

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

LEANDRO TURMENA

**O PÚBLICO, O PRIVADO E O ESTADO SOB A LÓGICA DO CAPITAL: A
EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ**

**PONTA GROSSA
2009**

LEANDRO TURMENA

**O PÚBLICO, O PRIVADO E O ESTADO SOB A LÓGICA DO CAPITAL: A
EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Dozza Subtil.

**PONTA GROSSA
2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

T941p Turmena, Leandro
O público, o privado e o Estado sob a lógica do Capital : a expansão do Ensino Superior no Sudoeste do Paraná. / Leandro Turmena. Ponta Grossa, 2009.
149 f.
Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa : História e Políticas Educacionais) - Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora : Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil

1. Estado. 2. Política educacional. 3. Ensino Superior.
4. Expansão. 5. Sudoeste do Paraná. I. Subdil, Maria José Dozza. II. T

CDD: 379.81


TERMO DE APROVAÇÃO

LEANDRO TURMENA


O PÚBLICO, O PRIVADO E O ESTADO SOB A LÓGICA DO CAPITAL: A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador



Prof. Dra. Maria José Subtil
UEPG



Prof. Dra. Ivania Marini Piton
UNICS



Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa
UEPG



Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

Ponta Grossa, 31 de Julho de 2009

“Com passo firme passeia hoje a injustiça. Os opressores se dispõem a dominar mais outros dez mil anos. A violência garante: ‘Tudo continuará igual’. Não se houve outra voz se não a dos dominadores. E a exploração grita no mercado: ‘Agora é que estou começando’. E entre os oprimidos muitos dizem agora: ‘Nunca se conseguirá o que queremos’. Quem ainda estiver vivo, não diga ‘nunca’. O firme não é firme. Tudo não continuará igual. Quando tiverem falado os que dominam, falarão os dominados. Quem pode atrever-se a dizer ‘nunca’? De quem depende que continue a opressão? De nós. De quem depende que se acabe? De nós também. Que se levante aquele que está abatido! Aquele que está perdido, que combata! Quem poderá conter aquele que conhece sua condição? Pois os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã, e o Nunca se converte em hoje”.

Bertold Brecht, em sua louvação à dialética.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Albino e Elza (*in memoriam*) pelo exemplo de luta e dedicação - formação que adquiriram na “escola da vida e do trabalho” – e toda minha família, irmãs, sobrinhos, cunhado, tios, primos pelo apoio.

À Ariane, companheira de todos os momentos significativos de minha vida pelo apoio, amor, compreensão e incentivo.

À orientadora Prof^a. Dr^a. Maria José Dozza Subtil por ter acreditado em mim, acompanhando assiduamente o trabalho e pelas significativas contribuições feitas, sem as quais não teria sido possível lograr êxito nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa pelo incentivo para os estudos desde a graduação em filosofia; por acreditar no meu potencial e pelas sugestões na delimitação do objeto de pesquisa e em todo o processo de desenvolvimento da mesma.

À Prof^a. Dr^a. Ivania Marini Pitton, pela motivação e orientação nos estudos realizados na graduação em Pedagogia, em especial pelas oportunidades de inserção na docência do ensino superior e a continuidade de pesquisa.

Às Professoras Dr^a. Vânia Maria Alves e Dr^a. Tereza Jussara Luporini pelo apoio, estímulo e compreensão, bem como indicações de referências bibliográficas.

Ao Prof. Dr. José Luiz Zanella, pela disponibilidade de ler o texto, dando importantes contribuições para o direcionamento da pesquisa.

Aos colegas de Mestrado, com quem partilhei momentos significativos de estudos e pesquisa.

TURMENA, Leandro. **O público, o privado e o Estado sob a lógica do capital: a expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná.** 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a expansão do ensino superior no Sudoeste do Estado do Paraná no período de 1967 a 2009. Analisou-se os determinantes políticos e econômicos do processo de expansão do ensino superior nesta região, considerando a organização social do trabalho (relações capitalistas de produção) e a função do Estado na formulação das políticas educacionais. O recorte do objeto indica a origem da primeira IES (década de 1960) e a proliferação de novos cursos a partir da Lei 9394/96 na região. Para tanto, a pesquisa está assentada epistemologicamente no método do materialismo histórico dialético, mais especificamente nas categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Primeiramente foi feita a contextualização da região Sudoeste do Paraná: dados históricos, geográficos, políticos, econômicos e o ensino superior (origem e expansão). Em seguida apontou-se o desenvolvimento histórico do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná e a função que o Estado assumiu nos determinados períodos históricos. Por fim analisou-se as relações entre a organização social do trabalho, a reforma do Estado e o ensino superior na década de 1990. A partir das análises feitas constatou-se que a expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná a partir da década de 1990 se articula dialeticamente com o modo de produção capitalista. O Estado assume a gestão e o financiamento das demandas da sociedade, legislando de modo a financiar as vagas das instituições privadas. Assim, contraditoriamente houve a oferta, mesmo que reduzida, de ensino superior público. A pesquisa evidenciou também que o ensino superior que se expande na lógica do mercado é fruto do “mercado do conhecimento”, aplicado à formação do trabalho complexo para atender a lógica do “conhecimento para o mercado” sob o discurso ideológico do desenvolvimento e da empregabilidade, o que tem atraído a burguesia de serviços educacionais, embora atualmente haja crise no setor. A pesquisa explicitou que as lógicas do capital indicam um “desenvolvimento” das forças produtivas com base na formação em nível superior para o mercado de trabalho, e que não tem como princípio norteador o desenvolvimento da pesquisa e a produção de conhecimento, pelo menos na região investigada. Acima de tudo busca capacitar trabalhadores para o mercado de trabalho e para a reserva de mão de obra com qualificação mínima. Em tese, a formação em nível superior, na realidade investigada, tem pouco a contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de exercer o controle político do Estado burguês.

Palavras-Chave: Estado. Política educacional. Ensino superior. Expansão. Sudoeste do Paraná.

TURMENA, Leandro. **The public, the private and the State under the logic of the capital: the expansion of higher education in Southwestern Paraná.** 2009. 149 f. Dissertation (Master of Education) – The State University of Ponta Grossa – PR. 2009.

ABSTRACT

This survey investigates the expansion of higher education in the Southwest part of the State of Paraná in the period of 1967 to 2009. The political and economical determinants of the process of expansion of higher education in this region are analyzed, considering the social organization of work (capitalist relationships of production) and the function of the State in the formation of educational politics. The cutting of the object indicates the origin of the first IES (the decade of 1960) and the proliferation of new courses stemming from the 9394/96 Law of the region. Therefore, the survey is epistemologically set in the method of dialectic historic materialism, more specifically in the categories of totality, of contradiction and of mediation. There first was made a contextualization of the Southwest region of Paraná: historical, geographical, political, economical and higher education data (origin and expansion). Next, it moved in the direction of historical development of higher education in Brazil and in the State of Paraná and the function that the State took on in the historical periods determined. Finally, the relationships between the social organization of work, the State reform and the higher education in the decade of 1990 was analyzed. What showed up from the analyses done was that the expansion of higher education in Southwest Paraná starting from the decade, 1990, is articulated dialectically with the form of capitalistic production. The State takes on the administration and the financing of the demands of the society legislating the form of financing of the openings in the private institutions. Thus, contradictorily there was an offer, even though reduced, of public higher education. The survey also showed that the higher education that expands in the logic of the market is the result of the “market of knowledge”, applied to the formation of complex work in order to attend the logic of the “knowledge for the market” under the ideological discourse of development and of employment, which has attracted middle class educational services, though actually having a crisis in this sector. The survey was explicit that the logics of the capital indicate a “development” of the productive forces based on the formation of higher education for the work market and that there is not the development of the survey and the production of knowledge as its main orientation, at least in the investigated region. Above all, it seeks to capacitate workers for the work market and reserves manual labor for minimal qualification. In theory, the formation in higher education, which was actually investigated, has little to contribute for the formation of critical and capable citizens to carry out the political control of the State middle class.

Key Word: State. Educational politics. Higher education. Expansion. Southwest Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do Sudoeste do Paraná no Brasil e no Mundo.....	32
Figura 2 – Mapa da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.....	33
Figura 3 - Mapa da região Sudoeste do Paraná.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Municípios do Sudoeste do Paraná - Área total (Km ²), Altitude (m), Instalação e Desmembramento.....	34
Quadro 2: Municípios do Sudoeste do Paraná – Número populacional.....	36
Quadro 3: Municípios do Sudoeste do Paraná – Relatório de Índices Gerais: PIB Per Capita.....	38
Quadro 4: Brasil, Paraná e Municípios do Sudoeste do Paraná – IDH (renda, longevidade e educação).....	39
Quadro 5: IES criadas na região e seus respectivos municípios, nos anos de 1999 a 2008..	47
Quadro 6: Número total de IES, públicas e privadas da região Sudoeste do Paraná, e seus respectivos municípios.....	48
Quadro 7: Cursos (com o total de turmas e alunos) ofertados pelas IES públicas e privadas e seus respectivos municípios.....	51
Quadro 8: Sobreposição de cursos ofertados pelas IES e respectivos Municípios.....	54
Quadro 9: Relação das IES que têm institucionalizada a pesquisa e a extensão.....	56
Quadro 10: Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) das IES do Sudoeste do Paraná...	57
Quadro 11: Trajetória de cursos de graduação da primeira IES do Sudoeste do Paraná.....	59
Quadro 12: Alguns Objetivos, Missão, Visão e Valores das IES do Sudoeste do Paraná....	60
Quadro 13: Brasil e Paraná – Instituições de ensino superior: Federal, Estadual, Municipal e Privada.....	89
Quadro 14: Brasil e Paraná – Instituições de ensino superior: Públicas e Privadas.....	90
Quadro 15: Cursos, vagas ofertadas e matriculados.....	129

LISTA DE SIGLAS

ABMES	– Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ABRUC	– Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
AMSOP	– Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
ANACEU	– Associação Nacional dos Centros Universitários
ANAFI	– Associação nacional das Faculdades e Institutos Superiores
ANUP	– Associação Nacional das Universidades Particulares
BIRD	– Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
CANGO	– Colônia Nacional General Ozório
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CESREAL	– Centro de Ensino Superior de Realeza
CESUL	– Centro Sulamericano de Ensino Superior
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNI	– Confederação Nacional da Indústria
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFINS	– Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social.
CONED	– Consultoria e Assessoria Educacional Ltda
CPC	– Conceito Preliminar de Curso
CPEA	– Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos
EAD	– Educação à Distância
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC-Provão	– Exame Nacional de Cursos
FACE	– Fundação Municipal Faculdade da Cidade de União da Vitória
FACIBEL	– Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACICON	– Fundação Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de Pato Branco
FACEPAL	– Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas
FACIPAL	– Faculdades Integradas Católicas de Palmas
FADEP	– Faculdade de Pato Branco
FAF	– Faculdade da Fronteira

FAFI	– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas
FAFI	– Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FAMPER	– Faculdade de Ampére
FESC	– Fundação de Ensino Superior de Clevelândia
FETRAF-SUL	– Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar dos Três Estados do Sul
FIES	– Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNESP	– Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
GEF	– Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GETSOP	– Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	– Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA	– Associação Internacional de Desenvolvimento
IDD	– Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IES	– Instituições de Ensino Superior
IFC	– Corporação Financeira Internacional
IGC	– Índice Geral de Cursos da Instituição
IFET	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	– Instituto Nacional de Seguro Social.
IPARDES	– Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ISO	– International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização)
LDB	– Lei das Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e da Cultura
MIGA	– Organismo Multilateral de garantia de Investimentos
MIN	– Ministério da Integração Nacional
PIB	– Produto Interno Bruto

PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
PROMESO	– Programa de Sustentabilidade de Espaços Sub-regionais
PUC/Campinas	– Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/MG	– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/RIO	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RG	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	– Sistema Nacional de Pós-graduação
TEXCEL	– Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão
TFI	– Território Federal do Iguaçu
UDF	– Universidade do Distrito Federal
UFFS	– Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UnB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	– Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICS	– Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	– Universidade Paranaense
UNISEP	– União de Ensino do Sudoeste do Paraná
UNIVALE	– Fundação Universidade Estadual Vale do Iguaçu
USAID	– United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	– Universidade de São Paulo
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

VIZIVALI

– A Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I	
ORIGEM E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ	23
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ ...	23
1.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ: DO SURGIMENTO AO PROCESSO EXPANSIONISTA	41
CAPÍTULO II	
RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ.....	65
Período colonial e imperial.....	65
A primeira república.....	68
As décadas de 1930 e 1940: Projeto nacionalista e modernizante	75
De 1950 a 1970: Contexto da primeira grande expansão do ensino superior	79
Ensino superior nos anos 1980 a 2006: a “redemocratização” do país e a privatização	87
CAPÍTULO III	
O PROCESSO DE EXPANSÃO E DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	100
3.1 A REFORMA DO ESTADO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990 SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO.....	100
3.2 AS DEMANDAS DO CAPITAL: EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E A IDEOLOGIA DA EMPREGABILIDADE	114
3.3 CRISE DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ: UM NOVO CENÁRIO QUE DEMANDA NOVAS INVESTIGAÇÕES	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
ANEXO I.....	149

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade investigar a expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná no período de 1967 a 2009. O recorte deste período indica a origem da primeira instituição de Ensino superior na região (década de 1960) e a proliferação de novos cursos a partir da Lei 9394/96.

A problemática de investigação busca explicitar quais foram os determinantes políticos e econômicos da expansão do ensino superior no Sudoeste do Estado do Paraná e as contradições deste processo.

Os motivos que encaminharam a definição do problema pesquisado no mestrado remetem à minha trajetória no processo educativo da região como acadêmico, professor e pesquisador. Nascido no Sudoeste do Paraná, a formação acadêmica/escolar se deu nesta região, onde concluí os cursos de filosofia (2004) e pedagogia (2007). Além disso, foi fundamental para definição do objeto de investigação o fato de passar a atuar como profissional de educação no ensino superior num momento - década de 1990 - de expansão bastante expressiva no setor, principalmente via iniciativa privada.

A educação superior se configura como um campo de intensas pesquisas no âmbito acadêmico, o que tem levado para esta área muitos pesquisadores: Luiz Antônio Cunha, Valdemar Sguissardi, João dos Reis Silva Jr., Lúcia Maria Wanderley Neves e Carlos Roberto Jamil Cury, entre outros.

Segundo estes autores, no Brasil, as primeiras escolas de “ensino superior” foram criadas no período colonial. Existiam apenas cursos de filosofia e teologia, oferecidos pelos Jesuítas. Isso devido às barreiras que Portugal impunha para o desenvolvimento do ensino superior nas suas colônias, temendo que os estudos pudessem contribuir com os movimentos de independência.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, o ensino superior começou a existir formalmente. Inicialmente, foram oferecidos cursos de engenharia (academia militar), medicina (cátedras de cirurgia e anatomia) e belas artes, gratuitos e financiados com o “Quinto da Coroa”, imposto cobrado sobre os produtos exportados do Reino e das colônias (FIGUEIREDO, 2005). Em tese, tal ensino se desenvolveu lentamente, tendo por objetivo formar profissionais liberais em faculdades isoladas, visando a assegurar um diploma profissional, com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social.

A primeira grande expansão do ensino superior ocorreu em meados da década de 1960, período este em que o país encontrava-se sob o regime de ditadura civil-militar¹. Todavia, foi na década de 1990 que se deu a maior expansão do ensino superior privado no país.

No Paraná, o ensino superior tem sua gênese com a criação da Universidade do Paraná em 1912 e sua primeira expansão data de meados da década de 1960, com a criação de faculdades isoladas públicas e privadas.

Neste período foi fundada, no sudoeste do Paraná, a primeira instituição de nível superior na cidade de Palmas, por iniciativa de lideranças locais e da igreja diocesana católica. Contudo, tanto no Estado do Paraná como na região sudoeste, foi na década de 1990 que o número de IES (instituições de ensino superior) aumentou significativamente, principalmente pela iniciativa privada, como será demonstrado no decorrer da pesquisa.

Neste sentido, para explicar essa expansão que aconteceu em todo território nacional a partir da década de 1990 e, especificamente no Sudoeste, é preciso entender a função do Estado na formulação das políticas sociais (públicas) e educacionais. Para tanto, é fundamental levar em consideração o capitalismo em sua fase globalizada que organiza o trabalho e a vida social, com base nas relações de dominação e fundamentado nos princípios do liberalismo.

A pesquisa partiu de uma perspectiva de totalidade que é a sociedade brasileira inserida no processo de desenvolvimento do capitalismo. A partir disso, buscou-se investigar a expansão do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná, para compreender a particularidade, isto é, o ensino superior no Sudoeste do Paraná no final do século XX. Para atingir esse objetivo tornou-se necessário estudar o Estado e a educação no Brasil nas décadas de 90 e início do século XXI; analisar o contexto histórico, geográfico, econômico da região Sudoeste do Paraná e as implicações destes para a criação das IES; discutir o desenvolvimento do capitalismo e a nova organização social do trabalho; compreender as

¹ Segundo Germano (2005) o golpe de Estado de 1964 foi fruto de uma “(...) coalizão civil e militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira – nacional e internacional -, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (p. 17). Parafrazeando Gramsci, Germano afirma que o conceito de “revolução passiva” é significativo para a compreensão da história brasileira e de todo o processo de transição do país à modernidade capitalista e, destaca o papel do Estado neste sentido: “Este fato é de máxima importância para o conceito de ‘revolução passiva’: ou seja, que um grupo social [não] seja o dirigente de outros grupos, mas que um Estado (...) seja o ‘dirigente’ do grupo que, ele sim, deveria ser dirigente...” (p. 35) e conclui, “Este foi um fato notório por ocasião e durante o desdobramento do golpe de Estado de 1964, quando as classes dominantes delegaram às Forças Armadas – um braço do Estado – a função de exercerem o comando político do país” (p. 36).

relações educação e trabalho na sociedade capitalista e como estas se reproduzem nas instituições de ensino superior e nas políticas educacionais².

Para a análise dos dados da pesquisa empírica usou-se, como método de investigação, a concepção epistemológica do materialismo histórico dialético, mais especificamente as categorias de totalidade, contradição e mediação, pois entende-se que a educação (neste caso educação superior) está vinculada à estrutura da sociedade e, conseqüentemente, ao Estado e às políticas educacionais em grande escala.

Contrapondo-se ao método dialético-idealista elaborado por Hegel, Marx adentrou no campo da história no intuito de entender as relações que movimentam esta mesma história e, neste terreno, desenvolveu sua teoria científica conhecida como materialismo histórico dialético. A dialética materialista concebe o movimento, possuindo por base a matéria. Para os idealistas, é o pensamento, a ideia, que cria a realidade. O espiritual, o absoluto, são forças que se movem por si mesmas e que movimentavam todo o universo. Já para Marx o movimento do pensamento é um reflexo³ do real, pois na medida em que é produto do cérebro humano e que o homem é, ele próprio, produto da história, o pensamento não poderia deixar de ser também um produto desta mesma história.

Segundo Marx (1987, p. 29-30), eis a tese do materialismo histórico dialético

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

O ponto de partida é a existência real do ser homem e mulher, “(...) partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas desse processo

² Analisar o ensino superior no Sudoeste do Paraná é antes de tudo analisar as políticas educacionais. Isso leva à análise do Estado Moderno (burguês) e da sociedade em sua totalidade. A estruturação do Estado Moderno (burguês) está atrelada aos determinantes materiais de produção e reprodução da subsistência, isto é, à forma como as pessoas produzem a sobrevivência por meio do trabalho. Então caracterizar o Estado Moderno é caracterizar a priori a sociedade capitalista que tem como política norteadora o liberalismo. De acordo com Carnoy (1988), o liberalismo como corrente do pensamento político defende a maximização da liberdade individual mediante o exercício dos direitos e da lei, como também defende, uma sociedade caracterizada pela livre iniciativa integrada num contexto definido. Esta ideologia é a base do sistema capitalista.

³ Do ponto de vista do materialismo histórico dialético, o ideal não é senão o material traduzido e transposto para a cabeça do homem (MARX, 1983). Com isso Marx indicou um ponto importante que evidencia a diferença do materialismo dialético, com o idealismo e também com o materialismo mecanicista.

vital” (MARX;ENGELS, 1986, p. 19). O que os indivíduos são depende, incondicionalmente, das condições materiais de como os mesmos produzem sua existência/subsistência.

Como materialista, interessava a Marx explicar a base material da sociedade em que viviam em pleno século XIX. A ele importava saber qual era a base econômica que sustentava essa sociedade: quem produzia, como produzia, com que produzia, para quem produzia e assim por diante, numa perspectiva de transformação social. Foi visando a isto que Marx se lançou ao estudo da economia política, tomando como ponto de partida a escola inglesa, cujos expoentes máximos eram Adam Smith e David Ricardo.

Numa sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista, as relações sociais são relações de classes, pois implicam relações de luta entre os proprietários dos meios de produção, a burguesia e os não-proprietários, o proletariado, os modernos operários, ou seja, a classe dos que vivem do próprio trabalho. Entretanto, na sociedade capitalista as relações econômicas de produção se dão entre os que compram e os que vendem a força de trabalho (mercadoria) o que se constitui na infraestrutura. “Na mesma proporção que se desenvolve a burguesia, (...) o capital desenvolve também o proletariado, a classe dos operários modernos, que vivem apenas na medida em que encontram trabalho e que só encontram trabalho na medida em que o seu trabalho aumente o capital” (MARX;ENGELS, 2004, p. 51).

Sobre esta base econômica (infraestrutura) se levanta, segundo Marx, uma superestrutura jurídica e política onde atua o Estado (política, religião, cultura, educação). Desta forma, as relações sociais de produção da existência são antagônicas. Há um jogo de relações de forças que se articulam ao nível da infra e da super estrutura, na busca da consolidação da hegemonia de uma classe (FRIGOTTO, 2001).

Desta forma, a hegemonia na sociedade capitalista é exercida pela classe dominante⁴, a burguesia. “A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse

⁴ “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideais, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e distribuição dos pensamentos de sua época; suas idéias são portanto as idéias dominantes de sua época” (MARX;ENGELS, 1986, p. 48-49).

geral” (CURY, 1995, p. 48).

Nesta perspectiva, investigar a base econômica do modo de produção capitalista e sua superestrutura onde ambas se articulam dialeticamente, é uma tarefa desafiadora. Isto remonta ao uso do método do materialismo histórico-dialético de Marx, bem como as categorias que o engendram, que são imprescindíveis para desvendar a essência do real na perspectiva de transformação social sob a ótica de opção da classe trabalhadora pelo fato de esta representar a contradição da sociedade capitalista.

A categoria da totalidade é a primeira expressa por Marx no Método da Economia Política onde se parte do real, do concreto, dando a visão de totalidade. O concreto é, para Marx, a síntese de múltiplas determinações, ou seja, a unidade do diverso. Dialeticamente, o concreto “aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 1996, p. 39-40).

A categoria da totalidade implica numa concepção de realidade enquanto um todo (que é composto pelas partes) em processo dinâmico de estruturação, em que há a articulação entre o todo e as partes, as partes e o todo e, entre as diversas partes deste todo. Segundo Kuenzer (1998, p.65) “cada fenômeno ao revelar a si mesmo e ao todo, deverá ser compreendido como um momento do todo, que ao mesmo tempo explicita e o esconde”.

Buscando um novo conhecimento, uma nova compreensão da realidade e para se ter uma visão concreta do objeto é preciso a superação da visão da realidade na perspectiva fenomênica. Isto se dá através do movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico. Ou seja “através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria (...) buscando sua concretude” (KUENZER, 1998, p. 64). Este movimento de práxis que, a partir do empírico, busca na teoria já produzida os meios para sua compreensão, tende a reconstruir e reformular esta teoria na sua relação com o objeto de investigação, demonstrando o conhecimento verdadeiro. A categoria da práxis na pesquisa educacional assume um papel intencional onde o conhecimento e as críticas estão a serviço da transformação da realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2001).

Neste processo de investigação da realidade, em sua totalidade e visando à sua transformação, é importante também levar em consideração as categorias de contradição e mediação. A primeira vai desvelar no movimento as contradições “(...) enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa” (LEFEBRE *apud*

KUENZER, 1998, p. 65), dando continuidade ao movimento histórico.

Para o materialismo histórico-dialético o todo não é a simples junção das partes, mas é a sua junção/relação com as partes. Esta relação do todo com as partes e vice-versa se dá através da mediação. É óbvio que para conhecer um determinado objeto se torna necessário fazer uma cisão no todo, isolando alguns fatos particulares. Contudo, esta cisão é apenas um recurso teórico/metodológico para delimitação e análise do problema a ser investigado. De acordo com Kuenzer (1998, p. 65) “no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-os de seu conteúdo”; por isso a importância necessária de se trabalhar na pesquisa com a categoria da mediação.

Neste sentido é possível estudar até as ínfimas relações entre o todo e as partes, o simples e o complexo, a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos e vice-versa, e desvendar o conjunto de relações que se estabelece para a superação da aparência (concreto sensível, caótico, abstrato, porque pouco se sabe dele) à essência (concreto pensado, porque dele se conhecem as múltiplas determinações, e também abstrato, mas abstrato pois se constitui numa construção mental sobre a realidade, determinada por esta mesma realidade). (MUNHOZ, 2006).

Para se entenderem os determinantes reais e concretos da expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná é preciso entender o ensino superior do geral para o particular, isto é, do macro para o micro e do simples para o complexo, num movimento dialético que leve em consideração a mediação entre o todo e as partes; o concreto (as múltiplas determinações) que são responsáveis pela existência de um fenômeno e, aquilo que Munhoz (2006) chama de *sobredeterminações*, ou seja, aquelas determinações identificadas como mais diretamente responsáveis pela existência de um fenômeno como tal. Isto quer dizer que para a análise do ensino superior no sudoeste do Paraná como perspectiva de desvelar o real, a pesquisa vai investigar além das múltiplas determinações da totalidade e também do particular, as ínfimas determinações do particular que contribuíram para a expansão da educação superior na região investigada. Para tanto é preciso ter presente o que Kuenzer (1998) chama de “categorias de conteúdo”. Nesta perspectiva, o pesquisador coletará e organizará os dados, caracterizando assim num “movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição” (KUENZER, 1998, p. 66).

Importante destacar a distinção feita por Marx entre o método de investigação e de exposição. O pesquisador, na análise investigativa, deve recolher o concreto e o real em suas múltiplas determinações e dimensões; deve apreender o específico, o singular; as mediações das partes com a totalidade; as contradições gerais e as contradições inerentes ao objeto

pesquisado. Desta forma, a exposição busca ordenar de forma lógica (dialética), racional e coerente, a apreensão que se fez da realidade estudada (FRIGOTTO, 2001).

Segundo Marx (1983, p. 20),

É sem dúvida necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído este trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.

Em tese, não se defende a idéia de que a realidade deve se encaixar incondicionalmente no método; e sim o seu contrário, de que o método – que demonstra a opção teórico/metodológica assumida - tem o papel de dar validade explicativa ao objeto de pesquisa, visando ao desvendamento do concreto e o desvelamento da sociedade de classes. Isto requer a ruptura do pesquisador, com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante.

Metodologicamente, a pesquisa tem um caráter bibliográfico e documental. Neste sentido os procedimentos metodológicos respeitaram os seguintes passos: A) Levantamento bibliográfico sobre o ensino superior no Sudoeste do Paraná. Estudo historiográfico e documental sobre as IES, tendo por base alguns autores e fontes: Bernartt (2006), Wachowicz (1997), AMSOP, IBGE, *Home page* das IES, PNUD; B) Investigação bibliográfica referente ao ensino superior no Brasil e no Paraná e as políticas educacionais para este nível de ensino, bem como o papel que o Estado assume neste processo, problematizando a partir de alguns autores, fontes e leis: Cunha (2003), Fávero (1996), Saviani (1997), Shiroma (2007), MEC/INEP, LDB's, Lei 5.540/68, PNE, Constituições do Brasil, Constituição do Estado do Paraná; C) Análise dos dados levantados a fim de discutir o problema de pesquisa a partir de autores como Neves (2002), Neves; Pronko (2008), Silva Jr (2002) e Rodrigues (2007).

A estrutura da pesquisa foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo discutiu-se a objetividade desta pesquisa: A expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná. Num primeiro momento contextualizou-se a região, levando em consideração fatores históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais e educacionais. Para tanto estudou-se a gênese do ensino superior na região, bem como o papel do Estado nesse contexto e suas implicações para as políticas educacionais em nível superior. Posteriormente, problematizou-se a expansão desse nível de ensino no Sudoeste do Paraná. A característica principal desse capítulo centrou-se no levantamento de dados empíricos em

relação ao objeto da pesquisa.

No segundo capítulo abordou-se a gênese e expansão do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná, mediando as relações com o ensino superior no Sudoeste do Paraná. Analizou-se a função do Estado neste processo, e as políticas educacionais para o ensino superior desde a promulgação da Constituição Política do Império do Brasil de 1824 até as leis, diretrizes, documentos, decretos, dos dias atuais. Neste capítulo foi levada em consideração a relação sociedade, Estado, educação e políticas educacionais para que a totalidade, que constitui o ensino superior, pudesse ser desvendada.

No último capítulo analisaram-se os dados coletados e expostos nos capítulos anteriores e problematizou-se sobre o objeto de pesquisa, no intuito de desvendar o real concreto. Discutiu-se o ensino superior no Sudoeste do Paraná e a função do Estado diante da atual forma de organização social capitalista. Apontou-se a relação entre trabalho simples e trabalho complexo no sentido de explicitar a qualificação formal e a desqualificação real da classe trabalhadora sob égide do discurso do “desenvolvimento sustentável” e da empregabilidade. Em decorrência disso foi possível demonstrar as contradições do processo de privatização que levou a burguesia de serviços educacionais a investir neste setor.

Cientes dos limites do trabalho que ora se apresenta, por último foram apontadas algumas conclusões resultantes da análise da pesquisa feita. O intento não é de esgotar a discussão sobre a problemática levantada e sim, contribuir para a explicação das contradições inerentes ao processo de expansão e privatização do ensino superior no Sudoeste do Paraná, contribuindo desta forma para a instrumentalização da luta pela superação da sociedade centrada na lógica do capital.

CAPÍTULO I

ORIGEM E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ

*No contexto do real nada é isolado; isolar os fatos
significa privá-los de sentido e inviabilizar sua
explicação, esvaziando-o de seu conteúdo.*
Acácia Kuenzer.

Este capítulo tem por objetivo descrever ou apresentar a origem e expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná.

Explicar as contradições diante de um objeto complexo, envolto por uma totalidade também complexa é um desafio. Desafio este que motiva a questionar: Quando teve início o ensino superior na região? Em que ano ocorreu o processo de expansão deste nível de ensino? Quais os fatores que contribuíram para a origem e expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná? Que elementos históricos da região do Sudoeste paranaense são consideráveis para o processo da educação superior neste recorte geográfico? Que IES foram criadas? A que demandas atenderam? Que contradições se evidenciam entre o proclamado e o feito?

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Antes da discussão sobre o fator educacional, especificamente, o ensino superior na região Sudoeste do Paraná, torna-se necessário explicitar o contexto histórico, econômico e político desta região. Para esta análise utilizou-se o trabalho, entre outros, de WACHOWICZ (1987), que contém uma sistematização histórica do contexto sudoestino paranaense.

É importante o resgate da história para que, posteriormente, possa fundamentar-se a análise do ensino superior como parte de uma totalidade que compõe a região sudoeste.

O sudoeste do Paraná começa a configurar-se a partir da ocupação dos campos de Palmas, no início do século XIX, por fazendeiros que encontraram na região um lugar propício para a criação de gado. Palmas tornou-se, então, a primeira cidade (instalada em 1879) da região sudoeste, tendo no ano de 1868 cerca de 2.050 habitantes. Economicamente a região caracterizava-se pela criação de gado como também pela exploração da erva-mate que tornou-se o maior negócio a partir da metade do século XIX (WACHOWICZ, 1987).

Uma das características que configuram a forma pela qual se deu o início da ocupação

e colonização do sudoeste paranaense está atrelada ao

surgimento de uma oligarquia campeira, baseada no domínio dos campos. A consolidação da oligarquia campeira deu-se primeiramente em função da primazia cronológica da chegada. Este patriciado atuou de forma centrífuga. A parte urbana foi relegada para o favorecimento dos domínios campeiros, onde inclusive as famílias patriarcais fixavam residência (WACHOWICZ, 1987, p. 54).

Nesta perspectiva, percebe-se que Palmas teve dificuldades de crescimento e, historicamente, a parte urbana atuou como um acréscimo da parte rural (campo), na região.

Palmas, no início da década de 1920, era tipicamente organizada a partir dos interesses de latifundiários. Região de criação de gado bovino, com predominância absoluta da população rural burguesa. Isto evidencia-se pelos dados numéricos. Nesta época, “a população do município de Palmas alcançava 10.270 pessoas. Dessas, apenas 2.175 estavam na área urbana” (WACHOWICZ, 1987, p. 55). A classe não-latifundiária, ou seja, não-proprietária dos meios de produção, servia de mão-de-obra barata para o trabalho nas fazendas.

O único interesse era em relação ao criatório⁵. O (des)interesse da classe latifundiária com relação à agricultura fizeram com que tanto Palmas como Clevelândia (cidade próxima 40 Km de Palmas, adentrando a região central do sudoeste) levassem a fama de “imobilismo e de verdadeira pasmaceira burguesa” (WACHOWICZ, 1987, p. 56). Segundo o autor, o atraso com relação à agricultura – que tornava economicamente caro o custo de vida - era justificado pela classe hegemônica pelo viés de que os campos de Palmas careciam de fertilidade e que o caboclo não se prestava à lida da agricultura.

Esta ênfase por parte da classe burguesa ao criatório que, de fato, era uma fonte ostensiva de lucro, fez com que o trabalho na agricultura fosse desprezado. Isto ideologicamente era uma “arma” a favor da burguesia latifundiária contra a classe trabalhadora no intuito de sustentação da mão-de-obra braçal uma vez que, “era sempre mais fácil e de maior status social tocar uma tropa de muares e/ou bovinos, ou trabalhar como peão de fazenda, do que agüentar o cabo da enxada ou talvez a barra de um arado” (WACHOWICZ, 1987, p. 55).

Com relação à indústria a situação era a mesma. No início da década de 1920, segundo o mesmo autor, “havia no município de Palmas apenas três pequenas serrarias, uma pequena olaria de tijolos, uma fábrica de gazosa e um pequeno monjolo” (p. 56). Nessa época, o

⁵ Ou seja, como Palmas é composta de campos, região propícia para pastagens, o criatório (lugar onde se criam animais, neste caso, gado de corte, para fins de comercialização) era e é muito usado.

caboclo⁶ continuava sendo o responsável pela estagnação da sociedade, segundo a ótica dos latifundiários. Atualmente, a atividade econômica desta cidade gira em torno das madeiras, isto é, indústrias de compensados, com prioridade de atendimento ao mercado externo.

Por outro lado, o sudoeste paranaense, de Mariópolis até a fronteira com a Argentina, continuava a ser um imenso vazio demográfico. No ano 1900 a população da região era de apenas 3.000 habitantes. Este desinteresse ocupacional justifica-se pelo fato de que até então “os fazendeiros de Palmas, únicos capitalistas da região, nunca se interessaram em investir na colonização de terras que não fossem campos de criação” (WACHOWICZ, 1987, p. 55).

No ano de 1920 a população desta região passou para 6.000 habitantes. Este aumento populacional se justifica pela procura de terras para sobrevivência/subsistência por parte de peões e agregados das fazendas de Palmas e Clevelândia, bem como também de peões, agregados e agricultores da região de Guarapuava e Campos Gerais; foragidos da justiça de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Corrientes (Argentina); posseiros refugiados da região do Contestado expulsos das terras da Brazil Railway Co.; argentinos e paraguaios que procuravam erva mate e, devido ao crescimento vegetativo da região (WACHOWICZ, 1987).

A década de 1920 além de marcar o aumento populacional na região sudoeste marcou também o apogeu da exploração da erva mate.

Com relação à apropriação de terras, o sistema de posses caracterizava o Sudoeste do Paraná. Legalizada pela legislação brasileira, a posse⁷, de 1822 até 1850 era o único meio de se apropriar das terras. Este foi o meio que a população pobre encontrou para apropriar-se de algum terreno e garantir através do trabalho sua sobrevivência.

No Sudoeste do Paraná foi o caboclo, pertencente à classe não hegemônica da sociedade, que fez o papel histórico desta *frente da frente* pioneira. Os caboclos foram os primeiros a entrar na região mais central do sudoeste paranaense. Eles derrubavam parte das

⁶ Para Wachowicz (1987), o caboclo do Sudoeste paranaense não precisava ser necessariamente descendente do índio. Para o indivíduo ser classificado como caboclo, precisava ter sido apenas criado no sertão, portanto, na floresta. Este deveria ter hábitos e comportamentos de sertanejo, ou seja, hábitos da caça, da pesca e da coleta (produção para subsistência). Porém, o caboclo não podia ter pele clara, a ele se atribuía uma cor mais ou menos escura.

⁷ Os posseiros desde os séculos XVIII instalavam-se entre as sesmarias concedidas aos homens ricos uma vez que estes eram tolerados pelos latifundiários pois atendiam aos interesses desta classe por várias razões, entre elas: a produção de alimentos uma vez que os latifundiários estavam voltados aos mercados exportadores e a mão de obra escrava à produção destas mercadorias exportáveis; fornecimento de alimentos para os tropeiros (o tropeirismo tornou-se o principal meio de transporte no país na época colonial e imperial) ao longo de suas viagens; os posseiros derrubaram as matas e produziam artigos de subsistência sem onerar os cofres públicos e os privados (latifundiários); constituindo a *frente da frente* os posseiros facilitavam e barateavam a futura instalação das camadas hegemônicas; estas expedições ‘posseiristas’ canalizavam os indivíduos mais incômodos das regiões mais estáveis garantindo assim a paz em territórios hegemônicos; e por último pelo fato de o sistema de posse não ser definitivo, facilitando assim posteriormente ate por meio da força a saída dos posseiros e entrada de agricultores da frente (na verdade seria a segunda) pioneira (WACHOWICZ, 1987).

matas e plantavam milho e feijão. Construíaam pequenas casas, em tese, apossavam-se.

Nas décadas de 1930 e 1940 as posses que compunham os terrenos nos arredores de Pato Branco (cidade da região central do sudoeste) começaram a ser vendidas para colonos oriundos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina que buscavam nestas regiões terras para o cultivo da agricultura como meio de sobrevivência. Esta aquisição territorial tornava-se fácil uma vez que as terras eram abundantes e, desta forma, possuíam pouco valor (WACHOWICZ, 1987). Neste sentido, no final dos anos 40 do século XX, as localidades ao redor de Pato Branco já estavam praticamente ocupadas e os caboclos, considerados como *frente da frente* pioneira, penetravam cada vez mais para o interior e, desta forma, novas posses iam surgindo. Concomitante a este avanço populacional estava a intencionalidade de extração da erva mate que até o final da década de 1930 predominou na região sudoeste paranaense.

Outro meio econômico rentável era a criação de porcos que se estendia no sudoeste do Paraná, no intervalo da safra do mate. O mercado brasileiro de banha e de derivados aumentava significativamente. Como a importação destes produtos revelava-se cara e difícil, o Estado brasileiro estimulou a produção de porcos para nutrir o mercado nacional. Nesta lógica, surgem em São Paulo frigoríficos e demanda por criação de porcos na região sul do país.

No sudoeste do Paraná esta atividade econômica se deu inicialmente através de alguns colonos e dos posseiros que criavam os porcos soltos no meio do mato e posteriormente vendiam ao safrista⁸ que os transportavam por meio do tropeirismo até os centros de abate. Os porcos, para esta exaustiva tropeada, não podiam estar nem tão gordos nem tão magros para não prejudicarem o andamento da viagem. Desta forma eles eram medidos (valor) pelo tamanho, ou seja, tinham que atingir 50 cm de altura.

Com a melhora das estradas, a partir das décadas de 1930 e 1940, os porcos passaram a ser transportados de caminhão. Devido a esta nova forma de transporte, os porcos eram criados em chiqueiros e vendidos depois de gordos e medidos (valor) por quilo (WACHOWICZ, 1987).

De acordo com este mesmo autor, na tentativa de substituir as importações de couro - igualmente à banha - é que se instalou em Curitiba a primeira indústria de peles do país. Como o Sudoeste paranaense possuía uma das faunas mais numerosas o couro entrou neste comércio. Porém, a comercialização do couro não teve a mesma importância da erva mate e

⁸ “O safrista podia ser criador e também um posseiro na região” (WACHOWICZ, 1987, p. 75).

da criação de suínos.

