



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AMBIENTAIS - SAA
CAMPUS CEDETEG - DEGEO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM GEOGRAFIA



BELMIRO MARCOS BELONI

**DESCENTRALIZAÇÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA NO PARANÁ: DETERMINANTE DE
DESENVOLVIMENTO LOCAL?**

GUARAPUAVA
2014

BELMIRO MARCOS BELONI

**DESCENTRALIZAÇÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA NO PARANÁ: DETERMINANTE DE
DESENVOLVIMENTO LOCAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Dinâmica da Paisagem e dos Espaços Rurais e Urbanos.

Orientador: Prof. Dr. Pierre Alves Costa.

GUARAPUAVA
2014

Catálogo na Publicação

Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

Beloni, Belmiro Marcos

B452d Descentralização territorial da educação profissional e tecnológica do Paraná: determinante de desenvolvimento local? / Belmiro Marcos Beloni. – Guarapuava, 2014

xvii, 194 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Dinâmica da Paisagem e dos Espaços Rurais e Urbanos, 2014

Orientador: Pierre Alves Costa

Banca examinadora: Sandra Lúcia Videira Góis, Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz, Hélio Alexandre Mariano.

Bibliografia

1. Geografia. 2. Interiorização. 3. Universidade Tecnológica. 4. Desenvolvimento local. 5. Desenvolvimento regional. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Geografia.

CDD 378

BELMIRO MARCOS BELONI

DESCENTRALIZAÇÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA NO PARANÁ: DETERMINANTE DE
DESENVOLVIMENTO LOCAL?

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, *campus* de CEDETEG, em 14 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Pierre Alves Costa – Orientador
UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Sandra Lúcia Videira Góis
UNICENTRO

Prof. Dr. Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz
UTFPR

Guarapuava, 14 de março de 2014

*A todos os servidores da UTFPR,
que lutam pela construção da
universidade de fato.*

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de chegada, de finalização do trabalho e do percurso para a conclusão mestrado é muito pertinente agradecer às pessoas que me auxiliaram direta ou indiretamente nessa trajetória árdua.

Agradeço ao meu orientador, Pierre Costa, pelo empenho em configurar este trabalho numa pesquisa geográfica, com suas análises sempre pertinentes e sua paciência e compromisso em atender minhas dúvidas e desconhecimentos no percurso. Muito obrigado pelo comprometimento amistoso nessa empreitada!

Agradeço também aos demais docentes do programa que atuaram nas disciplinas da nossa turma: Edivaldo, Márcia, Marquiana, Aparecido e Lisandro. Sem a intervenção qualificada de vocês isso seria muito mais difícil, quiçá inviável!

Muito obrigado ao Alceu Harmatiuk pelo excelente atendimento e fundamentais orientações administrativas do programa, sempre pronto para assessorar nosso trajeto!

Sou muito grato aos colegas da turma 2012: Adalberto, Adriana, Alessandra, Claudete, Daniele, Emerson, Fátima, Gustavo, Jaqueline, João, José Vandresen, Lara, Letícia e Suellen. Todos me ajudaram muito nas discussões e nas construções teóricas que alicerçaram o caminho!

Um agradecimento especial ao Azemir “Zé” Muller, sempre disposto a me socorrer em conteúdos mais densos da geografia.

Gilson, obrigado pelo companheirismo, pelas discussões importantes sobre temas dos nossos trabalhos, do curso e daí por diante! Assim como o Robson que além de contribuir com o contraditório necessário, também fora fundamental na confecção dos mapas presentes nesse trabalho, tendo paciência para ensinar-me como funciona essa confecção! Valeu companheiro!

Obrigado à Prof^{ta}. Sandra Videira pelas considerações oportunas na banca de qualificação e pelas discussões formativas no grupo de pesquisa em dinâmica econômica!

Agradeço ao Prof. Hélvio Mariano, sempre pronto a intervir na discussão que fizemos sobre a universidade, com criticidade e fundamentos importantes para aquele momento do trabalho.

Colegas técnico-administrativos da UTFPR, especialmente dos grupos de trabalho sobre a capacitação e qualificação técnica, sem nosso trabalho conjunto, jamais teríamos estruturado a política de afastamento e eu não teria a oportunidade de me dedicar os últimos doze meses para a conclusão da dissertação. Avante na luta!

Por fim, agradeço à família que posso chamar de minha: Merielle e minhas três filhas: Laura, Sophie e Letícia. Obrigado por alegrar e alimentar minhas expectativas, e amparar-me psicologicamente! Não sou nada sem vocês!

Meu muito obrigado pela participação de todos!

BELONI, Belmiro Marcos. **Descentralização territorial da educação profissional e tecnológica no paraná:** determinante de desenvolvimento local? 2014. 192 p. Disserta o (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Gradua o Stricto Sensu em Geografia, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito realizar um estudo geoecon mico e político da rela o entre o desenvolvimento econômico e a interioriza o da educa o profissional e tecnológica, institucionalizada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. A questão norteadora  : Por que educa o profissional e tecnológica? Por que e como a interioriza o do Centro Federal de Educa o Tecnológica - CEFET-PR se deu nessas cidades? A universidade tecnológica em seu percurso centenário desenvolveu sistematicamente durante grande parte de sua história uma educa o pragmática e utilitária submetida às demandas da transforma o produtiva, como responsável pelo ensino técnico. A diferencia o institucional, primeiramente como institui o multicâmpus e posteriormente como universidade especializada proporcionaram avanço, com a manuten o das bases anteriores. O afinilamento das políticas educacionais rumo   espacializa o das universidades federais via Plano de Reestrutura o e Expansão das Universidades Federais - REUNI, faz da UTFPR precedente no processo, justificando a necessidade da análise das diferentes repercussões na implementa o das unidades descentralizadas em cidades do interior do Paraná, especialmente enquanto vetor de desenvolvimento local/regional, diversifica o econômica e empregabilidade.

Palavras-chave: Interioriza o – Universidade Tecnológica– Desenvolvimento local/regional.

Beloni, Belmiro Marcos. **Territorial decentralization of vocational and technological education in Paraná**: determining local development? 2014. 192 p. Dissertation (Masters in Geography) - Post-graduate studies in Geography, University of Central West of Paraná - UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

ABSTRACT

This paper aims to conduct a geo-economic and political study of the relationship between economic development and internalization of vocational and technological education in institutionalized Federal Technological University of Paraná - UTFPR. The guiding question is: Why vocational and technological education? Why and how the internalization of Federal Center of Technological Education - CEFET-PR occurred in these cities? A technological university in its centenary route developed systematically during much of its history, a subject pragmatic and utilitarian education demands of productive transformation, responsible for technical education. The institutional differentiation, first as multicampus institution and subsequently as a specialized university advancement provided with the maintenance of the previous bases. The bottleneck of educational policies towards spatialization of federal universities via Plan of Reorganization and Expansion of Federal Universities - REUNI, makes the previous UTFPR in the process, justifying the need analysis of the different effects in the implementation of the decentralized units in the inner cities of Paraná, especially as vector of local/regional development , diversification economic and employability .

Keywords: Internalization - Technological University - Local/regional Development

SUMÁRIO

Lista de Mapas.....	11
Lista de Tabelas.....	12
Lista de Quadros.....	13
Lista de Figuras e Gráficos.....	14
Lista de Siglas.....	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - UNIVERSIDADE, ESPACIALIDADE E TECNOLOGIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	23
1.1 Conceitos e trajetórias da universidade brasileira.....	23
1.2 Espaço e espacialidade.....	36
1.2.1 Espacialidade quanto conceito: algumas contribuições.....	36
1.3 Tecnologia, trabalho e empregabilidade: Indutores da Educação Tecnológica.....	44
CAPÍTULO II - A FUNCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA CONSTRUÇÃO DEPENDENTE.....	58
2.1 Diretrizes para o presente da Universidade Tecnológica: USAID e Atcon.....	59
2.1.1 A modernização conservadora da universidade brasileira.....	62
2.1.2 Configuração atual das Políticas da Educação Profissional e Tecnológica	68
2.2 A subordinação da universidade ao determinismo produtivo.....	71
2.3 Delineamentos do Plano Nacional de Educação (2001-2010).....	82
2.4 Educação Tecnológica e o Governo Lula da Silva.....	85

CAPÍTULO III - A INSTITUCIONALIDADE DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA E SUA CONFIGURAÇÃO ENQUANTO INSTITUIÇÃO MULTICAMPUS.....	91
3.1 Da Escola de Aprendizes e artífices ao CEFET-PR: uma construção subordinada.....	91
3.2 Universidade Especializada: diferenciação institucional no CEFET-PR.....	103
3.3 REUNI enquanto política de espacialidade da universidade pública.....	107
CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO REGIONAL E OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS.....	121
4.1 Medianeira: primeira Unidade Descentralizada do CEFET-PR.....	123
4.2 Cornélio Procópio: a inserção das tecnologias na diversificação produtiva do Norte Pioneiro.....	132
4.3 Pato Branco: A inserção da UTFPR no desenvolvimento regional combinado	140
4.4 Ponta Grossa: a descentralização próxima da capital.....	150
4.5 Campo Mourão: Dificuldades de inserção e de diversificação da economia.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS	179
ANEXO I.....	180
ANEXO II.....	181
ANEXO III.....	185
ANEXO IV.....	190
ANEXO V.....	194

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização das Unidades Descentralizadas do CEFET-PR (1990-1995)	98
Mapa 2	Distribuição dos câmpus das Universidades Federais – Brasil – 2003	110
Mapa 3	Distribuição dos câmpus das Universidades Federais na Expansão – Brasil – 2003-2012	111
Mapa 4	Distribuição dos câmpus das Universidades Federais nos estados – Brasil – 2012	112
Mapa 5	Localização dos câmpus abertos após a transformação em Universidade Tecnológica – 2007-2011	117
Mapa 6	Regiões Geográficas – Estado do Paraná	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População de Medianeira e Região Oeste 1991 - 2010	123
Tabela 2	Estabelecimentos e empregos em Medianeira (1996-2011)	126
Tabela 3	Estabelecimentos e empregos no Oeste Paranaense (1996-2011)	127
Tabela 4	Posição das cooperativas agroindustriais do Oeste Paranaense no ranking nacional e estadual de empresas em 2011	128
Tabela 5	Evolução do Quadro Funcional - Cooperativa Lar-Medianeira/PR (2002-2012)	130
Tabela 6	Escolaridade do quadro funcional – Cooperativa Lar	130
Tabela 7	Evolução do Quadro Funcional – Frimesa – Medianeira/PR (2004-2012)	131
Tabela 8	Escolaridade do quadro funcional – Frimesa – Medianeira/PR (2004-2012)	131
Tabela 9	População de Cornélio Procópio e Região Geográfica Norte Pioneiro Paranaense 1970 – 2010	134
Tabela 10	Estabelecimentos e Empregos formais em Cornélio Procópio (1996 – 2011)	136
Tabela 11	Estabelecimentos e Empregos na Região Norte Pioneiro Paranaense (1996 – 2011)	137
Tabela 12	População de Pato Branco e Região Geográfica Sudoeste Paranaense 1970 – 2010	143
Tabela 13	Estabelecimentos e Empregos formais em Pato Branco (1996 – 2011)	148
Tabela 14	Estabelecimentos e Empregos Região Sudoeste Paranaense (1996 – 2011)	149
Tabela 15	População de Ponta Grossa e Região Geográfica Centro- Oriental Paranaense 1991 – 2010	152
Tabela 16	Estabelecimentos e Empregos em Ponta Grossa (1996 – 2011)	154
Tabela 17	Estabelecimentos e Empregos na Região Centro-Oriental Paranaense (1996 – 2011)	155
Tabela 18	População de Campo Mourão e Região Geográfica Centro-Occidental Paranaense 1991 – 2010	158
Tabela 19	Estabelecimentos e Empregos em Campo Mourão (1996 – 2011)	161
Tabela 20	Estabelecimentos e Empregos na Região Centro- Occidental Paranaense (1996 – 2011)	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O conceito de organização espacial	39
Quadro 2	Membros do Conselho Nacional de Educação nomeado por Lula da Silva (2004-2008)	87
Quadro 3	Relação de Cursos por UNED/ <i>Campus</i> do CEFET-PR	97
Quadro 4	Oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas UNEDs do CEFET-PR	101

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Estrutura da universidade modernizada segundo Rudolph Atcon	66
Figura 2	Organograma da UTFPR (2004-2008)	67
Figura 3	Esquema de funcionamento da Pato Branco Tecnópole	145
Gráfico 1	Distribuição dos câmpus das Universidades Federais – Regiões – 2003	113
Gráfico 2	Expansão dos câmpus das Universidades Federais – Regiões – 2003-2012	113
Gráfico 3	Evolução da distribuição dos <i>campus</i> das Universidades Federais – Regiões – Brasil	114

LISTA DE SIGLAS

ABRAFABQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Bonés de Qualidade
ACIA	Associação Comercial e Industrial de Apucarana
ANDES-SN	Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CIT	Centro Integrado de Tecnologia
CITLA	Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAMO	Cooperativa Agrícola Mourãoense
CST	Curso Superior de Tecnologia
CT e I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETC	Escola Técnica de Curitiba
ETF	Escola Técnica Federal
EUA	Estados Unidos da América
FETAP	Fundação de Ensino Técnico de Apucarana
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNESP	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
FUNET	Fundação Educacional de Toledo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Plano de Lei
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TEXCEL	Centro de Excelência em Educação Profissional

TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TWI	Training Within Industry
UDF	Universidade do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A escolha do tema abordado no presente trabalho fora construída pela necessidade de entendimento da reconfiguração da oferta de ensino superior, especialmente o ensino superior tecnológico e sua perspectiva de atendimento pragmático às demandas produtivas. O recorte de análise é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a qual proporciona as interfaces necessárias para explicitar a situação.

Invariavelmente, a escolha do tema, enquanto servidor federal nessa instituição, na qual ingressei quando houve a transformação de CEFET-PR¹ para UTFPR², foi importante junto ao interesse de compreender a descentralização das Universidades Federais a partir dos governos federais de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). Especificidades que enquanto acadêmico nos cursos de Pedagogia e História, visualizei no início desse século, primeiramente com entusiasmo, gerado pela possibilidade de um projeto popular ter chegado ao poder, sendo posteriormente elucidado como determinante na concepção utilitarista de universidade e de formação protagonizada.

Ao designar a reestruturação da universidade, focada no atendimento às políticas de mercado conectadas à formação do trabalhador, torna-se crível a constituição de uma universidade diferenciada ou especializada, realinhando grande parte das graduações no caráter pragmático da formação para educação tecnológica. A UTFPR enquanto universidade especializada, absorva das discussões conceituais da formação superior, proporcionada pelo *upgrade* dos cursos técnicos em tecnológicos, e conseqüentemente, em engenharias, tornou como objetivo prioritário transformar-se institucionalmente, mesmo isso significando uma dependência conceitual e programática do meio produtivo.

A presente pesquisa faz parte do Grupo de Estudos em Dinâmica Econômica da UNICENTRO, e tem como objetivo principal a realização de um estudo sobre as relações entre a diversificação econômica (empregabilidade e reconfiguração do trabalho) e a configuração da universidade especializada e multicampus no interior do Paraná. A questão central, que norteia o trabalho é: Por que educação profissional e tecnológica? Por que a interiorização do CEFET-PR (futura universidade especializada)? A fim de compreender as questões mencionadas trabalhou-se com as seguintes hipóteses:

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

1. As diretrizes governamentais para a educação profissional a partir dos anos 1990, com seus caminhos e descaminhos, na execução do PROTEC³;
2. Protagonismo do CEFET-PR em relação às demais instituições de educação profissional;
3. Localização das UNEDs⁴/*Campus*, distribuídas nas regiões geográficas com potencial de industrialização, conectadas as principais rodovias do estado;
4. As demandas para reconfiguração produtiva para o estado do Paraná, tendo as unidades descentralizadas como fator agregador de incremento ao desenvolvimento econômico local.

A partir desse escopo, tornou-se indispensável que a proposta fosse trabalhada dentro da pós-graduação em Geografia. A fundamentação teórica e as ferramentas para a compreensão e análise da distribuição e espacialização das unidades/*campus* da universidade especializada no Paraná, desloca o olhar apenas teórico para a viabilidade e aplicabilidade do estudo, reforçando as intencionalidades das políticas públicas de educação, enquanto políticas públicas de desenvolvimento regional.

O recorte do período histórico de 1990 a 2011, ocorreu devido aos seguintes fatores: a) a implantação das quatro unidades descentralizadas se deu entre 1993 e 1995, ofertando os cursos técnicos em nível médio até 1997(exceto Pato Branco que já ofertava curso de graduação) cessados por decreto federal⁵; b) a mudança de oferta com os cursos superiores de tecnologia entre 1998 e 2005, nas mesmas áreas dos cursos técnicos, gerou dúvidas sobre o real enquadramento do egresso no mercado de trabalho; c) Os impactos da transformação em universidade tecnológica a partir de 2005 e ingresso no REUNI em 2008.

Saliente-se que o enfoque nos cinco casos de interiorização nos anos 1990 (Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa e Campo Mourão) tornam-se distintos dos câmpus instalados a partir de 2007 (Apucarana, Londrina, Toledo e Francisco Beltrão) dentro do planejamento da Universidade Tecnológica e implementado dentro do REUNI.

Para a realização desta pesquisa, foram executadas as seguintes etapas:

1. Extenso levantamento bibliográfico sobre a temática da universidade e suas relações com a tecnologia e empregabilidade;

³ Programa de Expansão do Ensino Técnico.

⁴ Unidade de Ensino Descentralizada.

⁵ Decreto 2.208/1997

2. Realização de saídas a campo: ao longo da pesquisa foram visitados todos os câmpus da UTFPR⁶, excetuando-se o câmpus Francisco Beltrão;
3. Entrevistas com os seguintes professores da UTFPR: Jorge Cândido (Campo Mourão), Volmir Sabbi (Pato Branco), Roberto Bondarik (Cornélio Procópio) e Cesar Augusto Romano (Curitiba)⁷;
4. Levantamento de dados nos seguintes órgãos/instituições: IBGE, IPARDES, MEC, MCT, Observatório das Cidades e UTFPR⁸;
5. Seleção e análise dos dados levantados;
6. Redação da dissertação.

Na Universidade Especializada, a manifestação em prol do desenvolvimento se faz presente na justificativa de sua expansão “com a finalidade de levar ao interior do País um ensino de qualidade favorecendo os anseios de realização e progresso da região, tornando-a um polo de tecnologia apta para atrair novos investimentos e ampliando seu grau de desenvolvimento...” (BERNARTT, 2006, p. 54). Ainda, ao explicitar a sua finalidade, deixa claro o objetivo de “formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia [...] em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade [...]”. Sua missão consiste em “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” (BERNARTT, 2006, p. 65).

O desenvolvimento da instituição esteve imbricado às perspectivas de industrialização do estado e do país desde a organização do ensino industrial nos anos 1940. Partindo dali, a escola técnica diverge da universidade na condição de instituição autônoma e propositiva de seus desígnios. Concebeu-se a universidade tecnológica como utilitária e ente executivo das políticas de formação profissional em 2005, entretanto, a consolidação desse *ethos* processou-se historicamente na organização didático-pedagógica e política do CEFET-PR.

Para percorrer qualitativamente esse trajeto, o trabalho foi organizado em quatro capítulos.

⁶ Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa e Toledo. Informamos que o câmpus Santa Helena esta em fase de implantação.

⁷ Inicialmente, estavam previstas entrevistas com dois professores dos câmpus mais antigos (objeto de estudo dessa pesquisa). Entretanto problemas de contato com os possíveis entrevistados inviabilizaram a integralização da proposta.

⁸ Respectivamente: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, Ministério da Educação, Ministério de Ciência e Tecnologia e Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O primeiro capítulo apresenta a revisão teórica acerca dos conceitos elementares para a consolidação da pesquisa. Para fundamentar essa discussão é relevante definir a abordagem basilar do estudo, no que tange à concepção de universidade, ensino superior e sua implantação no Brasil; a concepção de tecnologia que permeia as discussões para a educação profissional e tecnológica e o avanço da sociedade do conhecimento; as relações entre espaço, espacialidade, as determinantes e a possibilidade da construção do espaço social; as transformações no mundo trabalho; e as repercussões na empregabilidade enquanto conceito condicionante da educação profissional. Todos esses elementos representam o conceito principal a ser discutido na pesquisa: a espacialidade da educação profissional e do ensino superior no Brasil.

No capítulo II, procura-se abordar a trajetória da educação superior no Brasil, especialmente nos 1950 e 1960, com a intervenção determinante dos acordos internacionais realizados para reestruturação do sistema educacional brasileiro, dentre eles os Acordos MEC-USAID. Foca-se na reforma universitária ensejada pelo regime militar, os estudos realizados por Rudolph Atcon, repercutindo no caráter pragmático e utilitário com que os governos passaram a encarar a formação superior.

O questionamento sobre a autonomia universitária demonstra seu embasamento no percurso histórico da educação profissional enquanto política prioritária, considerado desprovido de autonomia e ente protagonista de políticas para qualificação e profissionalização. Para essa discussão foram utilizados os textos do Relatório Atcon, dos Acordos MEC-USAID e mais recentemente os atos oficiais dos governos federais nas décadas de 1990 e 2000.

O terceiro capítulo enfatiza o percurso da UTFPR entre escola de aprendizes a universidade diferenciada. Evidencia-se nesse trajeto centenário, realizado no ensino industrial e ensino técnico na capital paranaense, a consolidação de uma instituição centralizada no atendimento prioritário às demandas de produção, sendo protagonista nas propostas governamentais de especializar a oferta de formação. O crescimento da universidade e a oferta de cursos de engenharia proporcionaram o reconhecimento como universidade dentro do escopo de escola técnica, centralizadora e avessa à discussão de política universitária.

Inserir-se nessa discussão a expansão e a reestruturação das universidades federais, inclusive a UTFPR. A ocupação de espaço pelo ensino federal proporcionou entre 2003 e 2011 mais do que a duplicação no número de unidades universitárias e a equalização dessa

presença no território nacional. Para visualizar esse processo foram confeccionados mapas demonstrando o processo de expansão da UTFPR e da distribuição das unidades da federação.

Afunilando o trabalho, no quarto capítulo recorre-se aos dados de evolução na empregabilidade de acordo com o IPARDES nas cinco cidades contempladas com unidades da UTFPR na década de 1990: Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa e Campo Mourão.

Contextualizando o processo em cada *campus*, cidade e região geográfica, procurou-se analisar a ressonância, no período entre 1996 e 2011, da educação tecnológica no processo produtivo local/regional. Dessa forma, observou-se a configuração de diferentes impactos e diferentes possibilidades, bem como uma necessidade de reavaliação da intervenção sistêmica da universidade.

Para a confecção dos mapas presentes na dissertação utilizamos a ferramenta Sistema de Informações Geográficas (SIG), através do programa ArcGIS© confeccionado pelo Environmental Systems Research (ESRI).

Por fim, espera-se que esse trabalho contribua para a discussão sobre a interiorização do ensino superior e da educação profissional e tecnológica, que se encontra em processo e que possam ser projetadas novas visões sobre a expansão da universidade tecnológica, em suas diferentes institucionalidades e inserções subordinadas na execução das políticas públicas para educação.

CAPÍTULO I

UNIVERSIDADE, ESPACIALIDADE E TECNOLOGIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Todas as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de sequência histórica singulares. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global que não se fez a partir da universidade para o qual ela contribuiu secundariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez alcançado, atuou sobre as universidades, provendo-as de recursos e exigindo-lhes novos serviços.

Darcy Ribeiro. A Universidade Necessária, 1969.

A perspectiva de universidade presente nesse trabalho, tanto pelo contexto histórico, quanto pelas peculiaridades da universidade tecnológica, necessita de aporte teórico e conceitos específicos para o entendimento pleno.

Para tanto, os conceitos de universidade, espacialidade e tecnologia são imprescindíveis para compreender a universidade especializada, tecnológica e multicampus.

1.1 Conceitos e trajetórias da universidade brasileira

A universidade brasileira surge como reflexo da construção histórica e social, implementada e movida pelas demandas e interesses dessa sociedade, ou particularmente dos considerados cidadãos. Invariavelmente, a colonização portuguesa contribuiu para que o ensino superior em território nacional tardasse a torna-se imprescindível.

Por mais de três séculos, a Universidade de Coimbra era o único destino para a formação acadêmica dos brasileiros, ou melhor, filhos dos portugueses nascidos no Brasil. Conforme Anísio Teixeira (1988), mais de 2.500 nascidos na colônia se graduaram na metrópole. De modo inverso, nos vice-reinados espanhóis, já existiam mais de duas dezenas

de universidades, oportunizando a formação da classe dominante na América desde o século XVI, com a fundação da Universidade Maior de San Marcos, no Peru.

No entanto, com a mudança da Corte para o Brasil (1808), não foi a dependência de formação na Universidade de Coimbra tampouco sua relevância, consistentes o bastante para influenciar e servir de exemplo para a constituição da universidade brasileira.

Essa opção por institutos isolados, de inegável cunho superior, não deixa de ser algo de inusitado, porquanto a tradição europeia consistia em reunir em torno do Colégio das Artes, que preparava os estudantes para a matrícula nas faculdades e, supunha-se, assegurava a unidade da instituição. A estruturação destas, isoladamente, criou a necessidade do vestibular, então inexistente, e, ao longo da prática ulterior, os chamados cursos anexos (PAIM, 1982, p. 20).

A constituição de escolas isoladas, iniciada cerca de dois séculos atrás, perpetuou-se, estabelecendo como condição *sine qua non*, para que a aglutinação de escolas superiores pudesse tornar-se uma universidade. O atendimento às demandas urgentes, de caráter técnico, que se espalharam por diferentes províncias, sem qualquer nexo entre elas⁹.

O século XIX fez-se, assim, para a jovem nação, o prolongamento da fase colonial, mergulhando o país em uma tranquila estagnação, a que não faltaram, devido aos remanescentes da cultura latina do tempo da Colônia e à considerável estabilidade política obtida, graças exatamente a pouco ter-se modificado, traços de aparentemente feliz consolidação do *status quo*. Com efeito, uma elite com uma educação de segunda mão, vaidosa de preferir o latim e, depois, o francês ao próprio português, mas com inequívocos traços de gosto intelectual, permitiu-nos a ilusão de considerar a espantosa estagnação do século XIX, graças à qual se pôde guardar até a escravidão como exemplo de algum modo raro de estabilidade, de sabedoria política e de cordura nacional, comparado com o tumulto político de grande parte da América Latina. Esse retardamento, dentro do qual se amorteceu muito de qualquer impulso renovador que a Independência pudesse ter criado, não só adiou o processo de desenvolvimento nacional, como criou no país uma

⁹ Com a chegada do Príncipe D. João, futuro D. João VI, em 1808, à Bahia, cria o Príncipe Regente nessa cidade, em 18 de fevereiro, a Escola de Cirurgia e Anatomia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Apenas chegado ao Rio, o Príncipe Regente cria a 2 de abril de 1808 o Segundo Curso de Anatomia e Cirurgia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1808, criou a Academia de Guarda-Marinha e em 1810, a Academia Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; em 1814 o Curso de Agricultura, e em 1816, a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura. Depois da Independência, cria o Imperador D. Pedro I em 11 de agosto de 1827 os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Durante a regência, na menoridade de D. Pedro II, cria-se em 1832 a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1837, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II, em 1839 a Escola de Farmácia, também em Ouro Preto. O Imperador D. Pedro II somente instalou a Escola de Minas 34 anos após a criação. Estas foram as escolas superiores oficiais que teve o Brasil até 1889, data da Proclamação da República.

imagem do Império profundamente distorcida, em que se pode descobrir até laivos de orgulho e desvanecimento pelo passado que o teria originado, e de cujos remanescentes de cultura era beneficiário (TEIXEIRA, 1988, p. 39).