Neste período o país estava sob a política nacional desenvolvimentista, promovendo o seu desenvolvimento econômico através da industrialização, cujo meio foi a “substituição das importações”. A década de 40 foi significativa na retomada do crescimento econômico, especialmente via industrialização, em setores como têxtil, alimentos e bens de consumo, favorecidos pela mão-de-obra imigrante.

Mesmo com estes meios de produção, as atividades econômicas dos caboclos na região mais central não conseguiram colocar o Sudoeste como grande centro econômico, uma vez que o mesmo ficou na dependência de outros centros comerciais, sobretudo União da Vitória. Palmas e Clevelândia, por sua vez, desempenharam mais o papel de centros políticos e administrativos. No entanto, a cidade de Pato Branco começou a destacar-se por ter sido o terminal rodoviário por onde passavam os produtos com destino a União da Vitória. Em 1940, Pato Branco possuía cerca de 1.000 habitantes (WACHOWICZ, 1987).

Como precaução à invasão estrangeira, principalmente pela Argentina, é que via governo federal de cunho nacionalista, instaura-se o projeto *Marcha para o Oeste*, com o objetivo de ocupar e nacionalizar a fronteira. Isso fez com que o capital gaúcho se preparasse para a expansão de sua mão-de-obra agrícola também para o sudoeste do Paraná. Segundo autores como Lazier (1997), Gomes (1986) e Fiorese (2003) essas medidas implantadas pelo governo getulista objetivaram deslocar força-de-trabalho para novas regiões férteis, com a finalidade de fomentar o aumento da produção de alimentos para os centros urbanizados em larga expansão no País.

Isto fez com que na década de 1950, na região Sudoeste do Paraná, fosse registrado um grande fluxo de migrantes gaúchos. Como diria Wachowicz (1987) a década de 50 foi a época do grande boom migratório sulista para a região sudoeste e oeste paranaense⁹. Estes migrantes, orientados ideologicamente pelos ideários getulistas do Estado Novo nacionalista, contribuíram para o desenvolvimento da região; todavia, tinham também como objetivo fazer um novo Estado.

Nesta perspectiva, Bernartt (2006, p. 36) destaca que essa região, para fins de planejamento, “começa a existir enquanto uma entidade concreta para o Estado, por volta de 1940, que passa a exercer um papel preponderante na formação original do sudoeste paranaense”.

⁹ “Juntamente com a expansão da sociedade camponesa do sul do país, que tentava produzir-se no sudoeste paranaense, veio os interesses dos serradores. Esses eram de pequenos capitais acumulados (...) que vinham tentar melhorar a sorte no Paraná” (WACHOWICZ, 1987, p. 162).

Importante destacar que o sudoeste do Paraná abarca particularidades que o caracterizam como parte da totalidade nacional, mas principalmente do Estado do Paraná (onde a Marcha começou), como uma região também formada por migrantes sulistas de origem européia que com o cultivo da terra (agricultura) tornaram possível o surgimento de indústrias atreladas a laços de dependências com a agricultura (agroindústria). Hoje, este cenário não se alterou substancialmente caracterizando, o sudoeste do Paraná, como uma região economicamente agroindustrial (fumo, aves, gado de corte, agricultura, leite, madeira, pecuária, hortaliças), com grande destaque para a agricultura familiar.

O sudoeste do Paraná se caracteriza também pela existência de vários acontecimentos históricos na região, que o tornava diferente das outras regiões do Paraná e Santa Catarina. Ex: a Questão de Palmas, em que Brasil e Argentina disputaram a região; o Contestado, disputa de terras entre Paraná e Santa Catarina; a proposta do Estado das Missões em 1916 [o território que pertenceria a este Estado era a parte geográfica que Santa Catarina ganhou do Paraná na Guerra do Contestado. Todavia este projeto não se concretizou] (WACHOWICZ, 1987); a existência entre 1943-46 do Território Federal do Iguazu - TFI (criado para amparar o excedente de mão-de-obra agrária do Rio Grande do Sul); a criação em 1943 da Colônia Nacional General Ozório (CANGO¹⁰) com o objetivo de atrair a mão-de-obra excedente do Rio Grande do Sul a fim de dar início à colonização no território Federal do Iguazu (BATISTI; SOUZA, 2004); Revolta de 1957 conhecida como o “Levante dos Posses de 57” teve por objetivo a retomada das terras por parte dos colonos junto às Companhias, que por sua vez defendiam os interesses dos latifundiários, ou seja, do capital¹¹ (CARICONDE, s/d); movimento pró-criação do Estado do Iguazu [surgido após a extinção do TFI tomando o auge das discussões na década de 1960 e retomada na década de 1980 e 1990 e, extintas no final do terceiro ano desta mesma década, tinha por pretensões a autonomia política e administrativa atreladas pelo caráter de homogeneidade social, cultural e histórica da região] (LOPES, 2004).

¹⁰ Importante enfatizar que enquanto a CANGO foi colônia os migrantes sulistas recebiam as propriedades gratuitamente. Isso até meados do ano de 1950 (WACHOWICZ, 1987).

¹¹ Vale registrar que no período do levante dos posseiros em 1957 até a criação do Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP) em 1962, ocorreu na região sudoeste do Paraná a maior destruição de araucárias do planeta. Foram detectadas na região, não menos de 270 serrarias. Neste espaço de tempo ninguém da região sentia-se proprietário e nem posseiro. A lógica era explorar o máximo, pois amanhã o território pode não me pertencer mais (WACHOWICZ, 1987). Quando terminou o trabalho em 1973 de medição, demarcação e divisão dos lotes pelo GETSOP, com respeito à posse e à decisão dos ocupantes, “havia sido titulados 32.245 lotes rurais e 24.661 urbanos. Por isso, até hoje o Sudoeste do Paraná é uma região com 87% de pequenas propriedades familiares. Dessas, 94% possuem áreas menores do que 50 hectares” (CARICONDE, s/d). Importante salientar também que, todos estes acontecimentos do levante de 57 não tiveram a ingerência de atividades de esquerda engajada no movimento. Segundo depoimento de Jacobo Trento, “os comunistas bobearam ai” (WACHOWICZ, 1987, p. 229).

Bernartt (2006) afirma que o povoamento da região ocorre via iniciativas colonizadoras: por parte do Estado e de companhias privadas (que a partir de 1940 fundam colônias na região). Isto impulsiona o afluxo comercial às terras da região o que atrai agricultores gaúchos e catarinenses que redesenham a estrutura fundiária do sudoeste predominando a propriedade familiar.

Na década de 1970 a população da região sudoeste aumentou consideravelmente, porém, ainda era uma das menos populosas do Estado do Paraná.

(...) a região sudoeste alcançou a década de 70 abrigando cerca de 450 mil habitantes, mas em termos populacionais ainda se mostrava uma das menos populosas do Estado do Paraná. Entre 1970 e 80 a população rural decresceu, ao passo que a população urbana dobrou de tamanho, experimentando taxa de crescimento bastante elevada, 7,6% (IPARDES, 2004, p. 24).

Nos anos de 1990 o sudoeste tem sua população mais concentrada no meio rural. Isso se modifica no ano de 2000, quando mais da metade da população reside em áreas urbanas. Conforme Bernartt (2006, p. 43), os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE demonstram que “na década de 1990, mais de 70% dos municípios do sudoeste do Paraná ainda permanecem do tipo rural de pequena dimensão, diferenciando-se do padrão médio do Estado”. Ainda segundo esta autora, os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, trazem que, “no ano de 2000, enquanto, no Estado, 29,1% dos municípios possuem menos de 50% da população residindo nas áreas urbanas, o Sudoeste conserva a proporção elevada de 51,4%” (p. 43). E continua, “diferentemente a esse contexto, o Estado possui 9,3% dos municípios com grau de urbanização superior a 90% em 2000, condição alcançada, no Sudoeste, somente por Pato Branco” (p. 43).

Atualmente os municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos (localizados na região central da região sudoeste) constituem um eixo articulado, voltados às atividades da agroindústria, mais especificamente de aves e suínos. Nota-se, desta forma, que em torno destes municípios formam-se anéis de elevado crescimento da população urbana em municípios de pequeno porte (IPARDES, 2004).

Segundo Bernartt (2006) este contexto propiciou na década de 1980 o surgimento de novas indústrias, fazendo com que a economia, restrita, até então, ao setor primário, cresça significativamente com o predomínio para as de transformação, produtos alimentares, beneficiamento de madeira e de materiais plásticos.

Vê-se explicitação do que foi problematizado acima nos dados do IparDES (2003, p.

66-67) sobre o desenvolvimento da região

(...) 976 unidades industriais, que nos anos de 1995-2000 comportaram entre 9.833 e 15.119 empregos industriais, com 53% de crescimento (...). Os segmentos que apresentaram maior participação no total de empregos regionais foram vestuário (21,63%) e abate de aves (21,63%). Os dois segmentos concentram 42,97% dos postos de trabalho da indústria local. Em termos de participação no valor adicionado do Estado, houve um crescimento de 1,35% para 1,85% no período de 1990-2000.

Este novo cenário em que se encontrava a população sudoestina começa a exigir, segundo Bernartt (2006) a formação de recursos humanos em situações de gerenciar e conduzir o processo de industrialização que se implanta neste espaço. Segundo a autora, este cenário desencadeia o processo de expansão do ensino superior da Região Sudoeste do Paraná, o qual atinge seu ápice em 2003 totalizando dezenove IES (somam-se 19 ao contar-se os dois *campi* da UTFPR [Pato Branco e Dois Vizinhos] e um da UFPR [Pato Branco]) no contexto regional.

No sudoeste do Paraná, em meados da década de 1990 vários eventos e ações são desencadeadas por instituições governamentais e da sociedade civil com atilamento aos ditames do capital nacional e internacional, preocupando-se com o desenvolvimento econômico sustentável da região (BERNARTT, 2006). Esta movimentação em prol do desenvolvimento da região demonstra a preocupação do Estado e de alguns segmentos da sociedade civil em expandir a lógica do capital concorrencial, hasteando a bandeira do capital que tem como lema “levar o desenvolvimento a todos os povos”.

Com que desenvolvimento e sustentabilidade o capital está preocupado? Registra-se que quando se fala em desenvolvimento pelo viés do capital é, grosso modo, desenvolver sempre mais a lógica do modo de produção do capitalismo e, conseqüentemente, perpetuar a exclusão. Segundo Frigotto (2001, p. 220) a lógica do capital “não garante o aumento da qualidade de vida, mas o aumento da exploração”.

Neste sentido, é contraditório relacionar capitalismo e desenvolvimento econômico *sustentável*, uma vez que a lógica do capital impõe a exclusão e a destruição tanto da natureza quanto das relações sociais igualitárias.

Destaca-se também que o sudoeste tem marcas da ação do Estado¹² na construção da infraestrutura básica para a implantação do capital como também em medidas necessárias para a expansão da força de trabalho assalariada. O Estado, além de estabelecer condições políticas para a formação da região, atrai, também, a mão-de-obra necessária para as colônias de base capitalista (BERNARTT, 2006).

Geograficamente a região Sudoeste do Paraná é considerada pelo IBGE como uma mesorregião, constituída por 37 municípios que, por sua vez, subdividem-se em quatro microrregiões¹³.

De acordo com o IparDES (2004) a mesorregião Sudoeste Paranaense está no Terceiro Planalto Paranaense e abrange uma área de 1.163.842,64 hectares, que corresponde a 6% do território estadual. A região faz fronteira a Oeste com a República da Argentina, através do foz do rio Iguaçu, e faz divisa pelo Sul com o Estado de Santa Catarina.

Vê-se na figura 1 o mapa de localização do Sudoeste do Paraná, no Brasil e no Mundo.

¹² O conceito de Estado utilizado nesta pesquisa é formulado a partir do referencial marxista. É importante destacar que Marx e Engels não formularam propriamente uma teoria do Estado. Dedicaram-se a fazer a crítica da organização do Estado na sociedade de classes capitalista. Neste sentido, apontam para o Estado moderno democrático e representativo como sendo a representatividade da classe detentora do capital e da hegemonia liberal burguesa, tanto da ideologia, quanto do ordenamento jurídico. Neste sentido afirmam Marx e Engels (2002, p. 47) “O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Na perspectiva marxista, Lênin caracteriza o Estado como “(...) o órgão de dominação de uma determinada classe, que não pode ser conciliada com o seu antípoda (com a classe que lhe é oposta), isto a democracia pequeno-burguesa nunca poderá compreender” (LENINE, 1980, p. 227). Referindo-se a pequena burguesia soviética que se auto declarava socialista afirmou “(...) a atitude em relação ao Estado é uma das provas mais evidentes de que os nossos socialistas-revolucionários e mencheviques não são de modo nenhum socialistas (o que nós, Bolcheviques, sempre demonstramos), mas democratas pequeno-burgueses com uma fraseologia quase-socialista” (LENINE, 1980 p. 227). Esta posição de Lênin se deve ao fato de que a pequena burguesia buscava uma reforma social da economia e da sociedade soviética e não a abolição da propriedade privada dos meios de produção e do Estado burgueses. Embora a análise de Marx, Engels e Lênin possa parecer determinista é preciso considerar que, contraditoriamente é no âmbito da própria sociedade de classes que se forja a superação desta mesma sociedade. Nesta perspectiva, Gramsci propõe o conceito de Estado ampliado. Para ele o Estado “era muito mais do que o aparelho repressivo da burguesia; o Estado incluía a hegemonia da burguesia na superestrutura” (CARNOY, 1988, p. 91). Enfatizando a relação dialética entre superestrutura e infra-estrutura, Gramsci destaca que o Estado inclui a sociedade civil e a sociedade política. Embora cada uma tenha suas especificidades elas mantêm uma relação dialética. A sociedade política “designa o conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio da coerção”. Ao passo que a sociedade civil “designa o conjunto de organizações, aparelhos culturais e político-econômicos, onde se situa a sede específica da hegemonia” (FRIGOTTO, 2001, p. 193).

¹³ Ver mais sobre o conceito de região e problematização sobre a questão das mesorregiões e microrregiões em “BERNARTT, Maria de Lourdes. Desenvolvimento e ensino superior: Um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos. Tese de doutorado. Campinas-SP: 2006”.

Figura 1 – Mapa de localização do Sudoeste do Paraná no Brasil e no Mundo.



Fonte: Tomazoni *apud* Bernartt (2006).

Em agosto de 1999 cria-se o Ministério da Integração nacional – MIN que tem por objetivo maior retomar o processo de planejamento regional, tendo por base a sustentação da integração nacional no âmbito das políticas públicas brasileiras sob o intuito de ajustamento do desenvolvimento regional e demonstrar sua importância no processo de integrar o país às novas ordens doméstica e mundial (VIEIRA, 2002).

Concretizando tais objetivos, o MIN cria novas regionalizações, com escalas espaciais diferenciadas das macrorregiões tradicionais. É nesta perspectiva que surgem as Mesorregiões Diferenciadas significando

Espaços subnacionais de confluência entre dois ou mais Estados, ou de fronteira com países vizinhos, com identidade própria, cultural, social e política, caracterizadas por problemas sociais, institucionais e de dinamismo econômico comuns, ou mesmo em unidades federadas com espaços, reconhecidamente, de tensão social ambientalmente degradados (VIEIRA, 2002, p. 09).

A região Sudoeste do Paraná passou a fazer parte de uma das 13¹⁴ Mesorregiões Diferenciadas no cenário nacional, a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul,

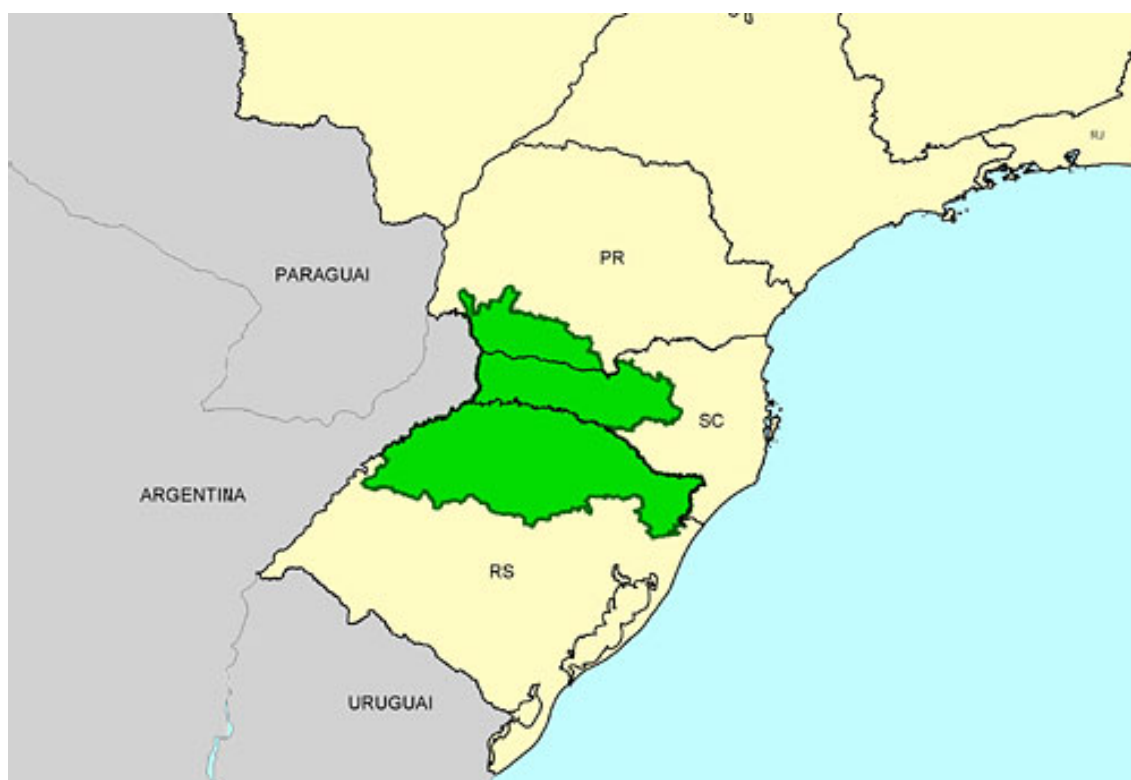
¹⁴ As outras Mesorregiões a partir de Vieira (2002): Águas Emendadas, Alto do Solimões Bico do Papagaio, Chapada do Araripe, Chapada das Mangabeiras, Bacia do Rio Itabapoana, Vale do Jequitinhonha/Mucuri, Metade Sul do Rio Grande do Sul, Vale do Ribeira/Guaraqueçaba, Vale do Rio Acre e Xingo.

juntamente com o Oeste de Santa Catarina e o norte do Rio Grande do Sul, por ambas as regiões se aproximarem caracteristicamente pelo relevo, clima, colonização e economia baseada, principalmente, na agricultura familiar (BERNARTT, 2006).

A mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul é formada por 415 municípios pertencentes aos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, totalizando 139.000 km², com uma população estimada em 4.075.000 habitantes (BERNARTT, 2006).

Na figura 2 é possível visualizar o espaço de cada um dos três Estados do Sul do Brasil que compõe esta Mesorregião.

Figura 2 – Mapa da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.



Fonte: Ministério da Integração Nacional, 2006.

http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/index.asp?area=spr_mes_frenteira. Acessado em 28 de julho de 2008.

Segundo dados da Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – AMSOP, no Quadro 1, diferentemente dos dados do IBGE, o Sudoeste do Paraná é composto por 42 municípios, sendo Palmas o primeiro município fundado em 1879 e, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Coronel Domingos Soares e Manfrinópolis os últimos, fundados em 1997. O maior município da região é Palmas com 1.567,36 km², sendo o menor, Pinhal de São Bento com 96,86 km², numa à área total de 17.064 km² de abrangência da região Sudoeste do Paraná. O Quadro também mostra de quais municípios cada novo município foi

desmembrado, como também suas respectivas altitudes.

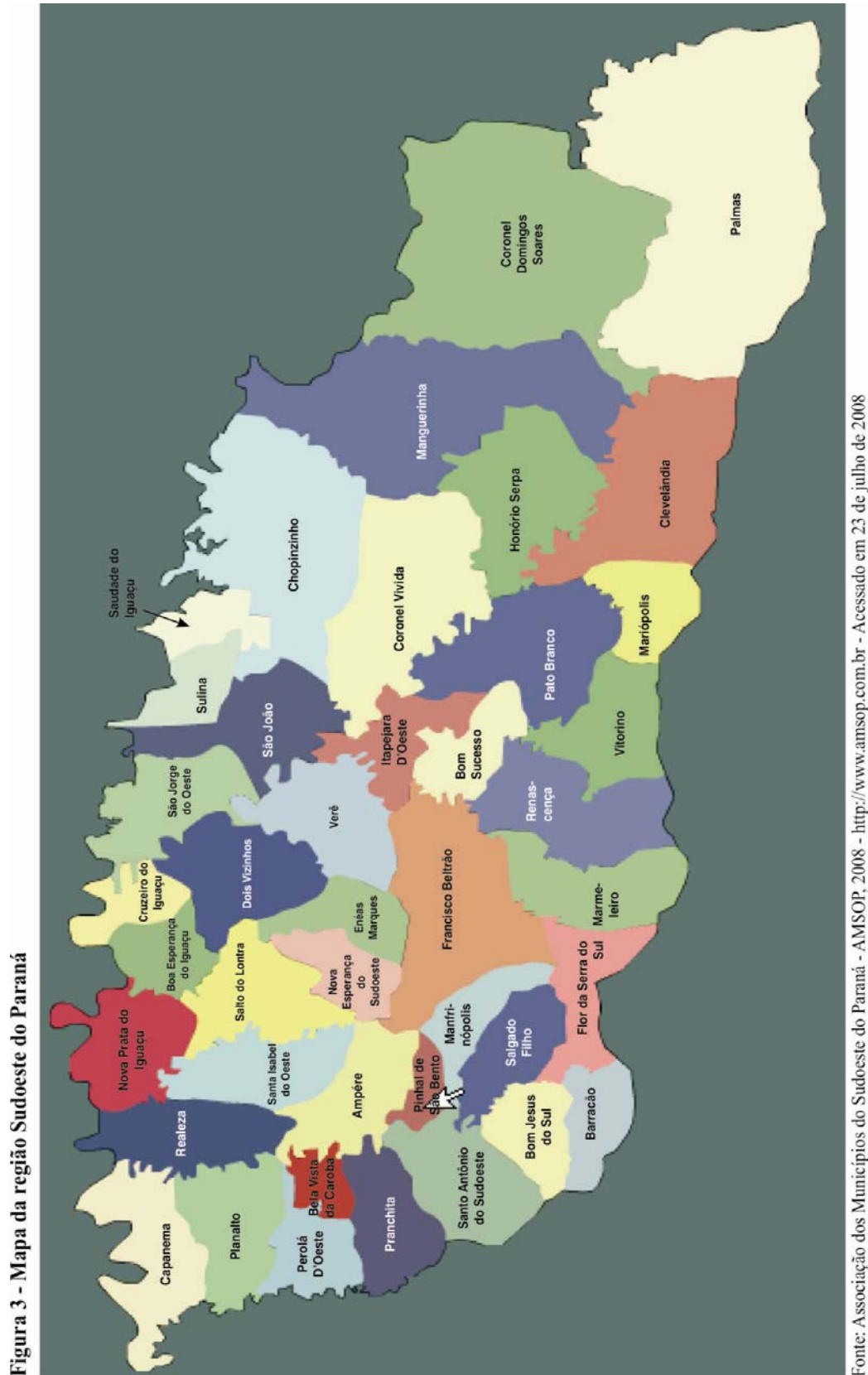
Quadro 1: Municípios do Sudoeste do Paraná - Área total (Km²), Altitude (m), Instalação e Desmembramento.

Municípios	Área Total (Km ²)	Altitude (mts)	Instalação	Desmembramento
Ampére	298,33	600	28/11/1961	Capanema
Barracão	169,93	835	14/12/1952	Clevelândia
Bela Vista do Caroba	148,1	545	01/01/1997	Pérola do Oeste / Pranchita
Boa Esperança do Iguaçu	151,98	521	01/01/1993	Dois Vizinhos
Bom Jesus do Sul	173,97	660	01/01/1997	Barracão
Bom Sucesso do Sul	195,86	640	01/01/1993	Pato Branco
Capanema	418,7	350	14/12/1952	Clevelândia
Chopinzinho	959,69	760	14/12/1955	Mangueirinha
Clevelândia	704,63	923	28/06/1892	Palmas
Coronel Domingos Soares	1557,89	1110	01/01/1997	Palmas
Coronel Vivida	684,41	718	14/12/1955	Mangueirinha
Cruzeiro do Iguaçu	161,49	535	01/01/1993	Dois Vizinhos
Dois Vizinhos	418,32	520	28/11/1961	Pato Branco
Enéas Marques	191,99	569	14/12/1964	Francisco Beltrão
Flor da Serra do Sul	254,88	905	01/01/1993	S. Filho/Barracão/ Marmeleiro
Francisco Beltrão	734,98	600	14/12/1952	Clevelândia
Honório Serpa	502,23	816	01/01/1993	Mangueirinha
Itapejara do Oeste	254,08	632	14/12/1964	Francisco Beltrão / Pato Branco
Manfrinópolis	215,68	640	01/01/1997	Salgado Filho
Mangueirinha	1073,79	620	30/11/1946	Clevelândia
Mariópolis	230,74	800	28/11/1961	Clevelândia
Marmeleiro	387,68	726	25/11/1961	Clevelândia / Francisco Beltrão
Nova Esperança do Sud.	208,47	538	01/01/1993	Enéas Marques / Salto do Lontra
Nova Prata do Iguaçu	352,56	320	01/02/1983	Salto do Lontra
Palmas	1567,36	1160	14/04/1879	Guarapuava
Pato Branco	539,42	760	14/12/1952	Clevelândia
Pérola do Oeste	206,05	400	27/11/1961	Capanema
Pinhal de São Bento	96,86	480	01/01/1993	Sto Antonio do Sud.
Planalto	345,74	403	11/11/1963	Capanema
Pranchita	225,84	557	01/02/1983	Per. do Oeste / Sto Antonio do Sud.
Realeza	353,42	480	12/11/1963	Ampére
Renascença	425,08	600	29/11/1961	Clevelândia / Pato Branco
Salgado Filho	183,08	519	14/12/1964	Barracão / Francisco Beltrão
Salto do Lontra	313,29	620	13/12/1964	Francisco Beltrão
Santa Isabel do Oeste	321,17	525	14/12/1964	Ampére / Realeza
Santo Antônio do Sud.	325,67	447	14/12/1952	Clevelândia
São João	388,06	680	15/11/1961	Chopinzinho
São Jorge do Oeste	379,05	520	23/11/1963	São João
Saudade do Iguaçu	152,08	675	01/01/1993	Chopinzinho
Sulina	170,76	513	01/01/1989	Chopinzinho
Verê	312,41	500	26/10/1963	Dois Vizinhos
Vitorino	307,94	756	29/11/1961	Clevelândia
Área Total (Km²)	17.064			

Fonte: Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – AMSOP, 2008.

<http://www.amsop.com.br> - Acessado em 23 de julho de 2008.

A figura 3 traz o mapa atual do Sudoeste do Paraná para que se possa visualizar melhor as demarcações territoriais entre os municípios e se ter uma noção em totalidade da região sudoestina, de acordo com os dados do quadro acima.



Com relação ao número populacional dos municípios da região Sudoeste, conforme Quadro 2, tem-se que da década de 1980 até o primeiro ano da década de 1990 houve uma diminuição de 33.021 habitantes do número geral da população da região. Esta “queda populacional” se acentua em 1996 com uma redução de 9.952 de habitantes. No ano de 2000 o número de habitantes aumenta 8.346. Sete anos mais tarde, em 2007, a população continua aumentando, atingindo 7.949 habitantes a mais. Os dados apontam que até o ano de 2007 o município mais populoso é Francisco Beltrão com 72.409 habitantes e, o menos populoso, Pinhal de São Bento com 2.524 habitantes.

Quadro 2: Municípios do Sudoeste do Paraná – Número populacional

Municípios	1980	1991	1996	2000	2007
Ampére	15.623	13.213	14.415	15.623	17.067
Barracão	18.145	14.692	13.095	9.271	9.027
Bela Vista do Caroba	n.i.	n.i.	n.i.	4.503	4.136
Boa Esperança do Iguaçu	n.i.	n.i.	3.453	3.107	2.866
Bom Jesus do Sul	n.i.	n.i.	n.i.	4.154	3.835
Bom Sucesso do Sul	n.i.	n.i.	3.531	3.392	3.061
Capanema	25.783	19.368	18.458	18.239	18.103
Chopinzinho	35.175	24.587	20.318	20.543	19.224
Civelândia	16.788	18.057	17.967	18.338	17.599
Coronel Domingos Soares	n.i.	n.i.	n.i.	7.004	7.480
Coronel Vivida	26.952	25.140	24.038	23.306	21.571
Cruzeiro do Iguaçu	n.i.	n.i.	4.797	4.394	4.150
Dois Vizinhos	42.472	40.267	32.084	31.986	34.001
Enéas Marques	14.277	12.396	6.630	6.382	5.974
Flor da Serra do Sul	n.i.	n.i.	5.221	5.059	4.685
Francisco Beltrão	48.762	61.272	65.730	67.132	72.409
Honório Serpa	n.i.	n.i.	7.230	6.896	6.169
Itapejara do Oeste	10.103	9.045	8.913	9.162	10.537
Manfrinópolis	n.i.	n.i.	n.i.	3.802	3.306
Mangueirinha	21.157	25.604	17.083	17.760	17.119
Mariópolis	6.203	6.280	6.213	6.017	5.805
Marmeleiro	14.378	17.113	14.104	13.665	13.156
Nova Esperança do Sud.	n.i.	n.i.	5.205	5.258	5.182
Nova Prata do Iguaçu	n.i.	11.615	10.620	10.397	10.452
Palmas	30.876	35.262	34.392	34.819	40.485
Pato Branco	45.937	55.675	57.750	62.234	66.680
Pérola do Oeste	16.688	12.255	11.374	7.354	7.046
Pinhal de São Bento	n.i.	n.i.	2.646	2.560	2.524
Planalto	20.281	15.092	14.443	14.122	13.649
Pranchita	n.i.	8.604	7.895	6.260	5.811
Realeza	21.695	17.146	16.101	16.023	15.809
Renascença	7.903	7.546	7.184	6.959	6.762
Salgado Filho	15.537	13.829	9.773	5.338	4.666
Salto do Lontra	34.249	14.297	13.055	12.757	12.480
Santa Izabel do Oeste	15.986	12.510	11.968	11.711	11.434
Santo Antônio do Sud.	35.194	20.290	17.809	17.870	18.565
São João	17.092	13.661	12.226	11.207	10.900
São Jorge do Oeste	13.716	10.321	9.669	9.307	8.979
Saudade do Iguaçu	n.i.	n.i.	3.920	4.608	4.931
Sulina	n.i.	5.222	4.401	3.918	3.445
Verê	12.273	10.212	8.981	8.721	8.002
Vitorino	6.825	6.478	6.405	6.285	6.310
Total de Habitantes	590.070	557.049	549.097	557.443	565.392

Legenda

n.i.: Não Informado

Fonte: Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – AMSOP, 2008.
<http://www.amsop.com.br> - Acessado em 23 de julho de 2008.

De 1980 até 2007, levando em consideração a oscilação correspondente entre os anos destas décadas, temos uma redução de 24.678 de habitantes.

A redução do número de habitantes, nos remete ao levantamento de pressupostos que problematizem direta ou indiretamente a “grande diminuição” e as oscilações diminutivas e aumentativas dos anos correspondentes. A oscilação do número populacional da região Sudoeste do Paraná está atrelada dialeticamente à reestruturação capitalista em escala internacional, nacional, estadual, regional e municipal, ou seja, em todas as partes que constituem com as devidas mediações a totalidade da expansão capitalista que se acentuou no país a partir da década de 1950.

A precariedade de políticas agrícolas para o campo acarretou, sobremaneira, um êxodo rural em direção às zonas urbanas. Como na região Sudoeste do Paraná, em meados da década de 1980 e 1990, a oferta de trabalho na indústria e comércio não era tão significativa, as pessoas oriundas do campo procuraram em outros Estados e/ou cidades o meio de subsistência. É nesta época que se acentua o êxodo sudoestino para outros espaços territoriais, principalmente para regiões industrializadas do Estado de Santa Catarina.

No Quadro 3 mostra-se o PIB (produto interno bruto) per capita dos municípios da região Sudoeste. Do ano de 1999 à 2004 todos os municípios aumentaram numericamente o PIB per capita. Destaque para Enéas Marques e Renascença que, entre os anos analisados, foram os municípios que mais elevaram seus números.

Vale lembrar que alguns municípios podem ter um PIB elevado por serem grandes e terem muitos habitantes. Desta forma seu PIB per capita pode resultar baixo, já que a renda total é dividida por muitas pessoas, como também pela desigualdade econômica-social, concentrando a maior parte da renda nas mãos de uma minoria.

Quadro 3: Municípios do Sudoeste do Paraná – Relatório de Índices Gerais: PIB Per Capita

Municípios	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ampére	4.735,00	4.899,00	5.153,00	5.868,00	7.639,00	7.597,00
Barracão	3.070,00	3.406,00	3.436,00	4.326,00	5.772,00	6.290,00
Bela Vista do Caroba	3.884,00	4.332,00	4.390,00	5.732,00	8.483,00	8.421,00
Boa Esperança do Iguaçu	6.168,00	7.487,00	7.528,00	10.467,00	14.021,00	17.075,00
Bom Jesus do Sul	3.220,00	3.843,00	3.738,00	5.181,00	7.398,00	7.152,00
Bom Sucesso do Sul	7.969,00	8.731,00	8.403,00	12.573,00	17.159,00	17.878,00
Capanema	4.425,00	5.152,00	6.349,00	7.975,00	11.324,00	11.104,00
Chopinzinho	4.538,00	4.941,00	4.994,00	6.130,00	8.534,00	8.504,00
Clevelândia	5.233,00	4.954,00	4.323,00	6.934,00	7.708,00	9.204,00
Coronel Domingos Soares	5.190,00	5.593,00	4.874,00	5.874,00	8.304,00	8.993,00
Coronel Vivida	3.880,00	4.165,00	4.351,00	5.289,00	7.416,00	7.249,00
Cruzeiro do Iguaçu	8.937,00	8.501,00	8.904,00	8.141,00	12.378,00	14.857,00
Dois Vizinhos	7.366,00	8.040,00	8.490,00	10.042,00	14.065,00	14.949,00
Enéas Marques	5.434,00	6.465,00	7.182,00	9.285,00	13.701,00	17.838,00
Flor da Serra do Sul	4.195,00	5.583,00	5.662,00	7.217,00	10.835,00	11.256,00
Francisco Beltrão	5.658,00	5.453,00	6.204,00	6.997,00	8.758,00	9.661,00
Honório Serpa	4.578,00	5.889,00	5.965,00	8.251,00	11.982,00	11.859,00
Itapejara do Oeste	6.050,00	6.846,00	7.531,00	10.305,00	13.523,00	14.264,00
Manfrinópolis	3.592,00	4.155,00	4.122,00	5.926,00	7.847,00	11.966,00
Mangueirinha	18.784,00	17.926,00	28.787,00	26.407,00	26.424,00	26.684,00
Mariópolis	5.875,00	6.941,00	7.133,00	9.253,00	12.920,00	12.824,00
Marmeleiro	4.318,00	4.743,00	5.080,00	6.137,00	9.063,00	10.332,00
Nova Esperança do Sud.	4.833,00	5.606,00	5.966,00	6.370,00	9.075,00	11.634,00
Nova Prata do Iguaçu	4.629,00	5.258,00	5.614,00	7.816,00	10.540,00	11.184,00
Palmas	4.041,00	4.148,00	4.809,00	6.161,00	8.225,00	9.901,00
Pato Branco	5.273,00	5.813,00	5.904,00	7.012,00	8.497,00	8.720,00
Pérola do Oeste	4.085,00	4.775,00	4.675,00	5.859,00	8.759,00	8.688,00
Pinhal de São Bento	4.369,00	4.736,00	4.752,00	6.206,00	7.439,00	8.045,00
Planalto	3.537,00	4.055,00	4.481,00	6.654,00	7.481,00	7.445,00
Pranchita	5.059,00	5.678,00	6.035,00	7.904,00	11.176,00	11.225,00
Realeza	5.203,00	5.354,00	5.550,00	6.720,00	8.769,00	9.152,00
Renascença	6.824,00	8.255,00	8.809,00	11.086,00	16.734,00	18.037,00
Salgado Filho	4.457,00	4.943,00	4.998,00	5.680,00	7.282,00	9.747,00
Salto do Lontra	4.520,00	4.848,00	5.540,00	6.604,00	10.819,00	10.835,00
Santa Izabel do Oeste	4.478,00	4.890,00	5.209,00	6.568,00	9.474,00	9.581,00
Santo Antônio do Sud.	3.893,00	3.174,00	3.640,00	4.089,00	6.151,00	6.089,00
São João	4.887,00	5.563,00	6.107,00	7.911,00	11.524,00	12.662,00
São Jorge do Oeste	4.123,00	4.162,00	4.023,00	5.867,00	10.046,00	9.886,00
Saudade do Iguaçu	5.092,00	5.701,00	5.640,00	7.518,00	7.616,00	10.468,00
Sulina	5.474,00	5.998,00	6.906,00	8.801,00	11.830,00	13.051,00
Verê	5.170,00	6.273,00	6.560,00	8.363,00	11.448,00	13.422,00
Vitorino	5.820,00	6.883,00	7.058,00	8.773,00	12.293,00	12.404,00
Média Geral do Sudoeste	5.306,33	5.813,28	6.306,54	7.768,38	10.486,47	11.384,11

Fonte: Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – AMSOP, 2008.

<http://www.amsop.com.br> - Acessado em 23 de julho de 2008.

No Quadro 4 é enfatizado o IDH (índice de desenvolvimento humano) do Brasil, do Estado do Paraná e, dos municípios da região Sudoeste. Importante frisar os limites metodológicos usados para o cálculo do IDH, uma vez que é uma maneira padronizada de avaliação. Isso decorre de que não se levam em consideração fatores específicos, particulares

de um determinado espaço/tempo. Na verdade é uma forma de pesquisa que faz uso de um método homogeneizador como pré-requisito para a justificação legal, transparente e “real” dos dados coletados para demonstrar algumas facetas das regiões analisadas.