Entretanto, mesmo durante o período imperial brasileiro, foram apresentados 42 projetos de universidade, sistematicamente rejeitados pelo parlamento e pelo governo. A resolução por escolas profissionais era compensatória, procurando prover, nesse escopo o que aparentava maior viabilidade. Anísio Teixeira na obra “Ensino superior no Brasil”, salienta que a característica principal das escolas profissionais, na visão do Império, especialmente no Segundo Reinado, era o saber aplicado e útil, sendo que esse saber pragmático deveria provocar uma busca intencional por resultados, diferentemente da universidade, vista como escola do saber desinteressado. Todavia, ainda segundo Teixeira (1988):

Chamamo-las escolas profissionais; demos-lhes, porém, o caráter de escolas de cultura desinteressada, com o que distorcemos o seu caráter profissional e lhes emprestamos o de ensino universitário de busca do saber pelo saber. Essa ambiguidade trai a confusão de sentimentos a que nos lançou a nossa experiência de nação colonizada (TEIXEIRA, 1988, p.37).

Revela-se aqui um conceito de universidade completamente fora do contexto! A universidade rejeitada tanto pela coroa portuguesa quanto pelo Império, sucumbira no século XVII. A universidade que incorpora a dedicação à ciência, a sua função de guardiã e aprimoradora da cultura – instituição completamente dispensável na visão governante¹⁰ – é totalmente desconhecida da classe dirigente brasileira.

Os modelos napoleônico e alemão de universidade nortearam a organização da Universidade na Europa e América. Ambos foram constituídos durante o século XIX, o primeiro estava a pleno vapor na consolidação das universidades nacionais, e o segundo somente fora difundido no início do século XX.

Especificamente, o **modelo napoleônico** de universidade é um produto dos impactos renovadores da revolução industrial, caracterizando uma instituição revisionista proporcionada pela burguesia enquanto classe hegemônica, que negou a antiga universidade

¹⁰ Nos anais do Congresso de Educação que se realizou no Brasil, também em 1882, presidido pelo Conde d’Eu, ao qual o imperador deu extraordinária importância, deparamos, é necessário repetir, com o Conselheiro A. de Almeida Oliveira a fazer uma longa catilinária contra a universidade. Toda a sua argumentação gira em torno da universidade medieval. Alega que “a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida”. Ora, em 1882 isto representava, dentro da atmosfera daquela época, a reprodução de uma posição do século XVIII, que vinha sendo radicalmente revista no século XIX (TEIXEIRA, 1989, p. 47).

corporativa, fechada e eminentemente eclesiástica. Após modificar substancialmente, enquanto instrumento da burguesia, a universidade institucionalizou-se sob o jugo napoleônico e se institucionalizou sob a égide política do positivismo.

No entanto, nos anos decorrentes da Revolução e por mais de cem anos (1793-1896), esse modelo não fora mais do que um dos sistemas de escolas superiores, organizadas como um sistema público nacional, fazendo parte do monopólio educacional estatal, que ambicionou unificar politicamente e uniformizar a cultura. O contraponto com a universidade antiga se baseia no momento em que o modelo relegou ao ostracismo o humanismo puro, substituindo-o por um humanismo calcado na ciência e voltado aos problemas nacionais, principalmente, empenhado em incorporar e disseminar o novo conhecimento científico e tecnológico no qual se fundamentava a revolução industrial.

De acordo com Oliveira *et. all.* (2000, p. 323), esse modelo apresenta as seguintes características:

- 1) Elitização (o ensino superior era voltado para uma pequena elite social);
- 2) Heteronomia (todo o sistema de ensino era atrelado ao Estado; Napoleão chamava ao conjunto de "a universidade");
- 3) Sistema de cátedras (no qual o professor exerce uma função pública e deve prestar contas ao Estado);
- 4) Militarização da universidade (os professores e os alunos usavam uniformes; durante o Império, havia insígnias para indicar hierarquia no corpo dos professores);
- 5) Hipercentralização (havia um mesmo currículo para todo o país, como testemunha a declaração de um ministro: "Neste momento, em todo o Império, todos os estudantes dos liceus estão lendo Virgílio");
- 6) Hierarquização do sistema de ensino (criação das grandes escolas, que ficavam acima das faculdades e tinham todo o privilégio);
- 7) Politização (o ensino era visto como instrumento para realizar a identidade nacional: Universidade da Grande França);
- 8) Ênfase no conhecimento técnico e nas engenharias (paradigma: grandes escolas); e
- 9) Orientação tecnicista.

O núcleo básico do modelo napoleônico era formado pelas escolas autônomas de Direito, Medicina, Farmácia, Letras e Ciências; e, separadamente se estruturaram a Escola Politécnica, destinada à formação dos quadros técnicos e a Escola Nacional Superior, encarregada de criar os educadores que atuariam como difusores, em toda a França, da nova cultura erudita de base científica.

O **modelo humboldtiano ou alemão** de universidade surgira muito depois, motivado pelo atraso da Alemanha na entrada na revolução industrial, bem como, pela demora em sentir

os reflexos dessa nova civilização. Desse modo, a Alemanha viu-se obrigada a realizar um esforço intencional para galgar a renovação tecnológica que a França e a Inglaterra alcançaram de maneira aparentemente espontânea.

A nova universidade teve como traço dominante de sua posição o nacionalismo e a identificação com a política de hegemonia prussiana, na unificação da Alemanha, bem como a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva. Essa instituição foi proposta conectada ao esforço de desenvolvimento, contribuindo para o nacionalismo como uma ideologia explícita e uma preocupação recorrente do cultivo das ciências experimentais. Perfazem traços importantes do modelo humboldtiano:

- 1) Elitização;
- 2) Autonomia (a universidade é ou deveria ser autônoma em relação ao Estado);
- 3) Liberdade de cátedra (o professor gozava de grande liberdade de ensino e pesquisa);
- 4) Associação entre ensino e pesquisa (implantação de seminários, etc.);
- 5) Descentralização (a Alemanha era policêntrica e o alcance da universidade era local);
- 6) Ênfase no conhecimento erudito e enciclopédico; e
- 7) Orientação neo-humanista (aproximação entre as humanidades e as ciências) (OLIVEIRA *et. all.*, 2000, p. 323).

A ciência foi implantada na universidade antecipando-se historicamente à industrialização da Alemanha, pelo fato de que ao produzir-se, encontrou um sustentáculo nos núcleos de ensino superior capacitados para formar os técnicos e cientistas que permitiriam criar uma química e uma metalurgia, sumamente necessárias para a entrada na competição industrial com a Inglaterra e a França.

Para não provocar problemas com o estado absolutista, a universidade cerceou em si, limitando suas questões e investigações teóricas a tecnicismos desvinculados das demandas surgidas da sociedade como um todo. Cumprindo sua funcionalidade de formação no que tange à unidade nacional, a universidade ficou à parte da discussão dos fundamentos da organização social alemã.

A organização básica da universidade alemã foi o isolamento das tecnologias em escolas técnicas sem autoridade posterior para conceder títulos universitários. Somente o extraordinário dessas escolas, como centros de cultivo da ciência, fez com que o Estado as declarasse capazes de ministrar títulos e conceder graus acadêmicos correspondentes aos universitários. A partir disso, foi estabelecida a dicotomia que proporcionou duas linhas de desenvolvimento da instituição: a acadêmica tradicional de um lado, e as engenharias de

outro. Sendo que as últimas fundamentaram a proposição das universidades técnico-científicas.

Os dois modelos colocados em tela levaram às duas vertentes que possibilitaram a partir do início do século XX, a discussão sobre a proposta de universidade brasileira. As escolas superiores criadas precisavam ser alinhadas na perspectiva de uma universidade estatal, tanto na perspectiva curricular quanto na política.

A Universidade de São Paulo – USP é o exemplo de que a proposta institucional passou ao largo do projeto nacional, embasando a plataforma de reconquista hegemônica dos paulistas perante o restante do país. Sua fundação em 1934, impregnada do ideário do movimento constitucionalista, a USP nasce composta de dez unidades de ensino e pesquisa, sendo que sete já existiam e três seriam criadas¹¹.

A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras – FFCL, criada e instalada junto com a USP, deveria ser o arcabouço de todos os predicados atribuídos à Universidade, enquanto terreno da crítica, do universal e do conhecimento livre e desinteressado.

A estrutura básica que os fundadores procuraram dar a seu projeto previa a

- 1) Constituição de um governo comum para toda a universidade, gozando de grande autonomia em suas relações com a administração pública;
- 2) Criação da FFCL como a escola propriamente universitária da USP, destinada a ser a um tempo o centro dedicado à universalidade ou à totalidade do saber, e o núcleo unificador de toda a universidade;
- 3) Realização de cursos gerais (propedêuticos, comuns ou básicos) para todos os alunos da universidade, a serem progressivamente concentrados na FFCL;
- 4) Construção da cidade universitária e a organização de laboratórios, prédios e equipamentos para uso comum, com a ampliação dos contatos e da convivência de mestres e alunos;
- 5) Contratação de mestres estrangeiros, a fim de iniciar, na FFCL, o cultivo de estudos ainda não conhecidos no país, bem como implantar uma tradição de pesquisas e de altos estudos desinteressados, com a consequente formação de um novo quadro de intelectuais e especialistas de alto nível. (HEY e CATANI, 2006, p. 236)

Limongi (1989) esclarece que, mesmo imaginando a FFCL enquanto caminho natural da classe dominante paulista,

¹¹ A composição da USP em seu projeto original seria: 1. Faculdade de Direito (1827); 2. Escola Politécnica (1894); 3. Faculdade de Farmácia e Odontologia (1899); 4. Faculdade de Farmácia e Odontologia (1899); 5. Escola Superior de Agricultura (1899); 6. Escola de Medicina Veterinária (1928); 7. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1933); 8. Instituto de Educação (1934); 9. Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (1946); 10. Escola de Belas Artes (1966).

a faculdade criada foi rapidamente assumindo feições muito diferentes das imaginadas. Os alunos que se encaminhavam para a FFCL e para as faculdades profissionais já existentes tinham perfis sociais claramente distintos. Para estas últimas, encaminhavam-se os filhos das elites, os possuidores de diplomas secundários obtidos nas melhores escolas, aqueles que saíam diretamente do secundário para a faculdade. Alunos desse tipo são raros na FFCL. Se o objetivo da FFCL era se constituir em uma alternativa às escolas existentes para formar ‘elites’, se, portanto, pretendia ‘concorrer’ com estas, os anos iniciais da FFCL acumulam sinais do fracasso de suas pretensões. Os filhos da elite continuaram a se encaminhar para as mesmas faculdades que seus pais e estas faculdades continuaram a ser responsáveis pela formação das ‘elites’. (*ibid.*, p. 166)

Não obstante, foi recorrente a procura pelos cursos de formação da elite, sendo os cursos ocupados por outros extratos da sociedade, aos quais não se pertencia o direito decisório hegemônico. O pensamento aristocrático dos proponentes, principalmente Julio Mesquita Filho, foi debalde! O setor hegemônico estava muito mais próximo da Escola Politécnica, sendo esta a formadora do pensamento dirigente.

Juntamente à USP, é impreterível citar o surgimento da Universidade do Distrito Federal – UDF, também na década de 1930. Do mesmo modo que a USP, a UDF foi gestada fora do aparelho federal. Seu decreto fundador fora assinado pelo prefeito do Distrito Federal¹², Pedro Ernesto, sendo seu idealizador, o Secretário de Educação, Anísio Teixeira, para o qual a “batalha educacional” brasileira não poderia ser lutada, antes de ser vencida no Rio de Janeiro. Para Anísio Teixeira (1998, p.40),

a cultura brasileira se ressentiu, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostis e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber.

Nessa perspectiva, a universidade deve ser fonte para a construção da identidade e de caráter nacional, ainda mais quando sediada na capital da república e principal centro difusor de conhecimento e cultura. A universidade, ainda que atrasada, tem como meta o combate ao autodidatismo e isolamento intelectual, provocado e incentivado pela constituição do ensino superior até o momento.

¹² Até 1960. Entre 1960 e 1975 passa a se chamar estado da Guanabara e a partir de 1975, denomina-se município do Rio de Janeiro.

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1998, p.35)

Apesar disso, as aspirações liberais e a tentativa de reposicionar o ensino superior brasileiro, a realidade republicana, o contexto político, vivido dentro do período Vargas (1930-1945), desde o princípio, despertava suspeitas com relação a esta proposta de universidade. A própria liberdade e autonomia universitárias pretendidas enquanto princípios norteadores de sua criação, por necessidade de salvaguarda, são quebrantados e ponderadamente adequados aos padrões do poder central. Conjugada a isso, a oposição católica ao caráter liberal e progressista demais, para seus padrões, durante a curta vida da UDF, disseminava a desconfiança sobre o verdadeiro caráter da instituição.

A defesa da laicidade do ensino superior transparecia um caráter desagregador da ordem nacional, ainda tributária, em diversos aspectos da vinculação Igreja e Estado. O pensamento conservador condenava o ideário liberal à frente da universidade pública.

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não poderia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelho escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos de educação já não eram possíveis. Com todo o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável. (TEIXEIRA, 1968a, p. 31).

Para Anísio Teixeira, o Brasil era refém das oligarquias que inviabilizavam a democracia. Com a economia baseada fortemente na agropecuária, era rural e afastado do ideal de industrialização, que este autor tratava como sinônimo de modernidade. Desta forma, a universidade dentro do pensamento de modernização liberal não fora aceita e por vezes refutada pelo pensamento vigente na época, de tradição católica.

Amoroso Alceu Lima, eminente educador confessional, abertamente acusa a universidade de ser comunista, escrevendo ao seu idealizador:

[...] o espetáculo do Brasil de hoje ofereceu-nos a oportunidade de algumas considerações, que sou levado a repetir-lhe por carta, não só pela nossa velha amizade, mas ainda por ser você a mais alta autoridade de nossa organização educativa. A recente fundação de uma Universidade Municipal, com a nomeação de certos diretores de Faculdades, que não escondem suas ideias e pregação comunista, foi a gota d'água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos. Para onde iremos por esse caminho? Consentirá o governo que, à sua revelia mas sob a sua proteção, se prepare uma geração inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia? (LIMA *apud* HEY e CATANI, 2006, p. 42).

Mesmo sob os espectros subversivos lançados sobre ela, a UDF tinha enquanto funções, necessidades clamorosas da insurgente sociedade contemporânea brasileira, que ambicionava entrar na era industrial. Suas finalidades estão expostas no Decreto criador (5.513/35):

- a) Promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;
- b) Encorajar a pesquisa científica, literária e artística;
- c) Propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e de seus cursos de extensão popular;
- d) Formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem;
- e) Prover a formação do magistério, em todos os seus graus. (art. 2º) (FAVERO, 2006, p. 45).

A importância da articulação entre as faculdades estabelecidas na criação, bem como o ingresso de pesquisadores europeus (da mesma forma que na USP) dirigiram a formação para do caráter científico e menos escolástico de ensino de graduação. Dessa forma, a universidade favoreceu a formação de pesquisadores, estabelecendo uma seleção rígida aos ingressantes, destoando de forma contundente do ensino profissional de caráter utilitário proporcionado pelas escolas superiores, segundo a tradição estabelecida e sedimentada no Brasil até aquele momento.

Todavia, conhecendo os caminhos adotados e o relativo sucesso no ensino-pesquisa da UDF, mesmo antes de seu surgimento, o Ministério da Educação e Saúde Pública articulou seu desmantelamento. Aliado ao comportamento irascível por parte das hostes confessionais, o recrudescimento da política varguista, proporcionou pela gestão de Gustavo Capanema,

ministro da época, a incorporação da UDF à Universidade do Brasil (atual UFRJ¹³) em 1937, gestada como modelo ao qual todas as universidades estaduais deveriam seguir. Com o caráter autoritário, reflexo do Estado Novo, determina:

A Universidade do Distrito Federal, mantida pela Prefeitura, ministra cursos (filosofia, ciências, letras, economia, política, pedagogia etc.) que são essenciais a qualquer universidade. A Universidade do Brasil, mantida pela União, não pode deixar de instituí-los, à semelhança das mais acatadas universidades do mundo, sob pena de permanecer indefinidamente como uma entidade anômala, sempre longe de ser uma honra para o país. Dessa maneira, é fora de dúvida que o caminho mais simples, mais certo e mais econômico é que os cursos da Universidade do Distrito Federal se incorporem à Universidade do Brasil (CAPANEMA *apud* FAVERO, 2006, p. 47).

O modelo universitário estatal brasileiro, conformado finalmente como importante aos governos a partir da segunda metade do século XX, provocam discussão sobre um modelo de universidade em essência, surgida enquanto universidade desde o princípio e não com justaposições de faculdade sob uma pessoa jurídica.

O projeto da Universidade de Brasília – UnB tornou-se um marco referencial, pois denotou o surgimento de um projeto diferente dos anteriores, não somente por ser na nova capital federal, mas por apresentar a perspectiva de um projeto moderno de ensino superior. Fundada em 1961, idealizada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, teve sua institucionalização diferente do restante das universidades estaduais brasileiras, primeiramente por envolver um grande movimento de cientistas e acadêmicos, e por complementar a isso, sua concepção, estrutura e gestão acadêmica que fora estruturada fundamentada num conceito amplo de educação superior e de vida acadêmica.

Tratava-se de criar uma nova universidade com uma mentalidade acadêmica inovadora, em uma cidade em construção [...]. Era um projeto inovador. Enquanto na Europa e nos Estados Unidos discutia-se a interdisciplinaridade, esta passava a ser a marca registrada da Universidade de Brasília. Enquanto em outros países discutiam-se novos modelos de organização universitária, baseados em princípios de planejamento a médio e longo prazo, com a participação da sociedade e da comunidade universitária, isto era estabelecido na UnB (TODOROV, 1989, p.7-9).

A concepção da UnB teve a interferência mais sistemática de Darcy Ribeiro, explicitada pela proposta de estrutura inovadora da universidade. A essa proposta inovadora,

¹³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, denominação modificada em 1965.

dá-se ao “espírito” de uma universidade pautada no desejo e na liberdade de pensar, ensinar, pesquisar, compreendendo, como “a casa, o coração da consciência cultura brasileira”, e ainda “nesta universidade ninguém, professor ou aluno, será punido ou premiado, jamais, por sua ideologia. É o princípio do respeito recíproco, da tolerância, da liberdade docente” (RIBEIRO, 1986, p. 07-22)

Para Anísio Teixeira, que mais de vinte anos antes, vira ruir o projeto da Universidade do Distrito Federal, a proposta da UnB representa a possibilidade de ressignificar parte do processo desenvolvido, porém numa lógica inteiramente nova. Para ele,

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da Universidade profundamente nacional, mas intimamente ligada, por esse amplo conceito de suas finalidades, as universidades de todo o mundo, ‘a grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber’ (TEIXEIRA *apud* DOURADO, 2001, p.257).

A universidade implementou uma perspectiva diferenciada quando começou sua construção em torno dos institutos, somente depois apareceram as faculdades e departamentos. Essa perspectiva seria adotada posteriormente na UNICAMP e na UFSCAR, estando já preconizada no ITA¹⁴. Conforme Meneghel (2005, p.05),

A UnB expressou, pela primeira vez, a interdisciplinaridade e integração das diversas áreas do conhecimento desde a concepção do projeto - na distribuição dos prédios no campus, na tentativa de integração dos espaços, na construção das salas de aula, até a elaboração dos currículos dos cursos. Ela foi idealizada como uma Universidade moderna, entendida como centro da produção de conhecimento para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país. A UnB iria produzir as vacinas, remédios, aviões e máquinas que propiciariam o desenvolvimento social do país. Havia, portanto, o pressuposto e a expectativa de que o avanço científico e tecnológico levaria ao social. Para tanto, adotou o modelo tripartido, de promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo que a pesquisa deveria estar articulada com ensino, vista não como transmissão de informação, mas compreensão de como produzir conhecimento. Ela seguiu a estrutura didático-científica preconizada pelo ITA, com créditos, departamentos, formação básica e profissional etc., mas também a sua orientação tecnocrática (sintetizada em produtividade, eficácia e eficiência) (MENEGBEL, 2005, p. 05).

¹⁴ Respectivamente, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos e Instituto Tecnológico da Aeronáutica.

Conforme a proposta de Rudolph Atcon (ver capítulo 2), calcada no modelo empresarial, obrigava a desvinculação do poder estatal à universidade, que sofreu vetos governamentais à sua implementação integral. Entretanto, muitas dessas propostas foram levadas em conta pelo legislativo nacional, quando da formulação do art.11 da Lei nº 5.540/68, cujas diretrizes para a organização universitária foram destacados por RIBEIRO (1977):

- 1) Unidade de patrimônio e administração; evitando-se a fragmentação exagerada do sistema patrimonial, dentro da própria instituição, provocando ociosidade de uso de algumas unidades e insuficiência de outras;
- 2) Estrutura orgânica com base em departamentos, reunidos ou não em unidades mais amplas; adotou o legislador a departamentalização da universidade como um processo dinâmico e contínuo;
- 3) Unidades em função de ensino e pesquisa; absorveu assim o legislador a concepção germânica da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, fazendo desta a abastecedora daquele, e do ensino o fator essencial da dinamização da pesquisa;
- 4) Vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; é a consolidação da universidade como um todo unitário, sem "propriedades" de grupos ou pessoas quanto aos meios disponíveis; preconiza-se, assim, a maximização da utilização dos meios, na perspectiva da universidade como um todo;
- 5) Racionalidade da organização com plena utilização de recursos materiais e humanos; preocupou-se assim o legislador em fazer da universidade um centro da estratégia de modernização administrativa;
- 6) Universidade de campo pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos estudantes em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; é a institucionalização do primeiro ciclo ou ciclo básico, como elemento indispensável na organização curricular do sistema universitário brasileiro; ante a profissionalização estrita, tradicionalmente adotada, como função exclusiva da universidade preconizada pelo modelo napoleônico, optou o legislador em fazer do estudante brasileiro, em primeiro lugar, um universitário, para depois profissionalizá-lo;
- 7) Flexibilidade de métodos e critérios com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinações dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa; é a institucionalização do regime acadêmico flexível, como princípio norteador da vida universitária brasileira. (*ibid*, p. 48)

A departamentalização imposta legalmente tornou o departamento de ensino a menor parcela do organograma das universidades, juntando professores de um rol de disciplinas afins. As mudanças sucedidas a partir dos anos 1950, com a especialização funcional do conhecimento, pluralismo social e crescimento exponencial da demanda social por educação superior, tornaram a universidade, anteriormente formadora da classe dirigente, em uma instituição de massa. Tal reconfiguração demandou uma reformulação institucional e, por consequência, das definições de universidade liberal e de liberdade acadêmica.

A “procura” pela universidade brasileira em maior ou menor intensidade, foi bastante conflituosa em sua implementação e efetivação dos valores proclamados. A instituição proposta e efetivada a partir do último quarto do século XX, denotou um ordenamento institucional efetivamente burocrático, sendo por vezes criticada enquanto universidade operacional, voltada especialmente para o viés humboldtiano de ensino superior. Entretanto, a continuidade do processo fora fundamental, e invariavelmente a lógica produtivista, associada ao utilitarismo, pressupõe que o conhecimento sistematizado seja, sempre que possível substituído pelo pragmatismo da formação e da relevância utilitária na pesquisa. Nesse sentido, o próprio Humboldt critica a compreensão da universidade enquanto panaceia para os problemas de responsabilidade dos Estados Nacionais, como função primária de atender à demanda do mantenedor:

O Estado não deve tratar suas universidades como ginásios, nem como escolas especializadas, nem se servir de sua academia como de uma consultoria técnica ou científica. Em geral, não deve delas exigir nada que imediata e diretamente lhe diga respeito, mas nutrir a convicção interior de que, ao alcançar a sua meta, delas, satisfazem também o seu objetivo, dele, pode compreender, permitindo que se convoquem forças e alavancas totalmente diferentes das que ele é capaz de pôr em movimento (HUMBOLDT, 2008 p. 189).

A universidade estatal contemporânea no mesmo compasso que se constrói fisicamente é desconstruída programaticamente. A autonomia da academia, ideia revolucionária de Humboldt em busca de suplantar a universidade ora subsumida à religião, ora ao Estado, na sua aplicação à *brasileira* fora adequada às determinações e limites oficiais, motivados pelas demandas do capital internacional, conforme veremos no próximo capítulo.

Enquanto a discussão de universidade, que por si só já possui uma face revolucionária, foi podada e conformada às determinantes do capitalismo dependente, a “nascidoura” universidade especializada multicampus¹⁵. Esta evoluída das “escolas especializadas”, confortavelmente ocupa a funcionalidade que a universidade clássica escusa-se, elucidando que o controle e seus objetivos, foram gestados bem longe de sua comunidade acadêmica.

Dentro dessa perspectiva torna-se essencial o entendimento de como a universidade e a educação formal em si se inserem na construção do espaço social. A compreensão dos conceitos de espaço e espacialidade explicitam as possibilidades da expansão do ensino superior, tanto no âmbito do atendimento aos anseios da sociedade no seu todo, como da consecução das perspectivas de benefícios apropriados privada da classe dominante.

¹⁵ Sendo o objeto desta pesquisa, especificamente da UTFPR.

1.2 Espaço e espacialidade

Para tratar da interiorização das instituições de educação tecnológica e de ensino superior torna-se elementar a fundamentação sobre o conceito de **espacialidade**. Estrategicamente a universidade pública, especialmente as federais, conforme abordado no capítulo 2, obedecendo às políticas governamentais, tem deixado de estar localizada em apenas um município, passando a ter outros *campus* e/ou unidades descentralizadas. No arcabouço das mesmas políticas, verifica-se o surgimento de universidades regionais, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (Minas Gerais), que representam a perspectiva de análise geográfica diferente.

1.2.1 Espacialidade quanto ao conceito: algumas contribuições

O espaço e sua organização sempre foram objeto permanente da discussão da ciência geográfica. Invariavelmente a transformação e especialização das universidades dependeram dos novos significados ao que se define como espaço. Somado a isso, a discussão sobre a organização espacial dentro do sistema capitalista, remete-nos ao *espaço social*, enquanto campo de ação de diferentes atores e conjunturas de formação e transformação. Cabe ressaltar, que os atores imbricados na constituição dos sistemas universitários atuais e das universidades multicampus, pensaram e planejaram sua ação sobre o território. Um exemplo disso perpassa pelas concepções e diretrizes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que apregoa

Pensar o local, ou seja, pensar o uso do espaço geossocial, conduz à reflexão sobre a territorialidade humana. O território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, isto é, a partir do momento em que é pensado juntamente com atores que dele fazem uso. São esses atores que exercem permanentemente um diálogo com o território usado, diálogo esse que inclui as coisas naturais e socioculturais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual (MEC/SETEC, 2010, p. 22).

A palavra territorialidade é utilizada como sinônimo de

pertencer àquilo que nos pertence. [...] sentimento de exclusividade e limite [que] ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. [...] Estende-se aos animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem (SANTOS e SILVEIRA, 2001 p. 19).

Nesse ínterim, na configuração das instituições de EPT¹⁶, necessariamente estão conformadas as determinantes locais e regionais, conforme Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC.

Uma das questões orientadoras do processo de negociação para a criação dos institutos foi o limite geográfico dos estados federados. Não há nenhum instituto que tenha unidade construída fora do estado onde está sua reitoria. Outra diretriz foi sua distribuição considerando as mesorregiões socioeconômicas dos estados em razão da natureza da investigação dos institutos nas respectivas regiões. Houve um grande esforço no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região mantendo sua delimitação em área territorial contínua (PACHECO, 2011, p. 79).

Diante disso, pode-se pensar na distribuição de *campus* universitário como prática espacial. Henry Lefebvre define essa prática enquanto resultado da combinação e vinculação de elementos ou atividades, revelando como cadeias de interação e comunicação, que tanto podem ser construídas no cotidiano quanto podem ser resultantes do processo de produção capitalista.

A prática espacial consiste numa projeção ‘no terreno’ de todos os aspectos, elementos e momentos da *prática social*, separando-os, e isso sem abandonar por um instante o controle global, a saber o assujeitamento da sociedade inteira à *prática política*, ao poder de Estado. Como se verá, essa *práxis* implica e aprofunda mais de uma contradição, mas este ainda não é o lugar de enunciá-las. Se essa análise se confirma, a ‘ciência do espaço’ procurada, equivale ao emprego político (‘neo-capitalista’, caso se trate do Ocidente) do *saber*, do qual se sabe que ele se integra às forças produtivas de uma maneira cada vez mais ‘imediata’, e de maneira ‘mediata’ às relações sociais de produção (LEFEBVRE, 2000, p. 19).

A perspectiva que Roberto Lobato Corrêa elabora acerca do conceito de organização espacial está fundamentada na geografia crítica, evidenciando primordialmente o caráter complexo e plural dos elementos para o estudo da sociedade. A conjugação desses elementos de forma articulada pressupõe uma totalidade, na qual as contradições e os fluxos de

¹⁶ Educação Profissional e Tecnológica.

transformação denotam a complexidade social.

Porquanto, torna-se muito intrincado o entendimento da sociedade e de seu espaço sob a lente de apenas uma ciência apta à investigação analítica de todos seus componentes e possíveis vinculações. Consequentemente, é inevitável a fragmentação do conhecimento, surgindo diferentes ciências. Contudo, não denota esse parcelamento um escopo positivista, separando ciências e objetos, desarticulando-as, mas encadeando os conhecimentos específicos, tendo a sociedade como o objeto compartilhado e estudado à luz do materialismo histórico. Sendo o objeto de estudo das ciências sociais o mesmo, o que as diferencia são suas possibilidades e determinantes.

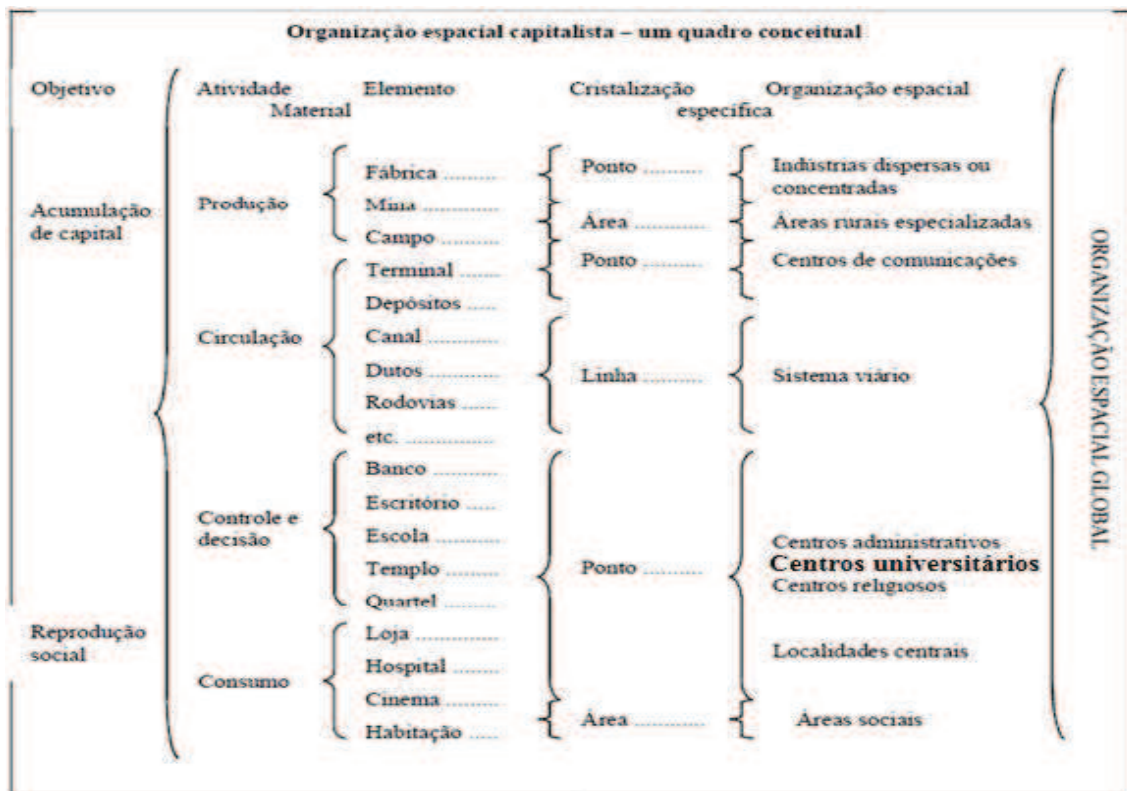
À vista disso, a sociedade é objeto prioritário da geografia tendo sua materialidade posta por intermédio de sua organização espacial. Esta pode ser definida a partir da maneira com que a geografia analisa a totalidade social, desvelando-se enquanto fenômeno, caracterizada como um produto concreto, a sociedade espacializada.

A organização espacial é constituída por um agrupamento de objetos fixos ou formas espaciais ordenadas sobre o território seguindo alguma lógica. Logo, esse espaço pode ser visualizado como a natureza sistematicamente modificada, de acordo com as demandas, coletivas ou individuais, geralmente por exigência dos setores hegemônicos das sociedades. Essas modificações ou adequações são provocadas por entes estatais ou corporações privadas, em que o espaço, nesse aspecto é paulatinamente transformado pelas intercorrências do trabalho social.

Partindo do quadro abaixo, retirado da obra “Região e Organização Espacial” do autor, constata-se a organização do espaço global como resultado da incidência de diversas organizações espaciais distintas. O protagonismo na organização espacial dentro do sistema capitalista cabe ao Estado e ao capital monopolista, cuja atuação é plenamente diversificada no tempo e no espaço, dispondo de múltiplos enredos para articular interferências no sistema político-econômico, político e ideológico. Tais sistemas se misturam e se complementam, uma vez que a organização espacial é um retrato da sociedade.

Como resultado disso, a concentração de modelos espaciais construídos persiste, possuindo origem vinculada a outras demandas, perdurando pelas adaptações as necessidades vigentes. Esses arquétipos oferecem uma funcionalidade econômica ou um valor simbólico que sustentam a sua prevalescência.

Quadro 1: O conceito de organização espacial.



Fonte: CORRÊA, 2003, p. 58. (grifo do autor)

Segundo Santos (1985), as formas de organização do espaço produzidas no passado são chamadas de rugosidades. De acordo com Corrêa (2000), enquanto moldam o cotidiano, pode-se dizer que os formatos de espaço vigentes influenciam a organização social posterior. Portanto, corresponde a sua reprodução social. Na obra “Espaço e Método”, Santos contempla a concepção de organização do espaço enquanto referente e tributário à relação dialética entre forma – função – estrutura – processo, categorias que oportunizam o entendimento da totalidade social e espacialização da sociedade.

Forma, função, estrutura e processo são quatro termos disjuntivos associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente apresentam apenas realidades, limitadas do mundo. ‘Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade’ (SANTOS, 1985 p. 84).

Na sua concepção de organização espacial, Corrêa (1985) emprega as categorias de Milton Santos como fundamento teórico de seu pensamento. O autor aborda de maneira concisa essas categorias:

[...] *forma* é o aspecto visível, exterior, de um objeto, referindo-se ainda ao arranjo deles, que passam a constituir um padrão espacial [...] a noção de *função* implica uma tarefa, atividade ou papel a ser desempenhado pelo objeto criado. Assim, este tem um aspecto exterior, visível – a forma - e desempenha uma atividade [...] o termo *estrutura*, relativo ao modo como os objetos estão organizados, refere-se não a um padrão espacial, mas à maneira como estão inter-relacionados entre si. Diferentemente da forma, a estrutura não constitui algo que tenha uma exterioridade imediata. Ela é invisível, estando subjacente à forma, uma espécie de matriz onde a forma é gerada. Estrutura é a natureza social e econômica de uma sociedade em um dado momento do tempo. Por sua vez, *processo* é definido como uma ação que se realiza continuamente, visando um resultado qualquer, implicando tempo e mudança. Os processos acontecem dentro de uma dada estrutura social e econômica e resultam das contradições internas da mesma. Com isto, estamos dizendo que processo é uma estrutura em seu movimento de transformação (CORRÊA, 2003, p.77, grifos do autor).

Segundo Corrêa (2010), a organização espacial possui diversos sinônimos: estrutura territorial, configuração espacial, formação espacial, arranjo espacial, espaço geográfico, espaço social, espaço socialmente produzido ou, somente, espaço. Ao trabalhar, na obra *Trajetórias Geográficas*, sobre a organização do espaço brasileiro, utilizando a premissa do materialismo histórico, o autor diferencia as regiões seguindo alguns critérios de aplicabilidade possível na análise da interiorização da universidade tecnológica, como:

- Distintas especializações produtivas, ou seja, diferenças naquilo que é produzido, na forma como a produção se realiza e também nos meios de produção e nas relações de produção;
- Diferenças no modo e intensidade da circulação, consumo e gestão das atividades;
- Distintas organizações espaciais, ou seja, diferentes formas espaciais criadas pelo trabalho social em seu arranjo espacial. Essa distinção se refere à natureza e à densidade dos fixos criados pelo homem;
- Distintos níveis de articulação interna, inter-regional e internacional (CORRÊA, 2010, p. 200).

Mesmo tratando-se de uma discussão nacional, os pontos ressaltados pelo autor diferenciam também as regiões geográficas do Paraná. Essa diferenciação denota as fortalezas e as fragilidades de interiorizar uma universidade multicampus. A multiplicação de unidades necessita atender a diferentes objetivos, sendo que o modelo ou estrutura pensada na sede, por vezes não se adéqua à realidade local ou regional. A noção de sistema encadeado, submetido às determinações centralizadas, que a UTFPR ainda tributária do CEFET-PR pratica, ignora as distinções regionais estando presente em praticamente todo o Estado, porém desarticulada em si e por vezes, as regiões atendidas por ela. Os modelos estabelecidos, como dos

programas governamentais (REUNI, Rede Federal de EPT), prescindem de articulação como as distinções colocadas acima, pautando-se no equilíbrio entre o atendimento às distorções e necessidades e, respeito ao caráter de autonomia das instituições.

Dessa forma, verifica-se a espacialidade enquanto característica da ação do homem no meio natural e conseqüentemente, social. Esta faculdade se demonstra, primeiramente, por intermédio das diferenças no local das formas e dos processos, proporcionando a diferenciação entre os espaços. Esta também demonstra distintas temporalidades, cada qual com sua própria lógica, “assumindo maior complexidade no capitalismo” (CORRÊA, 2011, p. 15). A espacialidade se revela reflexo, meio e condição social enquanto parte integrante da ação do ser social, intrincada às condições de vida e reprodução do homem como construtor do espaço social.

A espacialidade está presente no ciclo de reprodução do capital, no qual há uma divisão territorial do trabalho em cada momento do referido ciclo. Está presente também na divisão do trabalho que gera regiões e locais especializados, assim como nas áreas sociais intraurbanas, na jornada para o trabalho e viagens de toda ordem. As lutas sociais, efetivadas em um espaço socialmente diferenciado, exibem uma espacialidade particular, envolvendo, ora, os locais de produção, ora os locais de reprodução (CORREA, 2011, p. 05).

Em consonância ao pensamento acima é evidente que o papel da universidade na construção e na diferenciação de espaços é importante, principalmente, enquanto catalisadora de conhecimento e ressignificação do processo de saber. O emprego da instituição de ensino, especialmente de ensino técnico e tecnológico nessa conjuntura é de suma importância.

Entretanto, os diferentes formatos de apropriação decorrentes da modernidade e pelo modo de produção atual acabaram por basear-se na propriedade privada e no processo de valorização em busca do lucro. Desse modo, os produtos sociais, dentre eles, o espaço para sobrevivência, são racionalizados hierarquicamente ao conjunto da sociedade, conforme o projeto global do capitalismo. Para Ana Fani Carlos (2011), espaço e tempo são inseparáveis enquanto categorias do pensamento que demonstram os componentes da sistemática de reprodução da sociedade.

As reconfigurações do tempo e do espaço, desenrolando-se na aceleração do tempo e o espaço efêmero, repercutem nas mudanças no cerne da sociedade e concomitantemente apontam para novas modificações. Conseqüentemente, o espaço detém uma dimensão histórica desvelada no seu processo de produção e reprodução como materialização das

relações sociais. O desenvolvimento da sociedade capitalista, bem como suas mudanças históricas assinala para o crescimento do modo de produção de maneira a abranger vastas porções do planeta enquanto condição de sua reprodução.

O homem se objetiva construindo um mundo real e concreto, ao mesmo tempo em que se subjetiva no processo ganhando consciência sobre essa produção. Nesse longo movimento, a homem cria-se através do conjunto de produções, dentre as quais se situa a produção do espaço. [...] o processo de produção do espaço tem como pressuposto a natureza, envolve um conjunto de elementos fundados na atividade humana produtora, transformadora, bem como na vontade e disposição, acasos e determinações, conhecimentos todos estes voltados à reprodução da sociedade (CARLOS, 2011, p. 40 e 44).

Conforme a autora, na obra “A condição Espacial” (2011, p.65), o espaço converteu-se em produto intrínseco ao valor de troca, o que admite a valorização enquanto condição ininterrupta do capital, como baluarte da propriedade privada. A propriedade do espaço e a valorização desenfreada garantida pelo raciocínio mercadológico restringiram as maneiras de apropriação do mundo concreto pelos indivíduos na sociedade de classes, refletindo sobre as possibilidades da reprodução das circunstâncias de sobrevivência e, particularmente, sobre o cotidiano dos indivíduos.

Como parte da apropriação privada do espaço público a universidade também está restrita à maioria dos sujeitos, no sentido estrito, enquanto formadora da classe dirigente, no sentido de localização. Nesse contexto, sua vizinhança é controlada pela especulação imobiliária (mercantilização do solo urbano), em último caso, pela submissão da ciência produzida e aplicada aos interesses capitalistas de produção e manutenção da hegemonia.

A produção da espacialidade capitalista necessita ser fortalecida e reformulada quando necessário. De acordo com Soja (1993), pelo fato de ser reproduzido socialmente, esse processo traduz numa fonte duradoura de conflito e crise.

A ligação problemática da reprodução social e espacial é uma decorrência direta disso. Se a espacialidade é, ao mesmo tempo, resultado/ encarnação e meio/pressuposto das relações sociais e da estrutura social, referência material delas, a vida social deve ser vista como formadora do espaço e contingente ao espaço, produtora e produto da espacialidade. Essa relação bidirecional define – ou, quem sabe, redefina – uma dialética sócio-espacial que é, simultaneamente, parte de uma dialética espaço-temporal, uma interação tensa e repleta de contradições entre a produção social da geografia e da história (SOJA, 1993, p. 158).

A partir disso, na obra “Geografias Pós-Modernas”, (1993), o autor define a espacialidade enquanto produto social consolidado e paupável de uma natureza secundária, congregando, ao transformar e socializar os espaços físicos e psicológicos, como meio e resultado, planejamento e execução da relação social. Nesse processo contraditório, a estruturação do tempo e espaço desvela-se num terreno competitivo de lutas pela produção e reprodução das práticas sociais que procuram, por um lado a perpetuação e fortalecimento da espacialidade vigente, e de outro a reconfiguração consistente e uma mudança completa dessa espacialidade.

Ademais, a compreensão de espaço torna-se incompleta ou parcial, se vista separada ou oposta ao tempo, pois apesar de diferentes, são indissociáveis.

Se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação. Neste sentido, o espaço é a dimensão *social* não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes. À medida que o debate se desenvolve, o que começa a ser focalizado é o que isso deve trazer à tona: uma política relacional para um espaço relacional (MASSEY, 2008, p.97).

Nesse aspecto, a união entre espaço e representação é contestada por Massey (2008), que demonstra como a vinculação espaço-tempo, na história do pensamento científico, tendeu a submeter o segundo em função do primeiro, estabelecendo a dominância do tempo sobre o espaço. Resulta disso, a concepção de que ao tempo compete a característica de dinamicidade, de movimento, de variação, enquanto ao espaço compete ser fixo, parado. Dessa forma, presumido como secundário, cabe ao espaço interromper o movimento desordenado do tempo para estabilizar o cotidiano.

Talvez, por isso, pudéssemos compreender algumas das preocupações filosóficas com o tempo, e a natureza dessas preocupações, como estando, pelo menos em parte, ligadas à luta sobre o significado da ciência clássica. Talvez a má interpretação do espaço, seu abandono à longínqua escuridão da fixidez e do fechamento, acontecesse, em parte, por causa da reação dos cientistas sociais e filósofos à intransigência da ciência natural na questão do tempo. Foi como resultado da intransigência da ciência que alguns filósofos buscaram um caminho em torno dessas proposições. Se o tempo deveria ser concebido como aberto e criativo, então esse trabalho que a ciência tinha tramado, tornando as coisas precisas (colocando-as por escrito) e retirando-lhes a vida, tinha de ser seu oposto – que eles denominaram ‘espaço’. (MASSEY, 2008, p.59).

Nesse sentido, Massey (2008) não apenas questiona a justaposição do espaço à representação, mas o reposiciona em outras possibilidades conceituais. O espaço enquanto “eventualidade no sentido de reunir não estava relacionado, uma constelação de processos, o lugar enquanto aberto e múltiplo” (*ibid.*, p.203). A autora defende que o espaço deixe a esfera da representação em favor da contemporaneidade e da presença que se revelam na criação deste.

A evolução nas técnicas e na tecnologia, além de ampliar os horizontes da construção do espaço, possibilitou a especialização do trabalho e da educação enquanto insumo produtivo, especialmente no modo de produção capitalista. Os conceitos acerca da tecnologia, sua relevância no trabalho, bem como a educação necessária para qualificação para o emprego nesse contexto são temáticas abordadas a seguir.

1.3 Tecnologia, trabalho e empregabilidade: Indutores da Educação Tecnológica

As transformações na configuração das instituições de ensino profissional e de ensino superior passam por duas perspectivas ambas motivadas pelas políticas governamentais e do sistema capitalista bem com de suas demandas de produção e reprodução. A primeira consiste na espacialização e interiorização enquanto pulverização da presença da universidade, a qual se tornou realidade na primeira década do século XXI, embora ainda demandada de uma reflexão quanto à realidade dessa expansão. A outra perspectiva responde pela inserção subordinada da universidade brasileira como protagonista de formação pragmática subjulgada aos interesses de produção. Nesse sentido, incluídos na significação do processo de formação proporcionada, torna-se importante verificar as concepções de tecnologia e trabalho.

A educação, especialmente a educação que torna o indivíduo apto a empregar-se e a engajar-se na produção, foi vista como uma das maiores e melhores alavancas para o desenvolvimento brasileiro. Agregar tecnologia é função ímpar desse tipo de universidade, uma vez que os avanços tecnológicos são imprescindíveis para o sistema capitalista, e para compreendê-la enquanto prática social, que possui contexto econômico-político-social, se materializando na e pela educação, salientada e imersa nas relações de poder entre as classes sociais.

Para discutir o conceito de tecnologia imerso no ambiente de formação acadêmica

utilizamos os posicionamentos de dois filósofos, Andrew Feenberg (2003) e Álvaro Vieira Pinto (2005), que recorrentemente são citados, a fim de significar o desenvolvimento tecnológico e suas implicações na sociedade contemporânea, tanto em sua vida, quanto em sua performance produtiva.

Andrew Feenberg, filósofo canadense, seguira os passos da Escola de Frankfurt, discutindo o caráter excludente da apropriação da tecnologia, especialmente por parte das classes hegemônicas. Em sua conceituação, Feenberg (2003) classifica tecnologia como: “*determinismo, instrumentalismo, substantivismo e teoria crítica*”, sendo a última formulada por ele (*ibid.*, p. 03, grifos nossos).

Para o determinismo, o ser humano não controla a tecnologia, porém adapta-se aos caminhos traçados por ela, quando consegue posicionar seus interesses como um elo entre o saber natural e as necessidades do homem. No instrumentalismo, a tecnologia conserva-se neutra, contudo, o homem é quem controla seus desígnios. A tecnologia simplesmente torna-se um produto apto para atender às demandas da sociedade. Esse entendimento ainda é bastante aceito, pois pressupõe o progresso e a continuidade do desenvolvimento tecnológico e dos benefícios desde a vida cotidiana.

Por substantivismo, o autor concebe uma alternativa mais densa e intrincada do que as classificações supracitadas. Nessa abordagem, tornar evidente a substância inveterada da tecnologia justifica a escolha do vocábulo. De maneira nenhuma significa que a neutralidade não denote sua importância, a qual também resguarda o conteúdo da tecnologia. No entanto, a relevância requerida dimensiona esse valor ao atendimento eficiente que a tecnologia pode oferecer. Diferentemente das demais, por esse viés, é possível para a tecnologia atender ao entendimento conjuntural de grupos ou classes sociais completamente diversas.

A resposta da teoria substantiva é que a tecnologia assemelha-se mais à religião. Quando você escolhe usar uma tecnologia, você não está apenas assumindo um modo de vida mais eficiente, mas escolhendo um estilo de vida diferente. A tecnologia não é assim simplesmente instrumental para qualquer valor que você possui. Traz consigo certos valores que têm o mesmo caráter exclusivo que a crença religiosa. Mas a tecnologia é ainda mais persuasiva que a religião desde que não requer qualquer crença para reconhecer sua existência e seguir suas ordens. Uma vez que uma sociedade assumo o caminho do desenvolvimento tecnológico será transformado inexoravelmente em uma sociedade tecnológica, um tipo específico de sociedade dedicada a valores tais como a eficiência e o poder. Os valores tradicionais não podem sobreviver ao desafio da tecnologia (FEENBERG, 2003, p. 10 e 11).

Visualiza-se aqui a especificidade da ótica substantiva, pois não se embasa apenas no

formalismo ou dúvida da serventia da tecnologia para toda pessoa em qualquer espaço social, independentemente de conceitos, perspectivas de mundo e sociedade. Nesse ponto, a utilização da tecnologia conforma-se como uma definição fundamentada no valor e não somente na eficiência da efetivação de determinada ação que surgira de uma especificidade social preexistente.

Finalmente, Feenberg (2003) difunde a teoria crítica da tecnologia. Existe nesse conceito, a reflexão acerca dos perigos da visão substantivista da tecnologia, sendo que inversamente, o autor sustenta o caráter libertador do desenvolvimento tecnológico. É visível para ele, que o lapso não se encontra na tecnologia, mas na incapacidade do ser humano em constituir mecanismos ou instituições compatíveis para controlar seu processo.

De acordo com a teoria crítica, os valores incorporados na tecnologia são socialmente específicos e não são representados adequadamente por tais abstrações como a eficiência ou o controle. A tecnologia não molda só um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, cada um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica. Eu uso a palavra ‘moldar’ aqui propositadamente. Todos os quadros no museu têm molduras, mas não é por essa razão que estão no museu. As molduras são limites e contêm o que está por dentro. Semelhantemente, a eficiência ‘molda’ todas as possibilidades da tecnologia, mas não determina os valores percebidos dentro daquela moldura (FEENBERG, 2003, p. 13).

O filósofo defende ainda, que a tecnologia não é tida somente como uma ferramenta, e sim como um alicerce para os estilos de vida pós-modernos. As possibilidades disponíveis aos indivíduos são muito avançadas para serem configuradas como instrumento.

O estudo sobre a evolução da tecnologia enquanto propulsora do capitalismo, que se encaminha para uma subsequente alienação do trabalho, é corporificada por Herbert Marcuse desde os anos 1940, sendo fundamental às conclusões de Feenberg. Por sua vez, Marcuse (1999) analisa esse desenvolvimento pela dimensão de sua racionalidade tecnológica, isto é, partindo dos reflexos da transformação do processo de produção no todo da sociedade: “Marcuse apresenta a sociedade tecnológica como um todo e não apenas uma reestruturação na esfera produtiva” (MAAR, 2007 p. 12). O emprego da racionalidade tecnológica na produção encaminha à sistemática de reificação estendida para a sociedade, nas mais variadas formas de organização e relações, considerando que as mercadorias vinculam as pessoas entre si, por intermédio de relações de troca, “manipulam e doutrina”, impondo compulsoriamente sua racionalidade técnica.

Marcuse (1999) fundamenta a aliança entre a tecnologia e o poder econômico por meio da caracterização do estabelecimento da sociedade tecnológica ou sociedade do capitalismo monopolista. Nessa sociedade, a utilização das fábricas de equipamentos altamente mecanizados, que direcionam a racionalização do trabalho, provoca diretamente o crescimento do lucro, fortalecendo a centralização do processo de produção na grande indústria. Desse modo, controlando todas as etapas produtivas, desde a matéria-prima até a distribuição, produzem quantidades enormes de mercadorias, possibilitando ao poderio tecnológico a hegemonia no poder econômico.

No decorrer do processo tecnológico, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade, diferentes e até mesmo opostos àqueles que iniciaram a marcha da tecnologia. Essas mudanças não são efeito (direto ou derivado) da maquinaria sobre os usuários ou da produção em massa. Para compreender toda sua importância, é necessário examinar rapidamente a racionalidade tradicional e os padrões de individualidade que estão se dissolvendo no presente estágio da era da máquina (MARCUSE, 1999, p. 74).

A racionalidade tecnológica configurou como uma distorção a perspectiva inicial de individualismo preconizada pela racionalidade moderna. Conforme Marcuse (1999), no ensaio “Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna”, na racionalidade do homem enquanto indivíduo, este mantinha uma postura crítica mediante toda explicação que não advinha de sua razão; e criticava os paradigmas viciosos presentes procurando elaborar parâmetros que proporcionassem a realização do sujeito. Entretanto, a racionalidade tecnológica exterminou o indivíduo crítico favorecendo o projeto de valores da classe dominante, de maneira que a racionalidade individualista se transfigurou em racionalidade tecnológica.

O ensino técnico ou educação profissional tecnológica é circunscrita, já no processo de sua formulação, pela apreensão entre a meta de qualificação do trabalhador e a meta de transmissão do conhecimento tecnológico. Essa qualificação provoca a separação do nexo conceitual, com a transmissão pragmática e fragmentada do conteúdo necessário à reprodução das condições de produção. Para Marx (1978), na indústria moderna

[...] torna-se questão de vida ou morte... substituir o indivíduo parcial mero fragmento humano que repele sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente, na base da indústria moderna:

constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos de operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. (MARX, 1978, p.559)

Dentro da perspectiva elencada por Marx, é muito mais aguda a vinculação da educação profissional e o avanço da industrialização nos países periféricos. Dentre esses países, está o Brasil que a partir dos anos 1950 afunila o planejamento para um grande parque industrial, bem como sua inserção definitiva no capitalismo internacional.

A visão de Álvaro Vieira Pinto (2005), muito ligada ao pensamento desenvolvimentista brasileiro da segunda metade do século XX, é particularmente voltada para os problemas brasileiros e latinoamericanos. Vieira Pinto engaja-se na discussão junto ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, e enquanto professor de filosofia da Universidade do Brasil, foca na tecnologia, depois de uma análise profunda da singularidade nacional¹⁷.

Em sua proposta para conceituar tecnologia, Vieira Pinto leva em consideração quatro aspectos prioritários de sua reflexão, encarando a tecnologia enquanto epistemologia da técnica; sinônimo de técnica; conjunto de todas as técnicas; a ideologia da técnica.

Originalmente, define-se tecnologia enquanto ciência da técnica. Mesmo tendo caído em desuso, visualizar a tecnologia dessa maneira é procedente, denotando com sua função fundadora, o que fez o autor, físico de formação inicial, a chamá-la de *epistemologia da técnica*. Essa distinção considera a argumentação sobre a técnica no aspecto artístico, do fazer manual, da divisão de trabalho enquanto habilidades e técnicas desenvolvidas, enfim dos meios de produção para a subsistência.

Deliberar sobre a tecnologia enquanto *logos* da técnica subsidia o resgate da dicotomia entre teoria e prática. Conhecer as bases teóricas da técnica, segundo Vieira Pinto, na sua obra postumamente publicada, “O Conceito de Tecnologia” (2005), proporciona a emancipação da servidão prática do homem à técnica. Nessa perspectiva, o conhecimento

¹⁷ As obras de Vieira Pinto seguiram uma lógica de construção na discussão sob a perspectiva do nacional-desenvolvimentismo, sendo elas: *Consciência e realidade nacional*, *El conocimiento crítico en demografía*, *Ciência e existência* e *O conceito de tecnologia*.

teórico interfere qualitativamente na consciência do ser humano, municiando-o de criticidade.

Num segundo momento, ver a tecnologia como *Sinonímia da técnica* é o entendimento mais comum e popularizado da utilização da palavra, que dispensando de precisão conceitual fora usado ao desgaste, colocando técnica e tecnologia como aquilo que tem o mesmo sentido, o que segundo Vieira Pinto (2005, p. 254), transforma o que é simples o bastante para ser tê-lo como técnica, sendo representado e cientificizado sobremaneira, na mesma posição do definido como tecnologia. Esse *upgrade* conceitual é verificado também quando se trata do ensino técnico e da educação tecnológica enquanto sinônimos.