Quadro 4: Brasil, Paraná e Municípios do Sudoeste do Paraná – IDH (renda, longevidade e educação)

País/Estado e Municípios	IDH - 1991	IDH - 2000	IDH-Renda 1991	IDH-Renda 2000	IDH-Longevidade 1991	IDH-Longevidade 2000	IDH-Educação 1991	IDH-Educação 2000
Brasil	0,696	0,766	0,681	0,723	0,662	0,727	0,745	0,849
Paraná	0,711	0,787	0,678	0,736	0,678	0,747	0,778	0,879
Ampére	0,648	0,793	0,556	0,684	0,655	0,809	0,734	0,887
Barracão	0,685	0,764	0,641	0,684	0,654	0,755	0,761	0,854
Bela Vista da Caroba	0,628	0,738	0,512	0,594	0,655	0,774	0,718	0,845
Boa Esp. do Iguaçu	0,663	0,741	0,532	0,646	0,722	0,736	0,734	0,84
Bom Jesus do Sul	0,623	0,696	0,485	0,559	0,679	0,723	0,706	0,807
Bom Sucesso do Sul	0,672	0,776	0,57	0,657	0,672	0,816	0,773	0,854
Capanema	0,696	0,803	0,589	0,683	0,721	0,857	0,779	0,869
Chopinzinho	0,664	0,773	0,561	0,676	0,704	0,782	0,728	0,862
Clevelândia	0,658	0,73	0,579	0,653	0,651	0,716	0,744	0,822
Coronel Dom. Soares	0,594	0,704	0,487	0,554	0,688	0,767	0,607	0,792
Coronel Vivida	0,701	0,775	0,605	0,653	0,73	0,816	0,768	0,855
Cruzeiro do Iguaçu	0,656	0,737	0,53	0,626	0,722	0,736	0,717	0,848
Dois Vizinhos	0,699	0,773	0,614	0,703	0,693	0,715	0,791	0,902
Enéas Marques	0,69	0,782	0,599	0,699	0,719	0,794	0,751	0,854
Flor da Serra do Sul	0,596	0,732	0,47	0,615	0,608	0,763	0,711	0,818
Francisco Beltrão	0,714	0,791	0,65	0,729	0,683	0,727	0,809	0,918
Honório Serpa	0,623	0,71	0,481	0,579	0,688	0,738	0,699	0,813
Itapejara D'Oeste	0,695	0,786	0,594	0,67	0,704	0,808	0,786	0,881
Manfrinópolis	0,606	0,71	0,453	0,567	0,679	0,767	0,685	0,795
Mangueirinha	0,632	0,754	0,528	0,651	0,651	0,79	0,718	0,822
Mariópolis	0,682	0,799	0,57	0,69	0,704	0,816	0,772	0,89
Marmeleiro	0,683	0,753	0,585	0,655	0,713	0,736	0,751	0,869
Nova Esp. do Sudoeste	0,627	0,722	0,503	0,646	0,678	0,685	0,7	0,836
Nova Pra. Do Iguaçu	0,668	0,754	0,579	0,656	0,703	0,763	0,723	0,842
Palmas	0,677	0,737	0,638	0,689	0,651	0,716	0,743	0,806
Pato Branco	0,752	0,849	0,704	0,759	0,715	0,851	0,836	0,937
Pérola d'Oeste	0,708	0,759	0,611	0,633	0,726	0,774	0,788	0,87
Pinhal de São Bento	0,623	0,708	0,489	0,578	0,679	0,755	0,7	0,792
Planalto	0,686	0,763	0,551	0,643	0,726	0,793	0,78	0,854
Pranchita	0,691	0,803	0,593	0,697	0,726	0,858	0,755	0,855
Realeza	0,704	0,783	0,627	0,689	0,703	0,774	0,781	0,886
Renascença	0,695	0,746	0,614	0,64	0,722	0,736	0,748	0,862
Salgado Filho	0,657	0,759	0,554	0,593	0,722	0,844	0,695	0,839
Salto do Lontra	0,664	0,76	0,523	0,638	0,722	0,81	0,747	0,831
Santa Izabel D' Oeste	0,658	0,767	0,546	0,659	0,696	0,801	0,732	0,842
Santo Ant. do Sudoeste	0,638	0,715	0,548	0,628	0,637	0,685	0,729	0,833
São João	0,675	0,774	0,544	0,683	0,723	0,761	0,759	0,877
São Jorge D'Oeste	0,654	0,754	0,541	0,668	0,646	0,713	0,774	0,882
Saudade do Iguaçu	0,638	0,781	0,513	0,697	0,671	0,816	0,73	0,831
Sulina	0,659	0,773	0,52	0,663	0,704	0,79	0,753	0,867
Verê	0,652	0,774	0,529	0,672	0,667	0,802	0,759	0,849
Vitorino	0,706	0,785	0,63	0,683	0,697	0,814	0,791	0,857

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD
<http://www.pnud.org.br> - Acessado em 31 de julho de 2008.

Sabendo das limitações e, correndo o risco de se fazer uma análise linear, o que se pode apontar é que o IDH de todos os municípios do Sudoeste do Paraná, de 1991 a 2000, tiveram um aumento considerável. Entre os fatores (renda, longevidade e educação) a educação é que apresenta índices progressivos mais elevados, com destaque para os municípios de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco.

Os dados em escala nacional e estadual, de 1991 a 2000 também tiveram uma elevação considerável. O Estado do Paraná em quase todos os anos superou o país. Com exceção para a renda de 1991, quando foi inferior em relação à nacional.

Em quase todos os fatores os municípios acompanham paralelamente o País e o Estado. Diz-se “quase” pelo fato de a renda sofrer uma distorção acentuada em escala nacional e estadual. Ou seja, a região sudoeste do Paraná abarca índices de renda muito mais baixos que o Estado e o País.

De acordo com a classificação, o índice varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) até 1 (desenvolvimento humano total), sendo os países, classificados deste modo: Quando o IDH de um país está entre 0 e 0,499, é considerado baixo. Quando o IDH de um país está entre 0,500 e 0,799, é considerado médio. Quando o IDH de um país está entre 0,800 e 1, é considerado alto. A partir disso, pode-se frisar que tanto o País, quanto o Estado do Paraná e a região Sudoeste que o compõe se enquadram nas categorias de IDH *médio* e *alto*, exceto alguns municípios em 1991, que pelo fator renda se caracterizam como um IDH *baixo*.

No que diz respeito à educação, no ano 2000, o IDH teve nível *alto* em quase todos os municípios sudoestinos. A exceção se dá nos municípios de Coronel Domingo Soares, Manfrinópolis e Pinhal de São Bento com IDH *médio*. Vale ressaltar que, também no fator renda, estes municípios tiveram índices inferiores em relação aos demais.

Diante dos quadros acima, há que se levar em consideração os anos em que os dados foram coletados. Não há uma homogeneização numérica/anual com relação aos dados. Isto porque as fontes disponibilizaram o que foi exposto acima. Todavia, todos os dados destacam características gerais (região) e específicas (municípios) importantes para a caracterização da região Sudoeste do Paraná. É o que se propõe nesta pesquisa. Ou seja, coletar e estudar os dados significativos para a discussão da gênese e expansão do ensino superior na região, enfatizando os fatores que contribuíram direta e indiretamente para que isso acontecesse.

Em tese, pode-se considerar que a região Sudoeste do Paraná começou a tomar forma no início do século XIX com a predominância de latifundiários (criadores de gado) – proprietários rurais com grande proporção de terras não cultivadas – e, caboclos (trabalhadores braçais e, frente da frente pioneira). Todavia, a configuração desta região como

parte constituinte do Estado tanto do Paraná como do Brasil, teve seu início em 1940 com a Marcha para o Oeste. Foi a partir deste programa governamental que a região Sudoeste passou a incorporar imigrantes sulistas que tinham como orientação o trabalho agrícola.

Muitos outros acontecimentos de cunho econômico e político marcaram a história da região Sudoeste com destaque para a Revolta de 1957.

No início, a região se concentrou, economicamente, na extração de recursos naturais como a erva-mate, madeira e couro e, criação de animais como, por exemplo, gado e suínos. Com a chegada dos sulistas, a região passou a se caracterizar pela produção agrícola, atrelada a uma forma de produção agroindustrial (milho, soja, feijão, aves, suínos, fumo, etc.).

O processo de industrialização ocorreu tardiamente, tendo um aumento significativo de indústrias na década de 1980 e, a partir da década de 1990 com o setor têxtil e de abate de aves concentrados principalmente em municípios como Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos que constituem um eixo articulado na região.

Estas metamorfoses que caracterizam a região Sudoeste do Paraná exigiram a formação de recursos humanos para o trabalho, gerência e condução do processo de industrialização. Para tanto, passou-se ao estudo das estratégias usadas com o objetivo de formar estes recursos, neste caso, as instituições de ensino superior.

1.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ: DO SURGIMENTO AO PROCESSO EXPANSIONISTA

Um estudo feito sobre o ensino superior no Sudoeste do Paraná, foi o trabalho de Bernartt (2006). Neste trabalho, a autora discute a relação das IES com o desenvolvimento regional.

Nesta pesquisa foram usados alguns dados que a autora traz em seu estudo. Todavia, o trabalho que ora se apresenta propõe outros encaminhamentos, atualizando esses dados e, sobretudo, avançando na discussão sobre as contradições na relação Estado, políticas educacionais e ensino superior.

De fato, não se pode negar a importância das IES para o desenvolvimento da região. No entanto, não se pode ater-se a esta análise, somente. Se assim for feito, corre-se o risco de não se discutirem os determinantes para a criação e expansão das IES na região do Sudoeste do Paraná, levando em consideração a lógica do capital e o papel do Estado na normatização legal desta proposta. Cabe, nesta perspectiva, formularem-se algumas questões norteadoras: Qual o contexto econômico, político e social do início e expansão do ensino superior na

região? A quais demandas atenderam os cursos? Qual o papel do Estado neste processo? Que cursos as IES oferecem? Quais os objetivos/missão proclamados pelas instituições? Importa frisar que o objeto mais direto é a década de 1990, portanto o momento da “expansão”.

O início do ensino superior no Sudoeste do Paraná se deu no município de Palmas (primeira cidade da região). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – FAFI surgiu em 1967. Trata-se de uma instituição de caráter confessional, criada pela Igreja Católica, intermediada pela Fundação do Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos – CPEA (BERNARTT, 2006).

Doze anos mais tarde, em 1979, foram fundadas as Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas – FACEPAL, mantida pelo Poder Executivo Municipal em parceria com o CPEA (LIMA, 1997). Isso vai desencadear no surgimento das Faculdades Integradas Católicas de Palmas – FACIPAL em 2001 com a junção da FAFI e da FACEPAL. Essa mesma instituição, em 17 de maio de 2004, foi transformada em Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná – UNICS, mudando em 2008 sua nomenclatura para Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS.

De acordo com Lima (1997) a fundação da FAFI, com cursos na área de licenciatura, está atrelada à preocupação por parte do “grupo de pioneiros¹⁵ com a educação e com a formação de professores na região” (p. 12). Na sequência evidencia-se a demanda para criação de outros cursos, culminando com a fundação da FACEPAL. Segundo ela, para evitar “a evasão de centenas de jovens de Palmas e da região para outras cidades e estados; e *devido também* à existência de mercado de trabalho na região e seu conseqüente aumento de divisas” (LIMA, 1997, p. 13, *grifos nossos*).

Fica evidente que a criação de uma IES na cidade de Palmas veio para atender a demanda da população desta cidade, que já contava com 27 mil habitantes, e dos municípios vizinhos, uma vez que não existia IES na região. Importante destacar, segundo Lima (1997) que a região economicamente se caracterizava essencialmente pela agropecuária. Não tinha indústrias e muito menos um comércio consistente. Neste sentido, toda comunidade local entendeu que era preciso voltar-se para o setor educacional. O que se objetivava, segundo a autora, era um plano de desenvolvimento regional mais arrojado.

Esta objetivação está relacionada à reforma do ensino nos anos 60 e 70 do século XX

¹⁵ A autora se refere ao Monsenhor Eduardo Rodrigues Machado (cura da catedral, isto é, o pároco), ao Monsenhor Eduardo Sabóia Bandeira de Melo (Bispo da Diocese de Palmas/PR) e a lideranças representativas da comunidade. Ou seja, uma comissão de pessoas da cidade ligadas à grande líder, a Igreja católica (LIMA, 1997).

no contexto nacional. A educação passou a ter vínculo estrito com o mercado de trabalho. Pela educação visava-se à formação de “capital humano” na perspectiva de acelerar o processo de desenvolvimento econômico no país (SHIROMA, 2007).

Contraditoriamente, percebe-se a “aliança” feita pela Igreja Católica com o Estado ditatorial, na aplicabilidade de recursos públicos à iniciativa privada, com a pretensão de formar a população através da educação superior como requisito de capital humano para o desenvolvimento local e regional.

Cabe fazer um parêntese e recorrer à história para lembrar que no dia 07 de janeiro de 1890, no Brasil é decretada a separação da Igreja do Estado (Decreto 119.A, de 7/1/1890). A partir de então a Igreja passa para o domínio da sociedade civil e para o âmbito do privado (CURY, 1996).

Setenta e sete anos mais tarde registra-se que a união entre Igreja e Estado no Sudoeste do Paraná - e, especificamente no que diz respeito ao financiamento do Estado na aplicabilidade de recursos à implementação da primeira IES na região - permaneceu. Contudo esta união é escamoteada na parceria público/privado.

Segundo Pinheiro (1996, p. 287, *grifos nossos*) na década de 1960 o setor privado conseguiu uma grande vitória “(...) ao ser consagrado na Constituição de 1967, o ‘apoio técnico e financeiro’ público à escola particular. Não foi por acaso que durante o regime militar o grupo privado mais se desenvolveu, principalmente no ensino superior”.

Na década de 1970 surgem mais duas IES na região. A Fundação Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de Pato Branco – FACICON, em 1975, no município de Pato Branco, com base em uma lei municipal que, posteriormente, em 1982, é transformada, sem alterar sua função administrativa, na Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – FUNESP; e, também neste mesmo ano, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL, igualmente vinculada ao poder público municipal (BERNARTT, 2006).

Sintetizando, tem-se que nas décadas de 60 (segunda metade), 70 e 80 do século XX havia no Sudoeste do Paraná apenas quatro IES: FAFI e FACEPAL, em Palmas; a FUNESP, em Pato Branco e a FACIBEL em Francisco Beltrão.

Como parte de uma totalidade, a região Sudoeste do Paraná está vinculada à lógica econômica/política estatal, federal e, internacional. Isto remete, neste momento, à problematização do contexto histórico/econômico/político e educacional, em escala mundial e nacional para o desvendamento dos determinantes gerais que contribuíram para o início da educação superior na região.

O surgimento das IES sudoestinas está atrelado à instalação do Estado militar no

Brasil em 1964, contando com o apoio norte-americano com vistas a expandir a lógica do capital num período em que o mundo se voltava para a Guerra Fria, e diluir os movimentos de características socialistas e/ou comunistas. Este Estado traz como decorrência a exclusão social, política e econômica do setor popular e de seus aliados. Segundo Germano (1994, p. 195) é “um Estado envolvido diretamente na organização da produção capitalista e que transferiu somas inomináveis de recursos ao capital privado. Um Estado cuja função de ‘domínio’ se sobrepõe à função de ‘direção’”.

Com o objetivo de evitar a subtração de recursos destinados diretamente ao capital e à “Segurança Nacional”, o Estado, neste período, se desobrigou de investir em educação pública e em outras políticas sociais¹⁶. Deste modo o Estado pavimentou o caminho da privatização do ensino, também no nível superior. A legalidade de tal proposta veio com a Constituição de 1967 que vai revelar o descomprometimento com relação ao financiamento da educação pública e o consequente incentivo à privatização do ensino.

De acordo com Germano (1994, p. 205, *grifos nossos*)

O Estado, ao se desobrigar de financiar a educação pública, abriu espaço para que a educação (...) *em todos os níveis* fosse explorada como negócio lucrativo, com as empresas contando para isso com facilidades, incentivos e subsídios fiscais e creditícios, até mesmo a pura e simples transferência de recursos públicos para a rede privada de ensino.

Todavia, se por um lado a Constituição de 67 suprime os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados em educação pela União, Distrito Federal e Estados, por outro ela mantém a obrigatoriedade com os municípios e incentiva “(...) a proliferação de escolas superiores isoladas de qualidade duvidosa, em sua maioria exploradas pela iniciativa privada” (GERMANO, 1994, p.207).

Pode-se afirmar que a criação das IES demandava atender às particularidades – visando ao desenvolvimento regional numa sociedade agropecuária – locais e regionais, num período de grande crescimento populacional devido à política do governo Federal da Marcha para o Oeste.

Importante também registrar que até a criação das IES, a elite procurava a formação

¹⁶ A partir de Germano (1994, p. 200) tem-se que “(...) no contexto da ditadura militar – em que os trabalhadores e os setores mais progressistas da sociedade civil estavam desarticulados pela repressão – privilegiaram-se as áreas diretamente ligadas à reprodução do capital (investimento em infra-estrutura, incentivos fiscais, subsídios, etc.), ao aparelho burocrático central e à ‘Segurança nacional’. As denominadas políticas sociais foram relegadas a um plano secundário do ponto de vista do financiamento. Isso denota que a exclusão econômica e política da imensa maioria do povo brasileiro se projeta também no campo dos direitos sociais (acesso à escola, direito à saúde, à habitação, à previdência, etc.)”.

em nível superior em cidades como Curitiba/PR, Florianópolis/SC e Ijuí/RS. Todavia as IES pioneiras, além de atender uma parte da elite, pois alguns ainda iam para outras cidades devido aos cursos que procuravam, elas atendiam à formação/qualificação de mão-de-obra da classe trabalhadora para uma futura inserção no mercado de trabalho, com cursos de licenciaturas, na área contábil e administrativa (empresarial e rural). Percebe-se que o aumento da população, devido à preocupação do Governo Federal em ocupar esta região, desencadeou na formação de trabalhadores para ocupações de docência (educação), administração e contabilidade - de propriedades rurais (maioria) e de um comércio não tão sólido, mas com marcas de crescimento conjuntamente com o aumento da população.

Contraditoriamente, há os interesses da iniciativa privada que, devido ao recuo do Estado militar no tocante ao investimento de recursos em educação pública, procurou estender a oferta de cursos superiores, mantendo sua fonte de extração de mais-valia.

No início da década de 1990, houve uma tentativa, via governo estadual, de se criar a Fundação Universidade Estadual do Vale do Iguaçu – UNIVALE, com sede na cidade de Palmas e que abarcaria a FAFI e FACE de União da Vitória, a FAFI e FACEPAL de Palmas, a FUNESP de Pato Branco e a FACIBEL de Francisco Beltrão. As discussões estavam bem avançadas, porém com as mudanças do governo estadual ao longo de quatro anos de mandato, as discussões perderam força. A partir do momento em que Roberto Requião assume o governo do Estado (1991-1994), o discurso da falta de recursos torna-se um fator favorável para o não investimento em educação superior pública estadual, no caso, a criação da UNIVALE. Segundo Lima (1997, p. 16) “(...) o Estado do Paraná não dispunha de recursos suficientes para absorver mais gastos com o ensino superior e que mais uma universidade, englobando seis faculdades, era totalmente inviável”.

Todavia, segundo esta autora, o governo do Estado forneceu apoio financeiro para as faculdades de Palmas e Francisco Beltrão, uma vez que a faculdade de União da Vitória já estava estatizada e a de Pato Branco com o processo bem adiantado de federalização (LIMA, 1997).

O que, de fato, a autora não menciona é a questão de que na década de 1990 houve a legitimação da política neoliberal no Brasil, enfatizada pelos organismos multilaterais, assumida, pelo menos no início pelo Estado do Paraná. Isto também explica o não investimento em ensino público superior e a aplicação de recursos financeiros na iniciativa privada. De fato, isto é um exemplo de Estado neoliberal, ou seja, mínimo, para as políticas públicas sociais e, máximo para o capital.

A expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná ocorreu no final da década de

1990. Em 1992 é criado em Pato Branco um Campus do CEFET-PR¹⁷, com início das atividades em 1993. Neste mesmo ano é incorporado à esta unidade a Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - FUNESP. Isto faz com que esta instituição passe a oferecer não somente cursos técnicos, o que vinha acontecendo, e sim, cursos diferenciados de licenciatura e bacharelado em diversas áreas do conhecimento. Com isso, altera-se a estrutura político-administrativo-pedagógica desta instituição (BERNARTT, 2006). No ano de 2005, esta forma de organização de ensino superior, ou melhor, este Sistema, é transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Em 1999, a FACIBEL foi incorporada à Universidade do Estado do Paraná – UNIOESTE, que tem a sede da reitoria na cidade de Cascavel (Oeste do Estado). Isso fez com que na região fosse incorporada uma Universidade de cunho público mantida pelo governo do Estado do Paraná. Foi o quinto *campi* desta instituição (BERNARTT, 2006).

De 1999 até 2001 tem-se a maior expansão de IES na região. O ano de 2000 foi o mais expressivo neste sentido com o surgimento de oito IES: Fundação de Ensino Superior de Clevelândia - FESC, em Clevelândia; Faculdade Palas Atenas em Chopinzinho; Faculdade de Pato Branco - FADEP e Faculdade Mater Dei, em Pato Branco¹⁸; Universidade Paranaense - UNIPAR e Centro Sulamericano de Ensino Superior - CESUL em Francisco Beltrão e; União de Ensino do Sudoeste do Paraná - UNISEP e Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu - VIZIVALI¹⁹, em Dois Vizinhos (BERNARTT, 2006).

Do ano de 2001 a 2005 surgem na região mais sete IES: e Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO em Chopinzinho²⁰, Centro de Ensino Superior de Realeza - CESREAL, em Realeza; Unilagos, em Mangueirinha; Faculdade da Fronteira - FAF²¹, em Barracão; a UTFPR em Dois Vizinhos; a Faculdade do Iguaçu, em Capanema, e a Faculdade de Ampère - FAMPER, em Ampère (BERNARTT, 2006).

Nos anos de 2006 a 2008 são criadas mais três IES na região. No ano de 2007 o patrimônio físico da Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão -

¹⁷ No Paraná constam 06 unidades do CEFET. A saber: nos municípios de Pato Branco, Ponta Grossa, Medianeira, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Dois Vizinhos e, recentemente, Francisco Beltrão (em 2007).

¹⁸ Bernartt (2006) em sua pesquisa, traz a Universidade Federal do Paraná - UFPR como que, implantada em Pato Branco. Quanto a esta instituição, não será objeto de nosso estudo pelo fato desta oferecer cursos a distância (por exemplo pedagogia, segundo esta mesma autora) e por esta se caracterizar como pólo de ensino superior abarcando também a Universidade Aberta do Brasil - UAB que também oferece cursos de graduação semi-presenciais.

¹⁹ Esta instituição é mantida pelo CPEA e tem no UNICS sua legitimação como IES.

²⁰ Importante destacar que a UNICENTRO foi instituída no Sudoeste do Paraná no município de Coronel Vivida no ano de 2001. A partir de 2003 ela foi transferida para o município de Chopinzinho onde continua localizada atualmente.

²¹ A FAF, assim como a VIZIVALI e o UNICS, são mantidas pelo CPEA tendo nesta última sua legitimação como IES.

TEXCEL em Francisco Beltrão é transformado em UTFPR. Em 2008 é aprovada a criação de um *campi* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em Realeza²², e, iniciam-se as construções das futuras instalações de um *campi* da UNISEP em Francisco Beltrão, com previsão de funcionamento para 2010.

Conforme mostra o Quadro 5, de 1999 a 2008 tem-se a maior expansão de IES na região Sudoeste do Paraná, sendo cinco públicas e treze privadas.

Quadro 5: IES criadas na região e seus respectivos municípios, nos anos de 1999 a 2008.

IES PÚBLICAS/MUNICÍPIOS	IES PRIVADAS/MUNICÍPIOS
UTFPR – Pato Branco/ Dois Vizinhos/Francisco Beltrão	Fadep e Mater Dei - Pato Branco
UNIOESTE - Francisco Beltrão	Palas Atena - Chopinzinho
UNICENTRO - Chopinzinho	Unisep e Vizivali - Dois Vizinhos
UFFS – Realeza	Unipar; Cesul e Unisep - Francisco Beltrão
	Fesc - Clevelândia
	Unilagos - Mangueirinha
	FAF - Barracão
	Faculdade do Iguaçu - Capanema
	Cesreal - Realeza
	Famper – Ampére

Fonte: Bernartt (2006) e pesquisa – Leandro Turmena.

No total, desde a gênese do ensino superior na região, a região Sudoeste do Paraná de 1967 até o ano de 2008, levando em consideração as instituições que estão em fase de construção, conta com dezoito IES. Entre elas, quatro são públicas e quatorze privadas. Se forem somados os *campi* de algumas IES em alguns municípios da região, tem-se um número de seis IES públicas e quinze privadas. Esta soma totaliza vinte e uma IES na região,

²² Segundo dados obtidos no site <http://www.integracao.gov.br>, no dia 16 de julho de 2008 o Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, assinou o Projeto de Lei que cria a Universidade Federal para a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul. Esse Projeto é uma conquista resultante dos trabalhos e esforços do Fórum de Desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul no âmbito do Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais (Promeso), gerenciado pela Secretaria de Programas Regionais do Ministério da Integração Nacional. As regiões envolvidas na implantação desta universidade serão – o norte do Rio Grande do Sul, o oeste de Santa Catarina e o sudoeste do Paraná. Em sua etapa de implantação, a Universidade Federal para a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul será instalada em cinco campi na região: serão dois campi no Rio Grande do Sul, um em Erechim e outro em Cerro Largo, dois no Paraná, nas cidades de Laranjeiras do Sul e Realeza e a sede, que se localizará em Santa Catarina, na cidade de Chapecó. Nesta fase inicial, está prevista na estrutura pedagógica da universidade a realização de 18 cursos, sendo seis em cada campus. A projeção é de que, até 2011, a universidade acolha cerca de 10.000 alunos e ofereça 30 cursos em suas unidades. A partir da *Home page* da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar dos Três Estados do Sul – Fetraf-Sul (<http://www.fetrafsul.org.br>) os argumentos para a criação da universidade foram os seguintes: a) As universidades públicas do sul do Brasil atendem apenas 10% da demanda de vagas; b) As universidades públicas estão em média, distantes 400 KM de qualquer ponto da Mesorregião; c) As universidades privadas ou comunitárias não possuem investimentos significativos em pesquisa e extensão; d) Na Mesorregião, onde a renda per capita é menor que o conjunto da Região Sul do Brasil, só existe a opção do ensino superior pago e; e) Ausência histórica do Estado no Ensino superior na Mesorregião.

conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6: Número total de IES, públicas e privadas da região Sudoeste do Paraná, e seus respectivos municípios.

IES PÚBLICAS/MUNICÍPIOS	IES PRIVADAS/MUNICÍPIOS
UTFPR – Pato Branco/ Dois Vizinhos/Francisco Beltrão	Unics - Palmas
UNIOESTE - Francisco Beltrão	Fadep e Mater Dei - Pato Branco
UNICENTRO - Chopinzinho	Palas Atena - Chopinzinho
UFFS – Realeza	Unisep e Vizivali - Dois Vizinhos
	Unipar; Cesul e Unisep - Francisco Beltrão
	Fesc - Clevelândia
	Unilagos - Mangueirinha
	FAF - Barracão
	Faculdade do Iguaçu - Capanema
	Cesreal - Realeza
	Famper - Ampére

Fonte: Pesquisa – Leandro Turmena.

Importante observar que em 2008, de um total de 42 municípios que constituem esta região, segundo dados da AMSOP, as vinte e uma IES (contando os *campi* de uma mesma IES) estão localizadas em onze municípios: Palmas, Clevelândia, Mangueirinha, Pato Branco, Chopinzinho, Dois Vizinhos, Capanema, Barracão, Realeza, Francisco Beltrão e Ampére. Com destaque para os municípios que se localizam na região central do Sudoeste, Francisco Beltrão com cinco, Pato Branco com quatro e Dois Vizinhos com três IES.

Há que se levar em consideração ainda a modalidade de educação à distância (EAD)²³ que se expandiu em porcentagens elevadas em quase todos os municípios da região Sudoeste do Paraná via “agências” de cursos superiores. Corroborando com Bernartt (2006, p. 54) “Essas agências procuram se destacar pela promessa de tempo (relativamente reduzido) de duração do curso, e valores cobrados, ‘bem mais acessíveis e mais atrativos à população’”.

²³ SILVA JR faz uma profunda reflexão sobre este modelo de educação, à distância, que é fruto também das reformas do Estado ocorridas no Brasil no início da década de 1990 e acentuando-se no aspecto educacional na primeira metade desta mesma década. “A educação a distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade dos anos 1990, especialmente a do Estado e a educação superior. Em acréscimo, a mediação feita através do ‘barato e acessível sistema tecnológico’ não permite que os sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo desenvolvam-na nas mesmas relações sociais. Isso reduz ainda mais a possibilidade de uma formação humana, que contribua para a complexificação da sociabilidade dos sujeitos e da própria sociedade em geral. Torna as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação de sujeitos a sua própria realidade, sem dar-lhes a chance de formar-se para além dos ‘saberes’, na troca que se estabelece na prática social, no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. Isto é centralizadamente imposto ao sujeito do processo de ensino-aprendizagem, colocando-o numa posição passiva, violentando sua forma de ser, sem que ele tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição, a tensão intrínseco a qualquer processo formativo” (SILVA JR, 2002, p. 126).

Desta maneira, fica evidente que a mercantilização do ensino superior, via também “agências de EAD” faz parte do contexto da região. Neste sentido, algumas IES sudoestinas estão oferecendo mais um produto para o mercado educacional, o ensino à distância. Todavia, esta modalidade (EAD) não é, neste momento, objeto de análise.

Segundo a legislação em vigor LDBEN 9394/96, nos artigos 19, 20 e 45 regulamentado no Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado em 19 de agosto deste mesmo ano pelo Decreto nº 2.306, com alteração no Decreto nº 3.860 de 9/7/2001 (NEVES, 2002) e revogado pelo Decreto n 5.773, de 09 de maio de 2006, as IES da região Sudoeste do Paraná estão organizadas, quanto à categorização e natureza administrativa ou formas de natureza jurídica²⁴ da seguinte forma:

Públicas (04 IES):

- *Federais* (02 IES): UTFPR - Pato Branco/ Dois Vizinhos/ Francisco Beltrão e UFFS – Realeza.
- *Estaduais* (02 IES): UNIOESTE - Francisco Beltrão; UNICENTRO – Chopinzinho.

□ **Privadas (14 IES):**

- *Privadas sem fins lucrativos* (05 IES): *Comunitária e Confessional* (03 IES): Unics – Palmas; Vizivali - Dois Vizinhos; FAF – Barracão. *Comunitárias* (02 IES): Fesc – Clevelândia. Unilagos – Mangueirinha;
- *Particulares em sentido estrito* (08 IES): Fadep e Mater Dei - Pato Branco; Unipar, Cesul e Unisep - Francisco Beltrão; Unisep - Dois Vizinhos; Palas Atena – Chopinzinho; Faculdade do Iguaçu – Capanema; Cesreal – Realeza; Famper – Ampére.

²⁴ As instituições de educação superior brasileira estão organizadas sob as seguintes categorias administrativas (ou formas de natureza jurídica): **Públicas** e **Privadas**. As **Públicas** são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser: *Federais* - mantidas e administradas pelo Governo Federal; *Estaduais* - mantidas e administradas pelos governos dos estados e *Municipais* - mantidas e administradas pelo poder público municipal. As **Privadas** são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como: *Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito* - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e *Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser: Comunitárias* - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; *Confessionais* - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas e *Filantrópicas* - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> - acessado em 20/05/08 às 15h50min.

Nesta perspectiva, constata-se que a região possui cinco Universidades, um Centro Universitário e doze Faculdades. Com relação às Universidades, uma é particular em sentido estrito (Unipar, em Francisco Beltrão), duas estaduais (Unicentro, em Chopinzinho e Unioeste, em Francisco Beltrão) e duas são federais (UTFPR, Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão; e UFFS em Realeza). O Centro Universitário (UNICS, em Palmas) é confessional e comunitário. Com relação às faculdades, oito são particulares em sentido estrito (Fadep e Mater Dei, Pato Branco; Cesul e Unisep, Francisco Beltrão; Unisep, Dois Vizinhos; Palas Atena, Chopinzinho; Faculdade do Iguazu, Capanema; Cesreal, Realeza; e Famper em Ampére), duas são confessional e comunitária (Vizivali, Dois Vizinhos e FAF em Barracão) e duas são comunitárias (Unilagos, Mangueirinha e Fesc em Clevelândia).

Importante destacar a natureza administrativa de algumas IES. A Vizivali, Fesc, Faf, e Unilagos em razão do caráter comunitário, caracterizam-se como uma sobreposição entre o público e o privado. Nestas IES as prefeituras municipais têm uma parcela de contribuição. Também merece destaque o fato de, como enfatizado anteriormente, o CPEA, entidade mantenedora do UNICS, de Palmas, ser administrador também da Vizivali e da Faf.

Diante dos dados e, especificamente com relação ao número de IES públicas na região, Bernartt (2006, p.61) enfatiza que “(...) esse espraiamento das IES públicas também faz parte de um processo expansionista por que passam essas instituições, ao instalarem unidades no interior do Estado”.

Para desvendar a síntese de múltiplas determinações, isto é o concreto que na maioria das vezes não se apresenta de forma imediata, é preciso esmiuçar o objeto de pesquisa em sua totalidade e especificidade. Para tanto, torna-se fundamental apresentar os cursos ofertados nas IES do Sudoeste do Paraná.

As IES da região oferecem cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento. Esta diversidade de cursos, além de atender demandas da sociedade, está atrelada à busca por clientela. Isto faz com que as IES se diferenciem umas das outras com os cursos que ofertam, como se pode ver no Quadro 7. Os dados mostram também a oscilação no número de turmas e alunos por curso.

Quadro 7: Cursos (com o total de turmas e alunos) ofertados pelas IES públicas e privadas e seus respectivos municípios.

IES PÚBLICAS/MUNICÍPIOS	CURSOS	TURMAS	ALUNOS
<i>UTFPR – Pato Branco</i>	Engenharia de Produção Civil	10	82
	Administração	05	191
	Agronomia	05	201
	Ciências Contábeis	05	195
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	06	96
	Tecnologia em Automação Industrial	06	87
	Tecnologia em Manutenção Industrial	06	268
	Matemática	04	119
	Química	08	104
	Engenharia de Produção Eletromecânica	10	85
	Engenharia de Industrial Elétrica	10	91
	Letras Português / Inglês	01	44
<i>UTFPR – Dois Vizinhos</i>	Tecnologia em Horticultura	02	40
	Zootecnia - Bacharelado	03	86
<i>UTFPR – Francisco Beltrão</i>	Tecnologia de Alimentos	02	52
<i>Unicentro – Chopinzinho</i>	Pedagogia	03	113
	Ciências Contábeis	04	126
	Curso Sequencial de Gestão Micro e Peq. Empresa	02	65
	Curso Sequencial de Gestão em Negócios	01	38
<i>Unioeste – Francisco Beltrão</i>	Administração	04	104
	Ciências Econômicas	05	211
	Direito	05	200
	Economia Doméstica	04	141
	Geografia	08	248
	Pedagogia	08	330
IES PRIVADAS/MUNICÍPIOS	CURSOS	TURMAS	ALUNOS
<i>Famper – Ampére</i>	Administração - Habilitação em Agronegócios	06	195
	Letras:Português/Espanhol e suas Literaturas	06	123
	Pedagogia	06	158
	Serviço Social	01	42
<i>FAF – Barracão</i>	Administração - Habilitação em Comércio Exterior	04	140
	Tecnologia Informacional para Internet	02	45
	Matemática	01	20
	Pedagogia	01	28
<i>Palas Atenas - Chopinzinho</i>	Pedagogia	03	120
	Administração	08	141
<i>FESC – Clevelândia</i>	Administração	04	90
	Geografia	04	88
	Tecnologia em Informática - Sistema de Informação	03	57
<i>Unisep – Dois Vizinhos</i>	Administração	04	179

	Ciências Contábeis	05	252
	Direito	05	104
	Educação Física	06	255
	Engenharia Ambiental	07	233
	Farmácia	11	266
	Fisioterapia	08	132
	Medicina Veterinária	06	104
	Sistemas de Informação	05	174
	Tecnologia do Vestuário	02	36
	Tecnologia em Gestão Mercadológica	02	43
<i>Vizivali – Dois Vizinhos</i>	Administração	04	108
	Pedagogia	03	94
	Letras	04	101
	Tecnologia em Informática	02	50
	Produção Publicitária	01	25
<i>Cesul – Francisco Beltrão</i>	Direito	10	437
<i>Unipar – Francisco Beltrão</i>	Ciências Contábeis	01	86
	Administração	05	306
	Biomedicina	03	176
	Ciências Biológicas	04	185
	Direito	05	151
	Enfermagem	05	296
	História	04	194
	Pedagogia	01	44
	Nutrição	04	214
	Sistemas de Informação	04	154
	Serviço Social	02	114
<i>Unilagos - Mangueirinha</i>	Normal Superior Licenciatura Plena	01	13
	Serviço Social	04	70
	Administração	04	126
	Artes Visuais	03	108
	Pedagogia*	02	60
<i>Unics - Palmas</i>	Administração	06	149
	Administração Rural	01	21
	Ciências Contábeis	06	218
	Ciências Biológicas	02	34
	Direito	04	161
	Enfermagem	05	100
	Farmácia	10	173
	Educação Física	09	201
	Matemática	03	47
	Pedagogia	03	84
	Química	03	59
	Sistemas de Informações	03	64
	Tecnologia Agroflorestal	03	68
	Engenharia Civil	01	55
	Letras - Português/Espanhol	01	20
	Letras - Português/Inglês	03	69
<i>Mater Dei – Pato Branco</i>	Administração	08	373
	Direito	10	426
	Sistemas de Informação	04	179
	Arquitetura e Jornalismo	02	76
	Tecnologia em Agronegócio	02	79

	Tecnologia em Marketing	03	101
	Tecnologia em Sistema para Internet	03	93
<i>Fadep – Pato Branco</i>	Administração	10	368
	Direito	02	108
	Pedagogia	04	113
	Educação Física	06	242
	Jornalismo	04	65
	Publicidade e Propaganda	04	73
	Fisioterapia	04	142
	Enfermagem	04	177
	Nutrição	03	86
	Psicologia	04	139
<i>Cesreal - Realeza</i>	Administração	02	72
	Administração - Habilitação em Administração Geral	02	40
	Administração - Habilitação em Sistemas de Informação	02	19
	Ciências Contábeis	03	122
<i>Faculdade do Iguçu - Capanema**</i>	Administração	-	-
	Sistemas de Informação	-	-

Fonte: Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – AMSOP, 2008.

<http://www.amsop.com.br> - Acessado em 05 de agosto de 2008.

*Fonte *Home page* da IES – <http://www.unilagos.com.br> - Acessado em 05 de agosto de 2008.

** Fonte *Home page* da IES – <http://www.faculdadeiguacu.com.br> - Acessado em 07 de agosto de 2008.

A UFFS de Realeza, e a Unisep, *campi* de Francisco Beltrão, não constam no Quadro 7 pelo fato de estarem em processo de construção/implantação. Sendo assim, na coleta de dados desta pesquisa não foi possível fazer o levantamento dos cursos que serão ofertados nestas instituições. Em relação à Faculdade do Iguçu de Capanema, como também não consta na fonte investigada, optou-se pelo levantamento dos cursos em sua *Home page*. Todavia, esta fonte não oferece o número total de turmas e alunos.

É preciso levar em consideração as limitações numéricas com relação aos dados, pelo fato de as fontes não disporem do número de turmas e de alunos e também por ocorrerem oscilações com relação aos cursos, às turmas e ao número de alunos no decorrer do ano letivo nas instituições investigadas.

Os dados apontam uma variedade de cursos oferecidos nas IES sudoestinas. Nas 19 instituições investigadas temos um total de 110 cursos de graduação oferecidos nos 11 municípios em que as IES estão implantadas. Com relação ao número de turmas e de alunos temos um total de 462 turmas e 14.070 alunos cursando algum curso de graduação nas IES da região Sudoeste do Paraná. Diante do número de turmas e de alunos, 127 turmas e 3.317 alunos são das IES públicas e 335 turmas e 10.753 alunos são de IES Privadas.

As IES procuram diferenciar os cursos, dado o restrito espaço regional em que atuam e

o restrito número de alunos²⁵ que disputam vaga via vestibular. Todavia Bernartt (2006) alerta para um dado preocupante. Trata-se da sobreposição de cursos oferecidos pelas IES na mesma cidade, ou em um raio de no máximo 150 quilômetros (com raras exceções) umas das outras, conforme mostra o Quadro 8.

Quadro 8: Sobreposição de cursos ofertados pelas IES e respectivos Municípios

CURSOS	IES E MUNICÍPIOS
Administração – 15 IES	UTFPR, Fadep e Mater Dei – Pato Branco Unioeste e Unipar – Francisco Beltrão Cesreal – Realeza Unics – Palmas Unilagos – Mangueirinha Vizivali e Unisep – Dois Vizinhos Fesc - Clevelândia Palas Atena – Chopinzinho FAF – Barracão Famper – Ampére Faculdade do Iguaçu – Capanema
Pedagogia – 10 IES	Fadep – Pato Branco Unics - Palmas Unioeste e Unipar – Francisco Beltrão Vizivali – Dois Vizinhos Unicentro e Palas Atenas – Chopinzinho FAF – Barracão Famper – Ampére Unilagos – Mangueirinha
Direito – 07 IES	Fadep e Mater Dei – Pato Branco Unics – Palmas Unioeste, Unipar e Cesul – Francisco Beltrão Unisep – Dois Vizinhos
Sistemas de Informação – 06 IES	Mater Dei – Pato Branco Unics – Palmas Unipar – Francisco Beltrão Unisep – Dois Vizinhos Cesreal – Realeza Faculdade do Iguaçu – Capanema
Ciências Contábeis – 06 IES	Cesreal – Realeza Unics – Palmas Unipar – Francisco Beltrão Unisep – Dois Vizinhos Unicentro – Chopinzinho UTFPR – Pato Branco
Letras – 04 IES	Unics – Palmas UTFPR – Pato Branco Vizivali – Dois Vizinhos Famper – Ampére
Enfermagem – 03 IES	Unipar – Francisco Beltrão Unics – Palmas

²⁵ Neste sentido, Bernartt (2006) salienta o grande número de candidatos ao vestibular que buscam por outros cursos ofertados nas capitais, como por exemplo: medicina, odontologia, veterinária, etc.