Para prevenir a vinculação da técnica a apenas ao ato de execução, é conveniente àqueles que ocupam postos de comando na sociedade, que também executam atos técnicos, agregá-los à tecnologia, esta, assistida pela ciência e liberta de dúvida no que tange à primazia de sua posição. Intensifica-se desse modo, o “caráter preciso do técnico, e com ele o das aptidões que o distinguem, porque numa era proclamada tecnológica não convém restringir a poucos executantes o sentido da técnica [...]” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 181). A legitimidade de tudo o que é tecnológico é atribuída pela ciência moderna. A participação ativa no progresso tecnológico, bem como no usufruto dos sistemas que empregam a tecnologia mais avançada, torna-se um anseio da maioria dos indivíduos.

Nenhum espaço social conta com o progresso da tecnologia uniforme em qualquer contexto histórico. Sempre existem simultaneamente técnicas modernas e outras anteriores, até mesmo arcaicas. Ao compreendermos a tecnologia enquanto um *conjunto de técnicas*, podemos considerá-la e vinculá-la à intensidade de progresso das “forças produtivas da sociedade” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 290).

É preciso atentar, na concepção desenvolvida pelo autor, que o desenvolvimento muitas vezes propagandeado não revela a condição real do progresso tecnológico, sendo caricato e parcial do verdadeiro estado social. O ponto central, na visão desse pensador, encontra-se no controle efetivo do processo produtivo. Dessa maneira, é imprescindível que haja a socialização da tecnologia e de seus benefícios, conforme alega Vieira Pinto (2005, p. 335), “não o resultado da tecnologia, mas a própria tecnologia”, pois ela propicia a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência crítica acerca do próprio trabalho humano.

É necessário lembrar que a tecnologia de uma sociedade muito diversa, é diferenciada pelos determinismos de classe, normalmente com o usufruto do que é vanguarda pela classe hegemônica. Existem padrões técnicos, dos mais diferentes níveis,

sendo que “se chega a falar de tecnologia para designar o conjunto das técnicas postas em prática pelas massas [...]” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 338).

Ademais, como conjunto de técnicas, a tecnologia evidencia uma definição passível a dois significados plausíveis. No primeiro, e legítimo, o conceito revela a pluralidade de concepções e operações tecnológicas existentes numa sociedade em desenvolvimento. No segundo significado, singelo e danoso, responde por uma elaboração que ignora essa pluralidade, estabelecendo o conjunto de técnicas desenvolvidas naquela sociedade e o espaço social como algo uniforme em sua representação. Conforme a interpretação até aqui desenvolvida, não cabe desprezar que em qualquer sociedade ocorrem diversos níveis de tecnologia convivendo contraditoriamente entre si. Segundo Vieira Pinto (2005, p. 339), apenas um debate na perspectiva dialética e histórica possibilita entender a “multiplicidade dos graus de avanço tecnológico do país”.

Já a *ideologia da técnica* representa uma percepção que deriva da mudança progressiva da técnica em unidade separada das bases materiais; um ente em estado de levitação “sem causa nem relações temporais” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 291). Nesse estado, a tecnologia é transformada em teologia da máquina, subsumindo e exigindo do homem, enquanto devoto, um permanente estado de adoração. Essa “conversão religiosa” da tecnologia está sedimentada na dependência dos produtos advindos dela, e requer fidelidade irrestrita do ser humano. Nesse ínterim, a tecnologia é esperada, de maneira irracional, como salvaguarda e progresso da vida da humanidade. A cautela, que Vieira Pinto (2005) procura ressaltar é acerca do problema da perspectiva ingênua sobre a tecnologia, como se ela fosse autossuficiente em sua transformação, sem a interferência do homem na composição do espaço social ou nas transformações no espaço mundial.

A tecnologia é uma ideologia, assevera o filósofo, “mas nada tem de contemplativa, não corresponde ao produto imaginário de um pensamento desligado da realidade, e sim enraíza a sua verdade na prática da existência de quem a concebe” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 322). No sentido da teoria da técnica, a tecnologia origina-se na *prática da ação*, inédita ou repetitiva, e afeta as correlações a que os homens estão expostos, obrigando-os a se movimentarem no meio social.

A materialidade da tecnologia produzida pela sociedade é altamente dependente dos centros de excelência constituídos para desenvolver a aplicabilidade, e facilitar o acesso aos produtos do progresso tecnológico. Esses produtos materiais ou imateriais, enquanto conhecimento, interferem “qualitativamente” na produção e, como consequência no *trabalho*, que continuamente é redimensionado e reconfigurado à luz de uma tecnologia que possui

proprietários.

O trabalho, com sua chama, delas [as coisas, os produtos] se apropria, como se fossem partes do seu organismo, e, de acordo com a finalidade que o move, lhes empresta vida para cumprirem suas funções; elas são consumidas, mas com um propósito que as torna elementos constitutivos de novos valores de uso, de novos produtos que podem servir ao consumo individual como meios de subsistência ou a novo processo de trabalho como meios de produção (MARX, 1978, p.217).

O ensino industrial e sua sucessora a educação profissional e tecnológica, asseguram a consolidação da perspectiva de justaposição entre educação e trabalho, subjugando-os as necessidades de produção. A espacialização desta, enquanto arcabouço do conhecimento tecnológico tido como “neutro” e “desinteressado”, proporciona a contrapartida estatal (não necessariamente pública), colocando a instituição como ente importante do processo de renovação tecnológica do trabalho e das competências necessárias para o incremento produtivo. Isso ocorre tanto na oferta dos cursos regulares, quanto da própria relação com as empresas, imbricada no seio da universidade especializada.

O trabalho contemporâneo, imerso na reestruturação produtiva está submetido a dois fatores que determinaram a radicalização do espírito do capitalismo:

- 1) A incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos, propiciada pelo desenvolvimento da microeletrônica nas últimas décadas;
- 2) As transformações nas relações comerciais no mundo global.

No primeiro caso, a justificativa é que os insumos mais sofisticados teriam aumentado exponencialmente a capacidade de produção das empresas, seja no aspecto quantitativo, seja no qualitativo. Relacionando ao trabalho em específico, Zarifian (1996) afirma que as novas máquinas estariam substituindo muitos empregos típicos do taylorismo-fordismo e as tecnologias, especialmente aquelas baseadas na microeletrônica, exigiriam indivíduos com maior nível de competência para controlar os processos de produção e assumir responsabilidades.

No entanto, “a técnica não é aquela esfera isenta de qualquer determinação social, mas, como tudo que acontece na sociedade, é um produto social” (FREYSSINET, 1990, p. 112). Nesse sentido, é compreensível que a automação microeletrônica está intimamente relacionada ao contexto da sociedade e aos determinantes organizacionais, sendo, dessa forma, nada mais que uma consequência e não uma causa em si. Diante disso, conclui-se que o aspecto tecnológico é determinado pelo contexto social e econômico, que na atualidade, tem a

globalização de caráter neoliberal como principal especificidade.

Esta globalização como fator determinante da reestruturação produtiva, subverteu a organização do trabalho sob a lógica da produção em grande escala. O modelo taylorista-fordista atendeu a grande parte dos setores de produção, na maior parte do século XX, sendo que genericamente, esses setores apresentavam uma demanda para produção em crescente expansão. Não obstante, desde o início do último quarto do século passado, esse modelo de produção já não respondia às necessidades das empresas, em diversos setores da transformação, que rapidamente influenciaram outras formas de trabalho.

Ricardo Antunes (1999) condiciona esses acontecimentos à crise que o capitalismo começou a enfrentar a partir dos anos 1980. De acordo com ele, as características mais evidentes desta crise foram:

- 1) Queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós 1945 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960 que objetivaram o controle social da produção [...];
- 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção [...], dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava [...];
- 3) Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos [...];
- 4) A maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) A crise do *welfare State* ou do “Estado do bem-estar social” e seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- 6) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 29-30)

A partir desses acontecimentos, as grandes empresas partiram para a competição desenfreada por novos mercados, proporcionando maior variedade e qualidade dos produtos, que contrataram muito com a realidade de produção padronizada em grande escala e em série. Isso forçou a reconfiguração do sistema, impelindo as empresas dos mais diferentes setores a procurar modelos de produção aptos para produzir uma variedade maior de mercadorias, em menores quantidades e com agilidade suficiente para responder à demanda do mercado consumidor conforme sua necessidade.

Grande parte das pequenas empresas não conseguiu adequar-se ao novo *modus operandi* vindo a falir, enquanto que outras entraram na órbita de dependência das grandes

empresas transnacionais que são soberanas em muitos setores da produção. Paralelamente a isso, Antunes (2005) afirma que ocorreu a hipertrofia do setor de serviços, o qual passou a responder, de modo gradativo, como maiores empregadores do planeta, sobrepujando os setores industriais, especialmente o setor automobilístico, que respondia por grande número de contratações.

As consequências mais sentidas sobre a organização do trabalho respondem pela flexibilização enquanto estratégia de melhorar as taxas de lucro, fechando postos de trabalho e reestruturando o perfil do trabalhador a partir daí. O modelo flexível de produção, considerado sucessor do taylorismo-fordismo, é conhecido por toyotismo ou modelo japonês, sendo que a medida para o quanto uma empresa se flexibiliza é quão próximo do toyotismo se enquadrando no que tange à organização da produção.

Ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência de estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time*. [...] O *kanban*, placas que são utilizadas para a reposição de peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é no final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques [...] (ANTUNES, 1999, p.26).

A flexibilidade do toyotismo se desvela na força de trabalho, pois os especialistas que eram necessários ao modelo anterior, precisam transformar-se em trabalhadores multifuncionais, passando a executar múltiplas tarefas. A gerência que anteriormente verticalizava o processo de produção é transformada com a supressão de muitos níveis de hierarquia intermediários, tornando horizontal a responsabilização do processo produtivo entre os trabalhadores. Logo, pode se conceber que o toyotismo não rompe com o taylorismo-fordismo em sua essência, configurando um estágio superior da administração racional do trabalho no capitalismo.

É conveniente ressaltar que o toyotismo diferencia-se do fordismo, quando associa as novas características consistentes, de natureza organizativa, institucional e tecnológica, e promove um salto de qualidade no aspecto de subsunção real do trabalho ao capital, porém supera o fordismo quando a qualidade evolui da relação formal-material para formal-intelectual. Desse modo, refaz na grande indústria moderna o “velho nexos psicofísico do

trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (ALVES, 2007, p. 248).

É partindo das mudanças essenciais da produção na era da globalização que se consegue entender a construção de um discurso que define as políticas públicas de educação profissional e tecnológica, com os conceitos de empregabilidade e competência. Na reestruturação produtiva proporcionada pelo modelo japonês, as transformações viscerais no mercado de trabalho e na estrutura de formação profissional provocaram mudanças categóricas nas políticas da educação, e das ações elaboradas para a escola. Enquanto valor fundamental e ideológico do produtivismo do capital monopolista, o toyotismo requer para seu desenvolvimento pleno, reformar intelectualmente o mundo do trabalho.

A empregabilidade se incorpora no senso comum como significado que contribui a estruturar, orientar e definir as opções (ou a falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também ‘a’ referência norteadora, o ‘dever ser’ dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais (GENTILI, 1998 p. 122).

O conceito de empregabilidade evidencia as contradições do toyotismo, tanto no que corresponde com seus requisitos impostos de novas qualificações para trabalhador, quanto por ser incapaz em alcançar uma hegemonia social. A concepção funciona com nitidez ideológica aliada aos paradoxos da internacionalização do capital, enquanto sistema de produção centralizado na premissa da financeirização e da produção a custo da subsunção material-intelectual, completamente desfavorável às políticas de pleno emprego. Por esse motivo, o capital internacional difunde como sustentáculo de sua proposta de educação profissional, o conceito de empregabilidade que consensualmente sobressai, desde o receituário neoliberal ao social democrata, como condição elementar para solucionar a falta de emprego.

O conceito de empregabilidade surgiu como instrumento de relativização da crise do emprego, face à incapacidade do setor produtivo de incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores. Surgiu como justificativa para o desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por estes não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, torna-se importante entender como o conceito de empregabilidade passou a se relacionar diretamente com as atividades de qualificação profissional e de valorização da educação básica (BRASIL, MTb/Sefor, 1995, p. 08).

Na década de 90, o enfoque do empresariado era dado à exigência de sujeitos polivalentes, destacando a possibilidade de conformação dos trabalhadores ao pacote de mudanças decorrentes da modernização ocorrida na produção e no setor de serviços. O Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR (1997) objetivou assegurar a qualificação dos trabalhadores em situação de desemprego, para que estes procurassem obter nessa qualificação: habilidades e competências para a sobrevivência na sociedade moderna, a fim de ocupar uma posição no mercado de trabalho e/ou de adquirir habilidades para empreender.

Dessa maneira, a empregabilidade encarna a preparação incessante que o indivíduo busca para manter-se no emprego ou em caso de desemprego conseguir um novo posto de trabalho por intermédio de sua capacitação. Conforme Minarelli (1995), a palavra empregabilidade é correspondente à expressão estadunidense *employability* que se reporta à “habilidade de ter emprego” (*ibid.*, p. 37). Acatando aos ajustes da economia globalizada, as empresas remodelam-se vertiginosamente sem garantia de emprego ao trabalhador até a aposentadoria. Segundo o autor, estão cada vez mais escassas as carreiras realizadas somente em uma única empresa.

[...] os empregadores começam a adotar uma política de preparar os seus funcionários para que estejam em condições de ter trabalho quando deixarem a organização. Como consequência, existe hoje um estímulo maior para que as pessoas tenham uma formação mais generalista e múltipla, para que possuam conhecimento mais amplo e múltiplas habilidades, o que permite a elas atuar em diversas ocupações e diferentes ramos de atividade (MINARELLI, 1995, p. 38).

A empregabilidade aparece, nesse ponto, como um instrumento que não responsabiliza o Estado e o capital da obrigação pela elaboração e execução de medidas adequadas, a fim de assegurar requisitos mínimos à população. Desse modo, os trabalhadores são responsabilizados totalmente pela articulação de planos para inserção no mercado de trabalho, justificando o desemprego pela falta de preparo para enfrentarem as transformações do mundo do trabalho. Sob a perspectiva da empregabilidade, a exigência dos indivíduos possuírem habilidades e conhecimentos apropriados para as demandas produtivas torna-se primordial no debate acerca das possibilidades de superação do desemprego.

O conceito de ‘empregabilidade’ encaixa-se perfeitamente nesse movimento, uma vez que retoma com um novo formato explicações que desarticulam a existência da pobreza, da marginalidade e da desigualdade social ao que está estabelecido no plano das relações econômicas capitalistas. Estes fenômenos

são tidos como consequências de um movimento produzido pelas próprias pessoas visando à satisfação de seus interesses. O conceito de 'empregabilidade' esvazia a ideia de um movimento integrador e de responsabilidade coletiva. Não à toa sua assunção evidenciar-se num momento no qual se torna mais evidente a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, bem como a minimização de sua atuação como regulador das relações entre capital e trabalho (OLIVEIRA, 2008, p. 201).

Nesse contexto, visualizando a empregabilidade, enquanto compasso final da conjuntura que engloba tecnologia e trabalho, fica escancarada a perspectiva crescente de submissão da educação profissional e tecnológica às demandas da manutenção do sistema capitalista. As instituições educacionais, mesmo as públicas, estão imersas na função subjulgada desse sistema. No caso brasileiro, a estrutura educacional, especialmente da educação profissional e superior, focalizou o utilitarismo, compondo currículos pragmáticos, e por vezes sufocou, por interferências de organismos internacionais, discussões sobre um processo educacional nacional e voltado às necessidades do projeto de nação (vide capítulo 2).

Diante do exposto até aqui, acreditamos que o presente capítulo foi capaz de possibilitar uma leitura espaço-temporal de aspectos fundamentais constitutivos da universidade brasileira, sua formulação e reformulação. Pôde-se perceber que as intencionalidades envolvidas na construção da universidade tecnológica desde seu princípio esteve entrelaçada com outras prioridades, perfazendo o caráter utilitário do conhecimento no projeto de nação brasileiro.

A universidade, que fora reconfigurada nas décadas de 1950 e 1960, em grande parte da América Latina, teve suas expectativas de realização muito aproximadas das expectativas do ensino industrial ou ensino técnico, especialmente nos anos de 1960 e 1970. Países como o Brasil, em desenvolvimento, na ambição de industrializar-se, não poderiam dar-se ao luxo de manter uma universidade pública sem compromisso com o setor produtivo em dependência do capitalismo internacional.

A presença da universidade pública em grande parte do território brasileiro clamou pela homogeneização dos procedimentos, mesmo não sendo uma só, as demandas, e o formato de funcionamento, mas as metas de formação deveriam ser unificadas, independentemente das características do espaço no qual estaria inserida. Sendo nesse espaço

que se concretiza a dinamicidade do processo de vivência, no caso da universidade, constituiu um processo estereotipado e subjulgado.

A tecnologia, pretensamente neutra e racional, fora utilizada especificamente para aumentar as taxas de produção e lucro, potencializando o crescimento das indústrias, em grande parte multinacionais, agregando-se aos equipamentos e não à mão de obra, a qual necessita de adestramento, qualificação para manter o emprego ou conseguir nova colocação.

Para a compreensão dos mecanismos da universidade especializada, enquanto produto do aperfeiçoamento dos mecanismos de produção no seio do ensino superior, os conceitos elencados nesse capítulo são elementares.

No próximo capítulo aprofundamos a discussão sobre a funcionalidade da educação profissional e tecnológica e do ensino superior, bem como os caminhos percorridos para a composição conceitual, organizacional e política da universidade especializada em tecnologia.

CAPÍTULO II

A FUNCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA CONSTRUÇÃO DEPENDENTE

Discutir a relevância e a profundidade das políticas públicas e sua espacialidade no território brasileiro revelam não somente a continuidade como a especialização dos instrumentos aos interesses de mercado. O abismo entre as instituições de educação profissional de qualidade e pública, sejam os CEFETs ou as grandes Universidades, levava à tona a necessidade de uma mudança conjuntural, preconizando a ampliação do acesso, permanência e conclusão de cursos superiores, principalmente nas carreiras tecnológicas.

Nessa perspectiva, a nova institucionalidade das Escolas Técnicas e CEFETs, incorporando instrumentos universitários, reconfigurou e possibilitou que a oferta de vagas fosse distribuída com mais homogeneidade pelas cinco regiões do Brasil. Entretanto, a construção do quadro da educação com enfoque prioritário ao trabalho e enquanto panaceia para todos os males e entraves nacionais é bem menos recente do que se parece.

É fato inconteste que os atos governamentais que colocam em prática tanto o Programa de Expansão e Melhoria das Universidades Federais (REUNI) quanto o modelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), salientam a dicotomia de duas universidades. De um lado, a primeira e mais antiga, resistente a políticas, defensora de sua autonomia e qualidade historicamente construída, encastelada na perspectiva de formação de dirigentes e da classe média, em grande parte litorânea e nas capitais; e, por outro lado, as “universidades tecnológicas”, oriundas de *upgrade* institucional, cheias de voluntarismo e vontade de “fazer parte” desse mundo e das possibilidades dessas universidades clássicas, tendo a prerrogativa de atender às demandas reprimidas pela independência intelectual e pela ausência de pragmatismo das universidades já estabelecidas.

É possível afirmar, que a grave crise de financiamento que a universidade pública sofrera durante os governos neoliberais, especialmente de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com continuidade no governo Lula da Silva (2003-2010), sujeitou as universidades ao aceite do utilitarismo, financiado pelo governo sucessor. Em maior ou menor grau, com

protestos mais acentuados ou não, as reformas inseriram-se no seio de todas as universidades. Sendo que na UTFPR, foco principal dessa análise, esse programa financia a mudança e reconfigura sua funcionalidade enquanto universidade.

Diante desse diferencial a educação profissional de nível superior constrói sua essência, muito antes dos decretos e das diretrizes colocadas em prática nas últimas duas décadas. A reformulação da universidade no Brasil, aliada à estruturação do Ensino Industrial, escancara os determinismos e as possibilidades na constituição da universidade especializada.

Para contemplar a trajetória do ensino profissional e da universidade reformulada a partir da segunda metade do século passado, o presente capítulo abordará: a importância das políticas educacionais presentes nos acordos MEC-USAID e na reforma universitária influenciada pelo Relatório de Rudolph Atcon, bem como os desdobramentos desses na configuração atual da Educação Profissional e Tecnológica; as diretrizes para a universidade subordinada ao modo de produção capitalista e, por fim, a importância do Plano Nacional de Educação no início do século XXI e as adequações na EPT no governo Lula da Silva. Essa divisão proporciona visualizar os componentes essenciais para a institucionalização da universidade tecnológica enquanto instituição utilitária.

2.1 Diretrizes para o presente da Universidade Tecnológica: USAID e Atcon

O desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos ou pelas classes dominantes, Segundo comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação imperialista externa. Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente —impostos de fora para dentro. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionam o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana

Florestan Fernandes. A Revolução Burguesa no Brasil, 1975.

A evolução do modelo produtivo brasileiro, particularmente a partir dos anos de 1960, revela drasticamente a justaposição “necessária” e, por vezes, desejosa das orientações desse processo por parte de organismos internacionais, especialmente dirigidos pelos Estados Unidos da América.

Ainda dentro dos governos anteriores aos do Regime Militar, especialmente nos anos de 1950, já estava estabelecida a aliança no sentido da operacionalização dessa diversificação produtiva, por meio da CBAI¹⁸, conforme pode-se observar no capítulo 3.

Entretanto, com a criação da United States Agency for International Development (USAID, em 1961), aprofunda-se as ações bilaterais, sabendo que as orientações para a “revolução burguesa” e configuração do capitalismo industrial brasileiro. Conforme a citação de Florestan Fernandes, essas “adequações” foram reiteradamente direcionadas pelos documentos da agência mencionada, essencialmente na constituição dos caminhos da educação básica, bem como do ensino industrial e ensino superior, objetos deste estudo.

A modernização conservadora, na sua necessidade de submeter a educação profissional à lógica da inserção na produção industrial essencialmente taylorista, estabelecida como possibilidade final da escolarização da classe trabalhadora, coisifica o processo educativo enquanto processo de repetição e sistematização de ações e movimentos. A transmissão de conteúdo em etapas fragmentadas, chamada de Séries Metódicas Ocupacionais, tornaram o meio de conformação capaz de adestrar o trabalhador e o executar na reprodução de tarefas, sem agregar qualquer otimização ao processo nem questionar o que está envolvido na produção e na sua racionalização. Essas séries concordavam com os fundamentos do Training Within Industry (TWI), treinamento criado nos Estados Unidos nos anos de 1940, no período da Segunda Guerra Mundial. Numa publicação da USAID, por exemplo, a metodologia de ensino proposta pelo TWI fora colocada do seguinte modo:

Como instruir:

Primeiro Grau: Preparar o trabalhador – Colocá-lo à vontade. Descrição do trabalho e apuração do que o empregado já conhece a respeito do assunto. Despertar o interesse de aprender o ofício. Enquadramento do empregado em posição correta.

Segundo grau: Apresentação da Operação. Dizer, mostrar e ilustrar um assunto importante de cada vez. Acentuar a importância de cada ponto-chave. Instruir com clareza, de forma completa e com paciência, dentro dos limites da compreensão individual.

Terceiro grau: Experimentar a Execução – Mandá-lo fazer o trabalho, corrigindo os erros. Fazê-lo explicar todos os pontos-chaves das operações à medida que repete o trabalho. Certificar-se do que ele entendeu. Continuar até você ter certeza de que ele aprendeu.

Quarto grau: Orientar – Deixá-lo orientar-se. Indicar a quem se dirigir para pedir ajuda. Fazer verificações frequentes. Encorajar a formulação de perguntas. Diminuir gradativamente a tutela excessiva e muito insistente.

Se o trabalhador não aprendeu, foi o instrutor quem não ensinou (USAID, 1965 p.146, grifos nossos).

¹⁸ Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial.

Nos anos 1960, a formação dos operários acontecia em Escolas Técnicas e Industriais Federais e Estaduais, Escolas Técnicas Particulares, Escolas e Centros de Treinamento do SENAI que, por sua vez, se distribuíam em Escolas de Aprendizagem, Escolas Técnicas e nos Centros Especiais de Treinamento, Institutos Pedagógicos de Ensino Industrial e os Centros de Educação Técnica.

A consolidação da proposta de formação do trabalhador enquanto ente alienado ao processo produtivo, bem como completamente indiferente ao que acontecia ao seu redor, protagonizara o sucesso do modelo educacional, que quantitativamente aparelhou o incipiente parque industrial brasileiro, sem problemas maiores com o ordenamento ideológico nesse processo. A educação, especialmente a educação profissional referendada como solução possível para a inserção brasileira no mundo industrial, segundo a USAID e o BID. Dessa forma, a identidade do trabalhador pueril, confortavelmente se adequou às necessidades capitalistas, uma vez que

[...] o governo tinha em mente ajustar seus programas educativos às necessidades mais imediatas do mercado, que se orientava, por sua vez, pelo projeto desenvolvimentista. Acreditava-se que o subdesenvolvimento brasileiro estava vinculado à falta de recursos humanos. [...] A política educacional confundiu-se aqui com uma política de investimento, no caso específico, em capital humano. Mas a política da profissionalização [...] tinha uma intenção clara e definida: *descongestionar o acesso às universidades e encaminhar a maioria dos contingentes da faixa etária acima de dezoito anos diretamente ao mercado de trabalho.* (FREITAG, 1989, p. 40, grifos do autor).

Justamente essa universidade, formadora de dirigentes também precisava ser mudada ou moldada pelas políticas educacionais na “parceria” em movimento. Cabe aqui ressaltar, que o movimento de conformação do ensino industrial enquanto produção em série de trabalhadores no modelo taylorista, de forma alguma causou desconforto à Escola Técnica Federal do Paraná.

As alterações na ETFPR como as mudanças curriculares, planejamento de ensino, maior cuidado com as questões pedagógicas tiveram resultados positivos, como se verificou com as primeiras colocações dos alunos do curso técnico nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná. Enquanto as escolas técnicas do país eram referências no ensino, no âmbito das escolas de segundo grau, a do Paraná tinha reconhecimento nacional. A cada ano formavam-se técnicos de nível médio eram cada vez mais procurados pelo mercado de trabalho. Fatores como a qualidade de ensino, estrutura física, equipamentos sempre renovados e investimentos na formação do corpo

técnico e administrativo foram decisivos para que o MEC, em dezembro de 1969, selecionasse a instituição paranaense para ofertar Cursos Profissionais de Nível Superior de Curta Duração (CORREIA LEITE, 2010, p. 58-59).

No compasso de transformação para a instituição que oferta cursos de nível superior (engenharias de operação), a futura UTFPR já denotava a perspectiva de universidade diferenciada que concomitantemente às determinantes do Ensino Industrial, vinham sendo estabelecidas para a reforma da universidade pública brasileira. Dentro desse campo, é indispensável salientar os trabalhos de Rudolph Atcon¹⁹, que aliados às determinações dos acordos realizados entre o MEC e agências internacionais, reconfiguraram, na busca incontestemente pelo utilitarismo, o ensino superior brasileiro.

Entretanto, mesmo ofertando o ensino superior em diferentes formatos curriculares desde fins dos anos de 1960, as Escolas Técnicas e posteriormente os CEFETs não eram encarados como universidades, portanto não eram dotados de autonomia didático-pedagógica e financeira.

A necessidade de redimensionar a universidade, alinhando suas diretrizes com as necessidades do capitalismo industrial tornaram imprescindível a reformulação da universidade, tópico que será abordado a seguir.

2.1.1 A modernização conservadora da universidade brasileira

Desencadeada pela crise hegemônica da sociedade brasileira, na qual a primazia estava trocando de mãos: da oligarquia agroexportadora para os setores ligados ao grande capital, a mudança do paradigma educacional nacional tornou-se indispensável ao regime autoritário que ascende ao poder a partir do Golpe Militar de 1964.

Segundo Gramsci (1987), em sua obra *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, a hegemonia de classe é exercida, enquanto função de *domínio e direção*, sendo que a última pode existir antes de apropriar-se do aparelho estatal, configurando mesmo um mecanismo de preparação dessa oportunidade. Essa concepção atribui grande relevância à cultura enquanto instrumento da luta política.