	Fadep – Pato Branco
Serviço Social – 03 IES	Famper – Ampére Unipar – Francisco Beltrão Unilagos – Mangueirinha
Matemática – 03 IES	UTFPR – Pato Branco Unics – Palmas FAF – Barracão
Educação Física – 03 IES	Unics – Palmas Fadep – Pato Branco Unisep – Dois Vizinhos
Farmácia - 02 IES	Unics – Palmas Unisep – Dois Vizinhos
Fisioterapia – 02 IES	Fadep – Pato Branco Unisep – Dois Vizinhos
Nutrição – 02 IES	Fadep – Pato Branco Unipar – Francisco Beltrão
Geografia – 02 IES	Fesc – Clevelândia Unioeste – Francisco Beltrão
Ciências Biológicas – 02 IES	Unics – Palmas Unipar – Francisco Beltrão

Fonte: Pesquisa – Leandro Turmena.

O quadro que evidenciou a sobreposição de cursos oferecidos pelas IES aponta para um futuro muito breve e, sem sombra de dúvidas, preocupante. Bernartt (2006, p. 66, *grifos nossos*) afirma que

(...) poderá haver uma carência acentuada de alunos para o preenchimento de vagas, principalmente em cursos como os de: Administração, Pedagogia, Direito, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação, bem como para os da área de saúde. Nos últimos vestibulares, *e hoje este número aumentou*, já há cursos que sequer têm preenchido as vagas que oferecem. Logo, nem precisa que sejamos visionários para se imaginar o que acontecerá, em breve, aos cursos e as IES.

O que se percebe é que as instituições de ensino privado, raras as exceções, estão voltadas basicamente ao ensino. Com isso, pode-se afirmar que as IES estão focadas, acima de tudo, em seu processo expansionista, ou seja, com a sua sobrevivência no “mercado regional” (OLIVEIRA & PEZARICO, 2003). Estes dados demonstram a preocupação em oferecer, na vitrine mercadológica da educação superior, cursos diferenciados para atrair alunos-clientes.

Esta afirmação se torna visível a partir do momento em que os dados abaixo nos mostram que apenas - de acordo com os dados coletados na *home page* das IES na internet, constantes no ANEXO I – quatro IES possuem a pesquisa institucionalizada, entre elas três são Universidades públicas (duas federais e uma estadual) com destaque para a UTFPR – Pato Branco com 24 grupos de pesquisa registrados no CNPq e 133 projetos de iniciação científica

e uma é Centro Universitário de caráter privado confessional. Com relação à extensão, dez IES implementam projetos junto à comunidade. Entre elas duas são públicas e oito são privadas.

Quadro 9: Relação das IES que têm institucionalizada a pesquisa e a extensão

PESQUISA	EXTENSÃO
<i>UTFPR – Pato Branco e Dois Vizinhos</i>	<i>UTFPR – Pato Branco</i>
<i>Unioeste</i>	<i>Unioeste</i>
<i>Unics</i>	<i>Unics</i>
	<i>Famper</i>
	<i>FAF</i>
	<i>Unisep</i>
	<i>Vizivali</i>
	<i>Cesul</i>
	<i>Unipar</i>
	<i>Fadep</i>

Fonte: *Home page* das IES: Pesquisa – Leandro Turmena

Na vitrine de oferta de cursos, as IES sudoestinas fazem questão de enfatizar – para se manterem, como apontam os autores acima, “no mercado regional” - em campanhas de marketing - a qualidade do ensino e da infraestrutura física e humana ofertada. Isso se evidencia principalmente no setor privado.

Um dos dados que poderão ser (e possivelmente serão) apropriados pelas IES para o marketing mercadológico são os referentes ao IGC/2008.

Em setembro de 2008 o MEC divulgou o ranking provisório das instituições brasileiras de ensino superior a partir do Índice Geral dos Cursos - IGC²⁶. Num total de 1.837 instituições cadastradas e participantes das avaliações do INEP, 78,8% tiveram IGC calculado. As que ainda não tiveram o seu indicador calculado são, de modo geral, instituições novas, que não possuem concluintes em seus cursos. Das instituições

²⁶ O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). O CPC tem como base o Conceito Enade (40%), o Conceito IDD [Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado] (30%) e as variáveis de insumo (30%). O dado variáveis de insumo – que considera corpo docente, infra estrutura e programa pedagógico - é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade. Foi calculado o CPC de cursos de graduação que fizeram o Enade em 2007, 2006 e 2005. Apenas os CPCs dos cursos que fizeram Enade em 2007 foram divulgados (em 6 de agosto) e servirão para definir visitas in loco para renovação de reconhecimento. Os demais foram calculados apenas para a composição do Índice Geral de Cursos da Instituição. O IGC de cada IES do Brasil será divulgado anualmente pelo Inep/MEC, sempre em momento imediatamente posterior à divulgação dos resultados do Enade e do CPC e servirá para orientar a avaliação das comissões de especialistas do Inep em visita às instituições de ensino superior. O objetivo é que o indicador subsidie o avaliador com informações consistentes, contribuindo para nortear as decisões e objetivar as análises que compõem os relatórios de avaliação (Fonte: <http://www.inep.gov.br> - Acessado em 15 de setembro de 2008).

analisadas²⁷: 21 estão na faixa de nota que corresponderia a 5; 121 tiveram conceito 4; 852 conceito 3; 445 tiveram 2 e 09 instituições tiveram conceito 1. Por outro lado, 389 instituições ficaram sem conceito. Importante destacar que este índice, divulgado no dia 08 de setembro de 2008, é provisório, uma vez que o indicador de qualidade das instituições será definitivo somente após a visita *in loco* dos especialistas do MEC a todas as 173 universidades, 131 centros universitários e 1144 faculdades isoladas e integradas que receberam conceitos do MEC.

Nesta perspectiva, o Quadro 10 mostra a colocação das IES sudoestinas, nacionalmente e no território em que estão localizadas.

Quadro 10: Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) das IES do Sudoeste do Paraná.

IES	CONTÍNUOS	FAIXAS	COLOCAÇÃO NACIONAL
Unioeste*	317	04	96
UTFPR	299	04	135
FAF	296	04	140
Unicentro*	289	03	158
Fadep	224	03	642
Unics	221	03	673
Cesul	217	03	720
Unipar*	206	03	870
Vizivali	201	03	938
Mater Dei	197	03	971
Unilagos	170	02	1.216
FESC	161	02	1.277
Cesreal	150	02	1.337
Palas Atenas	139	02	1.386
Faculdade do Iguaçu***	-	-	-
Famper**	-	-	-
Unisep***	-	-	-

Fonte: MEC/INEP – 2008

http://www.inep.gov.br/download/igc/IGC_DIVULGACAO.xls - Acessado em 12 de setembro de 2008.

* A posição desta é com relação à IES em geral uma vez que contempla outros *campi* no Estado do Paraná.

**Na relação, esta IES está sem conceito.

***Esta IES não consta na relação.

Levando em consideração a classificação do CNPQ dos cursos por área do conhecimento, evidencia-se uma concentração de cursos, nas IES privadas, na área de Ciências Sociais Aplicadas, seguidas pelas Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciências

²⁷ Para ver lista completa das instituições de ensino superior brasileiras, com respectivos IGCs acessar: http://www.inep.gov.br/download/igc/IGC_DIVULGACAO.xls.

Exatas e da Terra²⁸. Segundo Bernartt (2006), a área de saúde vem sendo destacada pelas instituições, aparecendo como a terceira na ordem de cursos oferecidos. Os cursos desta área, são oferecidos nas IES localizadas em municípios com maior destaque regional: Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Pato Branco e Palmas. Notadamente, a área de saúde, na região, é a de maior destaque no que tange a serviços e infraestrutura nos municípios, nitidamente em Francisco Beltrão e Pato Branco onde justamente estão localizadas as IES com maior número de cursos nesta área.

No que diz respeito aos cursos oferecidos nas IES públicas, percebe-se que há também uma ênfase na área de Ciências Sociais Aplicadas, seguidas pelas Tecnologias e pelas Ciências Humanas. Com relação à área de Tecnologias, Bernartt (2006) problematiza sobre a impulsão que a UTFPR proporciona em referência à oferta de cursos superiores para formação de tecnólogos.

A área de tecnologia, carreada pela UTFPR deixa ver, além do processo expansionista ditado por uma política estatal específica (na época, pelo Governo Sarney), que este sistema impulsiona a oferta de cursos superiores de tecnologia, obedecendo aos ditames da (...) LDBEN, Lei 9394/96, que determina, à época, a extinção dos cursos técnicos de nível médio e a implantação de cursos superiores de tecnologias (p.64).

O que chama a atenção é a pouca oferta de cursos de licenciatura para formação de professores nas diferentes áreas de conhecimento. Obviamente isso se deve a uma demanda reduzida, tendo em vista que o mercado de trabalho para estes profissionais é pouco remunerado.

Nesta perspectiva, evidencia-se uma continuidade de funcionamento de cursos que têm uma demanda significativa, especificamente nas IES privadas. Por outro lado, os cursos com poucos candidatos ao exame do vestibular são fechados em caso de não haver mais turmas concluintes, fazendo com que as estratégias se voltem para a abertura de novos cursos nas mais diferentes áreas, isso conforme a demanda local e regional.

Como exemplo podemos citar a trajetória de cursos da primeira IES sudoestina, conforme Quadro 11.

²⁸ Segundo apresenta Bernartt (2006), essas áreas estão em fase de mudança: de *Ciências Sociais Aplicadas para Ciências Socialmente Aplicáveis; de Ciências da Saúde para Ciências Médicas e da Saúde; e de Ciências Exatas e da Terra para Ciências Matemáticas e Naturais. Tal proposta pode ser vista em: <http://www.cnpq.br/areas/cee/proposta.htm>.

Quadro 11: Trajetória de cursos de graduação da primeira IES do Sudoeste do Paraná.

CURSOS	ANO/SEMESTRE	
	INÍCIO	TÉRMINO
Letras Português–Francês e respectivas Literaturas	1969/1	1979/2
Filosofia	1969/1	2004/2
Pedagogia Licenciatura <i>Habilitação:</i> Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau (1969/1-1996/1) e, - Administração escolar para exercício nas escolas de 1 e 2 graus (1975/1-2002/2) - Orientação educacional (1975/1-2005/2) - Supervisão escolar para exercício nas escolas de 1 e 2 graus (1979/1-2003/2) Em 1996 com a nova LDBEN o curso de Pedagogia mudou. <i>Habilitando:</i> Magistério das matérias pedagógicas do ensino Fundamental e Médio (1996) e, <i>Habilitação:</i> Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental (1997/1-2004/2).	1969/1	
Letras - Habilitação: Português-Inglês e respectivas Literaturas	1975/1	
Letras - Habilitação: Português e Literaturas da Língua Portuguesa	1979/1	2006/1
Administração	1980/2	
Ciências Contábeis	1980/2	
Ciências Econômicas	1980/2	2004/2
Educação Física: Licenciatura	1983/1	
Tecnologia - Modalidade Administração Rural	1983/1	2008/2
Ciências: Matemática, Química e Biologia Em 2003/1 mudou as habilitações e os cursos ficaram separados em Matemática, Química e Ciências Biológicas, ambos Licenciatura.	1985/1	
Análise de Sistemas Em 2001 este curso mudou para Sistemas de Informação	1996/2	
História	1996/1	2007/2
Física – Licenciatura	1998/1	2007/2
Secretariado Executivo Bilíngue	1998/2	2007/2
Letras - Habilitação: Português-Espanhol e respectivas Literaturas	1999/1	
Ciências Políticas e Sociais	1999/1	2004/2
Farmácia	2004/2	
Enfermagem	2005/1	
Educação Física: Bacharelado	2006/1	
Tecnologia Agroflorestal	2006/1	2009/1
Engenharia	2008/1	
Agronomia*	2009/1	
Artes visuais*	2009/1	
Tecnologia em Produção Multimídia: Rádio e TV*	2009/1	

Fonte: Pesquisa – Leandro Turmena.

*Estes cursos foram oferecidos pela primeira vez no vestibular de 2008.

De fato, o quadro mostra a oscilação de cursos no decorrer da história desta IES, o que vem a dar subsídios à afirmação exposta acima. Contraditoriamente, alguns cursos relacionados à formação de professores como, por exemplo, o curso de pedagogia, continua

sendo oferecido, tendo em vista que a formação em nível superior para séries iniciais, alfabetização e “primeiras letras” é uma demanda eterna.

A partir dos números e dados enfatiza-se o acentuado número de estudantes nas IES privadas, uma vez que o número de instituições de caráter privado é maior que o número de instituições públicas. Também a variedade de cursos, como fator de diferenciação de umas para com as outras IES, voltados para formar a massa de trabalhadores para atender ao mercado de trabalho (em expansão) local e regional.

Esta consideração remete ao levantamento de alguns “objetivos/missão/visão/valores” de cada IES, constadas na página das mesmas na internet. Isto possibilita ao pesquisador desvendar o porquê e/ou os motivos da criação das mesmas, ou ainda, quais as justificativas usadas para criá-las e se há contradições entre o formal e o real, isto é, entre o dito e o feito, e entre o que não é dito mas que é o motivo impulsionador: a ideologia que esconde a essência do real.

A investigação segundo Marx (1999, p 28), “(...) tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Assim, é preciso, segundo este autor, desvelar a essência do real que se distingue da aparência. A essência é uma totalidade concreta e, “sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si” (KOSIK, 1995, p. 44).

Quadro 12: Alguns Objetivos, Missão, Visão e Valores das IES do Sudoeste do Paraná.

IES	OBJETIVOS/MISSÃO/VISÃO/VALORES
<i>Públicas:</i>	
UTFPR	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico. - Desenvolvimento Humano: formar o cidadão integrado no contexto social. - Inovação: efetuar a mudança através da postura empreendedora.
UNIOESTE	<ul style="list-style-type: none"> - Vem somar esforços, buscando e trazendo soluções, trabalhando em sintonia com anseios e necessidades da região, uma vez que a região se destaca pela agricultura baseada em minifúndios e processo acelerado de industrialização.
<i>Privadas:</i>	
UNICS	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupada com os problemas sociais do município e ciente de sua responsabilidade com a transformação da comunidade local e regional.
	<ul style="list-style-type: none"> - Formar e qualificar cidadãos produzindo conhecimentos, orientados para o desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão, inseridas no contexto regional e

FADEP	<p>global a partir de uma perspectiva latino-americana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudos e pesquisas e divulgações por meio de publicações e atividades de extensão. - Formar profissionais que, além do domínio técnico e tecnológico, sejam conscientes de seu importante papel na sociedade como especialistas de nível superior nas áreas de conhecimento dos cursos e programas que oferecer. - Atuar para buscar possíveis soluções de problemas nacionais e regionais, relacionados ou não com as disciplinas e objetivos dos diversos cursos, conforme os interesses da comunidade.
MATER DEI	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético. - Compromisso social com o desenvolvimento regional e global. - Formação e profissionalização de vanguarda.
CESUL	<ul style="list-style-type: none"> - Formar com visão crítico-humanística e tecnicamente avançada para dar efetividade aos direitos da cidadania.
UNISEP	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar, criar, compartilhar e instruir nossos alunos.
FACULDADE DO IGUAÇÚ	<ul style="list-style-type: none"> - Atender às demandas de desenvolvimento da região e do país por meio da qualificação. - Formar lideranças aptas a levar adiante a evolução intelectual e tecnológica para a região e o país. - Realizar um projeto educacional com foco na produtividade científica. - Atividades de ensino, pesquisa e extensão que: formem profissionais com visão empreendedora; promovam o desenvolvimento social e a cidadania responsável; contribuam para o progresso da região.
CESREAL	<ul style="list-style-type: none"> - Atendendo a uma região carente de ensino superior, esta IES cumpre seu papel de integrar a comunidade local à comunidade regional, fazendo com que as pessoas possam ter acesso à Faculdade de maneira mais rápida, eficiente e com menor custo.
FAMPER	<ul style="list-style-type: none"> - Ser referência macrorregional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, através da disseminação do saber científico, filosófico, artístico, cultural e tecnológico, com participação determinante no desenvolvimento regional e no aprimoramento da qualidade de vida. - Ofertar um ensino de qualidade que vise o desenvolvimento humano, profissional e social, e a formação de profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho. - O foco central de “ensinar” não é ensinar conteúdos, mas utilizá-los para desenvolver habilidades que tornam a pessoa competente como ser humano e profissional. - Todo o esforço é feito para que os objetivos de aprendizagem sejam plenamente alcançados e o aluno sinta-se mais preparado na especificidade do curso e para sua atuação no mercado de trabalho. - Incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica na busca de incremento da ciência e tecnologia, colaborando com o desenvolvimento do ser humano e das comunidades local e regional, com vistas ao seu bem-estar social, econômico, político e cultural. - Desenvolver a educação superior formando profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a integrar os setores profissionais e a participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
	<ul style="list-style-type: none"> - Nossa missão de Educar e capacitar cidadãos para o futuro, para que os mesmos se mantenham firmes e não esmoreçam em seu propósito,

FESC	<p>formando diplomados aptos para inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando a criação e difusão da cultura, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais e repassar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação, estimulando o conhecimento de problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestando serviços especializados à comunidade, estabelecendo uma relação de reciprocidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O objetivo é formar cidadãos empreendedores e capacitados para o mercado de trabalho, estimulando o acadêmico no desenvolvimento de suas atividades, para que construa o conhecimento, tornando o aprendizado ativo, real, interessante e atrativo, transportando o ensino para um plano, ao mesmo tempo significativo e agradável. Também oportunizar o ensino de qualidade integrando comunidade e sociedade.
UNILAGOS	<ul style="list-style-type: none"> - Manter um olhar na realidade, assumindo uma visão prospectiva que estimule a flexibilidade, a interação e as transformações numa sociedade dinâmica e mutante, assegurando ao aluno um agir mais crítico que desenvolva competências sólidas na sua formação técnico- profissional e humanística, interagindo de maneira ética, participativa, justa e comprometida com o desenvolvimento contínuo do homem no meio em que vive. - Promover a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico nas diversas áreas do conhecimento.
VIZIVALI	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidade de atuar no campo de educação em todos os níveis, vindo ao encontro da necessidade de um polo gerador de conhecimentos e tecnologias para embasar o desenvolvimento local e regional. - Nasceu conhecida, da vontade e da necessidade da comunidade.
FAF	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar novas alternativas visando à sua inserção na comunidade regional e o desempenho de seu papel, ser uma “Instituição de Ensino Socialmente Responsável”, comprometida com os anseios e dificuldades da comunidade local e regional. - Produzir e disseminar conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento regional, enfrentando desafios e mudanças sob a perspectiva educacional cristã.

Fonte: *Home page* das IES: Pesquisa – Leandro Turmena

* As IES: UNICENTRO (*campi* de Chopinzinho), UNIPAR (*campi* de Francisco Beltrão) e PALAS ATENA não constam com estes dados em suas páginas na internet.

As informações acima apontam para três características que se destacam nos dados levantados. Compõe esta tríade o enfoque no incentivo ao trabalho da pesquisa, na preparação com qualidade de profissionais para o mercado de trabalho, e preocupação e comprometimento com o desenvolvimento e dificuldades da comunidade local, regional e nacional.

Com relação à pesquisa, há uma contradição, uma vez que os dados analisados no Quadro 9 mostram que a maioria das IES não tem institucionalizada a pesquisa. Sobre a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho subentende-se que há demanda significativa, isto é, o mercado de trabalho (industrialização, prestação de serviços e

mecanização na agricultura) está em expansão nesta região e que a criação da maioria das IES tem uma relação intrínseca com o atendimento desta demanda através da formação de nível superior.

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

Estas características encontradas nos discursos enfatizam sobremaneira a preocupação da maioria das IES, principalmente as instituições privadas, com a oferta de ensino superior para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, contribuindo assim para o desenvolvimento da região.

O que se esconde nestes discursos, são os motivos que impulsionam a criação de IES privadas. Contraditoriamente à “preocupação” e ao “comprometimento” relaciona-se o objetivo de obtenção de lucro. Esta essência é escondida pela ideologia transmitida através dos discursos justificativos expressos acima. A ideologia usada faz com que a totalidade concreta seja incognoscível. Sobre a “ferramenta” usada para esconder a essência do real Marx; Engels (1986, p. 71-72) contribuem afirmando que

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.

Isto se justifica na medida em que se constata que os donos das IES (privadas) atuam em diferentes ramos econômicos e que a maioria não pertence ao ramo educacional. Contudo, esta discussão será levada a efeito mais adiante.

Importante destacar, também, que no caso das IES públicas, o Estado, em suas funções sociais, atende minimamente as necessidades da região com propostas de ensino e compromisso com a produção de conhecimento através da pesquisa, institucionalizada na maioria das IES.

Em síntese, neste capítulo investigou-se o início do ensino superior no Sudoeste do Paraná em meados da década de 1960, em que as políticas educacionais foram norteadas pelo Estado militar e a expansão das IES na região, na década de 1990.

Todavia, tornou-se necessária no próximo capítulo uma abordagem sobre o início e expansão do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná, bem como os determinantes históricos/ econômicos, político/ideológicos que influenciaram este processo, pois “no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo” (KUENZER, 1998, p. 65). Por isso a importância de se fazerem as mediações, pois estas expressam as relações concretas e vinculam, dialeticamente, momentos diferentes de um todo (CURY, 1995).

Tratou-se no próximo capítulo de captar o movimento dialético uma vez que “a dialética (...) não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (...) como a união entre elas (...)” (KONDER, 1995, p. 46).

CAPÍTULO II

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

A história é um profeta com o olhar virado para trás pelo o que foi e contra o que foi, anuncia o que será.

Eduardo Galeano

Para explanar sobre o início e expansão do ensino superior na região Sudoeste do Paraná ocorrida no final da década de 1960, na segunda metade da década de 1990 do século XX e no octênio do século XXI, como anunciado no capítulo anterior, tornou-se necessário explicitar o contexto histórico para, a partir da totalidade, poder explicar as contradições e as mediações em nível nacional e estadual.

Desta forma, o objetivo deste capítulo é abordar o início e expansão do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná bem como os determinantes históricos/ econômicos, políticos/ideológicos que influenciaram este processo.

Parte-se do pressuposto de que o ensino superior no Brasil e, conseqüentemente no Paraná, esteve norteado por determinantes econômicos, políticos e ideológicos que se expressam explícita e implicitamente na história das formulações das políticas educacionais. Por isso necessita-se fazer a análise das propostas educacionais expressa pela legislação nacional como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996.

Período colonial e imperial

O ensino superior no Brasil, propriamente dito, se configura no cenário nacional tardiamente. A chegada dos jesuítas²⁹ ao Brasil, em 1549, favoreceu a criação, em 1550, de colégios. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário sendo que, em alguns colégios acrescia-se o ensino superior em Artes (também conhecido como Ciências Naturais ou Filosofia) e Teologia. Porém foi em 1553 que começaram a funcionar os cursos de Artes e Teologia. Neste período, o Brasil, como colônia do Estado

²⁹ Os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549 chefiados pelo Padre Manoel de Nóbrega. Segundo Saviani (1997, p. 04), “os jesuítas dominaram a educação brasileira até a metade do século XVIII quando, em 1759, foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I”. As chamadas reformas pombalinas se “contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução surgindo, assim, a nossa versão de ‘educação pública estatal’” (SAVIANI, 1997, p. 04). Todavia esta iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões (Ver: SAVIANI, 1997).

português, se caracterizava como uma organização social escravocrata ideologicamente sustentada pela concepção “positivista eclésio-romana” orientada por interesses mercantilistas. Nesta ótica, quem frequentava estas escolas de estudos “superiores” eram, segundo Cunha (2003) os alunos que eram filhos de funcionários públicos (da coroa de Portugal), de senhores de engenho, de criadores de gado e de artesãos. Ou seja, a representatividade burguesa mercantil e expansionista. De acordo com Saviani (1997) o ensino ministrado neste período histórico se dava a partir da Ratio Studiorum o que, “(...) privilegiou a formação das elites, centrada nas chamadas ‘humanidades’ ensinadas nos colégios e seminários” (p. 04). Constitui-se, segundo este autor, a nossa versão de “educação pública religiosa”.

A criação de Universidades no Brasil colônia fora impedida, por Portugal uma vez que os estudos universitários poderiam agir como coadjuvantes de movimentos de independência. Desta forma, alguns dos filhos da elite agrária ganhavam bolsa de estudos do governo português para estudarem na Universidade em Coimbra/Portugal (CUNHA, 2003).

No início do século XIX, com a vinda da família real para o Brasil em 1808, relacionada ao surgimento do estado nacional³⁰, o ensino superior sofreu uma “refundação”. Emergiu no Brasil o que - norteados por princípios liberais, no período que corresponde ao início até à sexta década do século XIX - Fernandes (2006) caracteriza como a primeira fase do desenvolvimento capitalista na história moderna da sociedade brasileira³¹. Neste período surgem cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais. Segundo Cunha (2003, p. 155) “durante todo o período imperial (1822-1889) o ensino superior ganhou mais densidade (...), mas o panorama não se alterou substancialmente”.

Interessante destacar que a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 não traz um tópico específico sobre a educação. A referência à mesma se dá nos parágrafos finais. O artigo 179, parágrafo 32, diz que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos e, no parágrafo 33, que as Ciências, Belas Letras e Artes serão ensinadas em colégios e universidades. Percebe-se que a instrução e alguns ofícios seriam gratuitos para os cidadãos. Contudo, o cidadão no Império, uma vez que a maioria vivia em regime escravista era - a partir do Art. 06, onde acaba com qualquer ideário por parte dos escravos ao afirmar no

³⁰ Essas mudanças conjunturais dentro de uma estrutura capitalista implantada desde o período do Brasil Colônia (1500-1822) acarretam o surgimento do Estado nacional caracterizado por uma monarquia constitucional (Brasil Império: 1822-1889).

³¹ Esta primeira fase corresponde à “eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno” (FERNANDES, 2006, p. 263) que é, na verdade “uma fase de transição neocolonial. Sua delimitação pode ir, grosso modo, da Abertura dos Portos até aos meados ou à sexta década do século XIX” (FERNANDES, 2006, p. 263-264).

parágrafo 01, entre outros itens que - “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou *libertos*, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação” (*Grifos nossos*). A educação/instrução era oferecida à elite. Por outro lado, a classe dos escravos era educada/instruída *no e pelo* trabalho. Segundo Saviani (2005, p. 95) “(...) a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. (...) só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação”.

Os direitos à educação atendiam às reivindicações dos liberais de Portugal. Segundo Chizzotti (1996, p. 53)

A gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado.

Numa sociedade escravagista e patriarcal, com o Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, característico do período imperial, as classes hegemônicas/dirigentes não se sensibilizavam com a questão democrática/universalizante da educação básica (que consta na Constituição) e muitos menos com a de nível superior. Para esta camada elitista o que importava era, de acordo com Sucupira (1996, p. 67)

uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a ‘construção da ordem’, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.

Importante registrar que no dia 21 de agosto de 1834 foi aprovado e promulgado, o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional. Neste Ato a instrução primária gratuita tornou-se dever das províncias. Esta descentralização deixou às províncias a tarefa de educação popular, considerada de menor importância pela elite governante. Em 1874, enquanto as províncias aplicavam 20% de suas receitas em instrução pública, o governo central não gastava em educação mais de 1% da renda total do Império (SUCUPIRA, 1996).

Em relação à educação superior, subentende-se que quando se refere ao ensino de artes, na Constituição de 1824, esteja fazendo menção às artes liberais, ou seja, menção à tríade que por muitos anos dominara o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 2003). Tríade esta para, de fato, atender, a partir de mudanças conjunturais, a lógica estrutural. Ou seja, a continuação da formatação do Brasil dentro da

lógica do capital: cursos superiores para a burguesia emergente sob tutela de um ensino todo estatal³².

A primeira república

Com a Proclamação da República em 1889, que se estende até 1930 (denominada República Velha), o federalismo tornou-se a orientação principal do novo regime que correspondia aos interesses da burguesia cafeeira. A República passou a ser dominada por oligarquias, isto significa, o Estado sob o poder das elites hegemônicas.

O ensino superior neste contexto teve uma expansão significativa. A facilitação ao ingresso ao ensino superior se deu a partir da multiplicação de instituições que procuravam atender aos interesses da classe latifundiária, enquanto que a classe trabalhadora urbana e rural via no ensino secundário um meio de aumentar as chances de seus filhos alcançarem melhores condições de vida. A partir de Cunha (2003, p. 157), pode-se caracterizar a expansão do ensino superior no período Republicano (República Velha), com o intuito de atender à demanda dos latifundiários que

queriam filhos bacharéis ou ‘doutores’, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica.

A Constituição de 1891 no Art. 72 parágrafo 6º, dizia que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Isto decorre da separação da Igreja do Estado decretada pelo Governo Provisório via Decreto 119.A de 7.1.1890 “A Igreja passava para o domínio da sociedade civil e para o âmbito do privado. Findara o padroado. Torna-se plena a liberdade de crença” (CURY, 1996, p. 71). Com relação ao ensino superior, o Art. 35, parágrafo 3º, afirmava a criação de “instituições de ensino superior e secundário nos Estados”. Percebe-se uma certa “autonomia” dos Estados em relação ao Congresso, uma vez que o Art. 35 “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente”: parágrafo 2º “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais”.

A manifestação da Constituição a favor da “liberdade de ensino” está intrínseca nos termos do Art. 72 parágrafo 24º “É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral,

³² Esclarece Cunha (2003, p. 156): “Depois de ter sido clerical, até a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, em 1889”.

intelectual e industrial”. Segundo Cury (1996, p. 77) “Este parágrafo do artigo 72 garante a existência de uma rede privada de ensino fora da regulamentação oficial”. Pode-se considerar que o ensino superior oficial expresso na Constituição ficou sob o controle da União, aberta aos Estados e livre à iniciativa privada.

Esta expansão³³ legitimada pelas reformas educacionais de 1891, que facilitavam o acesso, mediante multiplicação de instituições e modificação das condições de ingresso foi contida pela reforma de 1911 (CUNHA, 2003).

A classe dominante, na mesma moeda que reivindicou a facilitação ao ensino superior junto ao Estado, exigiu sua contenção por motivos ideológicos e hegemônicos. Com a expansão, “os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo” (CUNHA, 2003, p. 159), uma vez que a hegemonia de uma classe sobre outra encontrava-se em crise³⁴. Nesta perspectiva, a reforma³⁵ procurava atender à reivindicação de dois movimentos: a desoficialização do ensino e abolição dos privilégios dos diplomas escolares para ingresso no ensino superior e os que queriam a contenção do ensino superior por candidatos inabilitados³⁶.

Segundo este autor, algumas medidas, via intervenção estatal, foram tomadas, como a abolição dos controles sobre os diplomas profissionais e a institucionalização de exames de admissão aos cursos superiores. Mesmo assim, o ensino superior não deixou de expandir.

É na República que se cria, diga-se de passagem, tardiamente, devido ao grande fator econômico gerado pela exploração da borracha, a primeira instituição superior com o nome de universidade sob influência de grupos privados em Manaus. Porém, com o esgotamento da prosperidade econômica na região, a Universidade de Manaus, então fundada em 1909, teve seu fim em 1926 (CUNHA, 2003).

³³ Vale ressaltar que a expansão da educação, especificamente o ensino superior nos estados, estava atrelada à política republicana e sob a ideologia federalista de que “é através da educação que o Estado se torna o demiurgo da nação e sem ele o país ou se cinde pelo regionalismo ou acolhe a ‘perigosa’ idéia de revolução *socialista internacional*” (CURY, 1996, p. 104, *grifos meus*).

³⁴ Segundo Cunha (2003, p. 202), “com o fim da escravatura em 1888, entraram no país grandes contingentes de trabalhadores europeus, principalmente portugueses, espanhóis, italianos e, mais tarde, japoneses. Dentre os trabalhadores de origem européia havia os que possuíam experiência de organização sindical e partidária em seus países. Eles constituíram, então, uma vanguarda político-sindical no movimento de contestação da ordem existente, profundamente discriminatória. Até 1930, a ‘questão social’ era concebida pelos governantes como ‘questão de polícia’, negando-se aos trabalhadores liberdade de organização sindical e os mais elementares direitos sociais, em termos salariais e previdenciários. Na década de 1910, não só os trabalhadores desenvolveram movimentos reivindicatórios nas maiores cidades do país como, também, os militares se insurgiram, contestando o poder das oligarquias de base latifundiária”.

³⁵ Esta reforma consiste na conhecida Reforma Rivadária Corrêa, titular do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores que foi normatizada legalmente através do Decreto 8.659 em 05 de abril de 1911 (CUNHA, 2003).

³⁶ Estes últimos impregnados pelo princípio liberal “de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua *virtus*” (CURY, 1996, p. 78).

Em 1911 é criada a Universidade de São Paulo – USP com recursos de um “sócio capitalista” que esperava recuperar seu investimento com as taxas cobradas junto aos estudantes. Porém sua dissolução ocorreu logo em seguida, em 1917, pelo fato de tornar-se inviável em termos financeiros (CUNHA, 2003). Sua (re) fundação, agora como iniciativa estatal, acontece em 25 de janeiro de 1934, através do Decreto Estadual 6.283, com o intuito de formar uma elite dirigente dotada de altos conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos. O contexto da criação da USP está atrelado à chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, fazendo com que não houvesse mais espaço para a oligarquia paulista. Em 1932, essas forças tentam se recompor e desencadeiam um movimento armado com o objetivo de derrubar a coalizão vitoriosa de 1930. Derrotada ante as forças militares fiéis ao novo regime, a força política representante da oligarquia paulista atribui as derrotas sofridas em 1930 e 1932 à carência de quadros especializados para o trabalho político e cultural (HEY; CATANI, 2006). Parafraseando Mesquita (1969) pode-se perceber que apesar desta elite oligárquica ter sido vencida pelas armas, era só na ciência e na perseverança, no esforço que a mesma voltaria a exercer a hegemonia desfrutada durante longas décadas no seio da federação.

Retomando a discussão sobre a criação de algumas universidades em âmbito nacional nas primeiras duas décadas do século XX, vê-se também a criação da primeira IES no Estado do Paraná, a Universidade do Paraná.

O Paraná se configurou no cenário nacional como a mais jovem província do império, em 02 de agosto de 1853, quando se emancipa da província de São Paulo, mas foi só na década de 1960 que o território paranaense pôde ser considerado como quase que totalmente ocupado. Isto porque, nesta época cessaram de existir as frentes pioneiras³⁷, não restando,

³⁷ Wachowicz (2002) salienta a divisão do estado em três áreas histórico-culturais. A primeira se refere ao *Paraná Tradicional* que se expandiu desde o século XVII. Foi esta sociedade que tinha suas bases em Paranaguá (litoral), Curitiba (primeiro planalto), e Campos Gerais que, posteriormente, promoveu, na primeira parte do século XIX, a ocupação dos Campos de Guarapuava e Palmas. Até meados do século XIX nesta área ocupacional se caracteriza a economia de fazendas, isto é, do criatório e a exploração de erva-mate. Importante registrar que a influencia de correntes migratórias, a partir do século XIX, foram preponderantes para o setor urbano e rural. A colonização da segunda área cultural - Norte do Paraná/**frente nortista**, mais ligados à São Paulo– teve início na década de 1840 onde se caracteriza economicamente pela agricultura de subsistência e a exploração da floresta tropical. Só nos últimos anos do século XIX e início do século XX que o café tornou-se economicamente viável. A terceira área cultural refere-se a meados da década de 1950 onde uma nova frente pioneira penetrou em, maior parte do sudoeste e parte do oeste - **frente sulista**. Esta frente pioneira estimulou-se pelos problemas da mão-de-obra agrícola no Rio Grande do Sul e Santa Catarina buscando, desta forma, no Paraná um lugar fértil para tal processo de trabalho, o agrícola. Considera-se que, contraditoriamente à história contada pelo homem branco, no Brasil (em 1500) como também no Paraná (em 1531) ocorreu a ocupação (do homem branco) do que já estava ocupado (pelos índios). Ou ainda, a descoberta do que já estava descoberto. Foi uma descoberta com olhares voltados ao fator econômico (lucro), próprio da estruturação da burguesia como classe hegemônica em tempos mercantilistas (século XV e século XVIII). Contraditoriamente, em nome do avanço progressista europeu, norteado por políticas liberais e ideologia positivista, muitos povos foram sacrificados e, os que sobreviveram à espada e a bíblia, perderam suas raízes/identidades vitais enquanto seres humanos.

desta forma, mais terras a serem “ocupadas” e “colonizadas”. Importante registrar que as “descobertas”, as ocupações e colonizações partiram de uma necessidade de produção material da existência, porém, já imbuídas, contraditoriamente, pela lógica do capital.

Economicamente, no Paraná, como no Brasil, ocorreu lentamente o processo de industrialização. No Paraná, em 1902 a produção de erva-mate representava 31% do orçamento do Estado. Neste mesmo período, a indústria de manufaturas dava seus primeiros passos. Segundo Wachowicz (2002, p. 209) “as maiores fábricas do estado eram as de fósforos (...), de sabão e velas, massas alimentícias e cerâmica, nos arredores da capital”.

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-18) ocorreu no Paraná o ciclo do pinho, ou melhor, a exploração econômica do pinheiro. Isso se deu devido ao conflito bélico que, impossibilitou a aquisição do pinheiro de riga até então importado. Este acontecimento em ordem mundial ocasionou uma nova atividade econômica no Paraná. De acordo com Wachowicz (2002, p. 210) “a exportação do pinho (...) rapidamente ultrapassou em importância a erva-mate como fonte principal de arrecadação do Estado”. Contudo, os resultados deste aumento nas exportações de pinheiro foram as vastas regiões devastadas, fruto das atividades nômades econômicas das serrarias.

O território paranaense também se caracteriza, segundo Michelotto (2006) por históricas lutas pelas terras. Uma dessas lutas mais ferrenhas ocorreu por problemas fronteiriços com Santa Catarina, no início do século XX, sobre o território que ficou conhecido como Contestado.

Foi durante este conflito que um dos políticos representante da elite campeira, Vitor Ferreira do Amaral, chegou à conclusão, devido à sua atuação neste processo, de que faltava no Paraná “massa crítica” para defender suas causas. Paralelamente ao grupo de Vitor estava o de Nilo Cairo, que também reivindicava a criação de uma universidade (MICHELOTTO, 2006).

Neste contexto, foi criada no ano de 1912 a Universidade³⁸ na capital Curitiba. Com a permissão, via legislação³⁹, do ensino livre não oficial no país, um número acentuado de “idealistas-burgueses”, com o apoio do governo paranaense, criaram em 19 de dezembro de

³⁸ Importante salientar um trecho da ata da assembléia que criou a Universidade do Paraná que, de certa forma, expressa motivos aparentes para sua criação: “Há muito (...) fazia-se em nosso próspero Estado a necessidade da fundação de escolas superiores, pois não somente já é hoje elevado o número dos patrícios estudiosos que buscam em outros Estados as academias superiores, mas também é grande o de talentos que, por falta de recursos pecuniários suficientes para fazerem como os outros, aqui ficam estiolando-se e lamentando a falta dessas escolas onde desejariam aperfeiçoar a sua cultura” (WACHOWICZ, 2002, p. 343-344).

³⁹ Conforme exposto acima, a normatização que permitiu a expansão do ensino superior neste contexto histórico se deu devido a Lei Rivadária Correia de 1911 que desoficializou e liberou o ensino superior no país (MICHELOTTO, 2006).

1912 a Universidade do Paraná, que veio a funcionar em 24 de março de 1913 (WACHOWICZ, 2002). Segundo Romanelli (1989, p.132), “em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual nº 1.284. Dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio”.

Importante destacar que o modelo de universidade pretendido ainda não incluía a pesquisa. Tratava-se de promover o ensino para paranaenses, com um conteúdo fundamentado para a formação básica geral, isto é, como garantia de uma cultura geral, subsidiando a ação no mundo do trabalho. Cria-se, então a universidade, no intuito de difundir o conhecimento senão para as “massas” em geral, pelo menos para uma classe média que aqui preponderava (MICHELOTTO, 2006).

Para conter esta incipiente expansão em âmbito nacional, em 18 de março de 1915 foi promulgado o decreto 11.530 desencadeado na Reforma Carlos Maximiliano, novo ministro do Interior. Esta reforma, na verdade, rebatizou os exames de admissão por exames de vestibular com a somatória de apresentação de um certificado de aprovação nas matérias do curso ginásial realizado no Colégio Pedro II ou nos estabelecimentos estaduais sob fiscalização do Conselho Superior de Ensino (CUNHA, 2003). Também com o objetivo de conter a expansão, as instituições de ensino superior instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes não poderiam mais ser equiparadas às federais. Contraditoriamente “a expansão do ensino superior continuou em termos de número de estabelecimentos e de número de alunos” (Cunha, 2003, p. 161).