¹⁹ Rudolph Atcon (1921-1995) fora assessor da UNESCO nas décadas de 1950 a 1970, sendo encarregado pela consultoria aos governos dos países latino americanos na reformulação das universidades, no caso do Brasil, especialmente as universidades federais.

O domínio supõe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se fazem através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica (GRAMSCI, 1987, p. 73).

O papel de *domínio* denota o acesso ao aparelho de Estado e à eventual utilização da coerção, forçando uma “coesão precária” entre a classe dominante e a classe espoliada. Desse modo, reflete o espaço social no qual uma classe subjulga a outra, expressada na sociedade política.

Entretanto, a face de *direção*, alega-se o consenso, o convencimento intelectual e moral, em que a classe dirigente promove a construção do consenso ideológico, sob o formato de vontade geral. A hegemonia é apresentada como uma reforma intelectual e moral junto à transformação das relações econômicas da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, a sociedade política e a sociedade política se misturam dialeticamente unidas pela utilização combinada e conjugada do consenso e da coerção, delineando como principal produto o fortalecimento institucional do Estado como deliberador, e em alguns casos, como protagonista.

Com o golpe militar, modifica-se sobremaneira a estrutura de poder, colocando-se na prática um novo modelo de liderança, na busca de suplantar derradeiramente o nacional-populismo, que sofrera o revés no suicídio de Vargas, em 1954. Contudo, fora alimentado pela implantação do modelo de desenvolvimento industrial capitalista associado ao capitalismo monopolista durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), em que o Estado era o principal estimulador ao crescimento do setor privado e estrangeiro.

O modelo baseado na doutrina de segurança interna e externa é diferente do tradicional conceito de defesa nacional próprio dos meios militares. Essa concepção salienta um caráter mais abrangente, compreendendo igualmente a defesa das instituições e incorporando em decorrência, os aspectos psicossociais, a preservação do desenvolvimento e da estabilidade política e econômica interna.

A segurança não era um fim em si. Articulava-se com a economia e dela dependia. Essa relação apresentava-se nítida para aqueles que detinham o poder após o golpe, donde a necessidade de os governos militares lançarem mão de atos institucionais e complementares, de decretos e portarias que lhes conferissem um poder político absoluto sobre os cidadãos, os grupos e as classes sociais, gerando muitas vezes condições políticas de verdadeiro divórcio entre o Estado e a sociedade civil (FÁVERO, 1991, p. 14).

Nesse contexto, o Relatório de Rudolph Atcon (1963) fica bem compreendido, principalmente se considerados enquanto ação de consolidação da hegemonia da classe dominante sobre a educação.

Rudolph Atcon, consultor das políticas de ensino superior estadunidense para a América Latina, em 1958 já havia apresentado suas orientações para as transformações institucionais²⁰, tendo suas ideias incorporadas ao projeto educacional da USAID para os países latinoamericanos.

Os trabalhos desenvolvidos na reforma de universidades em outros países da América do Sul, como Chile, Colômbia e Venezuela, bem como seu trabalho de assessoramento a Anísio Teixeira, na organização da Capes – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, o credenciaram a planejar a reforma universitária, “defendendo o princípio da neutralidade” (FÁVERO, 1991, p. 20).

Nesse sentido, Rudolph Atcon (1963) afirma que “o desenvolvimento socioeconômico de uma comunidade é função direta de seu desenvolvimento educativo”, estabelecendo que “para o desenvolvimento da América Latina a educação superior constitui o verdadeiro ponto de partida” (*ibid.*, p. 8).

[...] o clãs dos graduados universitários domina todos os aspectos significativos da vida social, acresça-se a isso que apenas quatro latino-americanos em cada dez mil atingem um grau acadêmico, e *podemos prontamente concluir que é nosso deve consagrar a máxima atenção, quando não interferir decisivamente, a esta instituição social denominada Universidade* (ATCON, 1963, p. 20, grifos do autor).

Na visão dos governos militares, bem como dentro das perspectivas de Atcon, o progresso somente viria com o investimento na educação, o que pareceu no período evoluir e engendrar mecanismos para que o itinerário entre a formação acadêmica e a utilização daquilo aprendido proporcionasse retorno rapidamente. A emergência em preparar a mão de obra, dotada de capacidade profissional para o sistema tecnológico em expansão, era demarcada pela exigência de uma instituição de caráter utilitário. Dessa maneira, estaria pronta para assegurar a constituição de um potencial humano fundamental ao crescimento econômico e, do mesmo modo, dinâmico e agregado aos deveres da cidadania ensejada, ideologicamente, pelo governo da época. Para Atcon, a universidade é a instituição, que por excelência

²⁰ As ideias contidas no Plano Atcon apareceram pela primeira vez em 1958, em trabalho mimeografado, com o título *Outline of a proposal for US policy concentration in Latin American on university reorganization and economic integration*, na Universidade de Princeton.

apresentava-se habilitada para reconfigurar-se diante daquela conjuntura, cumprindo sua função na formação acadêmica e também abastecendo o mercado de trabalho.

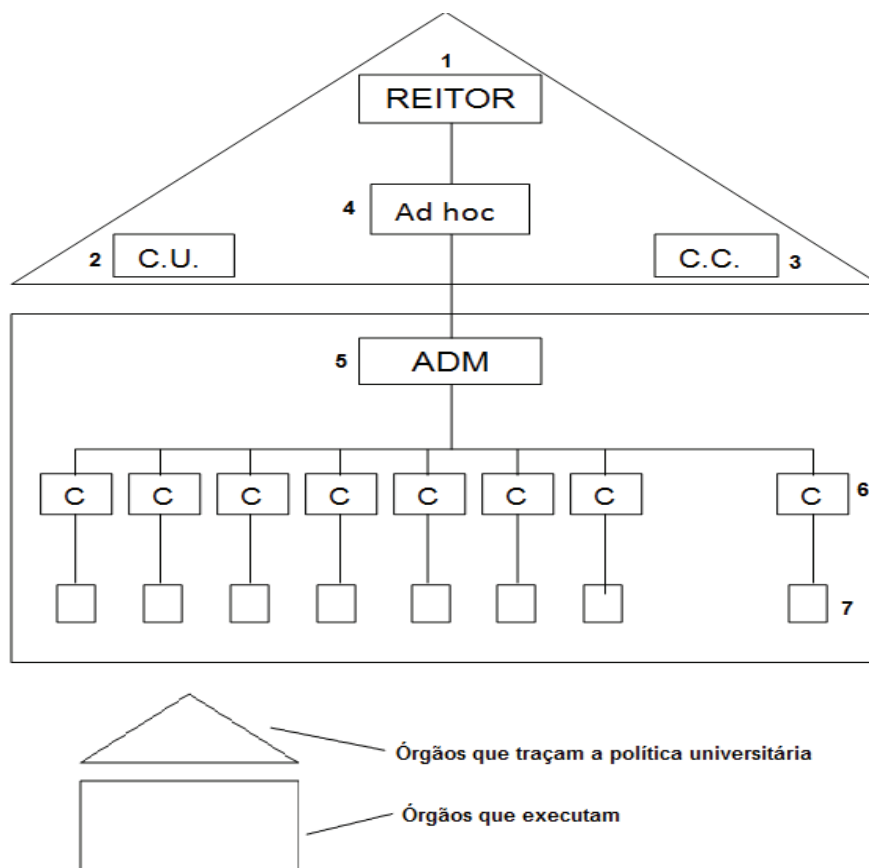
A partir do conceito defendido como democratizante, o atendimento à procura crescente e constituída pela classe média que crescia como reflexo da política econômica, também seria a função-chave da universidade. Assim, todos poderiam fazer parte do contingente com formação acadêmica, defendendo que a modificação nos instrumentos reguladores do acesso, abriria a universidade para todos.

Rudolph Atcon organizou as diretrizes da Reforma Universitária, no período entre junho e setembro de 1965, conforme Fávero (1991, p. 20-22), especificamente sobre:

- *Integração*: foco nos aspectos socioeconômicos da América Latina e o processo educacional resultante, verificando que a criação de um órgão multilateral envolvendo todos os países do continente seria indispensável;
- *Educação superior*: reconfiguração do escopo das universidades enfocando suas práticas e formações no desenvolvimento;
- *Universidade*: estabelecer a autonomia e converter-se em fundação privada de direito público;
- *Reforma administrativa*: melhor preparo da gestão acadêmica; concepção de carreira universitária, cessação da atividade discente na administração, separação das demais regras e estatutos do serviço público e delimitações de salários;
- *Reforma fiscal*: distribuição do custo do ensino entre alunos e instituição e a estabelecimento de um sistema de bolsa para alunos carentes, concomitante ao fechamento extinção gradual das vagas gratuitas.

Pressupondo que a educação superior é prioritária para o desenvolvimento econômico e de integração nacional, o “experimentado reformador de universidades”, recomenda a instituição de um novo modelo administrativo da universidade, fundado no paradigma empresarial, no qual os objetivos seriam alcançar a eficiência e o rendimento. O modelo de empresa privada é o fundamento para a modernização e eficiência, onde os controles são internos e estruturalmente divergentes da empresa pública (vide figura 1).

Figura 1- Estrutura da universidade modernizada segundo Rudolph Atcon

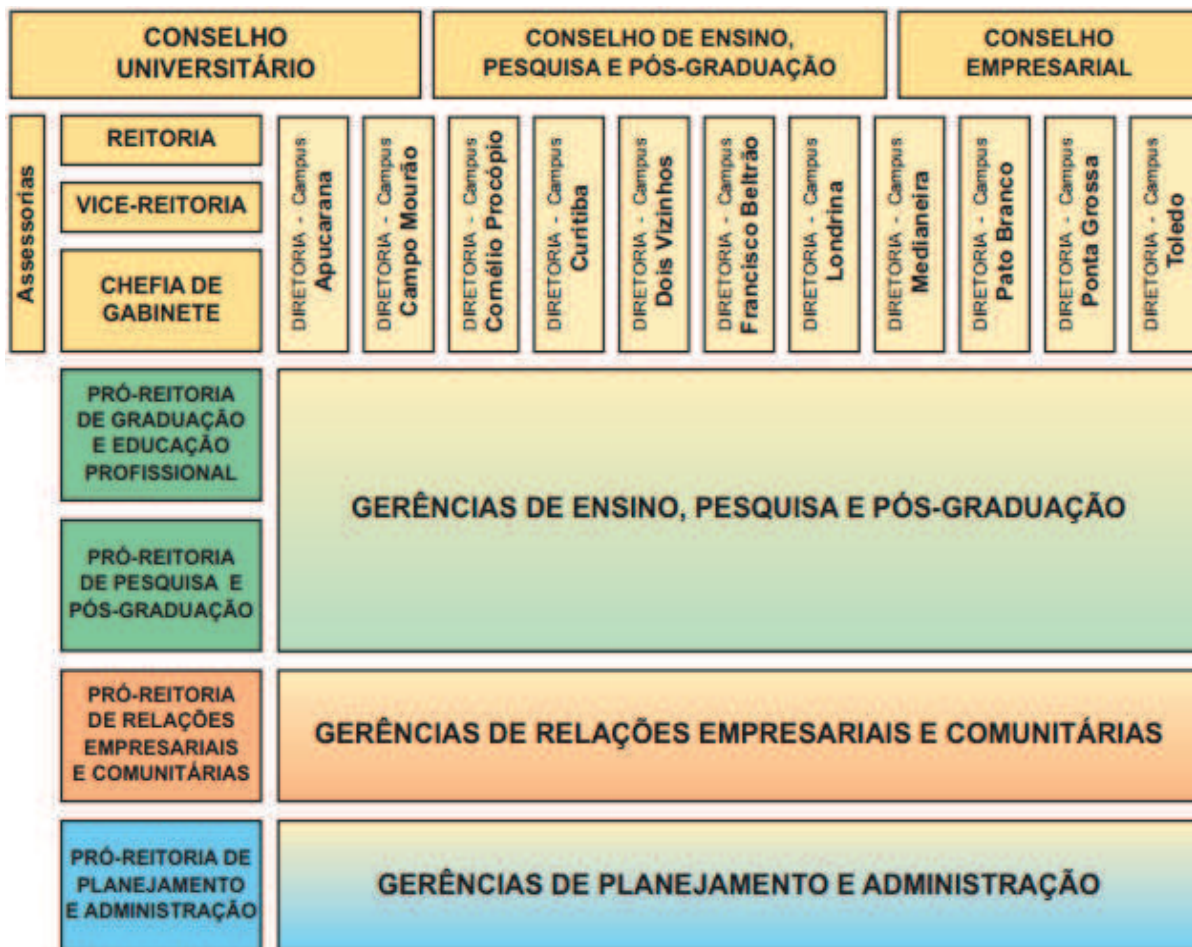


- a. 1 preside 2 e 3 e tem responsabilidade executiva.
- b. 2 Conselho Universitário – trata de assuntos de política universitária.
- c. 3 Conselho de Curadores – trata de assuntos financeiros.
- d. Nenhum membro de 2 deve ser membro de 3.
- e. 4 Comissões *ad hoc* para resolver divergências entre 2 e 3 e sempre presididas por 1.
- f. 5 Administrador – cargo de confiança de 1, preside 6.
- g. 6 Chefes das unidades administrativas.
- h. 7 Unidades administrativas em número variável para cada universidade.

Fonte: FÁVERO, 1991, p. 38.

Desta maneira, a universidade constituía-se nos padrões de uma empresa capitalista moderna, separando o planejamento da execução. A produtividade, eficácia e administração racional do trabalho, pretendidas em uma empresa privada, tornaram-se exigência também nas universidades, manifestando rigorosamente as precauções do ordenamento socioeconômico inseridos pelos governos do regime militar, particularizado pelo empenho intermitente pela redução de custos e utilização dos meios de controle interno e da própria organização didático pedagógica.

Figura 2 - Organograma da UTFPR (2004-2008)



Fonte: PDI da UTFPR (2004-2008), 2004, p. 28.

Diante das informações constantes na Figura 2, vislumbra-se a configuração de uma universidade-empresa, onde quem traça a política institucional encontra-se completamente separado de quem a executa. Implementa-se aqui, irrevogavelmente, a divisão entre o planejar e o executar, o pensar e o fazer, delimitando espaços, onde atuam reitor, conselho universitário, conselho de curadores de um lado; conselhos de chefes de unidades administrativas e as próprias unidades administrativas de outro. De forma bastante clara, Atcon concentra o poder decisório sob o controle do administrador, sendo o único componente a ter livre acesso ao “pensar” e ao “fazer”.

O gerente ou *manager* seria o verdadeiro senhor do governo da universidade, orientando e reverenciando o rei-reitor, assessorado por seu conselho de ministros. Este discurso proferido desde um ponto determinado da hierarquia organizacional é o discurso da racionalidade da organização. Serve para fomentar a crença em estruturas que existem por si e independente da

vontade e intervenção humanas. O discurso do ‘especialista tecnocrata’, desde que se imbua da ‘verdade absoluta’ contida em suas proposições, adequa-se aos regimes autoritários exigindo para sua efetivação um aparelho de Estado forte, que impeça a contestação de qualquer grupo que venha a pôr em dúvida sua pseudoautoridade técnico-científica (FÁVERO, 1991, p. 27).

Os fundamentos da racionalização do trabalho, assíduos nas teorias de administração utilizadas pelos implicados na Reforma de 1968, incorporaram o regulamento como a divisão técnica do trabalho na universidade. Entretanto, se essa sistemática era importante no meio privado, na universidade consistiu na fragmentação do trabalho, despolitização e esfacelamento do movimento estudantil. Ademais, subordinada aos formatos estruturais e curriculares “modernizados”, desapossou-se do comportamento crítico, deixando de aprofundar-se em temáticas obrigatórias ao entendimento da sociedade em curso, das relações do trabalho e do pleno exercício da cidadania.

A organização da UTFPR oriunda da estrutura construída durante o período de CEFET-PR, e proporciona uma burocracia tributária à universidade de Atcon, dando a impressão de funcionamento enquanto sistema, reproduzindo a centralização decisória em Curitiba. Dessa forma, a transformação em universidade *a priori* independeu da estrutura administrativa e da democratização da gestão, aspectos discutidos exaustivamente nas outras universidades. A neutralidade de funcionamento da universidade tecnológica, na reprodução do organograma do CEFET-PR em seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional, pouco demonstra abertura para a discussão do sentido de universidade além do utilitarismo e pragmatismo (vide figura 2).

2.1.2 Configuração atual das Políticas da Educação Profissional e Tecnológica

As ações do Executivo, capitaneadas pelo Ministério da Educação a partir de 2003, refletem a necessidade de compromissar a educação profissional e também o ensino superior, no caso os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs) e as Universidades Federais por meio do REUNI.

A fim de complementar a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE para a formação profissional em nível superior, o Decreto 6095/04 estabelece a constituição dos IFETs. O novo formato proposto trabalha numa perspectiva de atuação

regional, equiparada às universidades federais, sendo de acordo com o Art. 1º: uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2007).

Em chamada pública MEC/SETEC²¹ 02/2007, com o objetivo de acolher as propostas de configuração dos IFETs, o primeiro ponto da contextualização da chamada pública expressa a intencionalidade política do projeto:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007).

Cerca de dezoito meses após a chamada pública, foi sancionada a Lei n. 11892/2008, estabelecendo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando 38 IFETs, a partir da adesão da imensa maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs), bem como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (primeira universidade tecnológica, transformada a partir do CEFET-PR, em 2005), eos CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro que não aderiram à chamada.

Fernando Haddad²², que coordenou a elaboração do Projeto de Lei sobre as Parcerias Público-Privadas, que na época atuava como assessor especial do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), assume o ministério da Educação (2005-2012) e conforma todas as diretrizes para estabelecer os decretos anteriormente citados. A celeridade imprimida por sua gestão no MEC, em pouco tempo substituiu a discussão centrada num anteprojeto de Reforma Universitária, viabilizou chamadas públicas amparadas em decretos (REUNI,

²¹ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

²² Fernando Haddad é professor da Universidade de São Paulo desde 1997, no departamento de Ciência Política. Fora assessor especial do Ministério do Planejamento, durante a gestão de Guido Mantega (2003-2004), Ministro da Educação (2005-2012). Em 2012, deixa o ministério para concorrer a Prefeitura de São Paulo. Vencendo o pleito, tem mandato como prefeito de 2013 a 2016.

Compromisso Todos pela Educação e Institutos Federais, no caso deste último tornado Lei) e proporcionou a adequação fundamental à privatização por dentro das IFES.

Como resultado dessa política, as universidades públicas federais, de modo geral, aumentaram consideravelmente o volume de serviços remunerados, nos últimos anos, sobretudo, por meio de assessorias e consultorias a empresas privadas; cursos de pós-graduação lato sensu ; cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento; cursos livres de línguas estrangeiras; oferta de cursos de graduação, por contratos firmados com prefeituras e governo dos estados; processos seletivos e/ou concursos, para órgãos/instituições governamentais e/ou empresas privadas; produção/realização de projetos/programas, na área de Ciência & Tecnologia, voltados para a iniciativa privada; exames ambulatoriais, realizados por meio de contratos firmados com estabelecimentos públicos e privados; análises de combustíveis; medições de intensidade de campo elétrico; instalação de antenas coletivas; manutenção, aferição e instalação de instrumentos de rádio-comunicação; medições de interferência eletromagnética; desenvolvimento de programas computacionais, dentre outros (CHAVES, 2009, p. 321).

Na chamada “sociedade do conhecimento”, torna-se indispensável a consolidação da relação universidade-empresa, evidenciando nas IFES da Rede, o estabelecimento de uma pró-reitoria direcionada. A exemplo disso, podemos citar o caso da Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Atividades Comunitárias na UTFPR, colocando-a no lugar ocupado pela Extensão Universitária, submetendo as relações da Universidade com a comunidade que a cerca à lógica de produção.

Na lógica do desenvolvimento de *recursos* humanos, as universidades tecnológicas têm discutido suas perspectivas institucionais, nos fóruns de desenvolvimento institucional alinhado aos Arranjos Produtivos Locais (APLs), sem qualquer participação ampla da comunidade universitária, bem como das comunidades nas quais estão inseridas. O ápice dessa situação se consolida, na participação nos conselhos universitários, das entidades patronais, como a Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP), que possui acento e voto no Conselho Universitário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Desse modo, os novos procedimentos para a educação “se consubstanciam com a lógica do mercado em uma dupla e concomitante direção, a da consolidação do mercado do conhecimento e a do aprofundamento do conhecimento para o mercado” (NEVES, 2008, p. 185).

Tanto o governo quanto a iniciativa privada representada pelos industriais compreendem a educação superior e o conhecimento como elementares no processo de

produção, bem como para a consolidação do Brasil na economia global. Esse entendimento acontece principalmente pelo interesse patronal em incorporar o conhecimento, principalmente o desenvolvido na pesquisa de ponta nas universidades públicas como insumo produtivo, visto que o conhecimento com aplicabilidade para técnicos e tecnólogos tarefeiros, há tempos se encontra subsumido neste processo.

A educação enquanto mercadoria, estabelecida pelo Estado como “bem público”, submete as universidades públicas, particularmente as federais, à lógica da produção do valor, diante do atrelamento da produção de conhecimento das necessidades de competitividade da economia nacional, dirigidas aos interesses da classe dominante.

2.2 A subordinação da universidade ao determinismo produtivo

O desenvolvimento tecnológico constitui um elemento estruturante da dinâmica do capitalismo desde o início. Com efeito, a Revolução Industrial desencadeou a aceleração do crescimento econômico sem precedentes e sem volta, que fora definida pela reconfiguração revolucionária dos mecanismos (técnica e tecnologia) e pela transformação social permanente. Iniciada na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, desde o início o processo englobou uma economia paulatinamente mundializada, servindo de marco inicial do capitalismo internacional.

Na última década do século XX, diante da derrocada do modelo desenvolvimentista por parte do governo democraticamente eleito, em fase de retroalimentação, os organismos internacionais orientaram o Estado brasileiro na constituição de políticas públicas em busca da inserção diferenciada no cenário global. Esse procedimento fora instrumentalizado pelos intelectuais da classe dominante, de um lado, na construção teórica da reforma e redefinição do papel do Estado (de produtor para gerencial), de outro, e de caráter pragmático, pela execução da política de privatizações, que adotava o neoliberalismo como política econômica norteadora.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que sequenciou as determinantes do Consenso de Washington²³, a norma voltou-se ao cumprimento de todas as

²³ O economista Pedro Malan, que se tornou Ministro da Fazenda dos governos FHC, participou como negociador responsável pela reestruturação da dívida pública brasileira, que nos termos consensuados, implicava na redução da dívida pública, reforma do aparelho estatal e plano para privatização de empresas públicas e abertura comercial. Antes de torna-se ministro fora presidente do Banco Central durante o governo Itamar Franco (1992-1994).

prescrições neoliberais, particularmente na área tecnológica, na qual a prerrogativa era ingressar na era da sociedade do conhecimento a fim de “não perdermos o bonde da história”. Expressões carregadas de ideologia como “sociedade da informação” ou “era do conhecimento” tornaram-se lugar comum para a definição de mundo, no qual o Brasil necessitava estar inserido. Essa definição agregou-se ao vertiginoso progresso e à vasta disseminação das tecnologias de informação e comunicação – TICs –, bem como à aplicação produtiva da ciência e da tecnologia presentes, sucessivamente em todas as atividades.

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção (CASTELLS, 2005, p.31).

O desenvolvimento tecnológico, desse modo, torna-se o fundamento e um recurso crucial para suplantar as crises sistêmicas do capitalismo. Essa tecnologia fornece novos produtos utilizados para abertura de novos espaços, encolhendo o globo e provendo um novo formato ao capitalismo de acordado com os interesses hegemônicos.

Para Harvey (2001), a volatilidade e a velocidade participam ativamente da vida social dentro do capitalismo contemporâneo, e referem-se à compressão espaço-tempo para mostrar processos compulsórios, nos quais os indivíduos lidam com “a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea”, concebendo a volatilidade como princípio transposto do mundo do trabalho para a cultura. De acordo com Harvey (2001, p.259), “hoje é tão importante aprender a trabalhar com a volatilidade quanto acelerar o tempo de giro. Isso significa ou uma alta adaptação e a capacidade de se movimentar com rapidez em resposta a mudanças de mercado, ou o planejamento da volatilidade”. No fordismo o trabalho se materializava em processo temporal subsequente e lógico, e no capitalismo pós-industrial há a afirmação do presente como fugaz, efêmero.

Marilena Chauí (2003) ressalta que o conceito da “sociedade da informação/conhecimento” se define na mistificação das relações sociais concretas nas quais esse conhecimento/informação se produz, se processa e se distribui, dissimulando a verdadeira natureza do modelo idealizado e proposto. A autora retrata a precarização

conceitual da noção utilitária de conhecimento, focada na produção e servindo à valorização do capital, controlada pela finança mundializada, sendo configurado como um conhecimento operacional e pragmático.

A fim de atuar organicamente no sentido de homogeneizar os mecanismos de submissão e aproveitamento das diferentes vertentes produtivas dos países e regiões, o capitalismo global lança mão de mecanismos oficiais bastante fortalecidos, que trabalham ideológica e financeiramente no processo de construção de consenso sobre o desenvolvimento econômico global determinante e gerador da dependência do local.

No tocante às políticas de Ciência e Tecnologia configuradas nos países, especialmente os subdesenvolvidos e em desenvolvimento, os organismos internacionais como a OMC, a OCDE, a UNESCO²⁴, e em grande medida, o Banco Mundial têm incrementado, ao longo das últimas décadas, uma atuação relevante que, embora distinta nas suas estratégias, concorre num caminho nítido: a do ingresso subordinada dos países semiperiféricos no capitalismo internacional. Ingresso dimensionado, essencialmente pela importação e ajustamento de tecnologia produzida nos países centrais, consentindo aos países semiperiféricos a condição dependente e com uma margem muito restrita voltada à pesquisa e à inovação.

Nesse contexto, verifica-se a atuação direta da OMC, da OCDE, e de outras agências internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, no desenvolvimento das diretrizes políticas para a Ciência e Tecnologia no âmbito mundial, e principalmente nos países capitalistas dependentes, como o Brasil. O reflexo disso é a adoção de indicadores científicos e tecnológicos desenvolvidos por esses organismos internacionais para balizaram suas próprias políticas nessa área. Embora se apresentem apenas como indicadores técnicos, as definições de conceitos como “Sistema Nacional de Inovação” ou “Parcerias Público-Privadas”, essas expressões trazem embutidas concepções de mundo particulares elevadas à condição de universais.

Diante da inserção subordinada e dependente do Brasil ao capitalismo mundial e incorporado ao projeto de desenvolvimento desigual e combinado, demanda-se o desmantelamento tanto do conceito quanto da organização da universidade pública brasileira. Nesse ínterim percebe-se que o projeto de reforma universitária, retomado no governo Lula da Silva (2003-2010), assim como o acontecido em 1968, desvela profundos obstáculos para a

²⁴ Respectivamente: Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

universidade pública, pois diante da premissa de que a educação não é mais um direito, funda-se a desobrigação do Estado para com o ensino superior. Em consonância, Rudolph Atcon, conceitua a universidade enquanto uma organização social, de matriz empresarial, transgredindo sua identidade de instituição social.

Nesse sentido, Lessa (2007) revela que a universidade pública fora constituída enquanto instituição social, ou seja, uma *prática* social fundamentada no reconhecimento de sua legitimidade e de suas responsabilidades, sendo diferenciada por possuir autonomia diante de outras instituições sociais, sendo organizada por regulamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade intrínseca a ela. A autenticidade da universidade moderna se fortaleceu devido à consolidação do entendimento de que o conhecimento é autônomo frente à religião e ao Estado, e dessa forma, frente à compreensão de um saber que caminha segundo sua própria lógica, por exigências inerentes a este, tanto do prisma de sua concepção quanto de sua propagação.

Por esse viés, uma Universidade deve ser reconhecida enquanto instituição da sociedade, que acompanha as transformações político-econômicas nela ocorridas. Sob essa perspectiva, o relacionamento Universidade-Estado não deve ser encarado como relação de exterioridade, porque a identidade democrática e republicana da universidade é demarcada pela existência ou não do exercício republicano e democrático no Estado.

Essas observações corroboram para o conceito de universidade operacional, atendendo aos interesses do capital legitimado pelo Estado; ou ainda para o de exercer seu papel social, de formar cidadãos, refletindo interesses contraditórios da sociedade, como uma instituição social democrática, respaldada por um Estado democrático. Essa resistência esteve presente no debate de Marilena Chauí²⁵ com Bresser Pereira²⁶, sendo que a primeira defende o projeto de universidade como instituição social e desarticulada das demandas preferenciais do capital.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2003, p. 6).

²⁵ Marilena Chauí fez parte do Conselho Nacional de Educação entre 2004 e 2008, e convalidou as políticas públicas para a educação profissional e ensino superior, já que não houve registros de críticas desta, sobre programa como PROUNI, REUNI e Rede de IFET.

²⁶ Bresser Pereira defende que as universidades mantidas pelo Estado devem ser transformadas em organizações sociais que devem continuar a ter total apoio econômico do Estado, sendo por este fortemente monitoradas através de contratos de gestão, com seus novos servidores (docentes e técnicos) contratados precariamente (sem vínculo estatutário). Segundo ele, essa é a única forma de tornar a universidade eficiente.

Esse projeto que pretende reconfigurar as IFES, incorporar o ente privado e fazer com que a Educação se desvele numa mercadoria como outra qualquer, vem sendo mantido em determinações consolidadas como “universais” por organismos internacionais (Banco Mundial, OMC, etc.) que procuram imiscuir no rumo da educação superior, obedecendo aos interesses e às necessidades capitalistas. Dessa forma, a reforma do Estado e da educação superior não são ocorrências localizadas apenas no Brasil, mas advém de uma situação *sine qua non* à maior parcela dos países, independente da dimensão territorial ou nível de desenvolvimento, tendo características específicas nos países de capitalismo dependente.

No Brasil, especificamente a partir de 1995, estabeleceu-se a “reforma do aparelho de Estado”. Dentro dessa reforma fixou-se o enredo e as ações governamentais de reformulação da educação superior, que recomenda a modernização ou maior eficiência da administração pública, visando ao fortalecimento da administração direta e a promoção da descentralização, com a introdução de agências reguladoras e organizações sociais de direito público ligadas a contratos de gestão.

Encarar claramente a mudança ocorrida na universidade pública recentemente, em particular com o advento da reforma do aparelho de Estado, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)²⁷, torna-se imprescindível para compreendermos a reconfiguração conservadora e a paulatina desresponsabilização financeira do Estado para com a universidade pública. Essa reforma, que teve como idealizador Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro de Administração e Reforma do Estado, vem localizar a educação no setor de serviços não exclusivos do Estado. Isso significa que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerado como um serviço, mas não um serviço de cunho público, e sim um serviço que pode ser privado ou privatizado.

Nesse momento, começa uma resistência no interior da Universidade Pública Brasileira, pois claramente se evidenciam dois projetos para a instituição: o primeiro com a pretensão de impor e universalizar o modelo empresarial como a única alternativa da universidade brasileira, dentro da perspectiva de mercado; e o segundo que procura reaver o caráter crítico e o papel social dessa universidade como instituição social, na qual a educação é entendida como direito, e não como um serviço.

²⁷ O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado fora construído em 1995, nessa gestão fora criado Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, que associado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG, ordenou as estratégias que visavam, na visão do documento a passagem da administração burocrática para a administração gerencial do Estado Brasileiro. Respectivamente, respondiam pelas pastas: Bresser Pereira e José Serra.

De acordo com a Reforma do Ensino Superior, a partir da ideia da existência de quatro setores dentro do Estado (núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos ou competitivos, produção de bens e serviços para o mercado), as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa etc., são enquadrados como serviços não exclusivos do Estado, devendo ser transformados em um “tipo especial de entidade não estatal”, em organizações sociais. “A ideia é transformá-los voluntariamente em organizações sociais, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e, contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público” (BRESSER PEREIRA, 2000, p. 20).

Para Chauí (2003), a universidade operacional é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. A universidade operacional está estruturada por estratégias e programas organizacionais e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Assim definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, a universidade está pulverizada em micro organizações que ocupam os docentes e curvam os estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

As complexas mudanças nos modelos tecnológicos e gerenciais na produção e na comercialização de bens e serviços, tendo como requisito novas especializações do trabalho, incentivam o afunilamento da relação com o mercado de trabalho e o ensino superior. A fim de centralizar a criação da ciência e tecnologia mais avançada utilizada no sistema produtivo, alvo do crescente interesse das multinacionais, a universidade foi engendrada, desde o governo de FHC ao de Lula, a tornar-se um grande centro de qualificação de quadros técnico-profissionais, capazes de responder, num curto prazo, ao novo panorama ocupacional. Essas mudanças no ensino superior, contrariando o discurso do MEC, deixam somente a perspectiva da universidade de enquadrar-se como um centro de formação de mão de obra direcionado às demandas imediatas do mercado, com maior sofisticação, maior eficiência e custo muito menor que qualquer setor de treinamento das grandes empresas.

Essa feição *empresarial* do fomento à pesquisa pode-se constatar também pela consulta aos dados consolidados de concessão anual de bolsas e investimentos pelo CNPq, desagregados por modalidade. Aqui o destaque, em termos de crescimento relativo, recaiu, na presente década, na modalidade Desenvolvimento Tecnológico e Empresarial (e particularmente a submodalidade de desenvolvimento tecnológico e industrial), que apresentou um crescimento de 86% entre 2001 e 2008 (contra cerca de 50% da modalidade Formação e Qualificação e 21% de Estímulo à Pesquisa) (MARTINS, 2009, p. 15).

A ampla desregulamentação das relações socioeconômicas atinge de modo direto a essência conceitual do ensino superior. A reformulação do ensino superior, saudosa das orientações de Rudolph Atcon, bem como de muitas determinantes não executadas a cabo pela Reforma de 1968, por resistência das universidades, introduz medidas que implicam consequências diretas na concepção de profissional que se quer graduar. Essas mudanças (diretrizes curriculares em substituição dos currículos mínimos, cursos superiores de graduação tecnológica e exames nacionais de egressos) envolvem a universidade numa modernidade desconfortável e transversal, não distante dos objetivos da “modernidade conservadora” de quatro décadas antes, partindo das mesmas determinantes, porém com múltiplas especificidades.

A dilapidação das universidades e centros públicos de pesquisas não decorreu da insuficiência orçamentária, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas também de uma orientação pontual de não investimento nas demandas sociais, destinando investimentos públicos à iniciativa privada. A ausência de responsabilidade orçamentária do Estado com o ensino público, e sua relação cada vez mais intrínseca com a iniciativa privada, cumpriu em primeira parte, com os objetivos das reformas do Estado e da educação.

Destarte a esperança depositada pela eleição, logo no início do primeiro governo Lula da Silva (2003-2006), protagonizou-se um abalo inesperado para a universidade, por meio do Anteprojeto de lei da Autonomia Universitária. A autonomia pregada nas proposições governamentais fundamenta-se em princípios liberais, como a autonomia dos indivíduos no mercado e diante do Estado. Perante a isso, os sujeitos se tornam livres proprietários de si mesmos e de suas capacidades, livres de outros laços de dependência extraeconômicos, sujeitos às regras de competição do mercado, que seleciona os mais aptos, condizente com seus critérios e valores (BRASIL, 2003, p. 2).

O estabelecimento de escolas superiores sem condições fundamentais ao desenvolvimento de pesquisa, com o objetivo de profissionalizar por meio do mero repasse de conteúdos, técnicas e habilitações, corrobora com o equívoco sob o qual fora delegada a expansão da universidade.

O discurso governamental baliza-se pela defesa da expansão da educação superior, isto é, a democratização do acesso ao nível superior de ensino, utilizando-se, para tanto, dos seguintes meios: a) participação do setor privado presencial, através de ampla isenção fiscal, possibilitada pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) participação dos setores público e privado de ensino a distância (EaD); c) ampla reestruturação do

sistema público de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); d) reforço, na universidade pública, da lógica da mercantilização, através das parcerias público-privadas (PEREIRA, 2009, p. 272).

As prioridades dos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) delineiam a continuidade da lógica da modernização conservadora na política de ensino superior, especialmente por adotar sem restrições, as recomendações dos organismos multilaterais. De acordo com esses organismos, a expansão do acesso ao ensino superior nos países periféricos e semiperiféricos, só deve efetivar-se pela via de mercado, bem como pela diversificação desse nível de ensino. Esses indicativos têm papel ideológico e estratégico, uma vez que transparece suprir necessidades históricas das classes subalternas e, determinadamente, garante lucratividade e mercado para o investimento dos capitais.

O programa do Banco Mundial condiciona o ajuste da atuação das universidades justapostas à lógica do mercado, e tem entre suas diretrizes, o retorno ao modelo de gestão autoritário, como tivemos durante a ditadura. Desse modo, prioriza-se no espaço acadêmico o ensino para o mercado, e não para formar pessoas críticas. Seu núcleo e objetivo fundamental estão alicerçados nas seguintes diretrizes:

A manutenção de uma rede enxuta, mantidas em parte por recursos públicos. O princípio de todo o projeto é uma redução drástica dos gastos com o ensino superior; O fim do tripé ensino-pesquisa-extensão. Algumas poucas instituições concentrariam a pesquisa e o restante da rede pública se dedicaria exclusivamente ao ensino, precarizando-se a produção de conhecimento, criando-se assim verdadeiros escolões de terceiro grau; A redução do quadro de pessoal e precarização das relações de trabalho, com o fim da obrigatoriedade dos concursos públicos e a quebra da estabilidade. O retorno a um modelo de gestão autoritária, que reverta todas as conquistas democraticamente conquistadas (ANDES, 2007, p.13).

Nessa abordagem, a transformação do CEFET-PR em UTFPR, faz todo o sentido. Conforme ressaltado no início deste capítulo, a universidade sempre resistiu à justaposição arbitrária e utilitarista que as demandas governamentais, prioritariamente dos anos de 1960 e 1970, preconizavam para sua simplificação enquanto formadora de mão de obra. Entretanto, conforme já mencionado, o Ensino Industrial incorporou sistematicamente essas determinantes, e as Escolas Técnicas, e posteriormente os Cefets sempre mantiveram a

vanguarda da reprodução irrefletida das políticas governamentais, secundarizando a matriz conceitual desses processos.

Nas legislações concebidas para a regulação do ensino superior e tecnológico (LDB, Lei da Rede IFET, REUNI e PROUNI) fica manifesta a solicitude em enfatizar a formação competitiva atendendo às demandas do mercado. O profissional, por sua vez, tem a perspectiva de formação por meio de processos de treinamento, transmissão de conhecimento e adestramento, que marcam o ensino fragmentado e parcializado, digno do processo de ensino industrial defendidos pela USAID desde 1965. Esse projeto preconiza a educação operacional, ampliando o conceito de “universidade operacional” que Chauí aborda.

Inserido no contexto da reforma universitária, a política de ensino superior do MEC promove o ajustamento das ações da universidade com o mundo empresarial, permeada pelo financiamento de pesquisas, laboratórios, bolsas de estudos, convênios para prestação de serviços, etc. A função da universidade é operacional, visto que as empresas que contratam esses serviços beneficiam-se não somente dos resultados, mas também interferem na definição de prioridade e no seu processo, conferindo um cunho imediatista à pesquisa e à produção de conhecimento.

Conforme o documento do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN (2005, p. 12), as diretrizes para o ensino superior são norteadas por recomendações do Banco Mundial e podem ser sintetizadas em quatro recomendações:

- 1) Fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o incentivo à iniciativa privada na educação superior;
- 2) Incentivar a diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para seu desempenho;
- 3) Redefinir a função do governo na relação com os estabelecimentos de ensino;
- 4) Adotar políticas públicas que tenham por objetivo a qualidade do ensino e da pesquisa, a adaptabilidade, a evolução das exigências econômicas e a equidade.

A política preconizada pelo Banco Mundial, especialmente a partir de meados da década de 80, foca na possibilidade indissociável de que a educação deve, ao mesmo tempo, ser uma *possibilidade* de ascensão econômica e social para os extratos mais pobres da população dos países periféricos e semiperiféricos, bem como configurar o *determinismo* para abertura enquanto serviço, estimulado pelo Estado.

Desde a crise de realização do capitalismo internacional dos anos de 1980 até a implantação mais consistente do novo imperialismo, nos anos iniciais deste século, quando a internacionalização do capital e da educação atinge seu ápice, as diretrizes político-pedagógicas do Banco Mundial para os países periféricos se constituíram em materialização setorial do ‘novo’ binômio alívio à pobreza/coesão social, evidenciando com isso que, do ponto de vista do capital, determinações técnicas e ético-políticas, de modo inseparável, impulsionam o desenvolvimento das políticas especificamente direcionadas à formação para as demandas imediatas do setor produtivo (NEVES, 2008, p. 100).

Em consonância às recomendações do Banco Mundial, constata-se quedas mudanças processadas nas relações entre Estado e sociedade, defendidas pelos governos desde 1995, o mercado é resguardado enquanto vetor da racionalidade sociopolítica, e o eminente fomentador do bem-estar nacional. Dentro dessa abordagem, Frigotto (2005) preconiza que os direitos sociais, dentre eles a educação, encontram-se reconfigurados como serviços delimitados no âmbito mercadológico, o que resulta em um gradativo encolhimento do espaço público e um alargamento do espaço privado.

Em contrapartida, o conceito de autonomia encontrou um clima favorável no contexto da reforma do Estado, com o intento de transfigurar a instituição universitária em uma organização social. Entranhado nesse conceito, encontra-se latente a responsabilização orçamentária por parte da instituição, o desenvolvimento das fundações de apoio enquanto protagonistas das possibilidades de manutenção da universidade, especialmente para investimento em pesquisa. Desse modo, o conceito de relevância social presente nos editais públicos se redimensionou com viés de mercado, principalmente quando o fim da pesquisa é um produto consumível.

Somente a universidade conserva-se como arcabouço de múltiplas determinantes e possibilidades, oportunizando à comunidade acadêmica novos conceitos e novas atitudes diante da reconfiguração do local e do global. Entretanto, na universidade brasileira, submetida ao jugo neoliberal, o caráter pragmático de execução dessas políticas educacionais desestimulou as discussões e práticas políticas no seu interior. A especialização dessa universidade enquanto utilitária a distanciou sobremaneira de desempenhar o papel enquanto instituição social.

Os governos de Lula da Silva (2003-2010) reativaram, dentro de muitos preceitos da reforma de 1968, uma reforma universitária com o objetivo de reconfigurar a concepção legal

da universidade, bem como o futuro das instituições públicas. Pelo fato de não diferenciar as instituições privadas e as públicas, esse procedimento está inserido no plano das políticas neoliberais em processo na América Latina desde meados dos anos 1980²⁸, e segundo Leher (2004), é preciso qualificá-lo como uma contrarreforma.

Faz-se necessário salientar que esse processo estreita a heteronomia cultural, um efeito colateral do capitalismo dependente, executado pela coalizão de classes e interesses que sustenta o atual governo em consonância às classes capitalistas internacionalizadas.

A consequência impressa no conteúdo dessas reformas pode ser sintetizada, conforme Roberto Leher (2004) nas seguintes assertivas:

- 1) É preciso diversificar as fontes de financiamento e aumentar a eficiência dessas instituições, adotando a modalidade de ensino a distância;
- 2) A universidade deverá captar recursos no mercado, mas para isso, é preciso promover mudanças institucionais importantes, capazes de remover obstáculos impostos pela regulamentação estatal, como, por exemplo, concedendo autonomia financeira;
- 3) É preciso fortalecer as atividades de Pesquisa e Desenvolvimento e a prestação de serviços em geral, bem como promover mudanças curriculares para que a universidade se torne compatível com o mercado;
- 4) E é urgente o estabelecimento de parcerias público-privadas para que o Estado possa contratar ‘serviços’ de entes privados de atividades delegadas, pela Constituição e outras normas jurídicas, ao Estado. (LEHER, 2004, p. 02)

Constata-se ainda, segundo o autor, que o sistema brasileiro de educação superior, que inclui instituições públicas e privadas, alimenta claramente em benefício do capital privado, uma grave distorção no que tange ao tratamento dispensado aos dois setores. Enquanto no setor público multiplicam-se as exigências legais e os entraves burocráticos em relação à expansão universitária e à condição de acesso, garantia de permanência e de prática de uma educação de qualidade, propaga-se no setor privado, um processo acelerado de desregulamentação e de flexibilização burocrática, permitindo que hoje o maior número de instituições de ensino superior pertença ao setor público, o qual conseqüentemente, detém o maior número de matrículas da graduação.

Dessa forma, o processo de privatização com vendas de serviços educacionais, transferências de recursos públicos e produtivismo como critério, acelera ainda mais a perda de identidade, ou até mesmo da criação de identidade da universidade brasileira. O resultado

²⁸ Observe-se que o Chile foi o primeiro país da América Latina a adotar o receituário neoliberal, a partir de 1973, com a ditadura de Augusto Pinochet.

dessa liberalização é previsível. A inviabilização definitiva das instituições públicas, em particular das que desenvolvem pesquisas, e a difusão descontrolada de diplomas com significado impreciso. A heteronomia cultural reproduz e se consolida na educação dos países de capitalismo dependente, colocando-os em uma posição cada vez mais subordinada aos países centrais do capitalismo mundial.

Os encaminhamentos do Plano Nacional de Educação (PNE) efetivados até 2010, enquanto estratégia de afunilar as determinações pactuadas para a primeira década do século XXI, consubstanciaram o processo de mercantilização da educação superior no país. Desse modo, força o ensino público estatal, inserido na universidade pública, generalizadamente a assumir o perfil empresarial no que se refere à obtenção de recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento.

2.3 Delineamentos do Plano Nacional de Educação (2001-2010)

O Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172 de 2001, foi elaborado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), apreciado e votado pelo Congresso Nacional, tendo como objetivos prioritários:

- a) A elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e
- c) A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso, na educação pública.

De acordo com Janstch e Azevedo (2009), os objetivos prioritários do Plano Nacional de Educação não foram formalmente assumidos pelo governo Lula, nem tiveram a corresponsabilidade do Partido dos Trabalhadores, que fez oposição ao governo Fernando Henrique Cardoso durante seus dois mandatos (08 anos). Os objetivos foram apropriados de forma genérica pelo governo Lula e passaram a compor a imagem do futuro desse governo. Mas isso é ainda, muito genérico em se tratando do movimento concreto da passagem de um governo para outro, e do movimento interno ao governo Lula na problemática da expansão da educação profissional (especialmente da tecnológica de nível superior), a qual é a temática dessa pesquisa, com verticalização no caso paranaense.

Frente à Educação Tecnológica e Formação Profissional, o governo Fernando Henrique Cardoso declarou que “o maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um

custo extremamente alto para sua instalação e manutenção” (PNE, 2001, p.126). Esse fato, na visão do mesmo governo, “torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional” (*ibidem.*), e ainda, “em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando trabalhadores, que são os que dela mais necessitam”.

Para Janstch e Azevedo (2009, p. 4):

Diferentemente do governo FHC, que justificou a restrição da expansão da formação profissional pelo alto custo da mesma (no caso, até mesmo no tocante ao ensino médio), o governo Lula busca realizar a expansão, seja em nível médio, seja em nível superior. Nesse sentido, engavetou o PNE do governo FHC e formalizou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado a partir da segunda quinzena de abril de 2007, tendo como meta para a educação profissional, conforme divulgado no *Website* portal MEC (2009), ‘a criação dos institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica, destinados a funcionar como centros de excelência na formação de profissionais para as mais diversas áreas da economia e de professores para a escola pública’. O governo Lula informa, em razões e princípios do PDE (2007, p.6), que ‘a razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais’ e, ainda, que esse plano (2007) sustenta-se nos seguintes pilares: i) visão sistêmica; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilidade e vi) mobilização social.

No enfoque do governo Lula sobre a educação, tendo o Plano Nacional de Educação como horizonte do debate acerca do sistema nacional de educação (BRASIL, 2007, p. 39) o qual declarou que “a visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente”, mas “também porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração”.

De acordo com Janstch e Azevedo (2009, p. 5):

No transcorrer da exposição apresentada pelo governo Lula, que justifica o PDE, informa que a missão institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) “deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho”, orientar-se pelos seguintes objetivos: a) ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; b) orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; c) estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. E ainda quanto à relação

entre educação e ciência estabelecida para os IFETs no PDE, o governo Lula entende que o IFET deve: a) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; b) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; c) oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e d) oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica.

Dessa forma, o crescimento da Educação Tecnológica de nível superior ocorre no governo Lula, mediante a “nova institucionalidade”, ou seja, os IFETs. Destacamos que essa temática foi negada, do ponto de vista do conhecimento e também do debate, aos conferencistas que participaram da I Confetec²⁹, os quais dentre os temas e teses apresentadas, discutiram o trabalho desenvolvido nessa modalidade de educação.

Sobre o trabalho educativo, o governo Lula, em *Concepções e diretrizes* para os IFETs (2008, p.31), argumenta que “em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem”. Ainda no entendimento do governo, as práticas da EPT devem estar “sintonizadas com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional”, nessa abordagem, os indivíduos são tidos como “sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência”.

A coligação “capital-trabalho”, representada na coligação que resultou na eleição de Lula da Silva, demonstra o completo comprometimento na execução das demandas do PNE, redimensionando características com o verniz da nova gestão, sem mudar a intencionalidade e a programação do documento, que se desenrolou até o fim do mandato. O PDE tornou-se instrumento de efetivação política das determinantes daquele Plano. Essa manutenção programática coloca os referenciais das políticas para a Educação Profissional e Tecnológica em consonância, com elaborações institucionais submetidas às determinantes do meio produtivo, temas que serão abordados no próximo item.

²⁹ 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2006.

2.4 Educação Tecnológica e o Governo Lula da Silva

Segundo Frigotto *et. all.* (2005), através da eleição do presidente Lula da Silva em 2002, as expectativas de alterações na educação, por meio do que previa a Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Mesmo com a produção de conhecimento da educação profissional, advindas das áreas de Trabalho e Educação, buscavam-se ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro. No entanto, o que se revelou foi um percurso controverso entre as lutas da sociedade, as propostas de governo, as ações e omissões no exercício do poder.

A regulamentação da educação profissional, apresentada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), foi contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores de forma contraditória. Dessa forma, se esperaria que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Por isso, a problematização sobre a política de educação profissional, que tem como referência a produção de conhecimento na área e as lutas sociais, desafiou-nos a analisar o percurso tomado por essa política no Governo Lula, que representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo. Em razão do exposto, reflete-se sobre nossa participação e a de outros estudiosos da área Trabalho e Educação em muitos fóruns de discussão e de polêmica sobre os rumos dados à educação e à certificação profissional, ao ensino médio, ao ensino médio técnico e, mais recentemente, à educação de jovens e adultos (FRIGOTTO *et. all.*, 2005, p. 05).

A configuração dada à educação profissional no Governo Lula seria de reconstruí-la como política pública, corrigindo as distorções de concepções e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior. De forma explícita essas práticas dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, MEC, 2005, p. 02).

Segundo Frigotto *et. all.* (2005), entre essas correções, uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB. Por se tratar de um ato do Poder Executivo, a ele foi conferido um caráter de transitoriedade, o que tem justificado a ideia de se propor ao Congresso Nacional um anteprojeto de “Lei da Educação Profissional e Tecnológica” – o qual, a exemplo da Lei da Reforma Universitária, remonta a fragmentação do sistema educacional realizada pelas leis orgânicas dos anos de 1940.

Além dessas declarações favoráveis à integração, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e da Inclusão de Jovens - PROJOVEM. São essas contradições que nos propomos a analisar a seguir, explicitando e problematizando o percurso controvertido das políticas de educação profissional no Governo Lula (de janeiro de 2003 a julho de 2005). Para tanto, a análise se apoia em dois pressupostos:

- a) Que a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais;
- b) Que a luta por mudanças mais profundas, desta forma efetiva-se numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição.

Frigotto *et. all.* (2005b) destacou que a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve dentre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço a fim de fazer valer seus interesses, tanto no CNE quanto no Congresso. Esse colegiado é composto por 24 membros nomeados pelo presidente da república com mandato de quatro anos. Apesar da indicação dos diversos setores educacionais e sindicatos, cabe somente ao mandatário da nação, auxiliado pelo MEC na recepção de indicações, a definição do conselho.

Lula da Silva teve, durante seu mandato, a oportunidade de realizar três nomeações do conselho, sendo que em 2004 e 2006, compôs o colegiado que encaminhou as proposições, resoluções e pareceres sobre as mudanças na organização da educação profissional e ensino superior.

Quadro 2 - Membros do Conselho Nacional de Educação nomeado por Lula da Silva (2004-2008)

Membro	Instituição
Adeum Hilário Sauer	Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia (pública estadual)
Carlos Nejar	Academia Brasileira de Letras
Clélia Brandão Alvarenga Craveiro	Universidade Católica de Goiás (privada)
Maria Beatriz Moreira Luce	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (pública federal)
Antônio Cesar Rossi Calegari	Secretário Executivo do MCT
Murilo de Avellar Hingel	Ex-ministro de Educação no governo Itamar Franco (1992-1994)
Alex Bolonha Fiúza de Mello	Universidade Federal do Pará (pública federal)
Antonio Carlos Caruso Ronca	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (privada)
Milton Linhares	Universidade Bandeirante de São Paulo (privada)
Anaci Bispo Paim	Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia (pública estadual)
Marilena de Souza Chauí	Universidade de São Paulo (pública estadual)
Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	Universidade Federal de Juiz de Fora (pública federal)
Wilson Roberto de Mattos	Universidade do Estado da Bahia (pública estadual)
Maria Izabel Azevedo Noronha	Professora da Educação Básica – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
<i>Regina Vinhaes Gracindo</i>	Universidade de Brasília (pública federal)
Antonio Ibañez Ruiz	Universidade de Brasília (pública federal)
Marília Ancona-Lopez	Universidade Paulista (privada)
Edson de Oliveira Nunes	Universidade Cândido Mendes (privada)
Luiz Bevilacqua	Universidade Federal do ABC (pública federal)
Mozart Neves Ramos	Universidade Federal do Pernambuco (pública federal)
Antônio de Araújo Freitas Júnior	Fundação Getúlio Vargas (privada)
Maria Paula Dallari Bucci	Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação
Paulo Speller	Universidade Federal do Mato Grosso (pública federal)
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva	Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação

Fonte: Diário Oficial da União, 26 de abril de 2004 e 30 de junho de 2006.

Um novo decreto seria como um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, também mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da

formação dos trabalhadores para a concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade em defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Em 2005, um ano após o Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. Isto é, de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

De acordo com Ferreira e Garcia (2005), no caso das redes estaduais, além do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, também o Programa de Melhoria do Ensino Médio – PROEM poderia redirecionar seus objetivos e prioridades de financiamento. Com efeito, ainda no início de 2004, quando o ensino médio e a educação profissional eram geridos conjuntamente pela SEMTEC, um acordo foi discutido com as secretarias estaduais de Educação do Paraná e do Espírito Santo, por proposição destas, com o interesse de implantar como sistema de ensino o ensino médio integrado com apoio financeiro, político e pedagógico do MEC.

No que se refere a sua função de coordenar a política nacional, o que lhe confere o dever de propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação e de agir para conquistar a hegemonia de suas concepções, o MEC declinou de exercê-la com relação à formação integrada, delegando a esse órgão tal prerrogativa. Ocupando esse espaço, o CNE exarou e o ministro da Educação homologou o Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (Brasil, CNE, 1998 e 1999) às disposições do Decreto n. 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto n. 2.208/97 (FRIGOTTO *et. all.*, 2005, p. 07).

A partir de 2007, o Decreto 6095/2007 dispôs O sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Segundo Ciavatta (2010), os gestores e a comunidade dos CEFETs, desenvolveram ações, objetivando construir um modelo de UT sintonizado com o mundo do trabalho, que atendesse às peculiaridades desenhadas historicamente pela instituição: oferta da educação técnica/profissional, integrada ao ensino médio; consolidação e expansão da graduação e da pós-graduação; crescimento da pesquisa e da produção intelectual; expansão e interiorização das suas atividades.

Nessa perspectiva, a universidade tecnológica é uma contradição no conceito de universidade, uma vez que busca abarcar a diversidade dos saberes historicamente produzidos e acumulados. Sendo assim, não pode pretender apenas a valorização dos conteúdos tecnológicos, tampouco apenas o conhecimento científico das ciências exatas e naturais, que são elementos-base da ciência e tecnologia.