A partir desta lei, Curitiba deixaria de fazer parte do cenário universitário nacional uma vez que, naquela época, não atingia esse número populacional.

Para defender a permanência/existência da Universidade do Paraná o “povo paranaense”, governo, professores, autoridades, alunos uniram-se e conseguiram junto ao Governo Federal a anulação da exigência dos 100.000 habitantes para sede de ensino superior. Porém, o reconhecimento da universidade continuou a ser negado (WACHOWICZ, 2002).

Segundo esse autor, com o intuito de salvar o que já havia sido realizado, os dirigentes da universidade solicitaram o reconhecimento de suas faculdades, isoladamente: Faculdade de Direito com os cursos jurídico e comercial; Faculdade de Engenharia com os cursos civil e agrônômica; Faculdade de Medicina compreendendo os cursos de cirurgia, farmácia, odontologia, obstetrícia e veterinária. A Universidade não parou. Romanelli (1989, p. 132, *grifos nosso*) afirma: “oficialmente reconhecida somente em 06 de junho de 1946, a ‘universidade’ não deixou, todavia, de funcionar, segundo o testemunho de Ernani Cartaxo,

durante todo o período que vai de 15 de março de 1913, quando foram abertos seus cursos, até sua oficialização pelo Governo Federal”.

Desde sua criação, até sua federalização, ocorrida em 1950, a atual Universidade Federal do Paraná – UFPR foi direcionada como foco no ensino. A institucionalização da pesquisa se iniciou na década de 1950, mais especificamente em 1959, com a fundação do Conselho de Pesquisa. Quanto à extensão, embora só tenha instituído uma pró-reitoria de extensão na década de 1990, a universidade logo se envolveu em projetos desse tipo (MICHELOTTO, 2006).

Percebe-se que a formação social capitalista é marcada pelos antagonismos de classe, de lutas por interesses antagônicos. A educação superior, nesta lógica, faz parte deste processo de luta. Ou seja, assim como as classes lutam para se apropriarem do Estado, concomitante também lutam pela influência nas instituições da sociedade civil, pela conquista e manutenção da hegemonia (GRUPPI, 1980). Neste sentido, a manutenção do funcionamento da Universidade do Paraná também é resultado da luta pela hegemonia no interior das classes dominantes do Estado.

Em suma, pode-se considerar que as três primeiras universidades criadas no país foram: Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911) e Universidade do Paraná (1912). Mas “a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da república por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes” (CUNHA, 2003, 162).

Por meio do decreto 14.343 de 07 de setembro de 1920, o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, que nasceu da aglutinação de três escolas profissionais. Fávero e Lima (2006) admitem que o fundamento real para sua criação teria sido “(...) o desafio inadiável para que o governo federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual” (p. 86).

Sobre o ensino superior no Brasil é importante enfatizar que não se cria a universidade vinculada à pesquisa. Isto tem a ver com a condição de subordinação política e econômica a Portugal.

Schwartzman (capítulo 03, 2001, p. 03) observa que

Ao contrário de nações como a França, Holanda e Inglaterra, que transferiram alguma forma de “ciência colonial” para os territórios e as nações que ocupavam, não se podia esperar o mesmo de Portugal, que não tinha desenvolvido uma

tradição científica própria. O colonialismo português era predatório e espoliativo, sem a intenção de criar no Novo Mundo uma sociedade complexa, com instituições para produzir e transmitir o conhecimento.

Diferentemente do ensino, que transmite o que já é conhecido, a pesquisa busca desvendar o desconhecido. O primeiro país a introduzir a pesquisa científica na universidade foi a Alemanha, no século XIX. No Brasil isso não aconteceu tão cedo⁴⁰. Schwartzman (2001), problematizando sobre a autonomia universitária e a relação ensino e pesquisa no século XIX, enfatiza que na Europa, a autonomia universitária se identificava com o autogoverno por uma comunidade de estudiosos e cientistas. Por outro lado, na experiência luso-brasileira, a noção de autonomia universitária tendia a ser identificada com o controle da universidade pelo clero, em oposição ao Estado modernizador.

Segundo Schwartzman (cap. 02, 2001, p. 24)

Ao opor-se a essa autonomia, as elites de Portugal e do Brasil foram deixadas só com um dos dois ingredientes principais das universidades européias modernas --- a educação profissional. Faltou-lhes o outro --- sua tradição de autogoverno e liberdade intelectual e de pesquisa.

Ainda segundo este autor, “tanto ao Brasil como a Portugal faltava um movimento social mais profundo, que pudesse ver a renovação universitária como um instrumento de mobilidade e afirmação social” (p. 24). Feitas a partir do topo para a base, as transformações ocorridas foram tentativas de formar indivíduos qualificados tecnicamente para administrar os assuntos do Estado e descobrir novas riquezas. Isso se conseguiu em parte, mas não havia espaço para que as atividades científicas dessem fruto.

Ao assumir um caminho independente, a cultura brasileira incorporava só um dos componentes da idéia progressista de ciência daquela época, aquela relativa à sua aplicação. Faltava outro componente essencial: a existência de setores amplos da sociedade que vissem no desenvolvimento da ciência e na expansão da educação o caminho para o seu próprio progresso (Schwartzman, cap. 02, 2001, p. 24).

Em tese, o Brasil não tinha setores sociais significativos que julgassem a atividade científica suficientemente valiosa e importante.

Nas primeiras décadas do século XX, a pesquisa na educação superior, decorrente da

⁴⁰ Germano (1994) parafrazeando alguns autores afirma que no Brasil chegou tardia a idade de ouro da ciência. Mais precisamente no início da década de 1970 no qual veio impulsionada por inspiração de uma doutrina militar de segurança nacional. “A pesquisa, sobretudo a básica, se estabeleceu no contexto universitário, ainda que desprovida de grandes investimentos públicos. As áreas de estratégia e de retorno econômico imediato ficaram com as instituições de pesquisa não-universitárias, contando com investimentos maciços da União. (...) com a implementação da pós-graduação no Brasil a partir da reforma universitária de 1968, a pesquisa universitária começa ser uma realidade” (GERMANO, 1994, p. 148).

Reforma de Francisco Campos, não passava de uma ilusão. A idéia de associar o ensino à pesquisa não é reconhecida. Na essência desta reforma, a ciência era apenas um ornamento, e podia esperar. Eis as palavras que o ministro proferiu:

Durante a primeira tentativa feita no Brasil de criar uma instituição de ensino superior não podemos esquecer que os povos como o nosso, que ainda passam por um processo de crescimento e amadurecimento, não devem procurar organizar uma cultura avançada de forma imediata, completa e exclusivamente. Para que essa instituição floresça no nosso meio é absolutamente indispensável que dê frutos imediatos (SCHWARTZMAN, cap. 05, 2001, p. 12).

Segundo Fávero e Lima (2006) a institucionalização da pesquisa não chega a ser concretizada em 1920. Quando existia, a pesquisa era individual, resultante da iniciativa de personalidades, constituindo uma exceção.

Em 13 de janeiro de 1925, foi instituída pelo Decreto 16.782-A a Reforma Rocha Vaz, este presidente do Conselho Superior de Ensino. A novidade desta reforma, com o objetivo de diminuir o número de alunos em certos cursos e conduzir estudantes para cursos menos procurados, foi intensificar o caráter seletivo/discriminatório dos exames de vestibular. Isto é, fixar o número de vagas a cada ano. O ingresso se dava através da ordem de classificação até preenchimento das vagas (CUNHA, 2003).

As décadas de 1930 e 1940: Projeto nacionalista e modernizante

Estas décadas⁴¹ no Brasil são marcadas pelo ideário nacionalista, modernizador, centralizador, antiliberal e intervencionista. Para que isso se concretizasse a educação era considerada como fundamental uma vez que era preciso, segundo Shiroma (2007, p. 15-16) a

‘Criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da ‘questão social’: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas.

O ensino superior neste período se caracteriza por uma expansão significativa de universidades devido à abertura – legalizada, na década anterior, pelo Decreto 5.616⁴² de 28

⁴¹ Este período determinou uma nova era na História do Brasil. Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930 (Revolução de 30) e se estendeu até 1945. “Durante esses 15 anos Vargas foi chefe do Governo Provisório, garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do exército (1930-34); depois, presidente eleito pelo Congresso nacional (1934-37); e, por último, ditador sustentado pelo exército depois do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo (1937-45)” (CUNHA, 2003, p. 163).

de novembro de 1928 – porém, por outro lado, este Decreto estabelecia marcos limitadores para a multiplicação das universidades que também, na prática, vetava a criação de universidades privadas. Esclarecendo com Cunha (2003, p. 164) “Ao fim da era Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdade isoladas”.

O que possivelmente justifique a expansão do ensino superior nesse momento com a criação de faculdades isoladas seja o que Shiroma (2007) considera como os propósitos do governo: a articulação entre o projeto de nacionalidade e a política educacional modernizante, dentro da lógica do capital.

Justifica-se esta expansão pelo fato de que, de acordo com Shiroma (2007, p. 19)

A organização racional do trabalho, entretanto, não se reduzia à adequação do trabalhador ou da trabalhadora a uma determinada ocupação industrial. Ao contrário, refletia-se também na proposta de fixação de homens e mulheres ao campo, de forma a conter o processo de crescimento urbano mediante uma distribuição ‘racional’ da população pelas atividades rurais e urbanas.

Durante a era Vargas tem-se a criação do Ministério da Educação⁴³ e a gênese da União Nacional dos Estudantes⁴⁴ que continha um projeto de política educacional contrária à política autoritária de Vargas. Esta proposta reformista, com conseqüentes manifestações políticas contra o autoritarismo do Estado Novo foi sufocada via repressão policial. Isto fez com que a ação prática das manifestações se deslocasse para o plano internacional, “combatendo-se o autoritarismo no Brasil pela defesa da causa dos países de regime liberal-democrático em guerra contra os países de regime nazi-fascista, em muitos aspectos semelhantes ao Estado Novo brasileiro” (CUNHA, 2003, p. 170).

A sexta década ou último quartel do século XIX até a década de 1950, do século XX, é caracterizada por Fernandes (2006) como a segunda fase do desenvolvimento capitalista na história moderna da sociedade brasileira: formação e expansão do capitalismo competitivo; a qual se fundamenta pela “consolidação e disseminação desse mercado e por seu funcionamento como fator de diferenciação do sistema econômico” (p. 263-264).

⁴² Foi neste Decreto que o governo federal regulou a instalação de universidades nos estados. “As universidades criadas nos estados gozariam de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática” (CUNHA, 2003, p. 165).

⁴³ A criação deste Ministério se deu a partir do Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 que, objetivava, antes de mais nada, a centralização político-administrativa no campo do ensino superior como forma de controle do Estado (autoritário).

⁴⁴ A criação desta ocorreu após o Segundo Congresso Nacional de Estudantes em 05 de dezembro de 1938.

Para sustentar a intencionalidade nacionalista/modernizante, aliada à expansão do capital competitivo, a política educacional reconhecia o lugar e a finalidade da educação e, neste caso, do ensino superior. Segundo Shiroma (2007, p. 22-23)

Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrativa. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma 'harmoniosa' da nação brasileira.

Com relação à Constituição de 1934 pode-se enfatizar que a mesma caracteriza-se pelo enfoque atribuído à educação como direito de todos que deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Art. 149) e, à fixação do plano nacional da educação (Art. 150, primeiro parágrafo) atrelada à determinação do que tange o Art. 05, parágrafo XIV de “traçar as diretrizes da educação nacional”.

Em relação à atribuição da educação como direito de todos, percebe-se que não se fez de pleno direito, uma vez que a obrigatoriedade escolar não incidiu coercitivamente ao Estado. Segundo Rocha (1996, p. 132) “acrescenta-se a isso a fragilização do princípio do direito à educação, decorrente da composição dos renovadores com o agente católico, na delimitação de quem exerce a educação: a ‘família’, eufemismo de particular ou privado, e os poderes públicos”.

No que concerne ao ensino superior, a Constituição de 34 normatiza as reformas educacionais de Francisco Campos de 1931⁴⁵. Há a continuação da centralidade legislativa e fiscalizadora da União (ROCHA, 1996).

Em tese, sustenta-se o que caracterizaria a política educacional do Estado Novo: um dualismo no ensino médio. Formação propedêutica (preparação para o ingresso no ensino superior) para as elites condutoras e ensino profissional (que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no ensino superior) para as classes menos favorecidas, para o ingresso no mercado de trabalho (CUNHA, 2003).

Este dualismo é exposto e mantido como dever do Estado no seu atilamento ao capital competitivo, no Art. 129 da Constituição de 1937:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse

⁴⁵ No que diz respeito ao ensino superior Francisco Campos instituiu o Decreto 19.851, em 11 de abril de 1931, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras. Segundo Cunha (2003, p. 165) “foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da educação”. Sobre esta Reforma ver também Romanelli (1989).

dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Em 1941 são criadas as Faculdades Católicas, que deram origem à primeira⁴⁶ Pontifícia⁴⁷ Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO que recebeu o título de Pontifícia em 1947. Esta instituição, segundo Segenreich (2006), foi um dos produtos de intenso trabalho da Igreja Católica no sentido de criar uma alternativa à laicidade e monopólio estatal do ensino, à infiltração marxista (SAVIANI, 2007), ao modelo de universidade proposto no Estatuto das Universidades Brasileiras⁴⁸, elaborado por Francisco Campos em 1931, como também às iniciativas como a proposta da Universidade do Distrito Federal⁴⁹ – UDF. Instalada em 1935, a UDF foi extinta pelo Decreto 1063 de 20 de janeiro de 1939 do ministro Gustavo Capanema. Seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil que havia sido organizada pela Lei 452 de 05 de julho de 1937 por iniciativa do mesmo Capanema (SAVIANI, 2007).

As relações intencionais entre o setor público-estatal e o privado-eclesial na educação em geral como também na educação superior vista acima, foram as discussões preponderantes no meio educacional neste período; o que desencadeou o debate fundamental da Constituição de 46.

A Constituição de 1946, formulada após o fim da ditadura do Estado novo é um texto constitucional sem maiores inovações. Porém é aqui que se pode encontrar pela primeira vez,

⁴⁶ As outras PUCs no território nacional foram criadas em: 1946 (PUC-SP) recebeu o título de Pontifícia em 1947; 1948 (PUC-RG) recebeu o título de Pontifícia em 1950; 1955 (PUC-Campinas) recebeu o título de Pontifícia em 1972; 1958 (PUC-MG); em 1959 (PUC-PR); 1960 (Universidade Católica de Goiás); 1961 (Pernambuco e Salvador); 1962 (Petrópolis); 1986 (Santos); 1993 (Mato Grosso do Sul) e, 1994 (Brasília) (SAVIANI, 2007).

⁴⁷ Uma pontifícia universidade é uma universidade Católica Romana estabelecida por e diretamente sob a autoridade da Santa Sé. Ela é licenciada para garantir graus acadêmicos em faculdades sagradas, nas quais as mais importantes são Teologia Sagrada, direito canônico, e filosofia. Pontifícias universidades seguem um sistema de graus europeu nas faculdades sagradas, garantindo bacharelado, licença e doutorado (Fonte: Wikipédia, a Enciclopédia livre - <http://pt.wikipedia.org>. Acessado em 01 de agosto de 2008).

⁴⁸ Este estatuto como forma de reorganização da Universidade do Rio de Janeiro estava atrelado ao propósito econômico/político vigente neste contexto histórico de promover um ensino adequado à modernização do país, com relevo na formação de elites e na capacitação para o trabalho. Isto é, um ensino que contribuísse para o plantio das raízes da nacionalidade (FÁVERO; LIMA, 2006).

⁴⁹ A UDF foi instituída no Rio de Janeiro, capital da República, pelo Decreto Municipal 5.513 de 04 de abril de 1935. Sua duração foi curta, vindo a existir num período inferior a quatro anos (FÁVERO, 2006). Com relação a sua extinção o autor enfatiza que não se pode perder de vista que a universidade não é uma instituição isolada. Ela “é parte de uma realidade concreta, ou seja, é parte dos processos globais de organização e de transformação da sociedade. Nesta perspectiva, analisando os discursos de repúdio à extinção da UDF, o autor considera paradoxal como observa de Florestan Fernandes “ter uma universidade rica em um mundo pobre ou uma universidade revolucionária numa sociedade conservadora” (FÁVERO, 2006, p. 68).

a expressão “diretrizes e bases” associada à questão da educação nacional (Art.05, parágrafo XV, Alínea d.). Privilegiou-se também, nesta Constituição, o debate entre público e privado, mais especificamente, o da relação entre Estado e Igreja (OLIVEIRA, 1996). Segundo Boaventura (1996, p. 195) “(...) a questão mais debatida, na Constituição de 1946, foi o ensino religioso nas escolas públicas”. Com relação ao ensino superior enfatizou-se a criação de institutos de pesquisas junto aos estabelecimentos de ensino superior (Art. 174, parágrafo único). Isso vai desembocar na institucionalização da pós-graduação, vigente na LDBEN de 1961.

A terceira fase do desenvolvimento capitalista na sociedade brasileira que se caracteriza como a fase de irrupção do capitalismo monopolista, se acentua no fim da década de 50 e só adquire caráter estrutural após o Golpe Militar de 64, ambas do século XX. De acordo com Fernandes (2006, p. 264), esta fase compreende “a reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da ‘grande corporação’ (predominantemente estrangeira, mas também estatal ou mista)”.

De 1950 a 1970: Contexto da primeira grande expansão do ensino superior

Nas décadas de 50 e 60 - que corresponde à República Populista que vai de 1946-1964 - um dos principais fatores de mudança no campo da educação escolar e, conseqüentemente do ensino superior foram, segundo Cunha (2003, p. 171, *grifos nossos*), “a intensificação dos processos de industrialização-*modernização* e de monopolização, ao lado da emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, (...) que escapavam do controle das classes dominantes”. Segundo este mesmo autor, o sistema educacional orientado pela relação educação e desenvolvimento e o conceito de educação como investimento estava voltado para a formação do homem brasileiro, tendo em vista as tarefas do crescimento econômico de caráter nacionalista.

Acima, diz-se “conseqüentemente do ensino superior” pois quando Vargas retornou à Presidência (1950-54) foram tomadas medidas pelo Estado, desencadeadas através da LDBEN 4.024 de 1961⁵⁰, que garantiram a plena equivalência de todos os cursos de grau

⁵⁰ “Em, 1961, finalmente, o Legislativo brasileiro conservando sua vocação conservadora votou uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional submissa aos interesses da iniciativa privada – previa ajuda financeira à iniciativa privada de forma indiscriminada – e aos da Igreja” (SHIROMA, 2007, p. 26).

médio⁵¹. “A expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário aumentaram a demanda pelos cursos superiores” (CUNHA, 2003, p. 171).

Saviani (1999), ao problematizar a LDBEN 4.024/61, aponta que a mesma se concretizou já na sua terceira versão. Isso evidencia a contradição interna (conjuntural), representando os interesses democráticos elitistas, uma vez que “desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de ‘abertura democrática’. Contudo, era uma experiência democrática da qual estavam ainda distantes as massas. Tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites” (SAVIANI, 1999, p. 45).

Em relação à questão apontada por Cunha (2003), no parágrafo anterior, sobre a equivalência dos cursos de grau médio, Saviani (1997), também afirma que a LDBEN de 1961 tornou possível que o aluno, tendo concluído qualquer ramo do ensino médio, tivesse acesso, via vestibular, a qualquer carreira do ensino superior.

Vê-se que, para atender a lógica do capital industrial o Estado instituiu a “oportunidade de todos” ingressarem no ensino superior pela equivalência dos cursos médios ao secundário. Esta mudança conjuntural fez com que o ensino superior expandisse acentuadamente. Importa esclarecer que “o fator considerado de maior importância dentre os que propiciaram o crescimento do ensino superior foi a expansão da escola secundária e a equivalência a ela dos demais ramos do ensino médio” (CUNHA, 2003, p. 171).

Segundo Cunha (2003), a demanda pelo ensino superior foi respondida pelo governo federal sob três formas: 1) criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas; 2) gratuidade dos cursos superiores em instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos e, em 3) a federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades.

⁵¹ Esclarecendo segundo Saviani (1997, p. 20-21): “Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-as, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundários, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo. Ora, a LDB (...) também possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente”.

Neste contexto⁵², foi criada a Universidade de Brasília – UnB. Por meio da Lei 3.998 de 15 de dezembro de 1961, o Presidente João Goulart instituiu a Fundação Universidade de Brasília, tornando-se a primeira universidade federal criada sob a forma de fundação. Na verdade, esta lei autorizou o Poder executivo a criar e manter a UnB. No entanto, importante frisar que o governo de JK (1956-1960), já havia autorizado a instituição da UnB por meio do Projeto de Lei 1.861 de 1960. Por sua vez, a Fundação Universidade de Brasília foi instituída por meio do Decreto 500 de 1962. O objetivo da Fundação é criar e manter a UnB, instituição de ensino superior de pesquisa e de estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006).

Paralelamente à criação da UnB, é criada em 1962, através de um Decreto-lei, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, inaugurada em 1966. Esta instituição assumiu, de acordo com Meneghel (2006), desde o início, o perfil de Universidade tecnológica e de pesquisa, mantendo, desde sua gênese o vínculo com o setor produtivo. Se, por um lado, a Unicamp foi uma universidade criada no seio do Estado militar e com forte atilamento ao setor produtivo, por outro, Germano (1994), a considera como uma “universidade crítica” que representou uma espécie de “trincheira democrática”, atraindo grande parte da intelectualidade brasileira, possibilitando o surgimento de um ambiente crítico e gerador de uma corrente de pensamento contrária ao regime militar.

A partir do golpe Militar de 1964, implantando mais um período de ditadura civil-militar no Brasil, e/ou uma “democracia excludente” (SAVIANI, 1999, p. 85), o ensino superior é marcado pelo processo de grupos hegemônicos do capital e pela sustentação destes no Estado, hasteando juntos a bandeira de modernização do país, começando pelo sistema educacional. A tentativa, expressa aqui sinteticamente, resumia-se em “sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, 2003, p. 172). Neste sentido é firmado o famoso acordo MEC/USAID em 1965 e 1967 [que vai até 1971, último ano de vigência dos acordos MEC/USAID] (FÁVERO, 1996), que na sua essência discursiva defendia que a Universidade deveria se libertar de todas as malhas do Estado, ter total autonomia para se desenvolver enquanto empresa privada. Sua administração deveria acompanhar o modelo industrial de gestão.

⁵² A UnB nasce praticamente junto com a criação de Brasília (inaugurada em 21 de abril de 1960) no contexto do projeto nacional/desenvolvimentista, gerado, no período populista (1945-1964), mas herdeiro da era Vargas (1930-1945). Segundo Oliveira; Dourado; Mendonça (2006, p.149) “O modelo voltava-se para a industrialização intensiva (bens de consumo duráveis e bens de produção), ou melhor, para a aceleração e diversificação do processo de substituição de importações e para a implementação de uma política de interiorização e integração nacional. O Estado assume papel estratégico no planejamento macroeconômico, bem como na geração de empregos por meio do aumento dos gastos do fundo público, modelo que acentuou o processo de urbanização e, ao mesmo tempo, a entrada do capital estrangeiro no país”.

Vê-se que a privatização do ensino superior com o aval do Estado não começa na década de 1990. A parceria público-privado começa bem antes. Na década de 90 ela só se intensifica.

Na Constituição de 1967⁵³ (iniciativa do Governo Militar no intuito adaptativo da Constituição de 1946 às exigências do modelo militar-tecnocrático implantado pelo golpe de 1964), se sobressai o apoio à iniciativa privada no que diz respeito à educação: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Art. 168, parágrafo 02).

No que tange ao ensino superior, percebe-se isso no Art. 168, parágrafo 03, Alínea III, segunda parte “Sempre que possível⁵⁴, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Não se enfatiza a gratuidade do ensino superior sob responsabilidade do Estado. E sim, fica clara, a concessão de bolsas aos estudantes carentes de recursos e que demonstrassem merecimento, exigindo efetivo aproveitamento e reembolso do valor da bolsa concedida. A explicitação da educação como um dever do Estado só aparecerá pela primeira vez na Constituição Brasileira na Emenda Constitucional de 1969 no Art. 176. Todavia, percebe-se que, sendo um dever do Estado o setor privado foi o mais beneficiado, tendo em vista que o Poder Público, fazendo jus a seu “dever”, investiu pesado na iniciativa privada.

A partir de Germano (1994, p. 196) esclarece-se esta questão:

(...) é a partir do golpe de 1964 que as empresas educacionais vão alcançar notável expansão. Isto ocorreu na medida em que o Estado criou mecanismos de ordem legal, muito expressivos – como a Constituição -, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como negócio lucrativo. Com efeito, os governos militares tentaram não somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas também cuidaram de estabelecer as condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular.

O projeto de uma reforma universitária, no sentido de democratização nascida e desenvolvida no âmbito do desenvolvimento estudantil nas décadas de 30 e 40, passou a fazer parte da bandeira do Estado na primeira década da segunda metade do século XX. Porém, com o golpe militar de 31 de março de 1964, o Estado arrebatou esta proposta democrática, “redefinindo seu sentido para fazê-lo mero apoio para a modernização do ensino superior” (CUNHA, 2003, p. 177-178) sob a lógica do que Saviani (1999) chama de “autoritarismo

⁵³ Segundo Horta (1996, p. 238) esta foi uma “Constituição que garantisse às elites, aliadas aos militares e aos tecnocratas, a manutenção de seus privilégios”.

⁵⁴ Este frase denota a característica de uma lei liberal. A afirmação “sempre que possível” não afirma de fato. Ou seja, deixa muita coisa em aberto.

desmobilizador”.

Nesse aspecto, a Lei 5.540/68 conhecida como a Lei da Reforma Universitária⁵⁵, só pode ser entendida através da articulação dialética entre a mundialização do capital e a luta pela hegemonia política (luta de classes) com “uma feição predominantemente organizacional, com clara inspiração taylorista e economicista” (CUNHA, 2003, p.180), tendo no acordo MEC/USAID, um importante meio para estabelecer as relações devidas entre os interesses das classes dominantes brasileiras e os interesses do capital estadunidense.

Shiroma (2007, p. 29) afirma que as reformas do ensino dos anos 1960 e 1970 vincularam-se aos propósitos do novo regime (militar).

Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

É após o golpe militar de 64 que se tem uma expansão acentuada do ensino superior no Brasil, a qual se considera a primeira grande expansão. Como visto, o governo militar, via Conselho Federal de Educação propiciou uma abertura indiscriminada de escolas isoladas privadas, convertendo estes na regra da expansão do ensino superior. Corroborando com Saviani (1997, p. 25)

⁵⁵ Para ajustar a organização do ensino ao novo quadro político como instrumento dinamizador da própria ordem socioeconômica o governo militar, não considerando necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional ajustou o ensino mediante duas leis: Lei 5.540/68 e Lei 5.692/71. Saviani (1999) esclarece afirmando que a ruptura política constituiu uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica. Nesta perspectiva, considerando esta continuidade no âmbito socioeconômico, “(...) é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. A educação era considerada como uma questão técnica e não política. E isto está refletido na legislação” (SAVIANI, 1999, p. 116). A primeira reformou a estrutura do ensino superior, conhecida como a lei da reforma universitária. Por outro lado, a segunda, reformou o ensino primário e médio alterando a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso, segundo Saviani (1997, p. 21) “os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelos dispostos nessas duas leis”. Importante frisar que a marca distintiva da Lei 5.692 foi a profissionalização universal e compulsória do 2 grau. Com relação à lei da reforma universitária, pois é a de maior relevância para esta pesquisa, Cunha (2003, p. 180, grifos meus) salienta que “Contraoendo-se à tradição brasileira, já secular, *esta reforma Universitária*, determinou que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o status de excepcional e transitória. No entanto, as afinidades políticas eletivas entre os governantes militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior fizeram com que o Conselho Federal de Educação (CFE) assumisse uma feição crescentemente privatista. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização do ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados, contrariando a lei recentemente promulgada. O Congresso Nacional, fechado pelo acirramento do autoritarismo, menos de um mês após a promulgação da lei da reforma universitária, permaneceu a margem desse novo impulso atomizador acionado pelos grupos privatistas”.

Essas escolas isoladas, por sua vez, organizando-se predominantemente como empresas lucrativas, não se interessaram em se transformar em universidades, pois a margem de manobra e o arbítrio das mantenedoras, isto é, dos donos destas empresas, era muito maior sob o regime das instituições isoladas.

O objetivo da classe dominante nacional, aliada ao capital internacional-estadunidense, de industrializar/desenvolver/desnacionalizar (famoso “milagre econômico”: 1968-1973) acarretou ao país uma modernização do ensino superior. Segundo Silva Jr e Sguissardi (1999), os benefícios da diplomação em nível superior, principalmente os de formação de mão-de-obra, justificaram uma maior flexibilidade na abertura de instituições superiores, não só nos grandes centros, mas também no interior dos Estados. Isto fez com que sua expansão atingisse proporções antes não atingidas devido à intencionalidade lucrativa, legalizada por um Estado liberal da iniciativa privada em progredir acentuadamente no território nacional, uma vez que a Reforma de 68 legalizou incondicionalmente “a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, *beneficiando* seu crescimento indiscriminado por todo o país e com controle governamental praticamente zero” (SHIROMA, 2007, p. 32, grifos meus). De acordo com Saviani (1997, p. 24), a Reforma Universitária procurou atender os interesses “(...) dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”.

Segundo Oliveira, Teixeira (2004, p. 22), a participação da iniciativa privada no processo de expansão do ensino superior se deu em duas frentes principais: “uma composta por empresários do ramo da educação, até então especializadas nos 1º e 2º graus; outra formada por empreendedores do ramo de prestação de serviços, que viram no ensino superior uma mercado em larga ampliação, sustentável e de grande lucratividade”.

Importante assinalar também que o princípio de indissolubilidade entre ensino e pesquisa não foi posto em prática conforme estabelecia a reforma de 68, acarretando graves conseqüências à qualidade do ensino de graduação. Segundo Germano (1994) isto aconteceu por vários motivos entre os quais: 1) Exceto as Universidades Católicas, as instituições de ensino superior privadas não fazem pesquisa; 2) Com relação às Universidades públicas, poucas levaram adiante uma política de pesquisa; 3) Por outro lado, esta indissolubilidade acabou por privilegiar a pesquisa e a conseqüente desvalorização do ensino; 4) A pesquisa, recebendo financiamento de fontes externas à universidade (Por exemplo: CNPq, Capes; instituições estrangeiras: fundação Ford e organismos internacionais) passou a ser

desenvolvida quase sempre nos programas de pós-graduação por uma “elite” intelectual; 5) Esse modelo provocou distorções, na medida em que tal “elite” se afastou dos cursos de graduação que, por sua vez, ficaram a cargo de professores menos qualificados.

De acordo com Cunha (2004, p. 803)

Se o capital privado foi atraído para o ensino superior, por razões políticas e econômicas, durante os governos militares, sua rápida acumulação e os vínculos que criou na sociedade política permitiu-lhe uma autonomização daquela base inicial. Da mesma forma, inicialmente dependente do protagonismo político e ideológico da igreja católica, na luta contra o que pretendia ser a ameaça de monopólio estatal da educação, o capital gerou seus próprios aparelhos políticos e ideológicos.

Em tese, a política educacional – tendo a reforma de 68 como principal fruto - no âmbito do ensino superior, durante o período de ditadura civil-militar, tem como intencionalidade conter as mobilizações estudantis com o objetivo de restauração da ordem, contemplando também elementos de renovação (GERMANO, 1994).

As políticas educacionais em geral e, especificamente as que envolvem a educação superior normatizando sua expansão, sempre estiveram atreladas à intencionalidades. Tais intencionalidades decorrem principalmente de fatores econômicos, mas também fatores sociais, políticos, culturais e ideológicos.

De acordo com Luporini (2008), até o ano de 1960 a hegemonia política no Estado do Paraná esteve sob comando de dois grupos do “Paraná Velho ou Tradicional”. Um, formado pelos tradicionais proprietários de terras e outro, por representantes da burguesia-comercial. Desde os tempos da Província, o segundo grupo só toma para si a direção do processo a partir da República. Segundo a autora, essa alternância no poder político se manterá até 1964 (Governo Ney Braga: 1962-1964). De 1965 até 1968, Paulo Pimentel – representante da frente nortista – assumiu o governo do Paraná, início este da ditadura civil-militar no Brasil.

A “ideologia do desenvolvimento integrado” foi a base do programa de governo de Pimentel. Isso, em consequência, refletia a necessidade de implantar infraestrutura básica como transportes, telecomunicação, energia elétrica como também estimulando a diversificação agrícola e a industrialização (SCHMIDT, 1999).

Assim como a habitação, a saúde e o saneamento, a educação também se incorporava nesse projeto. Para que tal processo desenvolvimentista atingisse o almejado se reconhecia a necessidade da qualificação de recursos humanos. Isso fazia que constassem referências ao sistema de ensino, embora a educação superior não se expressasse como prioridade. Todavia, “todas essas questões políticas são importantes para configurar o processo de implantação e

desenvolvimento do sistema de ensino superior no Paraná” (LUPORINI, 2008, p. 55).

Historicamente, de acordo com Schmidt (1999, p.97)

As Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade com um todo, mas, sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o Estado. O fato evidenciou a quase total inexistência, ao longo do tempo, de uma política que sistematizasse a educação superior estadual.

Neste sentido, deve-se indicar que o aspecto político/ideológico, orientado por questões econômicas, foi de fundamental importância para a criação e desenvolvimento do ensino superior em determinadas regiões do Estado.

Para Sheen (1986), de 1962 a 1972, o ensino superior no Paraná apresentou um processo de interiorização bastante elevado em relação a outros Estados Brasileiros⁵⁶, na ordem de 86%. Segundo esta autora, há duas questões que caracterizam a expansão do ensino superior no Paraná neste período. Primeiro, a interiorização de IES, e segundo, a implementação do ensino pago em universidades públicas e o privilégio da forma organizacional universitária.

É importante enfatizar que, de acordo com esta mesma autora, este processo de interiorização tem fundamental importância porque é neste contexto que se insere a formação da primeira IES do Sudoeste do Paraná, ligada ao CPEA da paróquia do Senhor Bom Jesus (LIMA, 1997). Constitui-se em três fases, a saber:

- Os anos 50 e 60 caracterizam-se pela criação de estabelecimentos isolados;
- Interiorização do ensino universitário, ocasionando no final dos anos 60 a criação de três universidades estaduais: Ponta Grossa (UEPG), de Londrina (UEL) e Maringá (UEM);
- Em meados dos anos 70, a partir de 1975, tem-se a expansão de IES municipais.

Todavia, Sheen (1986) destaca que a criação das universidades não impediu a proliferação de IES isoladas; o Estado do Paraná materializou de maneira rápida a política de ensino superior contida na reforma de 1968. Neste sentido, para ele, a criação das Universidades Estaduais, significou a

(...) concretização da origem governamental no sentido de se introduzir o ensino pago em Universidades públicas e, este aspecto, a meu ver, recoloca a questão do ensino público no Brasil, à medida em que essa implantação pode ser considerada

⁵⁶ O Estado do Paraná “(...) foi o segundo colocado ao lado do Rio Grande do Sul, ambos com 86% de participação, precedidos pelo Rio de Janeiro que apresentou um percentual de 87%. Os Estados que vieram a seguir foram: São Paulo com 74% e Minas Gerais com 72%” (SHEN, 1986, p. 03-04).

como um reforçamento à tendência de privatização desse nível de ensino no país (p 05-06).

Em tese, pode-se considerar que o início do ensino superior na região Sudoeste do Paraná acompanha a primeira grande expansão do ensino superior em escala nacional e, conseqüentemente, estadual, que são norteadas pelas políticas educacionais do Estado militar, priorizando a destinação de recursos à iniciativa privada e assumindo sua obrigatoriedade para com os municípios.

O cenário nacional na década de 70 (ainda sob a ordem militar subsidiada pelo capital internacional) é marcado pela crise econômica (iniciada em 1979) que coincidiu e se articulou com a do capital internacional (estagflação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado). Isto gerou uma forte pressão sobre o regime militar⁵⁷. Em decorrência, buscaram-se mudanças na forma de condução das políticas sociais, inclusive a educação. O discurso governamental passou a enfatizar a integração social, o redistributivismo e os apelos participacionistas (participação da comunidade para a implantação de projetos). Voltou-se então segundo Shiroma (2007, p. 35) “para o desenvolvimento de programas e ações dirigidas às áreas mais pobres do país, como os estados do Nordeste, a zona rural e as periferias urbanas”. A educação, desta forma, e neste caso o ensino superior, perdia a função que possuía até então para o projeto desenvolvimentista e tecnocrático e passou a servir “no plano do discurso – como instrumento para atenuar, a curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza gerada pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico” (SHIROMA, 2007, p. 35-36).

Ensino superior nos anos 1980 a 2006: a “redemocratização” do país e a privatização

Na década de 80, a questão exaltada era a mudança: “(...) de regime político, na economia, na gestão dos negócios públicos – mudança democrática que se assentasse numa ativa participação popular” (SHIROMA, 2007, p. 38).

Desta forma, nos primeiros anos e no decorrer da década de 80 do século XX, o ensino superior brasileiro está atrelado ao processo conjuntural de redemocratização do país, subsidiado pelos interesses da classe dominante. Isto porque, em 1982, iniciou-se o declínio

⁵⁷ As pressões sobre o regime militar não cediam: “A crise econômica, a inflação, os conflitos entre as diferentes facções militares, o enfraquecimento de suas antigas alianças, o desencanto de setores das classes médias, os quebra-quebras no Rio de Janeiro e São Paulo, o Movimento pela Anistia (*decretada em 1979*), as greves operárias organizadas pelo novo sindicalismo tornaram imperativas as mudanças” (SHIROMA, 2007, p. 36, *grifos nossos*).

do governo militar que teve seu fim em 1985. O período pós-ditadura civil-militar é conhecido como Nova República que, em 1988, com a Constituição, instituiu-se um Estado democrático⁵⁸ e uma república presidencialista aos moldes da organização estatal norte-americana.

Com relação ao ensino superior, Cunha (2003) observa que, neste período, em que o país modificava-se socialmente (interiormente) há uma nova fase de abertura à inserção do capital mundial

As entidades estudantis já haviam recuperado o espaço de atuação que lhes havia sido suprimido; os professores e funcionários técnico-administrativos criaram suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes; os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos (p. 179).

De acordo com Germano (1994), em 1983 o Brasil contava com 868 IES, das quais somente 67 eram classificadas como universidades. Entre elas, 47 eram públicas e 20 privadas. Em 1988 existiam 871 IES, e destas, 82,77% correspondiam às escolas isoladas; 9,52%, diziam respeito às universidades sendo que 73,24% das IES são de caráter privado.

Esta divisão entre ensino público e privado demonstra que a política educacional privilegiou o topo da pirâmide social. Menos de um terço da população frequentam cursos gratuitos. A grande massa, isto é, 2/3 pagam mensalidades. Aqui se pode considerar que a expansão da rede privada foi acompanhada pela elitização do ensino superior público. As universidades públicas, nas quais, em geral, o ensino é de melhor qualidade “foram se transformando cada vez mais em reduto dos setores sociais de renda mais elevada” (GERMANO, 1994, p.152).

Neste período de final da década de 1980 começa a fomentar, em território nacional, a ditadura da “mão invisível” do capital mundial, conduzida, por políticas neoliberais de globalização que continuarão a nortear o sistema educacional brasileiro, em particular, o ensino superior.

O ensino superior na década de 90 do século XX está atrelado aos processos em curso de reforma do Estado, no sentido de redução no âmbito de suas atividades. A busca de maior

⁵⁸ Contudo, não exatamente isso que ocorreu. A Nova República instituída em 1985 foi conduzida por mudanças “pelo alto”. “Conservantismo civilizado, revelou-se apenas mais uma faceta do mesmo poder autocrático das classes dominantes brasileiras. (...) E a democracia, anseio de tantos brasileiros, permanecia confinada a uma solução longínqua, perdida no emaranhado retórico das correntes políticas organizadas” (SHIROMA, 2007, p. 38).

escolaridade pelos candidatos ao primeiro emprego, consequência da reestruturação produtiva que ocasiona mudanças no perfil do trabalhador exigido, fez com que demandasse acentuadamente a inserção pós-ensino médio ao ensino superior (CUNHA, 2003). Isto acarreta a exigência de instituições de ensino superior que venham atender a esta demanda.