A expansão da oferta de educação profissional e tecnológica mediante o investimento público, seja pela expansão da Rede Federal de EPT ou seja pelo REUNI, precisa corresponder à política de defesa da qualidade na mesma proporção da descentralização institucional, sem que o viés de submissão ao segmento empresarial seja hegemônico no interesse de formação pragmática, com concepções particularistas e reducionistas das perspectivas dessas instituições.

No escopo da interiorização da universidade, é inviável apenas uma justaposição institucional. Transfigurar uma escola técnica ou instituição universitária localizada somente numa cidade ou região, numa universidade multicampus é bastante complexo e passa por mais do que um simples aumento de atendimento, tornando imprescindível uma rediscussão do projeto político institucional.

Na construção das políticas públicas que ordenaram as mudanças nas universidades na última década do século XX e início do século XXI, as marcas da discussão mediante participação popular praticamente inexisteram. A rigor, “universidade por campo de saber”, posiciona certamente uma universidade mais aberta, mais flexível e com consequência de existência mais palpável para a sociedade. Cabe refletir para qual sociedade, ou melhor, para quem nessa sociedade a universidade especializada responde melhor.

A demanda pela operacionalização de uma perspectiva de desenvolvimento econômico e social é relevante na construção teórica de uma instituição conectada à realidade ao seu entorno. No entanto, a submissão do projeto de universidade às necessidades de mercado torna-se a perversão como resposta. O conhecimento produzido na universidade torna-se produto ou insumo de produção, e somente nessa condição possui valor, sendo plenamente compreensível que os setores produtivos participem das elaborações das diretrizes de funcionamento, inclusive curricular das graduações tecnológicas.

As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica buscaram, de forma constante, tornarem-se vetores de desenvolvimento e atração de investimento para a descentralização da industrialização no território nacional. Por esse motivo, a produção de bens industrializados é a vanguarda do progresso econômico para os programas de desenvolvimento. Sendo, dessa forma, presumível que a formação utilitarista seja a principal

plataforma de inserção produtiva que a educação nacional possa providenciar como contrapartida para a reestruturação produtiva.

Aliado ao discurso progressista com um viés socialdemocrata, a formação tecnológica desenhada nos planos que envolveram educação, ciência e tecnologia nos anos 1990 e 2000, procuraram irreversivelmente alienar a possibilidade de uma formação complexa e abrangente, e passaram a defender determinadamente uma habilitação precária, porém eficiente às necessidades espoliativas da produção e acumulação capitalista.

Sobre questões como essa, conclui-se que a UTFPR pretendeu desde sua institucionalização enquanto universidade, sistematicamente abraçar todas as determinações governamentais, visualizando-as como oportunidades para se afirmar na nova condição. Invariavelmente, a caminhada centenária do ensino técnico e tecnológico, ao lado da incontestável formação de profissionais desejáveis ao mercado, protagonizou uma carência de identidade própria e autônoma, tornando o determinismo tecnológico ideologicamente sedutor, neutralizando quaisquer pensamentos diversos. Essa identidade conservadora e reprodutora embasou a formação da universidade, “revolucionária de primeira hora”, como executora responsável das diretrizes do Ministério da Educação, servindo de exemplo ao ajuste que as demais Universidades Federais deveriam realizar.

De forma semelhante, as mudanças no mundo do trabalho e o afunilamento das políticas neoliberais, nas últimas décadas, sucatearam as universidades, alienando ainda mais a população com relação ao acesso a essas instituições. Entretanto, nos últimos dois mandatos presidenciais sob Lula da Silva (2003-2010), com a execução pragmática de reformas no ensino superior e na educação profissional, as perspectivas de submissão desses níveis de educação formal aos interesses privados foram sacramentadas. Tudo o que fora trabalhado pelos acordos internacionais durante os períodos de regime de exceção, bem como pelo governo Fernando Henrique Cardoso, são plenamente aceitos e ressignificados com o “verniz” de governo popular.

Perfaz cabalmente a aliança capital-trabalho, levando a cabo a responsabilização dos trabalhadores pelos seus desígnios, procurando garantir apenas a melhor forma de empregabilidade, sem necessariamente agregar conhecimento, executando primordialmente a capacitação habilitante para os empregos com baixa tecnologia agregada à mão de obra.

A saber, o percurso de expansão como instituição multicampus começa antes do status de universidade, ainda enquanto CEFET, protagonizando reflexos importantes para a conjuntura atual da UTFPR. Na sequência, abordamos o modo como se processou a espacialização da universidade tecnológica durante os anos de 1990.

CAPITULO III

A INSTITUCIONALIDADE DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA E SUA CONFIGURAÇÃO ENQUANTO INSTITUIÇÃO MULTICAMPUS

Um olhar retrospectivo para a trajetória da instituição universitária no Brasil, desde o início, acontece sob a ótica dos modelos clássicos de organização universitária como o napoleônico, alemão, inglês ou americano, e da gradual adoção dos aqui chamados modelos de ocasião. Como exemplo dos modelos de ocasião tem-se a universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, universidade mundial do Banco Mundial ou de modelo anglo-saxônico, que apresentam importantes aspectos do funcionamento e do significado dessa instituição como oportunos objetos de pesquisa e análise, o que permitiria compreendê-la para melhor antever e planejar seu futuro.

Partindo dos aspectos visualizados da seção anterior, o objetivo desse capítulo é discriminar o surgimento da universidade tecnológica enquanto universidade especializada, especialmente a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Cabe ressaltar que estão aqui são contempladas somente instituições com esse enfoque determinado legalmente, contidos na Lei de criação da UTFPR (Lei n. 11.184/05) e da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.892/08).

Para tanto, será necessário resgatar os caminhos que culminaram no conceito de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) atual, oriundo essencialmente da necessidade de especialização da mão de obra, da flexibilidade das condições de produção, desembocando na necessidade de *upgrade* do Ensino Técnico em EPT multicampus.

3.1 Da Escola de Aprendizes e artífices ao CEFET-PR³⁰: uma construção subordinada

Como ponto de partida para a consolidação da especialidade das Universidades Tecnológicas, um dos objetivos importantes desse trabalho fundamenta-se no Programa de

³⁰ Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), protagonizado durante o Governo José Sarney (1985-1990).

O PROTEC tinha como previsão, a construção de 200 Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas. O CEFET-PR, sendo uma das primeiras escolas estabelecidas nas capitais dos estados em 1909, visualiza esse programa como interiorização.

A interiorização do ensino levou o nome de Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – Protec, que mudaria o cenário brasileiro por contar somente com os CEFETs, como ocorria desde o início do século XX. Dessa discussão nasceu a Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, que se integraria à rede federal de educação tecnológica, contando com o aval do presidente José Sarney, oficializado em julho de 1986. Através desse projeto foi possível implementar a iniciativa de extensão da educação tecnológica ao interior dos estados, justamente nas cidades polos, dotando cada uma delas com a Unidade de Ensino Descentralizada, de centros federais de educação tecnológica e de escolas técnicas federais. Com esse projeto de expansão do ensino tecnológico, indo ao encontro das características locais e criando cursos de acordo com as necessidades de cada região, foi possível também abrir novos caminhos para a juventude, evitando o êxodo que se tornava cada vez mais intenso para as grandes cidades. Cada Unidade de Ensino Descentralizada, segundo a proposta, estaria vinculada não só a um Centro Federal de Educação Tecnológica, como poderia vincular-se a uma Escola Agrotécnica Federal ou a uma Escola Técnica Federal, mantendo com estas entidades dependências administrativa, pedagógica e financeira (CORRÊA LEITE, 2010, p.50).

Faz-se necessário salientar a trajetória do CEFET-PR enquanto instituição de ensino técnico, oriunda inicialmente da Escola de Aprendizes e Artífices³¹, que pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas em todas as capitais dos estados.

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação (FONSECA, 1961, p.163).

³¹ Através do decreto citado acima, por Nilo Peçanha instaura-se oficialmente a Escola de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados da República, marcando o início da atuação direta e oficial do governo no campo da educação profissional. Ao todo 19 escolas foram criadas: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná e Pernambuco Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e São Paulo, com exceção do Rio Grande Sul, onde já existia o Instituto Parobé.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram deixadas à margem do sistema educacional brasileiro desde o ato legal de sua criação. A cultura ultrapassada e estritamente teórica do pensamento educacional brasileiro dificultava o funcionamento de uma proposta de ensino técnico. Essa instituição detinha como foco principal o caráter assistencial e suplente da marginalização, na tentativa de amenizar os problemas sociais que cresceram nas capitais dos estados.

O desenvolvimento industrial brasileiro apresentava-se, no início do século XX, desigual e centralizado na Região Concentrada³², especialmente em São Paulo, sendo a maioria das escolas instaladas em capitais onde inexistiam fábricas. Porquanto, essas escolas focavam a formação de artesãos, obedecendo mais a critérios políticos do que a critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômico para a instalação.

Ressaltamos que a implantação da Escola de Aprendizes e Artífices ocorre no contexto em que o Brasil ainda carece de um sistema de educação. A educação formal ainda era considerada função da família, contando com no máximo a colaboração do Estado. Mesmo a Constituição de 1937, promulgada no Estado Novo varguista, não contemplava o Estado como provedor de educação a população:

[...] a Carta de 37 não estava interessada em determinar ao estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas (GHIRALDELLI, 1992, p. 82).

Dentro dessa legislação, a população menos favorecida do meio urbano não tinha opção a não ser o ensino profissionalizante, perfazendo a dualidade do ensino, reservando o ensino propedêutico e superior ao extrato mais abastado dessa sociedade. O ingresso na escola de aprendizes e artífices acontecia aos 10 anos, a partir do qual os alunos eram alfabetizados concomitantemente à aprendizagem do ofício. A situação de tais escolas era precária, tantos nos aspectos estruturais quanto pedagógicos. Os problemas iam dos prédios sem condições mínimas de funcionamento até a falta de mestre e currículos adequados.

³² Referem-se às regiões Sudeste e Sul, as quais concentram, quantitativamente e qualitativamente as infraestruturas nacionais, de acordo com SANTOS e SILVEIRA (2001).

Ingressando na ideologia do desenvolvimento em substituição das importações, a partir da década de 1940 era necessária a reconfiguração do ensino técnico para a preparação de operariado qualificado, a fim de suprir a necessidade dos postos de trabalho que estavam se estabelecendo.

Apesar de a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942) possibilitar que essas Escolas deixem de trabalhar o ensino de nível primário, e passem a focar no ensino de nível secundário, bem como não sendo mais considerada como a fase terminal da educação, a realidade pouco mudou. Essa mudança não atendeu em curto prazo à formação de mão de obra exigida, interesse da pujante industrialização. Dentro dessa demanda, o governo cria uma via paralela, estruturando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, dimensionando um caráter mais pragmático ao ensino técnico.

O estabelecimento da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) modifica totalmente a lógica e as perspectivas das Escolas Técnicas, como foram renomeadas essas escolas a partir de 1942. A CBAI aparece como proposta do governo americano, dirigido por Harry Truman, no programa para “Paz e Liberdade”, que segundo Amorim (2006), divide suas metas em quatro pontos principais:

1. Apoio às Nações Unidas;
2. Apoio para a recuperação dos países devastados pela guerra;
3. Segurança coletiva através do Pacto do Atlântico Norte; e
4. Um programa novo e audaz para tornar os benefícios do progresso científico dos EUA, utilizáveis para a expansão das áreas subdesenvolvidas.

Contextualizando o ponto 4 do programa, iniciaram-se as atividades da CBAI. Esse acordo representava um alto investimento para ambos os países, uma vez que eram tidos como altamente rentáveis para os contratantes. Obviamente, houve enormes avanços na consolidação da estrutura de funcionamento do ensino industrial, tendo em vista a inexistência de estrutura anterior, composta nas três primeiras décadas de funcionamento das Escolas, de arranjos paliativos e justaposições curriculares.

O objetivo defendido era implantar a cultura tecnológica na área industrial, por meio de cursos que contemplassem a elaboração e aplicação de métodos e técnicas de ensino bem como a supervisão de trabalhos nas escolas técnicas. A metodologia mais utilizada nas escolas foi o *Training Within Industry* (TWI) que pressupunha habilitar professores e supervisores da indústria, por meio de séries metódicas racionais, objetivando a obtenção de maior eficiência do operariado, conforme abordado no capítulo anterior.

A partir de 1960, a Escola Técnica de Curitiba (ETC) torna-se sede do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores do CBAI, atuando até o final do acordo como disseminador da proposta de educação profissional construída pelo convênio até o final em 1963, quando o governo de João Goulart (1961-1964) optou por não dar continuidade.

Com a mudança para Escola Técnica Federal do Paraná, no início de 1959, a instituição continuou desenvolvendo o trabalho de formação de professores para as demais Escolas Técnicas. Houve nesse momento, a reconfiguração do ensino industrial, passando a atender a um caráter propedêutico com a possibilidade de preparação para o curso superior.

Fica portanto, marcada nas origens do CEFET-PR, o pragmatismo necessário para a formação de mão de obra para a indústria emergente, bem como caráter de engajar-se *a priori* de qualquer outra instituição similar nos programas e políticas governamentais. Esse protagonismo levou à implantação dos cursos de Engenharia de Operação em 1974, e posterior transformação em CEFET-PR em 1978, tendo sua presença na formação profissional tanto de nível técnico quanto superior.

Nessa trajetória, a instituição apresentou sistematicamente, abertura e viabilidade aos programas de educação técnica e tecnológica propostos pelas gestões governamentais. Entretanto, tanto o CEFET-PR quanto as demais Escolas Técnicas Federais, localizavam-se somente em capitais, representando apenas duas dezenas de estabelecimentos. Com o intuito de proporcionar essa interiorização, foram escolhidas as cidades de Medianeira (1990) e Cornélio Procópio (1993)³³, as quais abriram as primeiras UNEDs do CEFET-PR.

O exemplo de Medianeira agregado às demais UNEDs³⁴ de Ponta Grossa (1993), Pato Branco (1993), Cornélio Procópio (1993) e Campo Mourão (1995); todas foram pensadas, como possibilidade de oferta do ensino técnico no interior do Paraná no escopo do PROTEC, exceto a de Pato Branco, que em 1993 incorporou uma Faculdade local. Conforme Frigotto (2006, p.139-140):

O exame dos parcos e sucintos documentos que tratam do programa de Expansão do Ensino Técnico (exposições de motivos e relatórios técnicos) e os dados empíricos que analisamos nos indica que esse programa revela, ao mesmo tempo:

a) Uma nítida visão produtivista da educação, uma visão dual e fragmentária, reduzindo o papel das escolas técnicas a uma adaptabilidade ao

³³ Localizadas nas regiões Oeste e Norte Pioneiro Paranaenses, respectivamente.

³⁴ Unidades Descentralizadas de Ensino.

‘mercado de trabalho’ e ao sistema produtivo. Como adesivo, aparece colado a um discurso humanista genérico do valor do trabalho;

b) Que o programa de expansão e melhoria inscreve-se numa perspectiva neoliberal de organização econômica, política e social e, enquanto tal, funda-se em pressupostos falsos e de consequências profundas para a sociedade, no plano interno e em sua relação com o mundo desenvolvido. Na mesma óptica situa-se hoje em termos de concepção e proposta de ‘Educação Tecnológica’;

c) Que o programa se desenvolve numa conjuntura, em que o golpe militar e seu projeto econômico-social encontram-se em crise, e instaura-se um processo de redemocratização da sociedade. No seio do próprio aparelho de Estado, o horizonte das concepções educacionais e das políticas públicas indicavam diferenças profundas.

Contudo, a visão produtivista da escola ignora várias questões. Além do reducionismo da concepção de sociedade, trabalho, homem, educação, assenta-se sobre uma categoria – mercado de trabalho – que, na realidade brasileira, carente de construção histórica nacional, assimila estruturas e conceitos estrangeiros especialmente os estadunidenses.

Talvez o falseamento mais grave seja o de uma organização adaptativa do conteúdo escolar e da própria concepção fragmentada de conhecimento, cujo resultado reforça de forma irreversível, a divisão técnica, hoje não mais manual, mas intelectual do trabalho. Trata-se, por conseguinte, de uma política orientada por organismos internacionais, cujo resultado é formar decodificadores – com baixa tecnologia agregada, garantindo consumidores de ciência e tecnologia dos países centrais.

Engendrado nesse processo, constrói-se duas propostas institucionais dentro da instituição: 1) a demanda de interiorização via cursos técnicos; e 2) a realidade em Curitiba, fortalecendo os cursos superiores e viabilizando-se enquanto instituição universitária.

Diante das políticas públicas de interiorização da educação profissional é possível estabelecer a evolução institucional do CEFET-PR, dentro de sua espacialidade e/ou disposição territorial, para isso, três fases distintas, além de seu surgimento e consolidação forma usadas como referência no ensino técnico em Curitiba:

1. Expansão por UNEDs: Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Cornélio Procópio e Campo Mourão, entre 1990 e 1995, objeto central desse trabalho;
2. Expansão como Universidade Especializada: Apucarana, Londrina, Toledo e Francisco Beltrão, nos anos de 2007 e 2008;
3. Expansão pelo REUNI³⁵: Guarapuava em 2011.

³⁵ Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Nessa delimitação temporal e espacial, verificam-se as diferentes formas de inserção da instituição e de suas unidades/*campus*. As unidades instaladas há mais tempo tiveram um percurso controverso com constantes mudanças na oferta dos cursos. Tomando as unidades abertas no primeiro quinquênio da década de 1990, têm-se os seguintes cursos:

Quadro 3: Relação de Cursos por UNED/*Campus* do CEFET-PR.

Unidade/ Câmpus	Região Geográfica	Ano de Instalação	Cursos Técnicos	Cursos Superiores
Medianeira	Oeste Paranaense	1990	Alimentos Eletromecânica	
Cornélio Procópio	Norte Pioneiro Paranaense	1993	Elétrica Mecânica Informática	
Pato Branco	Sudoeste Paranaense	1993	Eletrônica Edificações Eletromecânica	Administração Agronomia Ciências Contábeis Matemática Processamento de Dados
Ponta Grossa	Centro – Oriental Paranaense	1993	Alimentos Eletrônica Mecânica	
Campo Mourão	Centro – Ocidental Paranaense	1995	Alimentos Edificações	

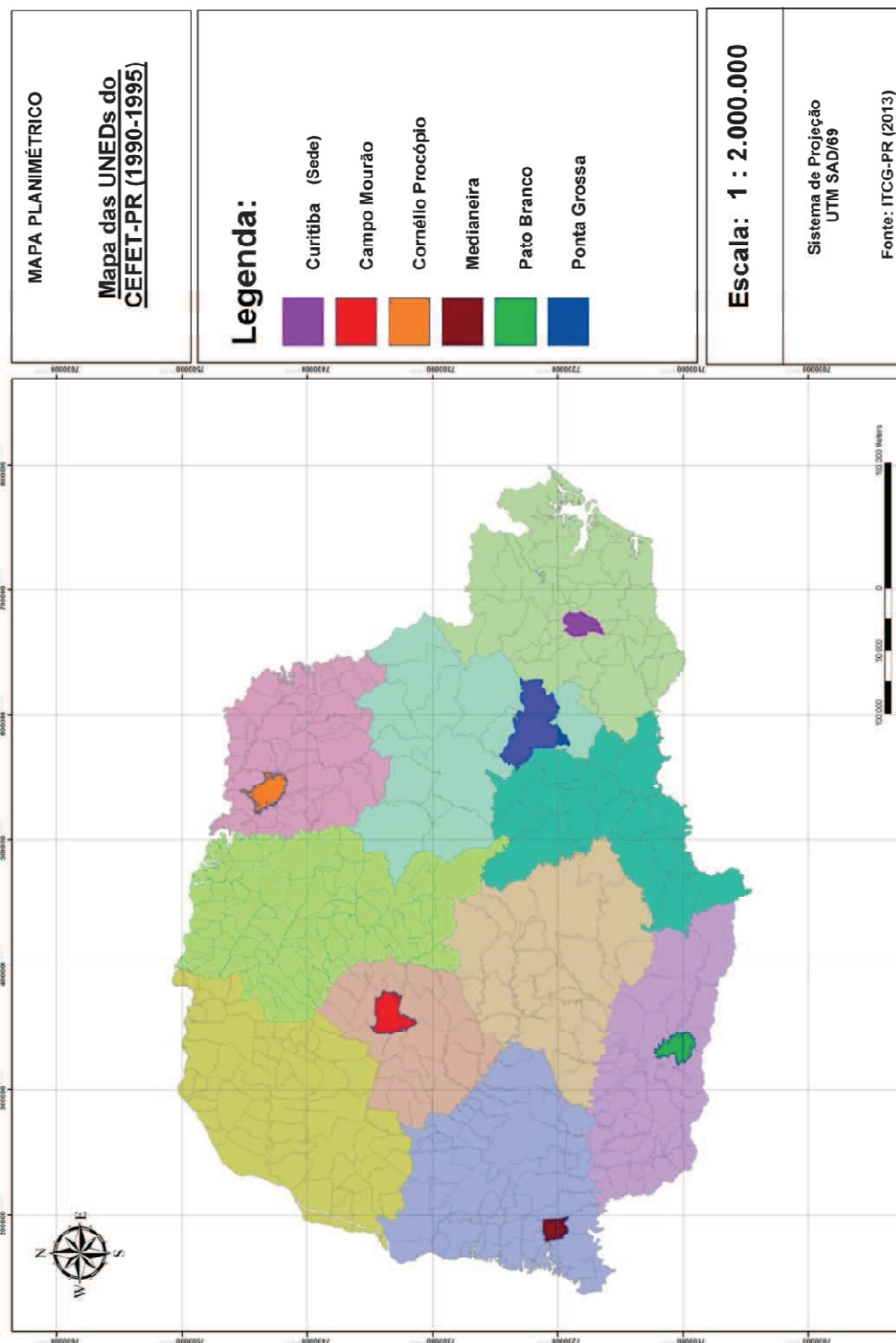
Fonte: CORREIA LEITE, 2010, p. 49.

De acordo com as informações do quadro, observa-se que somente Pato Branco possui cursos de Ensino Superior. Isso ocorre pela incorporação da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - FUNESP à UNED do CEFET-PR. Tal processo altera a estrutura político-administrativo-pedagógica da instituição, uma vez que assume cursos de terceiro grau em áreas não vinculadas exclusivamente ao setor tecnológico (sua maior característica).

No período entre 1989 e 1995, a instituição estabelece unidades em sete das dez regiões geográficas do Paraná³⁶, conforme representado no mapa 1.

³⁶ Não foram contempladas as regiões Norte Central, Centro-Sul e Sudeste.

Mapa 1 - Localização das Unidades de Ensino Descentralizadas do CEFET-PR (1990-1995)



As ofertas dos cursos técnicos prosperaram até 1997, quando o Projeto de Lei 1603/96, propôs a desvinculação da Educação Profissional do Ensino Médio, não permitindo sua oferta integrada. Transfigurado em Decreto 2.208/97, a perplexidade, na ocasião do Projeto de Lei n. 1.603/96, deu espaço à preocupação com a identidade ameaçada pelo o custeio e manutenção por conta da extinção gradativa do ensino médio, em virtude do

Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em todas as suas nuances. Paralela à reforma da educação profissional, o governo FHC³⁷ implantou um programa que visava à reestruturação do ensino médio. Com o *slogan* “o ensino médio agora é para a vida”, propunha-se uma reestruturação que garantisse esse nível de ensino à efetiva inserção na educação básica, “assegurada” pela LDB 9.394/96.

É preciso dar identidade própria ao antigo 2º grau para que ele deixe de fazer papel de dobradiça entre o 1º grau e o Ensino Superior [...]. É preciso perder o formalismo e passar a ter conteúdo, de maneira que o aluno tenha condições de desenvolver pensamento abstrato e crítico (BERGER FILHO, 2000, p.58).

O Decreto N.2.208/97 que “substitui” o Projeto de Lei n. 1.603/96 estrategicamente retirado de tramitação pelo governo federal, recuperou a antiga formação de Tecnólogos, que na verdade apenas reconfigurou os cursos pós-técnicos com duração de dois anos, cuja concepção original fora datada na década de 1970. Essa reconfiguração tornou-se objeto de empréstimo junto ao BIRD³⁸ para a construção dos Centros de Engenharia de Operação³⁹ ofertados no CEFET-PR, em Curitiba desde 1969, na época Escola Técnica Federal do Paraná. Para Ramos (1995), o governo FHC não pretendia levar adiante o projeto de cefetização⁴⁰, mas teve que ceder “em troca do apoio por parte dos Diretores das escolas à reforma da educação profissional”.

No entanto, para a autora, tal atitude em nada comprometeria os interesses básicos embutidos na reforma, porque “as escolas técnicas adequarão a estrutura e o currículo dos cursos técnicos aos moldes da Lei que o reformará”. Com isto, disse ela, diminuirá a despesa com os cursos técnicos de nível médio, e os cursos de tecnólogos passarão a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, “porém com menor custo agregado, uma vez que são de curta duração” (RAMOS, 1995, p. 07). Estas análises desnudam a lógica economicista e pragmática subjacente ao processo de reforma.

³⁷ Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

³⁸ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, componente do Banco Mundial em conjunto com a Associação Internacional de Desenvolvimento – AID.

³⁹ Segundo o Decreto-Lei n. 547/1969, que autoriza a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, em seu parágrafo 1º os cursos seriam “destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional”.

⁴⁰ Transformação de Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, almejada por representar a mudança de status e possibilidade de oferta de ensino superior.

Ao contrário da imensa maioria que procura o *status* de CEFET, no Paraná assim como no Rio de Janeiro e Minas Gerais, a busca é operacionalizar a Universidade Especializada, no caso a Tecnológica. Nesse escopo, rapidamente a instituição necessitou reformular sua proposta de oferta de cursos, também de educação profissional, e de graduação. Ressaltamos que a UNEDs estava naquele momento, em 1997, principalmente no caso de Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco e Ponta Grossa, formando suas primeiras turmas de profissionais técnicos, Campo Mourão o faria em 1998.

A nova configuração de oferta, apesar de não comprometer o currículo de formação de mão de obra qualificada, proporciona uma guinada para o ensino superior, porém longe dos bacharelados almejados, para o desenvolvimento de Ciência, Tecnologia e Inovação. Vale dizer, que em Curitiba já eram ofertados cursos de engenharia desde a década de 70, com ênfase na área de produção industrial: Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica e Engenharia de Produção Civil. Ademais, observa-se que o quadro de oferta no interior, com o *upgrade* de diplomação, verticaliza a educação profissional e possibilita a oferta do Ensino Médio, de formação geral.

No quadro 4, verifica-se que o atendimento do CEFET-PR em reformular as áreas dos cursos técnicos para a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Evidentemente houve um antagonismo de interesses: a instituição procurando sua evolução enquanto universidade, contrapondo-se às incertezas quanto à legislação, inserção no meio produtivo e identidade do egresso, o tecnólogo.

Quadro 4: Oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas UNEDs do CEFET-PR

UNED	CURSOS	
	Técnicos (até 1997)	Tecnologia (a partir de 1998)
Medianeira	- Alimentos - Eletromecânica	- Alimentos - Eletromecânica - Ambiental
Cornélio Procópio	- Elétrica - Mecânica - Informática	- Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Automação Industrial
Pato Branco	- Elétrica - Edificações - Eletromecânica	- Eletrônica - Construção Civil - Eletromecânica - Informática
Ponta Grossa	- Alimentos - Eletrônica - Mecânica	- Alimentos - Eletrônica - Mecânica - Informática
Campo Mourão	- Alimentos - Edificações	- Alimentos - Construção Civil - Ambiental

Fonte: CORRÊA LEITE, 2010, p. 53.

Certamente a alteração dirigida pelo Ministério da Educação focaliza a formação de um profissional focado no ambiente produtivo, municiado de valores como competência, polivalência, multifuncionalidade e flexibilidade. Esta seria a tarefa primordial a ser cumprida na formação do tecnólogo. A bagagem teórica da graduação tecnológica, mais pragmática e vinculada aos procedimentos de produção, difere da formação rígida, com grande carga teórica das Engenharias e dos bacharelados e licenciaturas, aspectos característicos das universidades.