Desencadeia-se nos anos 90 do século XX a grande expansão do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná, conforme mostra o Quadro 13, onde o recorte histórico de análise limita-se aos anos dispostos no *site* do INEP.

Observa-se no Quadro 13 o número de instituições de ensino superior – públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (com fins lucrativos e sem fins lucrativos [comunitárias, confessionais e filantrópicas]) - de 1995 a 2006, segundo dados fornecidos pelo INEP⁵⁹.

Quadro 13: Brasil e Paraná – Instituições de ensino superior: Federal, Estadual, Municipal e Privada.

ANO	INSTÂNCIA ADMINISTRATIVA								TOTAL GERAL	
	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Brasil	Paraná
	Brasil	Paraná	Brasil	Paraná	Brasil	Paraná	Brasil	Paraná		
1995	57	02	76	17	77	04	684	33	894	56
1996	57	02	74	18	80	05	711	33	922	58
1997	56	02	74	16	81	04	689	35	900	57
1998	57	02	74	16	78	03	764	40	973	61
1999	60	02	72	16	60	04	905	50	1.097	72
2000	61	02	61	16	54	05	1.004	64	1.118	87
2001	67	02	63	16	53	04	1.208	90	1.391	112
2002	73	02	65	16	57	04	1.442	112	1.637	134
2003	83	02	65	17	59	03	1.652	129	1.859	151
2004	87	02	75	17	62	03	1.789	136	2.013	158
2005	97	02	75	17	59	03	1.934	150	2.165	172
2006	105	02	83	17	60	03	2.022	158	2.270	180

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2008.
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> - acessado em 20 de maio de 2008.

O Quadro 14 mostra a dicotomia entre o número das IES públicas e privadas no Brasil e no Paraná.

⁵⁹ As Instituições de ensino superior abrangem as Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos (INEP, 2008). Torna-se necessário registrar que nos dados tem-se o número geral de instituições de ensino superior. Não é contabilizado nestes dados os campi que uma mesma instituição tem em outros municípios e/ou Estados.

Quadro 14: Brasil e Paraná – Instituições de ensino superior: Públicas e Privadas.

ANO	PÚBLICAS		PRIVADAS	
	<i>Brasil</i>	<i>Paraná</i>	<i>Brasil</i>	<i>Paraná</i>
1995	210	23	684	33
1996	211	25	711	33
1997	211	22	689	35
1998	209	21	764	40
1999	192	22	905	50
2000	176	23	1.004	64
2001	183	22	1.208	90
2002	195	22	1.442	112
2003	207	22	1.652	129
2004	224	22	1.789	136
2005	231	22	1.934	150
2006	248	22	2.022	158

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2008.
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> - acessado em 20 de maio de 2008.

Como visto, em âmbito nacional as IES privadas cresceram acentuadamente. De 1995 até 2006 o crescimento atingiu escalas superiores a 200%. O Estado do Paraná “acompanhou” este crescimento, tendo um aumento de mais de 300% neste mesmo período. Por outro lado, as instituições públicas no Brasil, no período analisado, terão um tímido crescimento a partir do ano de 2001. Por sua vez, o Paraná teve uma redução e uma manutenção da quantidade de IES nesta instância administrativa. Isso evidencia a minimização do Estado por parte dos Governos Federal e Estadual no que diz respeito aos investimentos em educação pública.

Neste sentido, pode-se destacar que é grande a disparidade entre o número de Instituições de ensino superior públicas e privadas, o que leva a uma discussão entre público e privado. Pinheiro (1996), afirma que a discussão, ou melhor, o problema entre público e privado no Brasil não se reduz ao campo da educação. Todavia, está relacionado a um problema mais amplo que se refere à delimitação da esfera pública e privada da sociedade e das atribuições do Estado. Isso fica evidente nas discussões que nortearam a Constituição de 1988. No que diz respeito à educação, ainda segundo Pinheiro (1996), a Constituição de 1988 encontrou uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado, não no intuito de resolvê-lo, mas de incorporá-lo.

O conflito permaneceu, diga-se de passagem, obsoleto, uma vez que o Estado, sendo ele próprio também privado, assumiu o caráter privado no âmbito educacional, transferindo recursos públicos à iniciativa privada sem fins lucrativos, mas que se caracteriza como privada. No Art. 209 fica clara a característica privatista do Estado ao afirmar que o ensino é livre à iniciativa privada e no Art. 213 mostra a legalidade da transferência de recursos do

Estado para instituições privadas sem fins lucrativos, desde que, estas invistam o excedente em educação. No que tange ao ensino superior, neste mesmo artigo criou-se um parágrafo (02) sobre a destinação dos recursos públicos, estabelecendo que “As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público”. Pinheiro (1996, p. 282) afirma que, “para as universidades públicas esse dispositivo pouco acrescenta já que estas são mantidas pelos poderes públicos, mas para as particulares é a garantia de que continuarão recebendo recursos públicos”.

Também em relação ao ensino superior foi definida a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e o estabelecimento dos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207). De acordo com Neves (2002, p. 138) isso deixa margem “à permanência de instituições superiores voltadas apenas para o ensino”.

Segundo Saviani (1997, p. 25, *grifos nossos*):

(...) ao dar status de norma constitucional à autonomia universitária provocou uma corrida daquelas instituições *privadas isoladas* para se transformar em universidades na esperança de que, por essa forma, sua ampla margem de manobra e seu arbítrio ilimitado se tornariam invioláveis já que revestidos de caráter de direito constitucional.

Isso acarretou na mudança para universidades das faculdades até então isoladas, na maioria delas privadas; como também na criação de novas universidades em âmbito privado, uma vez que a elas era oferecido, legalmente, o suporte estatal e autonomia necessária, garantindo a efetivação de sua lógica de funcionamento.

Na nova LDBEN, Lei 9394/96, optou-se por uma “LDB minimalista”, que deixa muita coisa em aberto⁶⁰ e, compatível com a ideologia neoliberal, ou seja, com o “Estado mínimo” voltado para atender os interesses do capital (SAVIANI, 1997). Foi, segundo o autor, mais uma oportunidade perdida:

Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido, e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto (p. 229).

Nesta perspectiva, no que diz respeito ao ensino superior, a nova LDBEN (re) afirma

⁶⁰ Esta lei de caráter liberal deixa “muita coisa em aberto” no intuito de flexibilizar as responsabilidades do Estado com a educação, neste caso, superior. Frente às políticas neoliberais, o Estado se torna omissor às suas responsabilidades, isto é, torna-se um Estado mínimo para as políticas sociais.

no Art. 45 o grau de autonomia para se criar instituições e cursos de graduação variados: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Isso vem de encontro ao Art. 7 onde se afirma que o ensino é livre à iniciativa privada. No Art. 52 parágrafo único, afirma-se, também, com característica de autonomia, a liberação para criação de universidades especializadas por campo do saber.

Uma contradição evidente é com relação ao ensino, pesquisa e extensão. A indissociabilidade desta tríade, legalizada no artigo 207 da Constituição na verdade é contrária ao que acontece na realidade do ensino superior. Segundo Neves (2002, p. 138) o artigo deixa margem “à permanência de instituições superiores voltadas apenas para o ensino”. Sendo assim, a maioria das IES, principalmente as mantidas pela iniciativa privada, se responsabilizam meramente pelo ensino e, em alguns casos pela extensão. Todavia, a pesquisa, nestas instituições, acontece de forma individualizada, resultante da iniciativa de alguns. A contradição está entre o que consta na prática, o que é afirmado via legislação e a prática pós-legislação. Isto é, entre o que é feito, o que é dito e o que é feito com o que é dito.

Percebe-se, desta forma, que a expansão do ensino superior na década de 1990, tendo um aumento muito significativo do ensino privado, foi normatizado na Lei 9394/96. Isto reafirma o “compromisso” do Estado com a iniciativa privada e com os interesses do capital em expandir a educação superior, sob a ótica de ênfase em sua centralidade como “garantia” para o desenvolvimento humano; contraditoriamente, do modo de produção vigente e conseqüentemente de todas as relações sociais.

Esta elevação numérica de IES está atrelada também à perspectiva ideológica da Teoria do Capital Humano que se desenvolveu a partir dos esforços de alguns pensadores – com destaque para Theodore W. Schultz⁶¹ - preocupados em explicar o peso, em termos econômicos, que o “fator humano” tinha na produção do valor.

A grande expansão do capitalismo e o visível processo de crescimento econômico nos países mais avançados, no contexto histórico do pós-2ª Guerra Mundial, propiciou um ambiente favorável, resultando na preocupação em determinar a existência de um valor econômico da educação (MINTO, 2005). Desta forma, a economia da educação desenvolvida a partir dos anos 1950 foi o estandarte levantado pelas políticas educacionais que nortearam o governo militar brasileiro de 1964 e, mais recentemente, sustentando as reformas

⁶¹ As concepções de Schultz sobre a educação tornaram-se mais conhecidas com as obras: “*O valor econômico da educação*”, de 1963, e “*O capital humano - investimentos em educação e pesquisa*”, de 1971 (MINTO, 2005).

educacionais da década de 1990.

A economia da educação e o planejamento educacional buscaram atribuir no campo da educação a lógica do capital, especialmente no que se refere aos gastos estatais:

O investimento em educação passou a ser feito em nome do desenvolvimento da nação – entendido sobretudo como crescimento econômico –, o que significava, via de regra, nada mais do que a qualificação mínima dos trabalhadores para incremento do capital variável e, portanto, das possibilidades de extração de mais-valia de sua força de trabalho (MINTO, 2005, p. 97).

Importante enfatizar a partir deste autor que, a essência de tal apreensão equivocada expressa-se na ilusão induzida pela teoria do capital humano de que o trabalhador também pode ser um capitalista. Basta, para tanto, estar provido de “educação”. Nesta ótica, a qualificação e a formação seriam os fundamentos da ascensão social do indivíduo, pois geraria maior renda ao mesmo (MINTO, 2005).

De acordo com Minto (2005, p. 97-98) o que a teoria do capital humano:

(...) escamoteia é o fato de que capital e trabalho são expressões de uma mesma relação social, que se baseia na exploração do trabalho alheio, na alienação dos produtos do trabalho de uns homens por outros, cujo pressuposto é a divisão social do trabalho. E que, enquanto expressões de uma relação dialética, não podem existir senão de forma integrada. A idéia de capital humano, portanto, é assaz conservadora, na medida em que “ignora” a luta de classes, tornando-se, assim, um poderoso instrumento ideológico de manutenção das condições vigentes.

Nesta perspectiva, a educação foi convocada a contribuir para o setor produtivo na forma de capital humano. Sendo assim, a educação somente interessa ao capital na medida em que possa garantir “uma formação para o mercado de trabalho segundo as necessidades do processo produtivo. A educação serve, portanto, na medida em que se adaptar às condições sociais e não como instrumento de transformação” (DALAROSA, 2005, p.163-164).

Importante destacar, também, que a teoria do capital humano tem sua sustentação teórica numa perspectiva liberal de educação. De acordo com Saviani (1997, p. 54) a educação liberal constitui-se

(...) numa forma de educação descomprometida, suficientemente geral para permitir ao indivíduo manipular, em proveito próprio, as mais diversas situações, às vezes incompatíveis entre si, adaptando-se, amoldando-se às diferentes circunstâncias com que se defronta. Pode justificar, desse modo, atitudes arbitrárias e mesmo aviltantes do ponto de vista humano. Submete o homem a um jogo de forças que leva a um processo de franca competição onde a pessoa humana pode ser interpretada como meio, como instrumento a serviço de determinados fins que interessam aos mais fortes, ou seja, os vencedores da competição.

Na Constituição de 1988, no Art. 214, e na LDBEN de 1996, no Art. 87, afirma-se o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual. O que era para iniciar em 1997 indo até 2007 como um instrumento importante na década da educação, só se concretizou em 2001, isto é, após 13 anos do proclamado e irá até o ano de 2011. O PNE foi aprovado como Lei nº 10.172/2001, representando um longo debate entre propostas que envolveram tanto a versão apresentada pelo MEC, como a proposta construída pela sociedade civil no II CONED, ambas apresentadas no ano de 1997 (SAVIANI, 1998). É importante salientar que estiveram presentes, neste cenário, novamente as concepções privatistas contra aqueles que defendem uma escola pública, laica e de qualidade.

No que diz respeito ao ensino superior, as diretrizes do PNE (2001) ressaltam a importância do apoio público para a universalização deste nível educacional, uma vez que este é tido como fator de desenvolvimento humano. Para garantir o acesso ao ensino superior, já que há uma pressão pelo aumento de vagas tendo em vista o acelerado número de egressos da educação média, deve-se planejar a expansão com qualidade, contando, desta forma, com a contribuição do setor privado que já oferece a maior parte das vagas na educação superior. As diretrizes também enfocam a responsabilidade do Estado em expandir as instituições públicas para atender à demanda, sobretudo dos alunos carentes, bem como o desenvolvimento da pesquisa no país, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa nacional.

Vê-se, a partir, do PNE a licitude para a expansão do ensino superior nos setores público e privado. Todavia, fica claro que ao setor privado compete mais precisamente o ensino com ênfase na extensão; e, ao setor público, a tríade ensino, pesquisa e extensão com ênfase na pesquisa. Nota-se, também, que o Estado normatiza a lógica do capital, garantindo ao setor privado o lucro oriundo da prestação de serviços na educação superior, talhando da obrigatoriedade, na maioria dos casos, o compromisso com a pesquisa e extensão.

Com relação às metas e aos objetivos o PNE (2001) enfatiza, em relação à categoria expansão, a ampliação da rede pública e privada de educação superior no intuito de atender as demandas nacionais e regionais, combatendo as desigualdades, prevendo a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos; salienta a institucionalização de procedimentos de avaliação interno e externo que englobe os setores públicos e privados; propõe a diversificação do sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas; incentiva a criação de cursos noturnos, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.

No que tange à gestão e financiamento do ensino superior, foram propostas algumas

metas/objetivos que vêm ao encontro da expansão do ensino superior. Pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais; contribuição estatal para a ampliação do programa de crédito educativo de modo a atender no mínimo 30% de estudantes da rede particular; apoio do Estado às instituições comunitárias sem fins lucrativos (PNE, 2001).

É considerável o aumento de instituições públicas e privadas no Brasil a partir do PNE. Neste caso, tudo indica que nos próximos anos as IES, tanto públicas quanto privadas, continuarão aumentando.

Na Constituição do Estado do Paraná de 1989, atualizada em 2006 tem-se um ajustamento às leis e diretrizes da Constituição de 1988, da LDBEN de 1996 e do PNE de 2001. Com relação ao ensino superior, enfatiza-se a autonomia universitária (Art. 180); a liberdade do ensino à iniciativa privada (Art. 182); o apoio do Estado a instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas com finalidade não-lucrativa (Art. 187).

O Governo do Estado do Paraná reafirma o “compromisso” em acompanhar as políticas em âmbito nacional, tornando possível na sua Constituição o ajustamento das propostas legais para o ensino superior instituídas pelo Governo Federal. Nesta perspectiva, fica clara a relação entre a totalidade e a particularidade, sabendo-se que esta totalidade (nacional) decorre como particularidade à totalidade mundial. Sendo o Estado moderno orientado pela lógica do modo de produção capitalista, constituindo-se num Estado burguês é viável parafrasear Marx (2002, p. 48), mediatizando a totalidade com o particular, pois a burguesia assume um caráter cosmopolita e “não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto, todo o conjunto de relações sociais”. O poder político do Estado moderno nada mais é, segundo Marx (2002, p. 47), que “um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

De acordo com Vieira (2003), a grande expansão na década de 1990 – que constitui para nós a segunda maior expansão do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná - que ocorreu pela via de ampliação da rede de instituições de ensino superior privadas, se acentua mais a partir de 1995, quando o número destas instituições cresce a taxas muito elevadas.

Nesta década buscaram-se alternativas para melhorar o quadro das desigualdades sociais, aumentando o número de vagas para o ensino superior e, conseqüentemente, expandindo o ensino superior no país. Contudo, os vestibulares das universidades públicas continuam exercendo forte seletividade econômica “uma vez que os aprovados (...) vêm de formação de nível médio em escolas privadas e de famílias mais abastadas” (VIEIRA, 2003,

p. 83). Segundo este autor o quadro das desigualdades não melhorou, e sim agravou. “Em 1992, os 50% mais pobres ocupavam 8,5% das vagas enquanto os 10% mais ricos ficavam com 45,6% do total; em 1999 os dados eram os seguintes: 6,9% das vagas para os mais pobres e 47,8% para os 10% mais ricos” (p. 83).

Isto acarretou que a flexibilização do modelo de ensino superior, já consagrado na LDBEN 9394/96, vem sendo implementado de forma crescente, principalmente nas instituições privadas. Busca-se oferecer, “cursos mais voltados para o mercado de trabalho (cursos seqüenciais, de curta duração, que podem focar uma área específica da atuação profissional)” (VIEIRA, 2003, p. 92). Segundo Castro *apud* Vieira (2003, p. 89)

o ensino privado tem sido muito mais ágil que o público para atender ao tipo novo de demanda do ensino superior. A flexibilização exigida pelos alunos que pedem cursos de curta duração não é atendida pelo ensino público. A expansão do ensino noturno nas universidades federais, por exemplo, enfrenta grande resistência.

Vê-se que o Estado com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais aposta na centralidade da educação como redentora de problemas sociais. Nesta perspectiva, o Estado de caráter neoliberal legisla para que o setor privado invista em educação superior, no intuito de atender a demanda que busca neste nível de ensino a formação/preparação para a concorrida vaga no mercado de trabalho, levando em consideração que os vestibulares das universidades públicas continuam exercendo forte seletividade econômica. Neste cenário, o ensino superior torna-se um meio rentável e lucrativo.

Numa perspectiva estritamente econômica, a orientação impressa pelo Ministério da Educação foi no sentido de que a legislação do campo educacional se encaminhe para o capitalismo concorrencial.

Segundo Cunha (2003, p. 58-59)

O sentido das normas em processo de implantação foi o de estabelecer um capitalismo concorrencial, no qual o investimento realizado em instituições de ensino deixe de usufruir de condições acintosamente privilegiadas quando comparadas com as de qualquer outro setor econômico. Vale dizer, procura estabelecer a equalização das condições da concorrência. Assim, uma instituição lucrativa não pode estar isenta de impostos e contribuições que incidem sobre todas as outras. As empresas de ensino superior devem operar em regime de transparência, no que se refere à oferta de sua ‘mercadoria’, informando aos seus consumidores, ao início de cada ano letivo: (i) a qualificação de seu corpo docente, a descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos; (ii) o elenco dos cursos reconhecidos e dos que estejam em processo de reconhecimento, assim como o resultado das avaliações realizadas pelo MEC; (iii) o valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos e as normas de reajuste aplicáveis durante o

período letivo. As penalidades para as instituições transgressoras são as previstas pelo Código de Defesa do Consumidor, que veda a propaganda enganosa e prevê a possibilidade de intervenção pelo Poder Público.

Sob esta ótica evidencia-se que a educação superior como uma mercadoria pode ser comprada numa vitrine vasta e concorrencial.

Importante destacar que no ano de 2004 é instituído, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o que estava previsto no artigo Art. 9º, VI, VIII e IX da LDBEN 9394-96. O Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes⁶². O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno de três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão; a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

O artigo 1º, inciso um, desta lei, traz a finalidade deste órgão. A saber:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Sendo assim, os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Isto também, para que a sociedade conheça a qualidade de cada estabelecimento de ensino e tenha parâmetros para escolher onde cursar a graduação. O cadastro de instituições e cursos conterà um dossiê completo com os dados legais, acadêmicos, censitários e avaliativos. Estes resultados fundamentarão, sobremaneira, as decisões do MEC sobre o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições (MEC/INEP, 2008).

Levando em consideração também o IGC, visto no primeiro capítulo, surge o questionamento sobre o objetivo de melhorar a qualidade na educação superior. De qual qualificação está se falando? A que interesses atende esta qualificação?

⁶² A avaliação dos cursos já havia sido implantada no período de 1996 a 2003 como o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), aplicado aos formandos, que tinha como objetivo avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem (Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/provao/> - Acessado em 15 de setembro de 2008). Hoje este processo de avaliação é chamado de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que tem objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências (Fonte: http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_oquee.htm - Acessado em 15 de setembro de 2008).

As instituições que passam pelo crivo do MEC e adquirem o “ISO de qualidade total”, em sua maioria mascaram a contradição que há entre a “qualificação” como lema de marketing e as condições de trabalho dos docentes que com flexibilidade abarcam uma alta carga horária de trabalho em sala de aula além de se envolverem em projetos de abrangência da IES, como por exemplo, no âmbito da extensão. Isto quer dizer que a contradição está entre a qualificação proclamada e as condições de sobrecarga de trabalho e de funções dos trabalhadores da educação superior que se inserem neste mercado de trabalho. Por outro lado, mais especificamente na iniciativa privada, estes trabalhadores não recebem incentivos institucionais e não dispõem de tempo suficientemente razoável para a prática da pesquisa. Por sua vez, os docentes das universidades públicas, mesmo tendo uma carga horária invejável para a pesquisa, estão sobrecarregados pelo fato da extensa produtividade exigida pelos órgãos governamentais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

A distorção aumenta ainda mais na medida em que os alunos enfrentam uma contradição real entre o que é dito (em campanhas de marketing destas instituições) e as condições em que é ofertado o curso de nível superior. Como exemplo, pode-se citar a precária formação acadêmica dos alunos, consequência esta de aulas flexibilizadas nas práticas docentes do “faz de conta”. Evidente que isso não justifica, mas contribui.

A qualidade que daí decorre, só pode ser entendida na perspectiva da ótica capitalista, ou seja, vender o produto com “qualidade”, mesmo que para isso tenha que esconder as condições em que se encontra o trabalhador, e camuflar os defeitos dos “produtos” ofertados.

Cooperando com a discussão, Neves (2002, p. 142) enfatiza que

a julgar pelo número de denúncias veiculadas pela imprensa sobre irregularidades das instituições privadas, ou as instituições privadas não estão cumprindo esta determinação legal ou ‘o consumidor não verifica a qualidade do produto na hora da compra’, ou seja, o alunado não se atém às informações oferecidas pelos empresários do ensino no ato da matrícula.

Se por um lado o Estado normatiza a expansão do ensino superior, por outro, implanta um tardio processo avaliativo como freio para tal expansão, e também como forma de diferenciação qualitativamente técnica entre as instituições. Metaforicamente falando: a porteira se abriu, a boiada passou/escapou; agora, tardiamente, preocupa-se com o seu cercamento/ fechamento e com o cuidado para novas aberturas.

Sintetizando, este é o panorama nacional e paranaense do ensino superior na década de 90 do século XX. Uma expansão acentuada do ensino superior no setor privado em que a lógica do mercado permanece. No intuito de formar trabalhadores, diga-se, profissionais para o mercado de trabalho, em prol do desenvolvimento nacional e estadual, os empresários do ensino mascaram o objetivo maior que os guia a investirem pesado no ensino superior. Por outro lado, percebe-se a minimização do Estado no investimento em educação superior pública.

É neste contexto que se dá a expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná, visto no capítulo anterior, principalmente via iniciativa privada. Ou seja, este aumento de IES privadas acompanha a expansão em nível nacional e estadual. Por isso a importância de não isolar os fatos. Nada é isolado. A particularidade, mesmo com suas especificidades de relações, está mediada com o contexto mais amplo.

Os dados expostos remetem à análise do contexto nacional na década de 1990: Reestruturação do capital e o papel do Estado neste processo (políticas para o ensino superior), para se delinearem as contradições e mediações do particular com o geral que foram preponderantes para a expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná e suas respectivas especificidades.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE EXPANSÃO E DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído este trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real.

Karl Marx

Neste capítulo foi feita a análise da expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná a partir da década de 1990. Analisaram-se os dados apresentados nos capítulos anteriores, objetivando explicitar a problemática de como se deu o processo expansionista, seus determinantes e quais os reais interesses que motivaram a expansão, bem como os impactos para a região. Nesta perspectiva buscou-se analisar a relação entre trabalho simples e trabalho complexo e o papel do Estado diante da lógica da organização social do trabalho e sua subsunção a essa lógica pelas políticas educacionais para o ensino superior.

3.1 A REFORMA DO ESTADO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990 SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO

Para a discussão sobre a expansão do ensino superior da região Sudoeste do Paraná, torna-se importante problematizar o cenário internacional e nacional na década de 1990, numa perspectiva de totalidade da organização social do trabalho na sociedade capitalista num dado momento histórico, para que a particularidade possa ser entendida no movimento dialético como parte constituinte do todo.

Na década de 1970 entra em declínio o modelo fordista de acumulação capitalista que tinha no Estado de Bem-Estar Social (Social-Democracia ou Keynesianismo) seu ponto central de equilíbrio mercantil. O Estado, como instituição social central para a expansão do mercado (redução da diferença de ritmos de aumento da produção e do consumo, isto devido à crise de 1929), participa da reprodução do capital e da força de trabalho de forma diferenciada, tendo em vista que o modo de produção capitalista necessita constantemente de transformações para sua própria manutenção. Desta forma

o Estado, neste sistema, ocupa lugar central e, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais – mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos -, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação (SILVA JR, 2002, p. 23).

A fragilidade e a derradeira fase do ciclo fordista de acumulação capitalista⁶³ requer reformas que promovam, através de novas instituições, um “novo *modus operandi* social e econômico do capitalismo” (SILVA JR, 2002, p. 31). Este “novo *modus operandi*” e/ou reestruturação produtiva - acumulação flexível⁶⁴ – caracteriza-se pelo emprego de formas mais racionalizadas de organização do trabalho e da produção, fundamenta-se nas teorias de Hayek⁶⁵ e Friedman⁶⁶ onde priorizam a *extended order*, ordem estendida do mercado.

Nesta perspectiva, o (neo)liberalismo (re)assume a função da “nova” ideologia do capital na perspectiva de minimizar a função do Estado em relação aos gastos sociais e à intervenção junto ao mercado e maximizar legalmente a lógica produtiva capitalista, com destaque para o processo acentuado de privatizações, além da não estimulação da participação política. Isto faz com que predominem os partidos políticos não-ideológicos, um sindicalismo apolítico voltado para a obtenção de resultados imediatos para as corporações profissionais e a auto-organização da sociedade civil no intuito de despolitizá-la (NEVES;FERNANDES, 2002).

O primeiro país capitalista que pôs em prática o programa neoliberal foi o governo de Margaret Thatcher na Inglaterra em 1979. Já na América Latina começou com a experiência chilena do ditador Augusto Pinochet (1973).

Em âmbito nacional a assunção da política neoliberal ocorreu a partir da década de 1990. Um processo que teve início com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e sua transição fecunda no governo de Itamar Franco (1992-1994). Todavia, consolidou-se com

⁶³ Segundo Silva Jr (2002, p. 30) neste ciclo acumulativo capitalista na década de 1970 “o mercado dá sinais de esgotamento, a taxa média de lucros dos países cai em movimento contínuo, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se”. Isto demonstra a auto-reprodução do sistema capitalista proclamando urgentes mudanças.

⁶⁴ Este novo regime de acumulação capitalista passou a ser conhecido como Toyotismo ou acumulação flexível. Elaborado por Taiichi Ohno, o toyotismo foi criado na fábrica da Toyota no Japão após a Segunda Guerra Mundial, este modo de organização produtiva, e assumiu a supremacia produtiva e econômica em meados da década de 1970. O toyotismo se caracteriza por uma: mecanização flexível, dinâmica oposta à rígida automação fordista; processo de multifuncionalização de sua mão-de-obra; implantação de sistemas de controle de qualidade total; sistema just in time (que visa envolver a produção como um todo; tendo por objetivo produzir o necessário, na quantidade necessária e no momento necessário); personificação dos produtos, ou seja, fabricar o produto de acordo com o gosto do cliente; e, controle visual, isto é, havia alguém responsável por supervisionar as etapas produtivas (LIKER, 2005). Importante destacar que como no toyotismo a flexibilidade exige uma qualificação muito alta e sempre focando a redução dos custos, o desemprego tem se tornado algo comum. Com isso desencadeia-se um elevado aumento das disparidades socioeconômicas e uma necessidade desenfreada de aperfeiçoamento constante para simplesmente se manter no mercado.

⁶⁵ HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

⁶⁶ FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e continua no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 até os dias atuais) (ANTUNES, 2005). O Estado do Paraná, entre os Estados brasileiros, foi o mais influenciado pelas políticas neoliberais na década de 1990. Porém, foi a partir de 1995 nas gestões de Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) que o caráter neoliberal nas políticas de Estado foi assumido com grande intensidade. De acordo com Piton (2007), norteadas pelas políticas nacionais do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Paraná implementou políticas de cunho economicista, contudo, em algumas áreas com viés privatista ainda mais demarcado.

A partir de Nascimento; Silva; Algebaile (2002), pode-se considerar que o discurso privatista do neoliberalismo brasileiro

apregoa a superioridade do setor privado sobre o setor público. Este é caracterizado como ineficiente, ineficaz e atrasado, ao contrário do setor privado, que é apresentado como aquele que possui mais responsabilidade na gestão dos recursos, é ‘empreendedor’ e possuidor de uma ‘racionalidade’ que o torna mais eficiente e eficaz, permitindo que seus produtos e serviços tenham maior qualidade. Essa racionalidade faz do mercado o grande impulsor do crescimento econômico, sobretudo quando o setor passa a ‘compreender’ sua responsabilidade social (p. 95-96).

A descentralização das responsabilidades públicas para a sociedade civil tornou o Estado (enxuto) brasileiro inserido na lógica global dado o caráter universalizante do capitalismo⁶⁷. Neste sentido pode-se considerar que o Brasil se insere na nova forma de reestruturação produtiva a partir da década de 1990, o que Leite (1994) vai chamar de modernização sistêmica, que se caracteriza entre outros pontos pela implementação de novas tecnologias e formas de gestão e contratação da força de trabalho em todo o âmbito da empresa.

O (re)fortalecimento do sistema capitalista, necessita de organismos globais que, com poder político e econômico, produzam a consolidação da nova ordem, sob a mesma hegemonia do capital no âmbito nacional e global, agora em forma diversa: num novo regime de acumulação em diferentes formas de organização social.

Neste cenário emergem, de acordo com Lima (2002), intelectuais coletivos internacionais do capital – os organismos multilaterais⁶⁸: Comissão econômica para a

⁶⁷ Ver (MONTAÑO, 1999).

⁶⁸ Segundo Lima (2002, p. 43), “A história destas organizações está ligada, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural, político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas”. E justifica “por condicionalidade compreendemos o processo pelo qual os empréstimos financeiros concedidos

América Latina e o Caribe (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Grupo Banco Mundial (BM)⁶⁹, Organização Mundial do Comércio (OMC) – com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo que interfere na implementação das políticas educacionais, especificamente as do ensino superior, nos países latino-americanos, especialmente no Brasil.

Nesta nova lógica de reestruturação produtiva ocorre um movimento de mudanças no próprio Estado no qual a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação.

O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do ‘político’, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves conseqüências para a (...) educação (SILVA JR, 2002, p. 33).

Sendo forte e pouco interventor na área social e, posto que o setor econômico o configura, o Estado assume características gestora e democrática. Neste processo de descentralização, num clima democrático, das responsabilidades sociais para a sociedade civil, o Estado gestor está submisso a um núcleo central que, *a priori*, definiu as políticas públicas para o social sob orientação do econômico. Segundo Silva Jr (2002, p. 35) “trata-se da descentralização do que já estava definido mercantil e centralizadamente”.

Neste sentido, a educação e, em particular, a educação superior, foi (re)configurada com muita intensidade devido à reforma do Estado, que passou a configurar-se sob a égide do direito privado, uma vez que o capital põe-se em todas as esferas sociais, estabelecendo o império do privado para as instituições por meio de diferentes processos (SILVA JR, 2002).

A impulsão de reformas, via documentos, para a educação superior nos países periféricos, neste caso o Brasil, é realizada pelos organismos multilaterais que interferem e reconfiguram as políticas educacionais. São estas instituições e seus intelectuais que produzirão as reformas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, no intuito de integrar os países periféricos na dinâmica global do capital, tendo a educação como mola propulsora

pelos organismos internacionais estão condicionados à implementação de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais à luz do projeto societário do capital” (LIMA, 2002, p. 43).

⁶⁹ De acordo com Lima (2002), este grupo compreende: a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Organismo Multilateral de garantia de Investimentos (Miga), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID), e mais recentemente o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

do desenvolvimento/crescimento econômico e redução do desemprego e da pobreza e estímulo às fontes de financiamento, impulsionando o setor privado e as organizações não-governamentais – ONGs. Também é importante destacar que tais documentos são fundamentados numa concepção de educação baseada na teoria do capital humano como estratégia para a qualificação do trabalhador diante das mudanças atuais do mundo do trabalho e, para a consolidação “de um caldo político e cultural que legitime e reproduza o processo de exploração do capital em relação ao trabalho” (LIMA, 2002, p.49).

Esta autora faz um estudo sobre os documentos elaborados para a educação superior por alguns destes organismos. A saber: “La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia” (1994 - Banco Mundial); “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior” (1995 – Unesco)⁷⁰; “Conferência Mundial sobre Educação Superior” (1998 – Unesco); “Estratégia para o Setor Educacional – Documento estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e no Caribe” (1999 – Banco Mundial). Amaral (2003) contribui para a discussão ao trazer o dado de que no ano 2000 o Banco Mundial lançou o documento intitulado “Higher Education in Developing Countries – peril and promise” pelo qual contraria seu entendimento histórico. Neste documento, o banco salienta que o investimento público em universidades e em IES é de suma importância e deveria se constituir em máxima prioridade nas atividades de desenvolvimento, o que torna urgente a tomada de medidas para expandir a quantidade e a qualidade da educação superior⁷¹.

Nesta perspectiva pode-se considerar que o tímido aumento das IES públicas federais e, particularmente, com a abertura da UFFS no Sudoeste do Paraná, nos próximos anos, pode ser entendido como mais uma leitura do Governo Federal dos documentos do Banco Mundial pelos quais consta em uma das metas do PNE (2001) que prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos. Por outro lado, o ensino superior privado no Brasil, no Paraná e no Sudoeste continua aumentando significativamente. O viés privatista não sofreu reformulações significativas no seu *modus operandi*, uma vez que

⁷⁰ Este documento enfatiza a importância do financiamento público da educação superior. O documento do BM, ao contrário considera que as verbas públicas deveriam ser destinadas para a educação básica, especialmente para a educação fundamental.

⁷¹ Importante destacar a indignação com relação a esta mudança de José Luís Coraggio reitor da Universidade Gal. Sarmiento – Argentina: “De que nos serve que a cada 10 anos a banca internacional reconheça seus erros do passado, se o dano causado é irreversível? Que novos conselhos vão dar às tecnocracias nacionais e esta recebendo-os de bom grado? Virá agora uma grande onda a favor da educação superior e contra os outros níveis de ensino? Fala-se em reformas de Estado em prol da responsabilidade pública e da prestação de contas à sociedade, porém quem os incrimina por seus maus conselhos? Assim como continuamos pagando a dívida eterna, da qual são co-responsáveis, agora pagaremos a dívida educacional?” (CORRAGGIO *apud* AMARAL, 2003, p. 190).

continua expandindo, porém o que se percebe atualmente é um aumento – mesmo que mínimo – em oferta pública de educação superior.

No projeto político neoliberal⁷² que se dá via acordos comerciais entre países periféricos e organismos internacionais, a privatização de setores estratégicos, a desnacionalização da educação, ciência, tecnologia e telecomunicações são características da pressão que os organismos do capital realizam a fim de “(...) garantir a abertura para que as empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa” (LIMA, 2002, p. 60).

Os discursos dos organismos internacionais salientam a redução das verbas públicas para a educação superior pública, abrindo a possibilidade para o setor privado que, para a garantia da expansão no acesso à educação, se fortalece expandindo o número de vagas nesse setor (AMARAL, 2003).

No período que consolida a assunção da política neoliberal no Brasil e no Paraná, tem-se uma progressiva expansão do ensino superior na região Sudoeste deste Estado principalmente via iniciativa privada. Acompanhando a grande expansão em escala nacional e estadual foram criadas treze IES privadas e apenas duas públicas. Neste contexto, mais duas campi federais foram abertos e um está em fase de implementação. No setor privado para o próximo ano, mais um campi será aberto, totalizando o domínio privado sobre o público na região: serão seis IES públicas e quinze privadas.

Evidentemente esta expansão atrela-se às reformas do Estado e da educação superior no final do século XX e limiar do século XXI. Em âmbito nacional o crescimento de IES privadas, de 1995 a 2006 atingiu escalas superiores a 200%. O Paraná “acompanhou” este crescimento, tendo um aumento de mais de 300% neste mesmo período. Em contrapartida, as instituições públicas no Brasil, no período, tiveram um tímido crescimento. Por sua vez, pode-se considerar que o Paraná manteve-se estável na quantidade de IES nesta instância administrativa.

Paralelamente, constata-se a atuação reduzida do Estado tanto na região Sudoeste, como no Brasil e Paraná no que diz respeito ao investimento em educação superior pública, o que faz com que as ações das instituições públicas sejam reduzidas e o apoio legal via

⁷² “É preciso destacar que, apesar de os governos neoliberais defenderem a privatização generalizada e a redução dos gastos públicos com as políticas sociais, estas mudanças não foram tão significativas nos países europeus e também nos estados Unidos, que continuaram a manter áreas estratégicas da produção sob propriedade e controle do Estado e uma extensa rede de proteção social” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAIL, 2002, p. 92). Neste sentido, Sader (apud NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAIL, 2002, p. 92) afirma que “o neoliberalismo é um remédio amargo que os países do Primeiro Mundo não tomam na dosagem que propõem ao Terceiro Mundo ou, se o tomaram, já passaram a corrigir seus rumos [...]”.

documentos oficiais e órgãos governamentais [*que redimem as empresas do pecado do lucro*] (NEVES, 2002) - Constituição Federal [1988] e do Estado do Paraná [1989], LDBEN [1996], PNE [2001], MEC, CNE [Conselho Nacional de Educação], entre outros - para o setor privado seja maximizado, ocorrendo a ampliação do capital em seus campos de investimentos. Neste sentido “a universidade pública passa a ser vista como incapaz de desempenhar sozinha sua função, fazendo da iniciativa privada uma instância necessária à prestação deste serviço à população” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p. 103-104).

Isso fica ainda mais patente quando analisada a quantidade de vagas nas IES sudoestinas autorizadas pelo MEC para os cursos superiores. Até o momento para as IES privadas o número de vagas é muito superior às das IES públicas. Do total de 12.092 vagas autorizadas, 1.729 são de IES públicas e 10.363 de privadas⁷³ (MEC/INEP, 2009).

A redução dos gastos públicos com as IES públicas é traduzida na expansão pouco significativa de suas matrículas. A título de exemplo, entre 1994 e 2000 a matrícula dos cursos de graduação da rede pública (federal, estadual e municipal) de 690.450 em 1994 passou para 887.026 em 2000, tendo um crescimento de 29%. Na rede privada de ensino de 970.584 em 1994, para 1.806.072 em 2000, crescendo 86% (NEVES, 2002). No Sudoeste do Paraná em 2008, verificou-se um total de 14.070 alunos matriculados em algum curso de graduação nas IES sudoestinas. Destes, 3.317 na rede pública (federal e estadual) e 10.753 na rede de ensino superior privada.

Importante lembrar que, historicamente, as universidades federais vêm formando intelectuais – em boa parte – sintonizados com valores e propostas do bloco de forças políticas democráticas de massas. Estas forças criticam a submissão da educação superior aos interesses mercantilistas dos empresários burgueses e a submissão do Brasil às potências mundiais no que concerne à produção do conhecimento, posicionando-se na defesa da educação pública. Entretanto, a política neoliberal acaba destruindo as instituições públicas, neste caso as de educação superior, acarretando num forte mecanismo de desmobilização política (NEVES, 2002). Como exemplo de fragmentação e despolitização da sociedade civil pode-se considerar, no âmbito do ensino superior, a precarização do trabalho docente que também é real no Sudoeste do Paraná, embora este não seja objeto da presente análise.

a relações de trabalho na rede privada de ensino (...) contribuem para a desmobilização dos trabalhadores em educação. O professor ao ser contratado por

⁷³ Há que levar em consideração que alguns cursos em que foram somadas as vagas não são mais ofertados pelo fato de não possuírem demanda suficiente.

hora/aula ministrada, precisa assumir uma grande quantidade de turmas para que possa obter um salário digno, uma vez que o preço da hora/aula é, em geral, muito baixo, dificultando a realização de um trabalho político de organização da categoria educacional (NEVES, 2002, p.110).

Diante destes apontamentos torna-se necessária a problematização sobre os instrumentos de implementação da política neoliberal para a educação superior.

Silva (2002) analisa a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que diz respeito à implementação das políticas de diversificação e ampliação das instituições e cursos do ensino superior por meio, majoritariamente, da iniciativa privada.

No âmbito de atuação do CNE (criado em 1995) há controvérsias de opiniões por parte dos membros do conselho, entretanto, sobressai o projeto de expansão do ensino privado. Tendo presente a pressão dos empresários do ensino privado, a maioria dos membros do conselho defende as “diretrizes de ampliação do ensino superior via empresariamento” (SILVA, 2002, p. 132).

Neste sentido fica evidente que sendo a sociedade capitalista marcada pelos antagonismos de classe, a luta por interesses antagônicos dentro de órgãos (CNE) do Estado faz parte da luta pela conquista e manutenção da hegemonia.

Contribuindo, Neves (2002), faz um estudo das leis: Constituição Federal de 1988, a LDBEEN de 1996, o Decreto nº 2.036 de 1997, o Decreto nº 3.860 de 2001; e o planejamento: Planejamento político-estratégico (1995/1998) e o PNE de 2001.

A autora chega à conclusão de que as diretrizes se dirigem mais especificamente à expansão das atividades de ensino. Entretanto elas reforçam a diretriz do governo de asseverar a mão-de-obra especializada para o exercício de tarefas complexas no mercado de trabalho.

A educação mais restritiva, resultante de uma escolarização voltada para a certificação da mão-de-obra, tenderá predominantemente a formar cidadãos aptos a realizar tarefas complexas de mais baixo nível no mercado e de ocupar cargos de gerência na produção, no aparelho estatal e na sociedade civil, mas dificilmente formará um cidadão capaz de pensar, de estudar, de criar e de controlar quem dirige (NEVES, 2002, p. 150).

Davies (2002), por sua vez, faz um estudo dos mecanismos de financiamento das IES privadas nos anos de 1990, salientando a aplicação de recursos públicos diretos e indiretos para tal fim. Uma das fontes indiretas de financiamento são as isenções tributárias. Segundo o autor, ainda hoje as instituições educacionais que declararem não ter fins lucrativos e possuam o título de utilidade pública continuam sendo isentas de todos os impostos federais, estaduais e municipais. Ainda que isto não contribua para o financiamento das IES privadas, torna-se,

além de uma redução nas arrecadações dos governos, um incentivo importante para o gasto nelas. O autor problematiza também sobre a isenção da contribuição previdenciária patronal das IES filantrópicas. Neste caso a iniciativa privada deixa de recolher 20% da cota patronal sobre a folha de pagamento devida ao INSS (Instituto Nacional de Seguro Social) que acrescida ao Cofins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social) totaliza uma economia de até 30 % da folha de pagamento das IES. Outra fonte é a isenção do salário-educação. Essa isenção significa para as IES (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) que elas deixam de recolher esta contribuição social de 2,5 % sobre a folha de pagamento.

Sobre as fontes de financiamento diretas o autor destaca os subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, crédito educativo e Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Na pesquisa realizada junto às IES sudoestinas, o Fies (antigo Creduc [1975 a 1999]) que prevê o financiamento de até 70% dos encargos educacionais de alunos em cursos de IES privadas, com avaliação positiva pelo MEC, é apropriado em todas as instituições privadas.

Em 13 de janeiro de 2005 é instituído pela Lei nº 11.096 o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que também pode ser entendido como mais um recurso de financiamento público ao setor privado, uma vez que destina bolsas de estudo “integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (Art. 1º).

Estas bolsas de estudo que as IES privadas oferecem a partir do Programa, traz benefícios à instituição. O Art. 8º mostra quais os impostos e contribuições que as IES que aderirem ao Programa ficam isentas. Para conhecimento: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

Nesta perspectiva, o governo federal, no intuito de atingir a meta do PNE, acredita que somando a expansão das Universidades Federais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 e o PROUNI, as vagas na educação superior ampliem significativamente (MEC, 2009). Vê-se que diz “ampliar significativamente o número de vagas na educação superior”. Não se afirma exclusivamente “ampliar significativamente o

número de vagas na educação superior pública”. Sendo assim, considera-se que o governo prossegue apostando e acreditando na histórica parceria público-privado, também para o cumprimento da meta do PNE.

No Sudoeste do Paraná a parceria público-privado contribuiu e continua contribuindo para a expansão da educação superior. A sobreposição do público no privado, via PROUNI, confirma o caráter privado do Estado. Para muitas instituições privadas é compensada a aderência do PROUNI pelo fato de serem isentas de contribuições e impostos. Porém, para outras não. Por meio de contato telefônico junto às IES privadas sudoestinas, constata-se que das 14 IES, metade aderiu ao Programa. A não-adesão pelas demais teve a justificativa de que não é compensatório para a instituição, uma vez que já são isentas de algum tipo (não especificaram quais) de impostos e contribuições. Segundo Neves e Pronko (2008, p. 83) o PROUNI “é um poderoso instrumento de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino e um instrumento eficaz de viabilização, em maior grau, de adesão estudantil ao projeto oficial”.

Constata-se que também na região Sudoeste a expansão de IES privadas não só se deu pela existência de uma demanda pelo ensino superior. Mas, sobretudo pelo fato de os governos não terem atendido a toda a demanda em IES públicas, desviando-a para as privadas. Segundo Davies (2002, p. 175), “O apoio oficial às IES privadas tem se concretizado, não só por essa omissão, como também pelo financiamento direto e indireto a elas”. E continua “sem este financiamento público, as IES privadas certamente não teriam se expandido tanto (...), pois as suas mensalidades teriam de ser muito maiores do que são, diminuindo assim a demanda de estudantes em condições de pagar” (p.175).

Com o recuo do Estado no que diz respeito ao financiamento em educação superior pública, os *empresários do ensino superior* - fração da nova *burguesia de serviços* - viram neste nível de ensino um meio promitente para investimentos (BOITO, 1999; RODRIGUES, 2007). Este fato também se deu devido à limitação na sua atuação no ensino fundamental e médio uma vez que o Estado, na década de 90, dá ênfase à educação básica⁷⁴. Em função disso, a iniciativa privada transfere seus investimentos para outros níveis de ensino (superior e pós-graduação) (OLIVEIRA, 2002).

O interesse do capital em converter a educação superior em uma mercadoria é a forma com que ele encara a educação. Isto é o que Rodrigues (2007) chama de: *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*. A primeira faz referência à burguesia de serviços

⁷⁴ Segundo Oliveira (2002, p. 245) “Em 1999, o Estado já se responsabilizava por 90,9% das matrículas do ensino fundamental e por 84,2% do ensino médio”.

educacionais, isto é, ao capital comercial investido em educação, neste caso, em IES.

Esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional (...) o serviço educacional como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada) é o caso típico da educação-mercadoria (RODRIGUES,2007,p. 06).

A rigor, o investimento de capital comercial em ensino superior tem atraído empresários de diversos setores econômicos que vêm neste ramo um meio ostensivo de extração de mais-valia. Na região Sudoeste os representantes das IES promovem constantes campanhas publicitárias, anunciando seu suposto comprometimento com a formação em nível superior da população em geral o que promoveria o desenvolvimento econômico e social da região. Tal discurso acaba escamoteando os reais objetivos. Esta afirmação torna-se especificamente patente na medida em que se constata que os donos das quatorze IES⁷⁵ (privadas) sudoestinas atuam em diferentes atividades econômicas. A saber: Madeireira (indústria de compensados), cerealista (comércio de cereais), setor educacional (ensino básico e superior), setor automobilístico (revendedoras de automóveis), setor de transportes (empresa de ônibus), setor de plásticos (empresas), pecuária (fazendas); vários empresários (pequenas empresas) e profissionais liberais (por exemplo, grupo de professores); Igreja Católica e setor de saúde (médicos e donos de hospitais). Destaca-se que os empresários de 04 das instituições estendem seu leque de atuação econômica na área educacional com colégios (educação básica e cursinhos pré-vestibular) e outras IES.

Importante enfatizar que alguns (mais especificamente quatro) empresários são do Estado de São Paulo (dois), das regiões Oeste (um) e Noroeste do Paraná (um). Contudo, alguns ‘empresários sudoestinos’ do ensino superior também atuam em outras atividades econômicas em outras regiões do Paraná e outros Estados da federação. A necessidade de novos mercados açula a burguesia a estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte (MARX;ENGELS, 2002).

Tendo em vista a diversidade de atividades econômicas em que os empresários da educação superior atuam, o ensino superior, na maioria, é ‘mais uma’ e/ou ‘uma das’ atividades econômicas da nova burguesia de serviços. Isso mostra com que motivação os empresários da educação superior sudoestinas foram atraídos para investirem em instituições de ensino superior. Sabendo de antemão que o capital não investe em locais onde não vê

⁷⁵ Destas, quatro IES têm o apoio da Prefeitura Municipal o que mais uma vez demonstra o compromisso do Estado com o setor privado no que diz respeito à subsídios diretos para a manutenção das mesmas.

sinais de lucratividade, é evidente que no Sudoeste há demandas do capital comercial na medida em que se objetiva expandir a concentração de lucros.

O recuo do Estado no que se refere à investimentos em educação superior gratuita para toda a população e, em contrapartida o apoio legal do mesmo à iniciativa privada tornou o investimentos em IES um atrativo para o capital comercial. Também não se pode desconsiderar que no período de expansão das IES no Sudoeste do Paraná há uma demanda significativa por formação em nível superior.

De acordo com Neves (2002), o neoliberalismo, ancorado na nova base técnica do processo produtivo, reforçou a ideologia da escolarização como panacéia. Esta ideologia enfatiza que quanto mais educada e treinada for a força de trabalho, melhor será o desempenho da economia, a distribuição de renda e a qualificação dos empregos. Ou seja, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Esta ideologia está atrelada ao investimento em capital humano. Neste caso as relações de poder, de dominação e exploração cedem lugar à ideologia do mérito, do esforço do indivíduo, da racionalidade e do dom (FRIGOTTO, 2001). Com a sedução, em grande parte por essas ideologias, a classe trabalhadora investe mais na melhoria dos seus níveis de escolarização.

A volta à escola tem sido uma das características dessa década. Como o Estado focaliza suas ações educacionais diretas na universalização do ensino fundamental e na ampliação do ensino médio, boa parte dos trabalhadores que busca a qualificação para o trabalho complexo é obrigada a custear seus estudos em nível superior, já que as vagas disponíveis no ensino público são insuficientes para o atendimento da demanda (NEVES, 2002, p. 33).

Contrário ao capital comercial que demanda *educação-mercadoria*, mas ao mesmo tempo se relacionando, a *mercadoria-educação* é demandada pelo capital industrial. “A educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007, p. 06). Neste sentido, a partir da lógica do capital, percebe-se a articulação necessária do sistema educativo com o sistema produtivo.

Segundo o autor, com relação à *mercadoria-educação* dois aspectos precisam ser considerados: 1) O grande número de profissionais graduados favorece o capital industrial, pois cria um exército de reserva que tende a reduzir os salários da categoria profissional; 2) Por outro lado, pode criar sérias dificuldades em seu processo produtivo na medida em que

esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações exigidas pelo processo produtivo.

Atualmente, no Sudoeste é visível um exército de reserva de egressos da graduação que, não encontrando trabalho na área específica de formação, acabam, quando conseguem, trabalhando em outras atividades ou se submetendo a baixos salários. Fica evidente que o mercado não consegue absorver os egressos, frustrando, desse modo, os objetivos proclamados pelos dirigentes das IES que estariam promovendo o desenvolvimento regional. Todavia, precisa ser feito outro estudo que dê conta desta problemática evidenciando os dados reais, ou seja, as evidências empíricas.

Importante destacar que os empresários industriais mostram-se preocupados e desconfiam da qualidade da *mercadoria-educação* ofertada pela burguesia de serviços educacionais. Estes, por sua vez, como fornecedores, estão preocupados em preservar a liberdade de vender a sua mercadoria aos que dispuserem de condições de comprá-la, particularmente os trabalhadores. “Reconhecem os empresários do ensino que a conversão da educação-mercadoria em mercadoria-educação é mediada necessariamente pelos seus clientes diretos – estudantes-trabalhadores em sua grande maioria” (RODRIGUES, 2007, p. 77). Nesta perspectiva, o Estado assume um papel fundamental no que diz respeito ao controle de qualidade dos cursos de graduação (Enade) e das Instituições que oferecem a *educação-mercadoria*.

A luta dos empresários de serviços educacionais para vender a *educação-mercadoria* é uma das características do neoliberalismo de fragmentação da própria classe em vista de interesses particulares e específicos.

O projeto neoliberal na mesma medida que diminuiu a atuação do Estado no montante a investimentos em setores sociais, acaba fragmentando a organização da sociedade civil. Nos anos até então vividos de neoliberalismo no Brasil, o volume de organizações sociais aumentou significativamente. Entretanto, tais organizações sociais se caracterizam pela direção particularista. Esta fragmentação ocorre também no âmbito da disputa dos “aparelhos privados de hegemonia que na sociedade civil lutam por projetos distintos de sociedade e educação” (NEVES, 2002, p. 219).

No que concerne ao ensino superior tem-se o aumento significativo de entidades representativas dos interesses específicos das instituições privadas que intervêm direta e indiretamente na definição das políticas educacionais. A título de exemplo pode-se citar: ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior), ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares), ANACEU (Associação Nacional dos Centros

Universitários), ANAFI (Associação nacional das Faculdades e Institutos Superiores), ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias), etc. (NEVES, 2002; SANT'ANNA, 2002).

Todas estas entidades entre outras, cientes de que “na nova divisão de trabalho entre o público e o privado, caberia aos empresários educacionais a implementação da política neoliberal para a educação superior” (NEVES, 2002, p. 194), atuaram intensamente para a construção de uma proposta para a educação superior que atendesse aos interesses do setor privado.

Importante destacar que nem toda a intencionalidade particularizada do setor privado no intuito de o governo legitimar suas propostas foi atendida. Os empresários educacionais não saíram vitoriosos em todas as suas demandas.

Esta situação ajuda perceber que, no Brasil de hoje, o Estado, longe de se apresentar como gerência da classe dominante, afigura-se como condensação de relações de força entre classes e frações de classes. Mesmo com a ampla hegemonia da proposta burguesa de sociedade e de educação no Brasil nos dias atuais, o Estado, ao definir suas políticas, leva em conta os imperativos do capital em seu conjunto e também das outras classes sociais, e não apenas as demandas imediatas de um capitalista singular ou de fração do capital (NEVES, 2002, p. 219).

Como no Sudoeste do Paraná o pioneirismo em educação superior tem a ação direta da Igreja católica é pertinente ressaltar que, além das 54 instituições afiliadas à ABRUC, desde 28 de maio de 2007 o UNICS somou-se a esse quadro (ABRUC, 2009). De modo geral, fazendo uso de um discurso embasado em valores cristãos que visa à formação e preparo de lideranças éticas, comprometidas com a fraternidade e o bem-comum da sociedade, as instituições católicas por meio da ABRUC procuram se diferenciar dos grupos assumidamente privatistas. No entanto não se distanciam da política neoliberal na medida em que continuam reivindicando verbas públicas para o financiamento de seus projetos, contribuindo significativamente na manutenção do projeto societal vigente (SANT'ANA, 2002). Segundo esta autora,

Demonstrando o quanto está atenta à nova conjuntura histórica, a Igreja desempenhará um importante papel na formação de um tipo de liderança que, no seu entendimento, apta a articular ciência e fé, trabalhe na construção de uma sociedade totalmente de acordo com o paradigma neoliberal, para o qual a participação social encaminha-se, não para a contestação e para o conflito e, sim, neste mesmo receituário, para a fraternidade (p. 231-232).

A partir da discussão realizada até aqui pôde-se constatar que a expansão do ensino

superior no Sudoeste do Paraná se deu via iniciativa privada, sendo assim adequado reconceituar ‘expansão’ por ‘privatização’. Neste sentido o Estado, não atendendo à demanda pelo ensino superior e legalizando a investidora da iniciativa privada, faz com que a nova burguesia de serviços educacionais tenha neste nível de ensino uma fonte significativa de lucro, o que é mascarado pelo discurso ideológico do desenvolvimento. A educação assume características mercadológicas e é vendida como uma mercadoria num mercado vasto de opções (várias IES e cursos) para atender à lógica da nova reestruturação produtiva, sob as definições da burguesia industrial que exige uma boa qualidade da mercadoria-educação.

A escola, neste caso de ensino superior, que na origem grega designava o “lugar do ócio” é transformada em um grande “lugar de negócio” (SHIROMA, 2007). Contraditoriamente este “negócio” torna-se rentável na medida em que atende a uma demanda significativa que, sob a égide da ideologia da empregabilidade e do desenvolvimento, busca no ensino superior a formação para o trabalho complexo⁷⁶ como garantia para melhorar as condições de vida.

3.2 AS DEMANDAS DO CAPITAL: EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E A IDEOLOGIA DA EMPREGABILIDADE

Na década de 1980 o Brasil completou sua industrialização sob o padrão fordista. Período em que nos países centrais este padrão já estava superado. Contudo, foi na década de 1990 que o Brasil entra no processo de transformar a sociedade numa economia competitiva (RODRIGUES, 2007). Nota-se, em relação a outros países, que o padrão de acumulação flexível norteada pela política neoliberal foi implantado mais tardiamente no Brasil, o que continua caracterizando o *capitalismo* brasileiro como *dependente*. (FERNANDES, 1975).

Com a metamorfose do capital no cenário nacional, a burguesia industrial – através da Confederação Nacional da Indústria (CNI) - mantendo seu objetivo de operar a formação humana no cumprimento das necessidades do capital (em consonância com o capital internacional) usou do discurso de que todas as estruturas sociais precisariam ser (re) conformadas aos novos desafios, até mesmo a mercadoria-educação superior, uma vez que esta é para os industriais um “insumo necessário à expansão de seu próprio negócio” (RODRIGUES, 2007, p. 15).

⁷⁶ De acordo com Marx (1999, p. 66) “Trabalho humano mede-se pelo dispêndio de força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. (...) Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples”.

Este cenário começou a demandar do trabalhador o aumento do grau mínimo de escolarização para a execução do *trabalho simples* e do *trabalho complexo*.

Esse patamar mínimo de escolarização, que era, no Brasil desenvolvimentista (anos 1930 a 1960), em nível formal, de quatro anos de escolaridade – a educação primária – para a realização do trabalho simples, alterou-se para oito anos de escolaridade – ensino fundamental - a partir dos anos de 1970. No que tange ao trabalho complexo, em níveis distintos, o patamar mínimo, que era o nível médio para o ramo tecnológico da escolarização e a graduação em ensino superior, para o ramo científico (...), alterou-se paulatinamente para o nível superior de ensino em ambos os ramos de escolarização (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 23).

Nos primórdios do capitalismo industrial o *trabalho simples* tinha um caráter prático em que o local de trabalho era, ao mesmo tempo, o local de formação. A partir do aumento da racionalização do processo de trabalho a escola, cada vez mais generalizada, se constituiu o local específico de formação para o trabalho. As atuais mudanças na produção capitalista com o implemento de novas tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica, exigindo o conhecimento de novos conteúdos, faz com que os anos de escolaridade básica aumentem quantitativamente e a organização curricular volte-se para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade. Neste sentido as massas trabalhadoras contribuem para a reprodução do capital e para a “obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 25).

No que se refere ao *trabalho complexo*, nos primórdios da indústria era realizado por um número reduzido de trabalhadores que exerciam a função de controle e manutenção da maquinaria. Estes trabalhadores especializados – que tinham o papel de intelectuais orgânicos dos proprietários industriais – eram formados em instituições superiores de caráter científico. Por outro lado, os demais trabalhadores especializados eram formados em instituições superiores que não ligavam a escolarização superior às demandas mediatas e imediatas da produção. Com o aumento da racionalização das relações sociais estes trabalhadores especializados passaram a ser formados em instituições refuncionalizadas, isto é, em instituições que oferecessem diversidade de formação especializada, uma vez que passou a demandar “o aumento e a diversificação das funções especializadas para a organização da nova cultura urbano-industrial em moldes científico-tecnológicos” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 26).

Segundo estas autoras, do ponto de vista do capital, a formação para o trabalho complexo tem por função preparar especialistas que aumentem a produtividade do trabalho sob sua direção e formar intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista.

Percebe-se a dualidade histórica que foi sendo definida para a educação escolar no que diz respeito à formação para o trabalho complexo. De um lado, o ramo científico de tradição humanista, ligado à formação de base científico-filosófica (mediatista) que confere historicamente aos que dele se beneficiam, um “passaporte para as funções de direção da sociedade” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 28). Por outro lado, o ramo tecnológico caracterizado por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços (immediatista), tendo por base os princípios científico-tecnológicos da técnica, formando assim especialistas e dirigentes no âmbito da produção. Importante registrar, segundo estas autoras, que a formação de escolaridade tecnológica não deve ser confundida com as atividades de formação técnico-profissional objetivando “ao desenvolvimento de habilidades específicas voltadas para sua aplicação direta na produção de bens e, mais contemporaneamente, de serviços, ou seja, para o treinamento dos trabalhadores” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 28).

A reestruturação produtiva, sob a égide de uma política neoliberal passou a demandar a reestruturação qualitativa e quantitativa do trabalho complexo sob a direção do capital. Neste contexto implicou - sendo o ensino superior o grau mínimo de escolarização para a capacitação do trabalho complexo (em ambos os ramos de qualificação, científico e tecnológico), o que se manteve na LDB de 1996 - na expansão da oferta de vagas na educação superior escolar e também na organização curricular voltada para o desenvolvimento técnico dos intelectuais orgânicos da burguesia, no intuito de que venham a garantir a reprodução do capitalismo e a coesão social (NEVES;PRONKO, 2008).

Como visto, no Brasil, a reestruturação qualitativa e quantitativa do trabalho complexo se redefine a partir da segunda metade dos anos 1990. Momento este em que o governo federal objetiva implantar em nível nacional o projeto de sociabilidade da burguesia mundial. Neste cenário, a educação nacional foi redefinindo seus objetivos e transformando-se “(...) em veículo de uma certa ‘qualidade total’, ou seja, em instrumento (...) destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista” (NEVES;PRONKO, p. 52, 2008).

Neste processo, a sociedade civil teve presença ativa. De um lado, os empresários industriais interessados em uma educação voltada para seus interesses de obtenção de consenso e lucro (mercadoria-educação). De outro, os empresários educacionais que, sendo beneficiados pela política neoliberal de descentralização no que se refere à prestação de serviços educacionais, lutam por subsídios financeiros e técnicos, objetivando expandir suas redes de ensino (educação-mercadoria).

No início do século XXI, a formação para o trabalho complexo nas formações sociais

de capitalismo dependente ganha centralidade no discurso dos organismos multilaterais que visam a oferecer aos países pobres as receitas do desenvolvimento, como visto anteriormente. Estes discursos propõem ajustes estruturais e superestruturais que objetivam fincar os pilares para o desenvolvimento deste século, na assim chamada sociedade do conhecimento e da informação (NEVES;PRONKO, 2008).

A ideologia da sociedade do conhecimento está atrelada ao discurso do desenvolvimento. Ou seja, “conhecer para desenvolver” e/ou “conhecimento para o desenvolvimento”. Como princípio norteador da paz no capitalismo contemporâneo, o Banco Mundial definiu o binômio pobreza-segurança. Sob este aspecto, o conhecimento é crucial para o desenvolvimento, uma vez que nas últimas décadas, segundo o BM, teriam sido alteradas as bases materiais de produção em escala global, passando de economias baseadas no trabalho para economias baseadas no conhecimento. A diferença das classes sociais é vista não com relação ao capital e sim em relação ao conhecimento. Isto é, a pobreza é fruto da falta de conhecimento, resultado de um problema individual em que a falta de conhecimento redundaria em um problema de escolhas. (NEVES;PRONKO, 2008).

A importância dada pelo capital de aumentar a produtividade e, conseqüentemente, os lucros, enfatiza a tendência da inovação tecnológica como forma de acelerar o processo de produzir mercadorias com valor de troca. Neste caso, segundo as autoras, o Brasil procura adaptar-se à ciência e tecnologia formuladas internacionalmente, como também contribuir para a geração de inovações que resultem na agregação de valor à finança mundializada.

Para tanto, tendo o conhecimento e a educação como indissociáveis nesta nova estratégia de desenvolvimento, o ensino superior expande-se acentuadamente, visando a integralizar a formação para o trabalho complexo, “(...) entendido como a formação dos especialistas de diferentes graus capazes de utilizar no dia-a-dia das suas profissões os instrumentos tecnológicos e as inovações” (NEVES;PRONKO, 2008, p. 181).

Todavia, torna-se necessário problematizar: Qual educação para qual conhecimento? E, qual conhecimento para qual desenvolvimento?

Segundo as lógicas do capital, educação como criadora da capacidade de trabalho (FRIGOTTO, 2001), aberta às inovações e aos conhecimentos que sejam capazes de fornecer as bases de adaptação tecnológica, permitindo o aumento da produtividade do capital e a manutenção da ordem social considerada como dada (NEVES;PRONKO, 2008). A educação neste sentido teria a função de atender às demandas do capital, qualificando, ou melhor, treinando a força de trabalho para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, do lucro, tendo em vista o desenvolvimento e a superação da desigualdade.

Segundo Frigotto (2001) é intrigante a linearidade dada pela ligação entre desenvolvimento e superação da desigualdade social, mediante a qualificação, levando a uma produtividade crescente. Neste caso o problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação. Na realidade, a ideologia da educação como panaceia mascara as relações de poder e dominação e ameniza o conflito de classes e o antagonismo capital-trabalho.

O que se verifica, concretamente, é que, ao contrário da distribuição de renda, a concentração do capital se acentuou e, ao contrário “(...) de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de ‘ilustrados’ desempregados e subempregados” (FRIGOTTO, 2001, p. 27). A realidade demonstra que as promessas da política econômica e educacional não se cumpriram.

A crise administrada pelo Estado na década de 1960, expandindo o ensino superior privado, reaparece concretamente, a saber, o desemprego dos diplomados. Desfaz-se “o mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados em nível superior e que tal diploma garante o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado” (FRIGOTTO, 2001, p. 176-177).

Sob a égide do capital a educação, neste caso específico a superior, é usada para as demandas do próprio capital na perspectiva de treinar força de trabalho a serviço do desenvolvimento do capitalismo e de expandir a exploração. O dito desenvolvimento nada mais é, neste ponto de vista que um não-desenvolvimento. Segundo Frigotto (2001, p. 157) “(...) a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção”. Segundo o autor, a escola, nos diferentes níveis de ensino tende a ser usada como instância mediadora dos interesses do capital⁷⁷, por esta ser uma instituição e se inserir no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalistas são dominantes. Ou seja,

(...) sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores e *para os trabalhadores*, ela cumpre, ao mesmo tempo uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe

⁷⁷ Conforme Frigotto (2001, p. 179) “Essa mediação (...) à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam de ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade historicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse(s) por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber”.

trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 2001, p. 224).

Nesta perspectiva, segundo o autor, a desqualificação da escola em todos os níveis constitui-se numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber - elaborado, sistematizado e historicamente acumulado - à classe trabalhadora, ou no aligeiramento desta transmissão. Esta negação, além de marginalizar esta classe das decisões que balizam o destino da sociedade como um todo, se torna necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes.

É aí que aos empresários da educação superior tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, pois devido a situação de instabilidade, incertezas, vulnerabilidade a que eles estão expostos com o aumento do desemprego, são impulsionados ao mercado de vendas de diplomas com cursos de curta duração, a custos reduzidos, demonstrando a precarização do ensino superior também no Sudoeste do Paraná.

Envoltas pelo discurso “conhecimento para o desenvolvimento”, e tendo o Estado como facilitador, as IES sudoestinas, especificamente as privadas, justificam sua existência assumindo o compromisso, como “mercado do conhecimento”, de fornecer “conhecimento para o mercado” na chamada “sociedade do conhecimento”. Contraditoriamente, mascaram-se os interesses dos empresários da educação superior nos anelos de “conhecimento para a empregabilidade” de grande parte da população. Segundo Shiroma (2007, p. 97) “no caso de empresas, a moeda de troca era o financiamento imediato e, no caso dos trabalhadores, a moeda era a possibilidade de aquisição de empregabilidade, equivale dizer, menor vulnerabilidade no mutante mercado de trabalho”. No caso da região Sudoeste, os donos das IES não estão preocupados com o desenvolvimento, mas com a venda de diplomas⁷⁸, com o valor de troca.

⁷⁸ Como exemplo pode-se citar o ‘Programa de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Infantil, em Serviço, na modalidade semi-presencial’ da Vizivali. Criado com base na deliberação nº 04/02 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, o Programa pretendia conferir aos estudantes a formação para lecionar junto aos alunos da pré-escola e de 1ª a 4ª séries. Em 2005 a faculdade tinha cerca de 25 mil estudantes matriculados em 200 cidades de todo o Paraná. Cerca de 400 turmas que em 27 meses, com um total de 2.890 horas/aula procuravam esta formação. As aulas eram aplicadas à distância (vídeo-aulas) e ao fim do curso o aluno escreveria uma monografia, relatando o trabalho desenvolvido no estágio supervisionado e nas práticas pedagógicas – devendo ter somado 400 horas/aula. Após a formatura o acadêmico receberia um diploma que lhe possibilita ingressar em uma pós-graduação, como em qualquer outra instituição de nível superior do país (<http://vizivali.cpea.br/notindividual.asp?id=18> - Acessado em 06 de maio de 2009). Contudo não foi exatamente isso o que aconteceu. Até hoje cerca de 25 mil pessoas que concluíram este programa não conseguiram reconhecer seus diplomas e lutam na justiça por tal direito.

De acordo com Neves e Pronko (2008) a ideologia da sociedade do conhecimento e da informação se constitui numa utopia que oculta a historicidade da revolução tecnológica colocada na sua origem, e apaga as reais e concretas relações sociais em que o conhecimento é produzido e utilizado – relações estas envoltas por contradições e conflitos – sob a direção da mundialização financeira.

Num país de capitalismo dependente como é o caso do Brasil, a dita sociedade do conhecimento, sob a ideologia do capital de que quanto mais qualificado for o trabalho, tanto maior será a produtividade e o desenvolvimento, mascara as situações reais e concretas. A rigor, a ciência, o conhecimento, é incorporado à máquina e os processos técnicos para o trabalho são idealizados via intelectuais orgânicos do capital. Ao trabalhador basta uma qualificação mínima capaz de manusear a máquina, isto é, operacionalizar as atividades.

De acordo com Neves e Pronko (2008), o Brasil procura adaptar-se à ciência e tecnologia formuladas internacionalmente, ou seja, vindas dos países centrais do capital, dos tidos como desenvolvidos. Entende-se desta forma que a qualificação (tecnicista) do trabalhador, na medida em que responde à lógica do capital, em que o conhecimento (mínimo) esteja voltado para gerenciar e administrar os interesses burgueses, é uma não-qualificação.

O trabalhador precisa, para o mercado de trabalho, de uma qualificação mínima. A ampliação do grau mínimo de escolarização do trabalho complexo para o ensino superior, dentro da função social que a escola, especificamente neste caso, a de nível superior tem assumido historicamente, constitui-se em “(...) mecanismos funcionais à atual etapa do desenvolvimento capitalista” (FRIGOTTO, 2001, p.162). A contradição neste caso se dá na medida em que o capital exige um nível de escolaridade ampliado para o exercício do trabalho complexo, mas na verdade o que é necessário para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral como também para instaurar uma mentalidade consumista, é um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos (FRIGOTTO, 2001).

A classe trabalhadora agrega um conhecimento para (quem o conseguir) o ingresso no mercado de trabalho, fragmentado, próprio do positivismo. Nesta perspectiva, entende-se que a desqualificação é uma qualificação na ótica do capital e a qualificação é uma desqualificação para a classe trabalhadora. Sendo assim a produtividade da escola em nível superior é produtiva para o capital e, contraditoriamente, é improdutiva sob o viés da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001). De acordo com o autor, a escola é funcional pelo que nega e subtrai. Na ótica da classe trabalhadora, a qualificação formal é na verdade a

desqualificação real.

Eis por que se torna urgente a socialização do conhecimento que se dê não só em atividades de ensino, mas principalmente de pesquisa que, sendo crítica, “tire o véu” e desvende a totalidade do modo de produção capitalista. Embora em geral ainda seja uma utopia é visível a contradição à ideologia teórica do capital (não-crítica) de educadores comprometidos com a emancipação humana. Esta é, sem sombra de dúvidas, uma luta árdua e desafiadora que demanda “(...) organização, disciplina, qualificação técnica e direção política, e necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados” (FRIGOTTO, 2001, p. 185).

Na história da educação brasileira, segundo o autor, nota-se que os trabalhadores tiveram a ‘não-escola’, a escola desqualificada, a escola que despreza seu saber acumulado. Neste sentido, a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado pela classe trabalhadora aponta o caráter contraditório no espaço escolar, neste caso, no ensino superior. Até porque este saber não é por natureza propriedade da burguesia.

Como já problematizado, a ótica neoliberal de educar e treinar a força de trabalho para uma possível melhoria da economia, distribuição de renda e a qualificação dos empregos ancorada na ideologia de que quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho, fez com que uma demanda significativa da população procurasse no ensino superior a capacitação para o trabalho complexo como meio para melhorar sua condição de vida. Os dados levantados no primeiro capítulo demonstraram que a grande maioria dos municípios da região Sudoeste no ano 2000 tem o IDH-renda considerado *médio* e *alto* do IDH-educação. Por isso o propalado desenvolvimento regional a partir do desenvolvimento educacional mostra-se falso. E ajuda a explicar que a privatização do ensino superior no Sudoeste do Paraná oferece ilusões à população, principalmente da classe trabalhadora - uma vez que a grande maioria da classe burguesa procura formação diferenciada em outros centros de ensino superior (principalmente em universidades públicas) nas capitais do país – que vislumbra na escolarização em nível superior a formação para o trabalho complexo e, conseqüentemente, o ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho e a melhoria das condições de vida.

Parafraseando Saviani (1985) pode-se registrar que a educação básica pública se articula com o ensino superior privado e, em contrapartida, o ensino básico privado se articula com o ensino superior público. Isto quer dizer que os membros da elite são preparados em caras escolas particulares para conquistarem as poucas e disputadas vagas das universidades públicas. Entretanto, aqueles que não integram as elites econômicas e/ou cultural, frequentam

a educação básica pública. Na maioria dos casos, os que “teimarem em seguir estudos” em nível superior terão que ingressar em IES privadas “(...) que operam em condições mais precárias, oferecendo, em consequência, um ensino de qualidade inferior” (SAVIANI, 1985, p. 14). Importante complementar a partir deste autor que “(...) num tipo de sociedade como a nossa, o padrão de qualidade é definido pela elite, portanto, pela minoria” (p. 14).

De acordo com Neves e Pronko (2008), os organismos internacionais associam elitismo às universidades o que faz com que condenem o modelo universitário. Não se pode ignorar esta afirmação dos intelectuais orgânicos da burguesia mundial. Contudo, ao invés de os mesmos defenderem a ampliação do ensino superior público para que a população em geral tivesse acesso, a estratégia usada foi de diversificar as instituições de ensino superior - sistema de educação terciária⁷⁹ (BARRETO, LEHER, 2008) – regulada por mecanismos de controle e avaliação estatal. Esta foi a solução que o capital encontrou para que as camadas populares mais amplas tivessem acesso a este nível de ensino.

O sistema de educação terciária permite (...) que parcela da classe operária ‘chegue ao paraíso’, desde que entre pela porta dos fundos. A entrada principal (...) continua restrita àqueles que, em número reduzido, majoritariamente, concordem em atuar como prepostos das classes dominantes na organização da nova cultura (NEVES;PRONKO, 2008, p. 130-131).

Torna-se evidente que a função assumida pelo Estado de caráter neoliberal é de um

⁷⁹ Segundo Neves; Pronko (2008), o sistema de educação terciária já havia sendo usado pelo Banco Mundial e Unesco desde o primeiro período de execução das atuais reformas da estrutura e funcionamento da educação superior. Tais ações foram usadas para justificar o desmonte do modelo até então vigente estruturado principalmente a partir de instituições universitárias públicas e, concomitantemente a criação de instituições não-universitárias, na maioria, privadas. O termo que era usado como sinônimo de educação superior ou educação pós-secundária passa a adquirir novo significado nos anos 2000. O estudo que Wagner fez, citado pelas autoras, do documento do BM “Construir Sociedades do Conhecimento: Novos desafios para a educação terciária”, publicado em 2003 salienta que atualmente a educação é definida como “um nível ou uma etapa de estudos posterior à educação secundária. (...) [esses] estudos se [efetivariam] em instituições de educação terciária como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como em outros tipos de cenários como escolas secundárias, locais de trabalho, ou cursos livres através da tecnologia informática e grande variedade de entidades públicas e privadas” (NEVES&PRONKO, 2008, p. 118). Para as autoras, este novo sistema nada mais é que uma resposta do capital para “conferir maior organicidade, na nova sociedade do conhecimento, ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista por ele impulsionado e simultaneamente promover a aceleração dessa expansão” (118). Segundo o BM-Unesco, o novo sistema de educação terciária é capaz de obter benefícios privados e públicos, econômicos e sociais. Estes benefícios são detalhados pelas autoras que em tese afirmam que “todas essas benesses (...) parecem contribuir para fortalecer a sólida ideologia dominante que atribui à educação a capacidade de solucionar todos os graves problemas da humanidade no presente” (p. 120), como também para “(...) acelerar o ingresso massificado de uma força de trabalho mais adaptada às exigências de um mercado de trabalho mais diferenciado nas ‘sociedades do conhecimento’” (p.125). Ainda segundo estas autoras, “integram o sistema de educação terciária as universidades de pesquisa, as universidades interiorizadas ou regionais, os institutos profissionais, as universidades virtuais e de educação a distância, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos” (p. 124). Percebe-se que estas mudanças conjunturais para a educação em nível superior fazem parte do contexto diversificado de ensino superior no Sudoeste do Paraná.

“(…) Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno” (SILVA JR, 2002, p. 62).

Segundo Pereira (*apud* SILVA JR, 2002), o Estado gestor deveria se assemelhar ao setor privado. Ou seja, ter maior flexibilidade na administração direta, com o auxílio das denominadas organizações sociais, congêneres das organizações não-governamentais, no âmbito do Estado. Estas entidades administrativas de serviços públicos seriam “entidades públicas não-estatais” ou “fundações públicas de direito privado”⁸⁰.

Neste sentido, será que num futuro próximo a sociedade civil (detentora do capital-minoria) não prestará serviços assistenciais educacionais em nível superior (terceiro setor) à sociedade civil (não detentora do capital-maioria) como forma de isenção tributária e de atendimento aos interesses de formar mão-de-obra “qualificada” para atender as necessidades do capital que se metamorfoseia a cada instante e para o consentimento da ordem social vigente? De acordo com Montañó (1999, p. 49) “a história tem mostrado, com inúmeros exemplos, que o capitalismo, mesmo em crise, tem tido, como a fênix, a capacidade de ressurgir das cinzas, criando ‘anticorpos’ cada vez mais sofisticados contra os variados ‘vírus’ que o ameaçam”.

Sem sombra de dúvidas que a inserção do Brasil na lógica do capital internacional provocou mudanças no aparelho de Estado. Este é o preço a pagar. Esta nova forma de organização do Estado procura, primeiramente acatar e gerenciar o que vem de cima, via organismos multilaterais para, a *posteriori* produzir uma estrutura para a administração pública gerencial, orientada pelos valores do privado usando, ideologicamente, a força dos meios de comunicação⁸¹ para a desqualificação dos serviços públicos e da (des)responsabilização do Estado, e, enfatizando a qualidade, eficiência, agilidade do setor privado no oferecimento destes serviços.

Portanto, o movimento reformista em geral, especialmente para a educação, não deve ser pensado como um fato de um único país, de uma única região (Sudoeste do Paraná), pois

⁸⁰ De acordo com Saviani (1997, p. 230, *grifos nossos*) “A situação acaba por se agravar, atingindo limites intoleráveis, num contexto como o de hoje em que o Estado busca demitir-se de suas responsabilidades transferindo-as para outras instâncias. Com efeito, a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e (...) pelo governo de Fernando Henrique Cardoso *se caracterizam* por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea ‘boa vontade pública’”.

⁸¹ De acordo com Shiroma (2007, p. 96) “A reforma da década de 1990, diferentemente da de 1970, não caiu como pacote sobre nossas cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública”.

se trata de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidade em todos eles, segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista. No Brasil, a reforma da educação superior, fundamentada na mudança do papel da ciência e dos intelectuais e na mudança da profissionalização por meio das competências e empregabilidade, opera no aspecto geral da reconfiguração educacional e da sociedade em geral (SILVA JR, 2002). Segundo este autor, “a educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental” (p. 33).

Evidencia-se a flexibilização administrativa do Estado adotando um tipo de gestão que mescla descentralização e centralização. Descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência do ensino superior e, contudo, acirra o controle sobre decisões estratégicas como, por exemplo, a implantação em 2004 do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES.

A avaliação é realizada através de instrumentos técnicos padronizados que possibilitam a quantificação de insumos e produtos e, conseqüentemente, a hierarquização de grupos, cursos e instituições. Em resumo, a ‘qualidade’ é reduzida àquilo que se pode medir e quantificar (SOBRINHO, 2000).

A hierarquização, passo subsequente ao processo de avaliação, como visto no Sudoeste do Paraná pelo IGC, induz as IES a se enquadrarem na lógica da sociedade capitalista dominada pelo valor da competitividade, produzindo, desta forma, importantes efeitos econômicos (SOBRINHO, 2000).

A rigor, a lógica da competitividade entre as instituições em oferecer uma educação (mercadoria) de ‘qualidade’ obriga-as a operar em regime de transparência. A cada início de ano letivo seus consumidores são informados quanto à qualificação do corpo docente, a descrição da estrutura e/ou dos recursos materiais disponíveis aos acadêmicos, o elenco dos cursos e os devidos encargos financeiros, os resultados das avaliações realizadas pelo MEC, os cursos reconhecidos e dos em processo de reconhecimento, etc. (CUNHA, 2000). Segundo este autor, as penalidades serão as previstas pelo Código de Defesa do Consumidor, inclusive por propaganda enganosa e a possibilidade de intervenção pelo Ministério da Educação.

Em tese, pode-se considerar que a reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo mundial de reformas ocorridas na década de 1980, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas com profundas repercussões no Brasil e no Estado do Paraná. O movimento reformista é refletido na região Sudoeste

paranaense e desemboca na privatização do ensino superior na década de 1990 “(...) mais para o atendimento das demandas do mercado” (SILVA JR, 2002, p. 68).

Este cenário provoca uma inversão de funções que a educação superior enfrenta a partir desta configuração do sistema capitalista. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão propostos na Reforma Universitária de 1968 sofre reformulações no *modus operandi* nas instituições. De acordo com Neves e Fernandes (2002, p. 31)

(...) somente as universidades continuariam a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo, enquanto todas as demais se dedicariam exclusivamente ao ensino, ou seja, à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo.

A universidade da produção cede lugar à universidade do consumo (SAVIANI, 1985).

A produção de conhecimento – consubstancial à idéia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações de um processo de assessoria ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que esta instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade. Este processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição universitária, quando referida à sociedade, a empresas prestadoras de serviços, e quando referidas ao mercado, a uma instituição legitimadora da nova cultura política caracterizada pela adaptação, pela instrumentalidade (SILVA JR, 2002, p. 68).

Embora algumas IES sudoestinas afirmem ter implantado pesquisa, há que se levar em consideração a afirmação do Banco mundial. As universidades que se caracterizam como interioranas e regionalizadas, como é o caso no Sudoeste, têm como meta a produção de um grande número de graduados, enfatizando prioritariamente as atividades de ensino e permitindo aos egressos o ingresso de imediato no mercado de trabalho (NEVES;PRONKO, 2008).

Os países centrais não desejam ter o Brasil como produtor de ciência e tecnologia, apenas como mero consumidor delas. Logicamente não é do interesse destes países que a universidade brasileira invista na pesquisa e nem que o governo destine recursos públicos para a mesma (BOGONI, 2002). Segundo Sobrinho (2000, p. 63), as recomendações do BM são claras ao afirmarem que “a pesquisa é coisa para os países ricos, que já teriam os recursos materiais e humanos instalados para desenvolvê-la. Aos países pobres cumpriria a tarefa de ampliar mais qualificadamente a massa de consumidores”.

Sabendo da influência dos organismos internacionais do capital no que concerne à educação brasileira, fica comprovado que, mesmo nas instituições que afirmam ter institucionalizado a pesquisa, a prioridade é o ensino. A pesquisa fica em segundo plano. Sendo assim, que pesquisa pode-se considerar que é realizada nas IES do Sudoeste?

Com o intuito de adequar a universidade ao mercado nos anos 1990 a universidade passou a ter caráter operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, pensada para ser flexível, esta universidade está virada para dentro de si mesma. É visível o aumento de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados [BIANCHETTI; MACHADO, 2002], a avaliação pela quantidade de publicações, congressos, multiplicação de comissões e relatórios, etc. (CHAUI, 1999). Segundo a autora, nesta universidade ocorre a desvalorização da docência. A formação cedeu espaço para o treinamento e adestramento. Neste caso, pode-se perguntar: será que a desvalorização da docência pode ser entendida pela valorização da pesquisa? O que é a pesquisa numa universidade operacional sob a ideologia pós-moderna?

Para a ideologia pós-moderna a razão, a verdade e a história são mitos. Em tempos também de “reco da teoria” [MORAES, 2003], a pesquisa nesta universidade só pode ser entendida como posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Pesquisa não é o conhecimento de alguma coisa. Neste local não há tempo para a reflexão, crítica, exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. A pesquisa se reduz à delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle em que só pode ser avaliada em termos de custo-benefício, regulada pela lógica da produtividade, que avalia o tempo, o custo e o quanto foi produzido (CHAUI, 1999).

De acordo com a autora, esta universidade não cria e não forma pensamento. Ela destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo e ainda, reduz a nada a pretensão de transformação histórica como ação de homens e mulheres em condições materialmente determinadas.

Se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional (CHAUI, 1999, p. 222).

Numa perspectiva dialética sabe-se que a particularidade abrange especificidades e

que a parte não é isolada do todo, havendo mediações contraditórias. Por esse ângulo, pode-se considerar que, do ponto de vista formal, há pesquisa nas IES do Sudoeste que afirmam ter a pesquisa institucionalizada. Todavia, não é o que se entende por pesquisa. Nesta região, a pesquisa, quando realizada, é de acordo com o padrão de instituição de nível superior que temos hoje, ‘operacional e de consumo’. Das quatro IES que afirmam ter institucionalizado a pesquisa, três são universidades e uma é Centro Universitário.

Em relação às universidades – obrigatoriedade no ensino, pesquisa e extensão - não se visualizam no Sudoeste resultados significativos de retorno à população a partir de processos de pesquisas uma vez que a dita “pesquisa” se resume em processos fragmentados, acelerados de estudo e análise, no intuito de aumento quantitativo do acervo de publicações em periódicos⁸² e de participação em eventos. Também não se pode deixar de considerar, contraditoriamente, que em nível nacional a Universidade pública é responsável por quase 90% da pesquisa e pela formação de novos pesquisadores (SOBRINHO, 2000). Os Centros universitários, por sua vez, são instituições que devem oferecer ensino de excelência, comprovada pela qualificação do corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade escolar (extensão), todavia, ainda não alcançaram total desempenho na pós-graduação e na pesquisa (CUNHA, 2000). Importante enfatizar que nestes Centros, os docentes em tempo integral são sobrecarregados de atividades, tanto no ensino e extensão, quanto em outras atividades diversas, não restando tempo suficiente para a reflexão e pesquisa.

A extensão (parte interligada da tríade ensino, pesquisa e extensão) significa a articulação da IES com a sociedade. Aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos (pesquisa) e aquilo que ela difunde através do ensino podem ser socializados à comunidade, convertendo-se assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural da sociedade (SAVIANI, 1985). Contudo, no que diz respeito às IES do Sudoeste, registra-se que na maioria, a extensão é feita com aquilo que se difunde através do ensino. A socialização de novos conhecimentos oriundos de pesquisas tornam-se exceções.

De acordo com Sobrinho (2000) não há indícios de que as instituições privadas, mercantilistas, queiram desenvolver a pesquisa e o investimento em laboratórios e na qualificação do pessoal. Quando o fazem é na perspectiva de marketing e nos limites da exigência burocrática.

Por essa análise, a formação em nível superior na região Sudoeste se dá

⁸² Sobre esta problemática ver BIANCHETTI e MACHADO (2002).

principalmente em atividades de ensino. Cursos oferecidos nas IES que nos fazem questionar: Até que ponto os mesmos atendem às demandas e aos anseios da classe trabalhadora? Os cursos atendem a anseios imediatistas (ideologia da empregabilidade) na medida que treinam a mão-de-obra para o ingresso no mercado de trabalho e não para a reflexão crítica, para a superação da divisão social do trabalho. É um conhecimento para o mercado que é conseguido, na sua maioria, no mercado do conhecimento.

Percebe-se claramente que a privatização do ensino superior no Sudoeste do Paraná atendeu, através do ensino à demanda do capital em expandir seus lucros e a formação para o trabalho complexo, mais especificamente na formação de especialistas que aumentem a produtividade do trabalho sob sua direção, tendo em vista a ideologia da empregabilidade no mercado de trabalho (na maioria de serviços) e conseqüentemente a melhoria da condição de vida.

Se por desenvolvimento entende-se a expansão do *modus operandi* do capital e a inserção do Brasil neste processo, a formação da massa de trabalhadores para o consenso e a exploração, entende-se que, a rigor, não há desenvolvimento. Que desenvolvimento há na subjugação cada vez maior do homem à técnica? Que desenvolvimento há em expandir a destruição da natureza, a exploração e dominação do ser humano pelo capital, que como um vampiro, suga o trabalho do homem e da mulher, tornando-se cada vez mais forte? Que desenvolvimento se tem na verticalização das propostas dos países centrais (capital internacional) aos países periféricos? Qual o desenvolvimento almejado uma vez que as IES não desenvolvem pesquisas para atender às demandas da sociedade, tendo em vista as especificidades locais, regionais e nacionais? Através da aplicabilidade de tecnologia e ciência importadas dos países centrais e formação de especialistas que aumentem a produtividade do trabalho sob sua direção, qual formação e para qual desenvolvimento as IES se direcionam? Que desenvolvimento há numa educação que treina ao invés de educar? Como já dito, desenvolvimento da lógica operacional capitalista. E a lógica do capital “não garante o aumento da qualidade de vida, mas o aumento da exploração” (FRIGOTTO, 2001, p. 220).

Entende-se “educação para o desenvolvimento” não como treinamento da força de trabalho *sob e para* os interesses do capital e sim uma educação que explicita

(...) criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação, e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa (FRIGOTTO, 2001, p. 196).

Em tese, a formação que seria para o trabalho complexo é na verdade uma formação menos complexa. A tão sonhada qualificação por parte da classe trabalhadora se torna numa desqualificação. A diplomação em nível superior não é garantia de qualificação. A educação em nível superior se reduz meramente ao ensino e/ou treinamento/adestramento e, o desenvolvimento é o almejado pela lógica do capital.

Neste processo, já se podem notar as contradições inerentes à privatização do ensino superior no final da década de 1990 e início do século XXI. Atualmente o ensino superior no Sudoeste está passando por uma profunda crise. O que instiga no final deste trabalho a “dar o ponta pé inicial” nesta discussão.

3.3 CRISE DO ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ: UM NOVO CENÁRIO QUE DEMANDA NOVAS INVESTIGAÇÕES

Importante considerar que na atual conjuntura da região Sudoeste há uma redução significativa de alunos no ensino superior, o que reflete numa crise generalizada principalmente no setor privado. Contatou-se por contatos telefônicos junto as IES que grande maioria das vagas ofertadas no vestibular não são preenchidas. A título de exemplo veem-se os dados no Quadro 15 sobre o número de vagas ofertadas no vestibular de 2008 e as vagas preenchidas por curso e/ou, o número de ingressantes em 2009 de uma das IES.

Quadro15: Cursos, vagas ofertadas e matriculados.

CURSO	VAGAS OFERTADAS	MATRICULADOS
Administração	75	33
Agronomia	60	38
Artes visuais	60	50
Ciências Biológicas*	50	-
Ciências Contábeis	75	27
Direito	60	47
Educação Física	60	32
Enfermagem	60	31
Engenharia Civil	60	54
Farmácia	60	25
Letras*	60	-
Matemática*	50	-
Pedagogia*	60	-
Química	50	27
Sistemas de Informação	50	26
Tecnologia em Produção Multimídia: Rádio e TV*	60	-

Fonte: Pesquisa – Leandro Turmena.

* Estes cursos foram ofertados no vestibular de 2008, porém não abriram em 2009 por não terem demanda suficiente.

Obviamente que o número de alunos cursando algum curso de graduação nas IES do Sudoeste é maior que o número de vagas autorizadas pelo MEC para cursos de graduação. São 14.070 alunos cursando e 12.092 vagas autorizadas. Contudo, há que se levar em considerações que o total de alunos na graduação se divide em 462 turmas.

Em 2008, o número total de alunos matriculados no ensino médio nos municípios do Sudoeste somaram-se 27.841 (MEC/INEP, 2009). Considerando os números de vagas oferecidas pressupõe-se que existe uma demanda para o ensino superior. Entretanto, é complexa a exatidão de dados sobre o número de alunos que concluem o ensino médio e que posteriormente procuram ingressar em algum curso de graduação no Sudoeste. Há uma parcela que ingressa nas IES sudoestinas, como também há os que procuram IES em outras cidades e Estados ou em modalidades de ensino à distância, e aqueles que veem no ensino médio o terminativo para os estudos, pois também pela baixa condição financeira não se encontram em condições de custear os estudos superiores, uma vez que a maior opção é a rede privada de ensino.

Dada a não exatidão dos dados pode-se considerar que, em tese, o ensino superior privado no Sudoeste não preenche todas as vagas oferecidas nos exames de vestibular. Este fato gera uma situação delicada para as IES, uma vez que precisam de receitas econômicas positivas para arcar principalmente com os gastos de manutenção e conseqüentemente com a concentração de valor.

Este contexto instiga a discussão sobre alguns fatores que geraram a crise do ensino superior no Sudoeste do Estado do Paraná. Volta-se a afirmar: dada a complexidade do real, não se visa a solucionar e sanar a discussão sobre tal problemática até por que a objetividade da pesquisa é discutir especificamente a expansão do ensino superior na região. O que se pretende no momento é enfatizar alguns pontos que não se pode deixar de considerar para um futuro estudo de aprofundamento desta problemática.

Eis alguns pontos que acredita-se serem pertinentes: 1) O grande número de egressos do ensino superior a partir da década de 1990 que viam neste nível de ensino um meio para a melhoria da vida; 2) O mercado não absorveu tantos profissionais formados; 3) O aumento do número de IES privadas, gerando uma grande concorrência; 4) A sobreposição de cursos nas instituições; 5) A formação para o trabalho complexo não é encarada por uma parcela dos egressos do ensino médio, por exemplo, como condição de melhoria salarial ou ainda, de vida, principalmente nos cursos em que há um excedente de força de trabalho; 6) Baixos salários em algumas áreas de atuação profissional, devido também ao exército de reserva; 7) Sistema de educação terciária; 8) Condições financeiras para pagamento de mensalidades; 9)

Crise generalizada para o consumo da educação-mercadoria; 10) O atual aumento de Universidades públicas na região; 11) O número de profissionais formados na região e; 12) O cenário instável e inseguro ocasiona o medo de se estudar para o desemprego.

A partir destes pontos cuidadosamente enumerados percebe-se que o setor privado não investe (tanto) mais em IES, pois o lucro não é (tão) grande como outrora. Hoje este nível de ensino, diferentemente da década de 1990 e até um passado recente, para os empresários do ensino superior no Sudoeste não é mais uma fonte ostensiva de lucro. Ainda é uma fonte, porém não ostensivamente. O cenário instiga a destacar que estes empresários logo investirão em outras atividades econômicas, pois como já salientado, o capital não investe onde não vê sinais reais de lucro.

Algumas saídas, como forma de sobrevivência no mercado concorrencial são usadas pelas IES, porém donos e gestores encontram-se em situações complexas e desafiadoras. O futuro é incerto⁸³.

Rodrigues (2007), afirma em seu estudo que as instituições privadas tendem a continuar expandindo. O cenário, porém, não é muito animador. Segundo o autor, os salários dos docentes da educação superior serão rebaixados, o número de estudantes por classe será ampliado, entre outros mecanismos que serão vislumbrados pela astúcia da razão burguesa. No Sudoeste estas mudanças já são intrínsecas ao processo de planejamento conjuntural das IES - como também a redução do valor das mensalidades, flexibilização curricular, oferta da maioria dos cursos no período noturno - como saída para se “manterem de pé”.

Se o governo continuar acreditando na parceria público-privado para o processo de universalização, ou como afirmam os documentos oficiais dos organismos internacionais e consequentemente do governo, “democratização do ensino superior”, medidas terão de ser tomadas. “Provavelmente (*continuando*) drenando recursos públicos à medida que os trabalhadores não consigam, com seus salários, dar sustentação a esta expansão” (RODRIGUES, 2007, p. 87, *grifos nossos*).

⁸³ Como exemplo podemos citar as alternativas usadas pelos gestores da instituição pioneira em ensino superior no Sudoeste do Paraná, o UNICS. A crise que avança no espaço/tempo fez com que esta IES busca-se além de mudanças significativas em sua forma de operar, a candidatura como sexto campi da UFFS. Esta discussão tomou envergadura significativa na região e o envolvimento de vários políticos (Governador, Senadores, Deputados Federais e Estaduais, Prefeitos, Vereadores) entidades empresariais e sociedade civil em geral. No dia 08 de abril de 2009 o deputado federal, Aírton Roveda, apresentou emenda modificativa ao projeto de lei nº 2199, de 2007 que autoriza a criação da UFFS. Pela emenda o Art. 4^a do Projeto de Lei nº 2.199 passa a contemplar Palmas/PR como um campi da UFFS (<http://www.unics.edu.br/vernoticia.php?Cod=735> - Acessado em 15 de abril de 2008). Dada a complexidade de inserção de Palmas/PR neste processo, a saída mais viável (segundo representantes políticos e da sociedade civil) foi contemplar Palmas com o IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia). A discussão para implantação deste instituto está bem adiantada o que nos faz destacar que logo teremos uma definição concreta sobre isso.

O cenário aponta para, num futuro muito breve, a perdurar essa situação, um recuo da burguesia de serviços educacionais do ensino superior no Sudoeste na medida em que não for possível agregar mais o valor esperado como retorno a seus altos investimentos.

Sobremaneira, este contexto de crise do setor privado leva a crer que o processo dialético de mudança histórica se deslumbra num futuro próximo. Percebe-se que o capital e o mercado não são tão soberanos e que, contraditoriamente, o Estado está solapando essas iniciativas pelas propostas de instituições públicas de ensino superior.

Contudo, espera-se que a síntese deste processo seja - não mais a mão do Estado no privado - a construção de uma educação superior pública, gratuita para todos. E que o ambiente educativo em nível superior seja também espaço de luta da classe trabalhadora pelo saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, na perspectiva de alteração da lógica produtiva e economicista do capital e não meramente meio de (des)qualificação imediatista para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real.

Florestan Fernandes

Ao concluirmos esta dissertação, podemos afirmar que a expansão do ensino superior no Sudoeste do Paraná, na década de 1990, se articula dialeticamente com a sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista e com a função que o Estado assume neste período.

A origem do ensino superior na região sudoestina se deu na década de 1960, conjuntamente à primeira grande expansão do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná. Período em que o Estado visava, em consonância com os requerimentos do capital internacional, à modernização do país, começando pelo sistema educacional, ou seja, buscava na educação a aliança necessária para o desenvolvimento econômico e social.

Considerando a atuação do governo militar no que diz respeito ao financiamento e transferência de recursos públicos às instituições privadas pudemos constatar que na região Sudoeste a demanda por ensino superior foi atendida pelo setor privado com a colaboração do Estado. Contudo, foi na década de 1990 que se deu a maior expansão do ensino superior no cenário nacional e estadual, o que acarretou um aumento significativo de instituições de ensino superior, principalmente privadas, na região Sudoeste do Paraná. Percebe-se, historicamente, que a privatização da educação no Brasil é uma política de Estado e que os governos deste período a aprofundaram.

Neste contexto, o Estado brasileiro, sob os ditames dos intelectuais orgânicos do capital, os organismos multilaterais, incorpora a ideologia neoliberal. Estes organismos que representam o grande capital mundial, delineiam as políticas para os países em desenvolvimento, como forma de inserção à nova organização social capitalista. Neste sentido, o Estado amplia sua atuação para as lógicas do capital e, contraditoriamente, minimiza-se para as demandas sociais da classe trabalhadora.

No que concerne à problemática investigada, constatamos que o Estado atende à demanda que existe por ensino superior, pelas vagas privadas. Percebe-se que, a contradição não se dá pela ausência do Estado na promoção da educação pública em nível superior e, sim, pela sua presença no atendimento das demandas do capital na medida em que, assumindo característica gestora, legislou e financiou a educação superior às necessidades do privado. Ou

seja, o Estado mínimo - política neoliberal no contexto da globalização contemporânea do capital - deu o aval para a iniciativa privada atuar em todas as frentes e aumentar suas fontes de lucro.

A pesquisa evidenciou que o ensino superior que se expande na lógica do mercado é fruto do “mercado do conhecimento” aplicado à formação do trabalho complexo para atender à lógica do “conhecimento para o mercado”.

Considerando que a formação em nível superior tem sido feita prioritariamente no setor de serviços e em confronto com o avanço das tecnologias, o trabalho complexo vem se tornando cada vez mais trabalho menos complexo, acarretando com isso a minimização do saber necessário para o trabalho.

A diplomação em nível superior abarca a ideologia da qualificação para o trabalho complexo. Contraditoriamente, a qualificação vem se tornando numa desqualificação, uma vez que o trabalhador precisa de uma qualificação mínima para o mercado de trabalho. De acordo com Frigotto (2001) o que é necessário para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral e para instaurar uma mentalidade consumista é um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos.

Constatamos que as IES do Sudoeste do Paraná são usadas como instâncias mediadoras das lógicas do capital por estas serem instituições e se inserirem no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes. Sendo assim, uma das funções da educação é mediar pelo consenso a lógica burguesa de sociedade, o que torna a produtividade das IES produtiva para o capital e, contraditoriamente, improdutiva para as demandas da classe trabalhadora.

No contexto investigado, a função do Estado caracterizou-se como Estado mínimo, o que significa afirmar que não atendeu somente à lógica do capital. Contraditoriamente, houve também a oferta de ensino superior público que, embora também inserido nos limites da sociedade de classes, nas lógicas do capital, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento da pesquisa em sentido universitário.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que numa leitura dialética da realidade admite-se que o Estado não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa, contudo a hegemonia do capital fez com que se efetivasse a relação entre trabalho simples e trabalho complexo, no sentido de explicitar a qualificação formal e a desqualificação real da classe trabalhadora sob a égide do discurso do “desenvolvimento sustentável” e da empregabilidade.

O termo empregabilidade tem sido utilizado como um viés ideológico, procurando responsabilizar o próprio trabalhador pela inserção ou não no mercado de trabalho e superação da pobreza. Tal raciocínio decorre da propalada sociedade do conhecimento e/ou da informação na qual a conquista de vagas no mercado de trabalho e a própria equalização social seriam decorrentes do acesso ao conhecimento, uma vez que, nesta perspectiva, a diferença das classes sociais é vista não em relação ao capital e, sim, em relação ao conhecimento. Contraditoriamente tal ideologia tem servido à burguesia dos serviços educacionais para atrair consumidores de conhecimento como mercadoria, ou seja, clientes consumidores de diplomas universitários desprovidos de tal potencialidade.

Sendo assim, os homens de negócio educacionais encontraram na região Sudoeste uma demanda sedenta para o acesso ao ensino superior, movida pela crença de que a conquista do diploma universitário traria, além de status e distinção (função que a escola voltada às elites exerceu historicamente ao país), oportunidades de ascensão social por meio da conquista de vagas no mercado de trabalho em funções anteriormente reservadas à elite, como trabalho intelectual, profissionais liberais, postos de gerência e administração de empresas.

Contudo, é visível no Sudoeste um exército de reserva de egressos da graduação que, não encontrando trabalho na área específica de formação, acabam quando conseguem, trabalhando em outras atividades ou se submetendo a baixos salários. Fica evidente que o mercado não consegue absorver os egressos, frustrando, desse modo, os objetivos proclamados pelos dirigentes das IES de que estariam promovendo o desenvolvimento regional. Pelo movimento dialético constatamos que hoje muitos cursos estão saturados, tendo em vista que a clientela já foi atendida. A oferta de vagas é maior que a demanda da população. Este cenário faz com que os empresários do ensino superior abram outros cursos, atraindo, desta forma, novos clientes. Nesta perspectiva há a necessidade de se fazer mais um estudo no intuito de problematizar sobre o que significou o ensino superior para a região e qual o nível de “empregabilidade” dos egressos do ensino superior no Sudoeste do Paraná.

A princípio, podemos enfatizar que houve expansão (privatização) de uma educação em nível superior voltada para as demandas do capital de certificar mão-de-obra apta a realizar tarefas no mercado de trabalho, em vista do desenvolvimento econômico. Neste sentido, em última instância houve expansão, mas, na verdade, também houve retração, pois, embora haja contradições, a educação superior no Sudoeste do Paraná está longe de expandir a formação de cidadãos capazes de pensar, de estudar, de criar e de controlar quem dirige.

A pesquisa também evidenciou a crise generalizada do ensino superior privado na

região. Esta crise aponta para algumas possibilidades e alternativas que gestores e políticos estão buscando junto ao Estado. Se isto vier a se concretizar, aumentarão as vagas de ensino superior público na região. Tudo indica que possivelmente o Estado, contraditoriamente, assumirá a falência do privado.

Neste sentido fica evidente que atualmente o Estado brasileiro se apresenta como condensação de relações de força entre classes e frações de classes.

(...) mesmo com a ampla hegemonia da proposta burguesa de sociedade e de educação no Brasil nos dias atuais, o Estado, ao definir suas políticas, leva em conta os imperativos do capital em seu conjunto e também das outras classes sociais, e não apenas as demandas imediatas de um capitalista singular ou de fração do capital (NEVES, 2002, p. 219).

Claro que é de suma importância expandir o ensino superior público para o acesso de todos. Todavia é ilusório e contraditório imaginar uma educação, mesmo que pública, comprometida com a plena emancipação humana, emanada de uma sociedade burguesa e de um Estado burguês.

Contudo, aumentando os espaços públicos de ensino superior, de socialização do conhecimento historicamente acumulado e tendo, nestes espaços viabilidades e condições para a implantação da pesquisa, as chances de intervenções são maiores.

O ensino superior público constitui contraditoriamente, isto é, dentro dos limites da sociedade capitalista de classes, uma possibilidade de formação e desenvolvimento da pesquisa em sentido universitário como forma principalmente de pensar a lógica societal vigente e intervir nos limites e especificidades da educação, para transcender a lógica economicista. Neste caso, a educação também em nível superior tem a função de “(...) elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Porém “(...) a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Embora o ensino superior no Sudoeste do Paraná ceda lugar a uma formação meramente mercadológica, atendendo à lógica do capital, é preciso lutar pela ampliação de IES públicas e por um processo educativo para além da lógica do mercado, que contribua para a superação da igualdade meramente formal.

Para tanto, esperamos que este estudo, além de contribuir para a discussão sobre o ensino superior, especificamente da região Sudoeste do Paraná, fortaleça o debate e contribua para a superação do modelo social subordinado às lógicas do mercado. As lógicas do capital tornam visível a contradição entre o público e o privado, o desenvolvimento humano e o desenvolvimento do capital. Nesta perspectiva, embora atualmente o capital reine soberano – como o nocivo axioma afirma “não haver alternativa” – as contradições [que são insanáveis (MÉSZÁROS, 2005)], nos fazem acreditar que uma sociedade sem classes é possível porque o sistema do capital não é eterno.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo/SP: Cortez; Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 2003.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Brasileira de Educação**. Campinas/SP, v. 13. n. 39. p. 423- 436, set./dez. 2008.
- BATISTI, I. M.; SOUZA, E. B. C. de. Da formação do território ao Estado do Iguçu. **Informe Gepec**. Vol. 08, n 02, jul./dez., 2004.
- BERNARTT, M. L. **Desenvolvimento e ensino superior: Um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOAVENTURA, E. M. A educação na Constituinte de 1946: Comentários. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 191-199.
- BOGONI, R. T. H. **Universidade e Estado: os estratégicos limites da pesquisa**. Caçador/SC: Gráfica Valkart, 2002.
- BOITO JR. A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta o artigo 45 da Lei nº 9394/96.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. **Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Estabelece o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos.

Brasil. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Tipos de instituição de educação superior**. MEC/INEP. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br> - Acesso 20 mai. 2008.

CARICONDE, N. **A Revolta de 57**: A vitória dos posseiros contra o avanço dos latifundiários. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/11/16.htm> - Acesso em 22 jul. 2008.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1988.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis/RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999. p. 211-222.

CHIZZOTTI, A. A constituinte de 1823 e a educação. *In*: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. **Ciência da Educação**/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 88, p.795-817, especial, Out. 2004.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas:/SP, v. 24, n.82, p. 37-61. abr. 2003.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? *In*: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis/RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999. p. 39-56.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira Constituinte Republicana. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 69-80

CURY, C. R. J. A educação na Revisão Constitucional de 1926. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 81-107.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALAROSA, A. Â. **Análise da política educacional do Estado de Santa Catarina durante a ditadura civil-militar (1964-1985)**: Um estudo do ciclo básico. 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

DAVIES, N. Mecanismos de financiamento: A privatização dos recursos públicos. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p.151-176.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva**. Florianópolis/SC, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> - Acesso em 10 mar. 2009.

FÁVERO, M. de L. A. UDF: Construção criadora e extinção autoritária. *In*: MOROSINI M. (Org.) **A universidade no Brasil**: Concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 53-70.

FÁVERO, M. de L. A.; LIMA, H. I. A UFRJ: Origens, construção e desenvolvimento. *In*: MOROSINI M. (Org.) **A universidade no Brasil: Concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-102.

FÁVERO, O. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos. *In*: FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 241-253.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FIGUEIREDO, E. S. A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **UFG, Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII**. 2005

FIGURESE, G. Olhar feminino sobre a colonização do Sudoeste do Paraná. **IN PAUTA – Interdisciplinaridade e Pensamento Científico**. Faculdade de Pato Branco/FADEP. Pato Branco/PR. v. 2, n.1, p. 174-207, dez. 2003.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. v.11. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, I. Z. **1957: a revolta dos posseiros**. Curitiba: Criar Edições, 1986.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2 ed. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1980.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. 16 ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

HAYEK, F. A. von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

HEY, A. P.;CATANI, A.M. A USP e a formação de quadros dirigentes. *In*: MOROSINI M. (Org.) **A universidade no Brasil: Concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 295–312.

HORTA, J. S. B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 201-239.

HORTA, J. S. B. Expansão do ensino superior no Brasil. **Cultura Vozes**, v. 69, n. 6, p. 29-48, ago. 1975.

IPARDES. **Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Sudoeste do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2004.

IPARDES. **Arranjos produtivos locais e o novo padrão de especialização regional da indústria paranaense na década de 90**. Curitiba, 2003.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense: 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.55-75.

LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAZIER, H. **Análise histórica da posse da Terra no Sudoeste paranaense**. 2. ed. Francisco Beltrão, PR: Grafift, 1997.

LEITE, M. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: OLIVEIRA, C. A.; MATTOSO, J.; SIQUEIRA NETO, J. F.; POCHMANN, M. A e OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século** São Paulo: Scritta, 1994.

LENINE, V. I. **O estado e a revolução**. In: Obras escolhidas. Tomo 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

LIKER, J. k. **O modelo Toyota: 14 princípios de gestão do maior fabricante do mundo**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIMA, K. R. de S. Organismos Internacionais: O capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 41-63.

LIMA, M.M. Contextualização das faculdades de Palmas: uma retrospectiva de sua caminhada. **Consciência**, Palmas/PR, 11 (1), p. 09-38, jan./jun. 1997.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. ver. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LOPES, S. “Estado do Iguauçu”: A trajetória de um movimento. **Informe Gepec**. vol. 08, n 02, jul./dez., 2004.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUPORINI, T. J. Ensino superior no Paraná: A memória da região Sudoeste. **Histedbr-online**. Campinas-SP, n 31, p. 52-66, set. 2008.

MARX, K.;ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 17 ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1, v. 1 e 2.

MARX, Karl. **Introdução à Crítica da Economia Política**. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, K.;ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. “Pós-fácio à 2 Edição de O capital”. In: **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Teoria da mais-valia** – história crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MENEGHEL, S. M. UNICAMP: Cérebros, cérebros e cérebros. In: MOROSINI M. (Org.) **A universidade no Brasil**: Concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 325-335.

MESQUITA FILHO, J. de. **Política e cultura**. São Paulo: Martins, 1969.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo-SP: Boitempo, 2005.

MICHELOTTO, R. M. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI M. (Org.) **A universidade no Brasil**: Concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 73-84.

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: Do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

MONTAÑO, C. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. In: **Serviço Social e Sociedade**, n.59. São Paulo, 1999. p. 47-79.

MORAES, M. C. M. de Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-169.

MUNHOZ, D. E. N. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 25-40. 2006.

NASCIMENTO, A. do; SILVA, A. F. da; ALGEBAILLE, M. E. B. Estado, Mercado e Trabalho: Neoliberalismo e políticas sociais. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 85-104.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro/RJ: EPSJV, 2008.

NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2002.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 21-40

OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. UnB: Da universidade idealizada à “universidade modernizada”. *In*: MOROSINI M. (Org.) **A universidade no Brasil: Concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 145-170.

OLIVEIRA, M. M. de. Os empresários de educação básica e a nova divisão de trabalho na educação nacional. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 235-255.

OLIVEIRA, R. P. de. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 153-190.

OLIVEIRA, M. R.; TEIXEIRA, E. S. Novos desafios do Fórum de Ensino Superior da Região Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina. p. 20-28. *In*: Anais do III Fórum de Ensino Superior: Sudoeste-PR/Oeste-SC: **O papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional**. 27 e 28 de out de 2004. Pato Branco-PR: Fadedep – Faculdade de Pato Branco, 2004.

OLIVEIRA, M. R.; PEZARICO, G. Ensino superior: uma análise da expansão no Sudoeste do Paraná. *In*: **26.ª Reunião Anual da ANPEd**, Poços de Caldas- MG. 2003. Disponível em www.anped.org.br - Acesso em 35 abr. 2008.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná (1989)**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 255-291.

PITON, I. M. **Políticas, reformas e conflitos docentes: Globalização neoliberal na educação básica paranaense.** Curitiba: Gráfica da Assembléia Legislativa, 2007.

ROCHA, M. B. M. da. Tradição e modernidade na educação: O processo Constituinte de 1933-34. *In:* FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 119-138.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 11 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

SANT'ANNA, R. “Novos” passos da mesma caminhada. *In:* NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 221-234.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 9 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 8 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: Por uma outra política educacional.** Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SCHMIDT, L. M. **O ensino superior no contexto das políticas públicas: uma experiência de gestão no Estado do Paraná.** 1999. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil.** Brasília: Ministério de ciência e tecnologia, 2001.

SEGENREICH, S. C. PUCRJ: Pioneirismo e mudança. *In:* MOROSINI M. (Org.) **A universidade no Brasil: Concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 223-240.

SHEEN, M. R. C. C. **O Contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná.** 1986. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1986.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA Jr. J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA Jr. J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na Produção.** Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, A. F. da. Conselho Nacional de Educação: De aparelho de Estado a agência de empresariamento do ensino superior. *In:* NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo/SP: Xamã, 2002. p. 117-136.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização do ensino superior. *In:* TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis/RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999. p. 61- 72.

SUCUPIRA, N. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In:* FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis/RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

VIEIRA, L. R. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. **Avaliação – rede de Avaliação Institucional da Educação Superior: RAIES.** .vol. 8, n. 2, 28 ed.,ano 8, p. 81-97. Jun. 2003.

VIEIRA, R. O. de C. Os programas de desenvolvimento integrado e sustentável das mesorregiões diferenciadas: a materialização de um novo paradigma no desenvolvimento regional brasileiro. *In:* **Anais do VII Congresso nternacional Del CLAD sobre la Reforma Del Estado y de la Admistracion Pública.** Lisboa, Portugal, 8-11, Oct, 2002.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná.** 10 ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

WACHOWICZ, R. C. **Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização.** 2 ed. Curitiba: Ed. Vicentina, 1987.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. **Quesito,** UNISO: Sorocaba-SP, 2008.

Sites consultados:

<http://www.unics.edu.br/vernoticia.php?Cod=735> - Acessado em 15 de abril de 2008.

<http://www.anped.org.br> - Acessado em 29 abril 2008.

<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br> - Acessado em 20 de maio de 2008.

http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/index.asp?area=spr_mes_fronteira - Acessado em 28 de julho de 2008.

<http://www.amsop.com.br> - Acessado em 23 de julho de 2008.

<http://www.pnud.org.br> - Acessado em 31 de julho de 2008.

<http://www.integracao.gov.br> - Acessado em 07 de agosto de 2008.

<http://www.faculdadeiguacu.com.br>, Acessado em 07 de agosto de 2008.

<http://www.cnpq.br/areas/cee/proposta.htm> - Acessado em 07 de agosto de 2008.

<http://www.unilagos.com.br> - Acessado em 05 de agosto de 2008.

<http://www.fetrafsul.org.br> - Acessado em 07 de agosto de 2008.

<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/> - Acessado em 14 de agosto de 2008.

<http://pt.wikipedia.org> - Acessado em 01 de agosto de 2008.

<http://www.inep.gov.br/superior/provao/> - Acessado em 15 de setembro de 2008

http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_oquee.htm - Acessado em 15 de setembro de 2008

http://www.inep.gov.br/download/igc/IGC_DIVULGACAO.xls - acessado em 12 de setembro de 2008.

<http://www.inep.gov.br> - Acessado em 15 de setembro de 2008.

http://www.inep.gov.br/download/igc/IGC_DIVULGACAO.xls - Acessado em 15 de setembro de 2008.

<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br> - Acessado em 16 de março de 2009.

<http://www.perspectiva.ufsc.br> - Acessado em 10 de março de 2009.

<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm> - Acessado em 18 de março de 2009.

<http://reuni.mec.gov.br/> - Acessado em 01 de abril de 2009.

<http://www.mec.gov.br/>; <http://inep.gov.br> - Acessados em 20 de março de 2009.

<http://vizivali.cpea.br/notindividual.asp?id=18> - Acessado em 06 de maio de 2009.

ANEXO I

Relação da *Home page* das IES sudoestinas

IES	Home page
UTFPR – Pato Branco	http://www.pb.cefetpr.br/
UTFPR – Dois Vizinhos	http://www.dv.utfpr.edu.br/
UTFPR – Francisco Beltrao	http://www.fb.utfpr.edu.br/home/
Unicentro – Chopinzinho	http://www.unicentro.br/unidades/chopinzinho.asp
Unioeste – Francisco Beltrao	http://www.unioeste.br/campi/beltrao/
Famper – Ampére	http://www.famper.com.br/
FAF – Barracão	http://faf.cpea.br/
Palas Atenas - Chopinzinho	http://www.palatasena.edu.br/
FESC – Clevelândia	http://www.fescpr.edu.br/
Unisep – Dois Vizinhos	http://www.unisep.edu.br:8000/home.php
Vizivali – Dois Vizinhos	http://vizivali.cpea.br/
Cesul – Francisco Beltrão	http://www.cesul.br/
Unipar – Francisco Beltrão	http://www.unipar.br:8080/unipar/unidades_campi/unidades_campi/unidade_franciscobeltrao
Unilagos – Mangueirinha:	http://www.unilagos.com.br/
Unics – Palmas	http://www.unics.edu.br/
Mater Dei – Pato Branco	http://materdei.ceicom.com.br/
Fadep – Pato Branco	http://www.fadep.br/
Cesreal – Realeza	http://www.cesreal.br/
Facul. do Iguaçu - Capanema	http://www.faculdadeiguacu.com.br/

Fonte: Pesquisa – Leandro Turmena.