Na graduação tecnológica, sua proposta específica de formação num campo do saber dentro de uma grande área, por exemplo, Tecnologia em Processos Químicos, dentro da grande área de Química, proporciona a integralização do curso em seis semestres, carga horária mais enxuta, privilegiando a atividade prática objetiva da formação do tecnólogo. Quanto à função dos cursos superiores de tecnologia, o MEC ressalta que os cursos:

[...] vieram responder à demanda por preparação, formação e aprimoramento educacional e profissional, numa situação em que os indivíduos não podem ou não querem dispensar quatro ou cinco anos para cursarem uma graduação convencional [...] (BRASIL, MEC, 2003).

A linguagem da eficiência foi adotada, principalmente no governo FHC, com a imperativa necessidade de reorganizar a administração pública e os órgãos submetidos à lógica da competitividade global e, por conseguinte, à educação para as necessidades da economia globalizada, resgatando aspirações de formulações liberais e tecnicistas.

A incompreensão e a insegurança para com os cursos de Tecnologia, em cidades que possuem outras opções de formação clássica de nível superior pública (somente Medianeira e Pato Branco não possuem instituição de ensino superior estadual), levaram ao esvaziamento da concorrência pela formação profissional tecnológico. Sua configuração curricular, com 1º e 2º ciclo, de 18 meses cada, sendo que ao fim do 1º ciclo não existe habilitação profissional equivalente ao técnico anteriormente ofertado, levou ao descrédito em diversos casos. Um exemplo disso é o curso de Tecnologia em Construção Civil, ofertado em Campo Mourão, o qual não habilita em compatibilidade com o Técnico em Edificações, sendo necessária a oferta de uma complementação para o Tecnólogo apostilar as atribuições do Técnico.

Consequentemente, a configuração territorial do CEFET-PR, o maior da Rede, com o dobro de vagas ofertadas, docentes e técnicos, frente ao CEFET-MG e CEFET-RJ, fortalece a busca pela Universidade Tecnológica, tido como caminho natural.

A partir de 1998, o CEFET-PR estabeleceu como objetivo estratégico a transformação da Instituição em Universidade Tecnológica. O primeiro passo relevante foi a reestruturação do Conselho Diretor, para adaptá-lo à legislação dos conselhos universitários, ampliando-se de 10 para os seus atuais 25 integrantes. Em 1999, quando da eleição para Direção-Geral, o objetivo estratégico de transformação foi referendado pela comunidade interna e novos ajustes na estrutura da organização foram promovidos, no ano seguinte, baseando-se num sistema matricial composto pela Direção-Geral – futura Reitoria – e Direções das Unidades de Ensino, prevendo a instalação dos *campi* universitários. Isso possibilitou a descentralização das atividades administrativas e educacionais, além de aumentar a participação de todas as Unidades nas decisões institucionais. Com o mesmo propósito, o Conselho de Ensino e suas Câmaras foram também reestruturados e instituiu-se a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação no âmbito da Direção-Geral, e as respectivas coordenações, nas Unidades, expressando claramente a busca da consolidação da pesquisa pela Instituição. Os resultados da graduação e da pós-graduação vêm contribuindo para posicionar a Instituição em um novo patamar, garantindo-lhe a manutenção da respeitabilidade construída ao longo de sua história. Registre-se, principalmente, a avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia pelo MEC, com excelentes resultados; a titulação do primeiro Doutor em Programa de Pós-Graduação da Instituição, em 2003, e a implantação do Mestrado em Engenharia de Produção, na Unidade de Ponta Grossa, em 2004 (UTFPR, 2007, p. 35).

Vivendo essa diferenciação institucional, amparada na visão utilitarista do governo Lula da Silva (2003-2010) para a educação superior, a qual não prosperou nas Universidades Federais já estabelecidas, surge a UTFPR, primeira universidade tecnológica do país, segunda universidade federal do Paraná, oficializando a dicotomia universidade especializada *versus* universidade clássica.

No próximo item, será abordada a configuração da universidade com base na trajetória construída pelo CEFET-PR, bem como as implicações dessa mudança na atuação da instituição.

3.2 Universidade Especializada: diferenciação institucional no CEFET-PR

A Universidade Especializada, segundo Glossário do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística em Educação (INEP), é definida como “Universidade organizada por campo do saber, na qual deverá ser assegurada a existência de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas” (INEP, 2009, p. 38). Isso decorre de uma política pública normatizada em leis e decretos a partir de 1990, que procuraram moldar a oferta de formação superior especificamente direcionada ao ambiente produtivo. O parágrafo único do artigo 52, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação versa que a “é facultada [à União] a criação de universidades especializadas por campo de saber” (BRASIL, 1996).

Já usufruindo da autonomia de instituição de ensino superior desde 1978, porém sem a autonomia universitária, a “nova” instituição, uma universidade multicampus, com estrutura organizacional centralizada na Reitoria em Curitiba. A instituição foi estabelecida para o atendimento local nos *campus*, nos termos de administração, ensino, pesquisa e extensão, abrindo uma perspectiva de ocupação territorial das políticas públicas de educação profissional muito mais atraente que a labuta para convencimento da Universidade Federal do Paraná, que procura qualificar sua atuação, em contraponto à expansão de vagas e unidades em outros municípios.

A busca pela posição de universidade multicampus proporcionou inclusive a incorporação de uma Escola Agrotécnica Federal (EAF), em Dois Vizinhos, administrada pela Unidade Pato Branco, entre 2003 e 2005, sendo posteriormente elevada à categoria de *campus*.

A EAF de Dois Vizinhos surgira com muitas dificuldades durante o período de cessação de oferta dos cursos técnicos integrados, apesar da grande vontade da comunidade, bem como da agilidade do município em adquirir a área, somente fora possível a sua viabilização como UNED, da EAF de Rio do Sul, em Santa Catarina, distante cerca de 360 km.

A manutenção da UNED - Dois Vizinhos, vinculada à EAF Rio do Sul, trazia uma série de problemas de ordem administrativa e de apoio pedagógico, já que o provisório se tornava permanente e a distância (aproximadamente 360 km) representava uma barreira difícil de ser transposta. Diante de tal realidade, novas alternativas se buscavam para a solução destes problemas. Eis que surge a ideia, em meados de 2001, de a UNED - Dois Vizinhos ser incorporada pelo sistema CEFET-PR. Mais uma longa caminhada é iniciada, com muitas barreiras a serem transpostas, até que a ideia é aceita. É criada, então, uma Comissão, com representantes de ambas as Instituições, para a elaboração de um projeto de incorporação da UNED - Dois Vizinhos ao sistema CEFET-PR (UTFPR, 2006, p. 27).

A UTFPR, agora como protagonista na abertura de novas unidades, propõe a abertura dos *campus* em Apucarana, Toledo, Londrina e Francisco Beltrão⁴¹ gestados e aprovados no Conselho Universitário (COUNI) durante seu primeiro ano em 2006. Muito diferente do processo anterior à abertura das UNEDs, nessas cidades, o Arranjo Produtivo é muito mais desenvolvido com o ingresso da universidade com a legislação, amparando um projeto de cursos mais coesos e menos dependentes das legislações de educação profissional e tecnológica.

Em Apucarana e Francisco Beltrão, a Universidade recebe mediante a negociação com a comunidade empresarial desses municípios, respectivamente o Centro de Excelência em Educação Profissional (TEXCEL) em Francisco Beltrão e o Centro Moda em Apucarana. Evidentemente percebe-se que isso facilita muito a instalação da Universidade, embora num primeiro momento, submete sua atuação aos interesses patronais locais.

No ano de 2006, com a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica dá-se início um processo de transferência para a gestão do Governo Federal de um grupo de 18 escolas profissionais até então administradas por entidades comunitárias (fundações, associações, sindicatos, entre outros) ou por governos estaduais. Do total de 18 escolas, 12 tiveram o processo de federalização concluído neste mesmo ano e começaram suas atividades, como unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica, no início do ano letivo de 2007. Dentre estas se encontra o Centro Moda, que passou a ser

⁴¹ Nesse momento não estão contemplados os projetos de abertura dos *campus* de Guarapuava (2011) e Santa Helena (2014), pelo fato de eles terem sido construído posterior a entrada da UTFPR no REUNI.

Câmpus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, através de um esforço conjunto da Associação Comercial e Industrial de Apucarana - ACIA, Fundação de Ensino Técnico de Apucarana - FETAP, parlamentares junto ao Governo Federal, lideranças políticas da região e Prefeitura Municipal. No início de suas atividades, o Centro Moda tinha como mantenedora a - FETAP, e também contou com o apoio de diversas entidades: as Prefeituras dos Municípios de Apucarana e Marilândia do Sul; o Sindicato das Indústrias do Vestuário de Apucarana e do Vale do Ivaí; a Associação Brasileira dos Fabricantes de Bonés de Qualidade-ABRAFABQ; a Câmara dos Dirigentes Lojistas de Apucarana; a Associação Comercial e Industrial de Apucarana; 42 empresas privadas; o SEBRAE; SENAI e SENAC; Colégios e Faculdades locais (UTFPR-AP, 2012, p. 12).

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2007, da UTFPR, referencia a instalação da UTFPR em Francisco Beltrão:

O *campus* Francisco Beltrão está localizado no sudoeste paranaense, região caracterizada pela atividade agrícola, desenvolvida predominantemente em sistema de minifúndios. Possui um parque industrial significativo no qual se destacam indústrias de móveis, metal-mecânica, confecções e agroindústrias. As atuais instalações do campus foram incorporadas à UTFPR em 2007, quando da federalização do Centro de Excelência em Educação Profissional (TEXCEL). O campus iniciará suas atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2008, com o curso superior de Tecnologia em Alimentos, opção oriunda do anseio da comunidade local e da infraestrutura existente (UTFPR, 2007 p. 06).

A instalação da UTFPR em Toledo consistia num anseio daquele município desde 1995, quando fora preterida em disputa para abertura uma UNED com Campo Mourão. Com a expansão da Rede Federal, proporcionada a partir de 2005, Toledo passou a reivindicar sua unidade. O Deputado Federal Dilceu Sperafico relata a caminhada para a conquista desse *campus*:

Tudo começou em 2004, quando, em companhia do então Prefeito Derli Donin, do Deputado Estadual Duílio Genari e do então Secretário Municipal de Planejamento Estratégico José Carlos Schiavinato, fomos à Medianeira conhecer o então Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET. Uma escola técnica, com cursos voltados às atividades agroindustriais do município, era um sonho acalentado há décadas pelas autoridades e lideranças empresariais de Toledo. Quando conhecemos a instituição, decidimos buscar a nossa própria unidade. Schiavinato assumiu o cargo de Prefeito em 2005, e aceitou o desafio de investir na elaboração de projetos enquanto iniciávamos as negociações com o Governo Federal, contando com o apoio do diretor da unidade de Medianeira, Prof. Antônio Luiz Baú, e de seu antecessor, o professor e então Deputado Federal Irineu Colombo. Assim, dando dimensão ainda maior à nossa luta, o CEFET foi transformado

em universidade. Toledo já contava com o então Centro Integrado de Tecnologia - CIT, da Fundação Educacional de Toledo - FUNET. Havíamos obtido o prédio do Ministério da Educação, e como apresentava espaço adequado à instalação imediata do campus da UTFPR, ganhamos a disputa com importantes cidades da região e do Estado. Em fevereiro de 2007 a instituição foi instalada em Toledo, e o Prefeito Schiavinato logo adquiriu uma área de 55 mil metros quadrados do Seminário Verbo Divino e repassou-a à União para implantação do campus da UTFPR (BRASIL, 2010, p. 181).

A perspectiva de inserção em centros urbanos maiores na expansão como Universidade Tecnológica, certamente alcançou o ponto mais significativo com a abertura do *Campus* de Londrina. O CEFET-PR já possuía desde o início da década de 1990, unidade em Ponta Grossa e surgira no início do século passado em Curitiba, porém a chegada em Londrina referencia um novo marco, uma vez que Londrina sendo o segundo maior conglomerado urbano do Estado, possui o maior complexo industrial do interior, e abriga a segunda maior universidade do estado.

O surgimento do *campus* fora semelhante aos demais, advindo do encontro do interesse da administração da Universidade em expandir para os centros industriais do estado, da política pública do governo federal para expansão das unidades universitárias, de intenso trabalho político de lideranças parlamentares e do executivo municipal. Na espacialidade da distribuição da UTFPR verifica-se que a presença em Apucarana, Londrina e Cornélio Procopio mostra a concentração da oferta institucional em cidades próximas sob a centralidade de Londrina.

O *campus* de Londrina entrou em funcionamento em 2007, com o curso de Tecnologia em Alimentos, sendo o primeiro *campus* da UTFPR a não ofertar Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Em 2008 e 2010 passou a ofertar Engenharia Ambiental e Engenharia de Materiais respectivamente, servindo como desencadeador para a proposta do Governo do Estado para a abertura de mais três Engenharias: Mecânica, Química e Produção. Naquele momento, o governo doou uma área de 37.456,86 m² através da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI (UTFPR-LD, 2013, p. 04).

A implantação dos *campus* de Londrina, Toledo, Francisco Beltrão e Apucarana, além da participação dos entes políticos, públicos e privados, fez parte da execução da Lei 11.352/06, que criou os quadros de servidores mínimos para a instalação. Essa lei, parte importante da política educacional do governo Lula da Silva, o pré-REUNI, muda profundamente a instituição quando destina vagas ao planejamento da ação estratégica da instituição enquanto universidade, quando as demais contempladas são ainda CEFETs.

A expansão de seis para onze *campus*, dentro da institucionalidade de universidade colocou à frente da UTFPR, assim como às demais universidades federais, a perspectiva de adesão ao REUNI, com a garantia de sua expansão e reestruturação. Especificamente a maior parte da expansão da UTFPR se processou antes das demais, visualizando o REUNI como a possibilidade de consolidação dos novos *campus* e reestruturação das antigas UNEDs.

3.3 REUNI enquanto política de espacialidade da universidade pública

As políticas educacionais implementadas principalmente a partir do segundo governo Lula da Silva (2007-2010), materializaram a ocupação territorial em curso por parte do ensino federal, baseados especificamente nos Decretos n. 6094/2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, n.6095/2007 (Projeto para os Institutos Federais de Educação Tecnológica) e n. 6096/2007 (Decreto Reuni). Esse “pacote” procurou operacionalizar as ações e conjugar os esforços governamentais e produtivos, a fim de organizar a educação em todos os níveis em consonância aos parâmetros internacionais.

No caso do Reuni e da Rede de IFET⁴², depois de um hiato considerável o governo federal propõe a abertura de unidades de ensino federal no interior, de forma similar ao proposto no PROTEC. Isso vai alterar a distribuição da presença das universidades públicas pelo território nacional, visto que as Universidades Federais são incentivadas a sair da sede, em grande maioria nas capitais dos estados. Conforme os mapas 2, 3 e 4, torna-se evidente um aumento bastante significativo no número de *campus* das Universidades, com a perspectiva de democratização do acesso a universidade pública.

Algumas universidades com proposta diferenciada foram implantadas nesse período, são elas:

- 1) Universidade Federal da Fronteira Sul, com sede em Chapecó – SC;
- 2) Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu – PR;
- 3) Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, sediada em Redenção – CE;
- 4) Universidade Federal do Oeste do Pará, com a reitoria em Santarém – PA;
- 5) Universidade Federal da Grande Dourados, sediada em Dourados – MS;

⁴² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

- 6) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com sede em Diamantina – MG; e
- 7) Universidade Federal do Pampa, com sede em Bagé – RS.

Não será considerada a transformação do CEFET-PR em UTFPR, pelo fato desse processo ter iniciado em 1998, porém sua expansão e posterior oferta dos cursos de engenharia atendem aos pressupostos do REUNI, que tornou-se sua afirmação enquanto universidade. Os mapas 3, 4 e 5 retratam a presença das Universidades Federais no território nacional no período anterior bem como sua expansão proporcionada a partir de 2003, entre 2003 e 2012 e no total em 2012.

Verificando os números e a distribuição das unidades nos estados e regiões até 2003 (mapa 2), e ainda os dados disponíveis no Anexo 1, a maioria das instituições não tinham *campus* fora da sede. Mesmo quando isso ocorre (casos como no Amapá, Pará e Mato Grosso do Sul) não se verifica a consolidação de universidades multicampus, sendo instituídas sempre na perspectiva de que sejam unidades descentralizadas de ensino, mais próximas às extensões universitárias. É notório que alguns estados já possuíam um bom atendimento, em termos de números de *campus*, do ensino superior federal, porém é válido ressaltar que Bahia, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina, pela concentração populacional, dentre outros fatores, possuíam uma presença pequena de universidades federais, em contrapartida aos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Pará.

A expansão, proporcionada em grande parte pelo REUNI, procurou modificar a estrutura das universidades federais, especialmente daquelas com sua totalidade em um único local, sendo que em alguns casos criaram-se a partir do *campus*, novas universidades (exemplos: Universidade Federal do Oeste do Pará e Universidade Federal da Grande Dourados), procurando equalizar não somente a espacialidade, mas também as identidades das instituições perante as populações em seu entorno.

O Decreto Presidencial nº 6096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), se apresenta com um cronograma já definido para apresentação de propostas de expansão por parte das universidades, ancorado na propaganda de ampliação de vagas. Ao realizarmos uma análise superficial, percebemos que o decreto captura a comunidade acadêmica, e consequentemente a sociedade de modo geral.

O Plano anuncia também novas vagas para docentes, o que também numa análise mais aligeirada, contempla os anseios da comunidade acadêmica. O Reuni se alicerça sobre bases que constituíram e ainda constituem reivindicações históricas por parte dos trabalhadores da

educação: mais vagas para alunos, mais vagas para docentes e melhor distribuição de *campus* das universidades públicas no território brasileiro. Nesse sentido, o REUNI modifica a geografia da universidade pública, provocando a interiorização do ensino superior brasileiro.

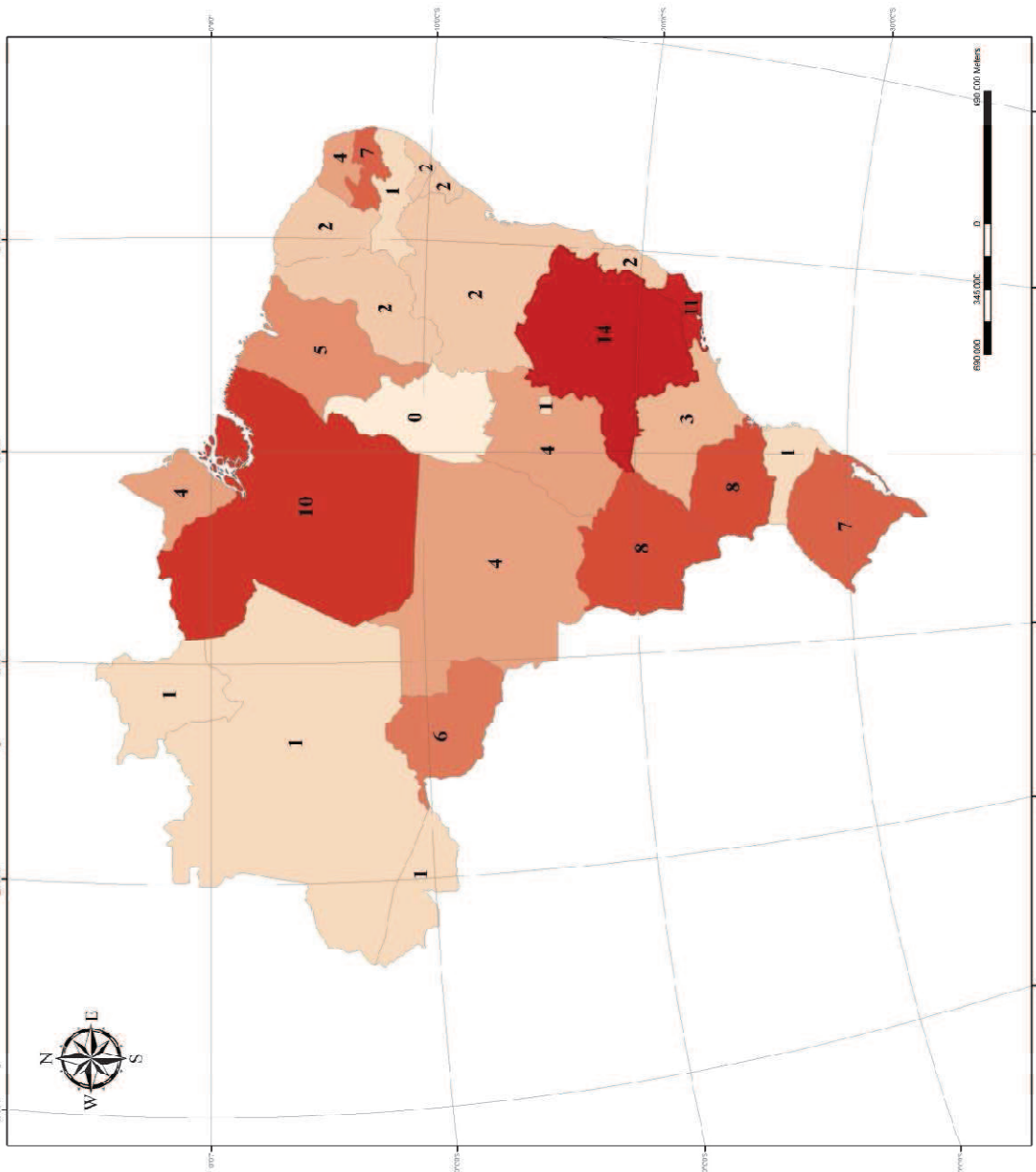
A visualização possibilitada pelo mapa 4 revela que a expansão além de procurar atender ao aspecto demográfico também respondeu por uma descentralização territorial. Mesmo as regiões menos populosas e povoadas, como a Região Norte, especialmente os estados do Amazonas e Pará, tiveram um incremento importante no número de *campus*, isso fora de Belém e Manaus, interiorizando o acesso ao ensino superior. Entre 2003 e 2012 foram abertos 135 novos *campus*, possibilitando apesar de estar em processo de implantação a oportunidade de acesso de ensino superior no interior dos estados brasileiros. Em alguns casos, como da Universidade Federal da Fronteira Sul, com perspectivas de construção de um projeto mesorregional interestadual, englobando os três estados da região Sul.

O incremento que mais que dobrou o número dessas instituições universitárias mantidas pelo governo federal, tem invariavelmente tido a participação decisória na iniciativa privada nas áreas de conhecimento que precisavam ser definidas para a abertura de cursos. Isso costumeiramente tornou-se objeto de imediatismo para atendimento de demanda produtiva ou perspectiva de alavancar projetos de concorrência intrarregional.

É recorrente o discurso no que se refere às deficiências das implantações desses câmpus, bem como as altas taxas de aprovação exigidas na implementação do Plano e ainda as alterações curriculares propostas para os cursos tradicionais. No entanto, é inegável, diante dos gráficos 1, 2 e 3, que foram equalizadas algumas distorções de abrangência, quer sejam territoriais quer populacionais para a presença da universidade. Nesse sentido, é fato que não se pode descartar as intencionalidades dessa expansão, porém ignorá-la é impossível.

O REUNI difunde o que parece atender às demandas históricas ligadas à educação superior. No texto das Diretrizes Gerais do Reuni é dito que as universidades podem optar por aderirem ou não ao plano, entretanto esse mesmo documento fixa prazos para pressionar as adesões por parte das universidades diante de prazos curtos para a apresentação de propostas. Essa avidez indicada no documento em relação ao envio das propostas, reduziria bastante as possibilidades de discussão com a comunidade universitária.

Mapa 2 - Distribuição dos Câmpus das Universidades Federais nos estados - Brasil - 2003



Mapa de Distribuição dos Câmpus das Universidades Federais em 2003

Estado	Câmpus
Acre	1
Amapá	4
Amazonas	1
Pará	10
Rondônia	6
Roraima	1
Tocantins	-
Total - Norte	23
Alagoas	2
Bahia	2
Ceará	2
Maranhão	5
Paraíba	7
Pernambuco	1
Piauí	2
Rio Grande do Norte	4
Sergipe	2
Total - Nordeste	27
Distrito Federal	1
Goiás	4
Mato Grosso	4
Mato Grosso do Sul	8
Total - Centro-Oeste	17
Espírito Santo	2
Minas Gerais	14
Rio de Janeiro	11
São Paulo	3
Total - Sudeste	30
Paraná	8
Santa Catarina	1
Rio Grande do Sul	7
Total - Sul	16

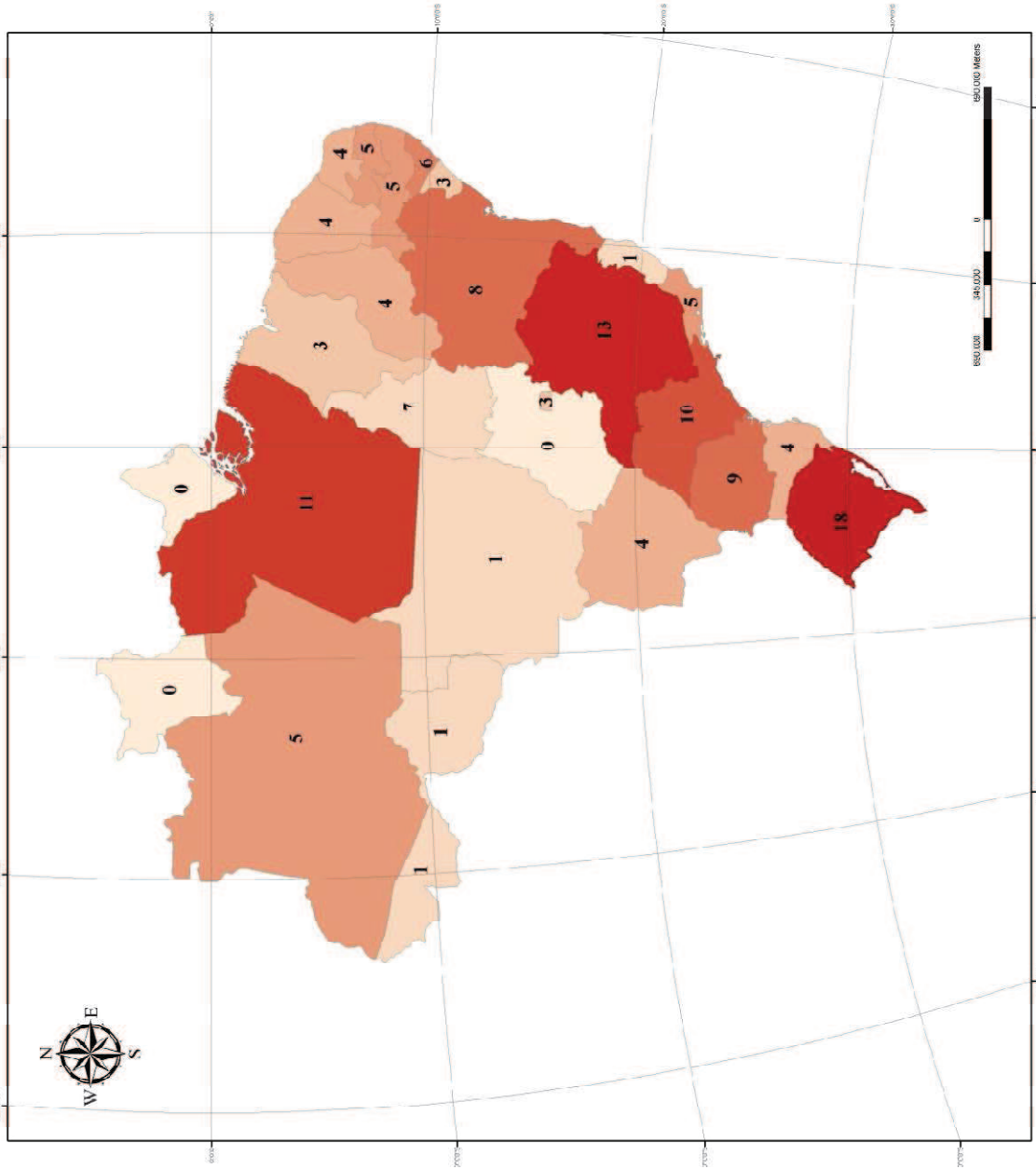
TOTAL: 113

Sistema de Projeção
UTM SAD/69
Fuso: 22S

Escala:
1 : 15.000.000

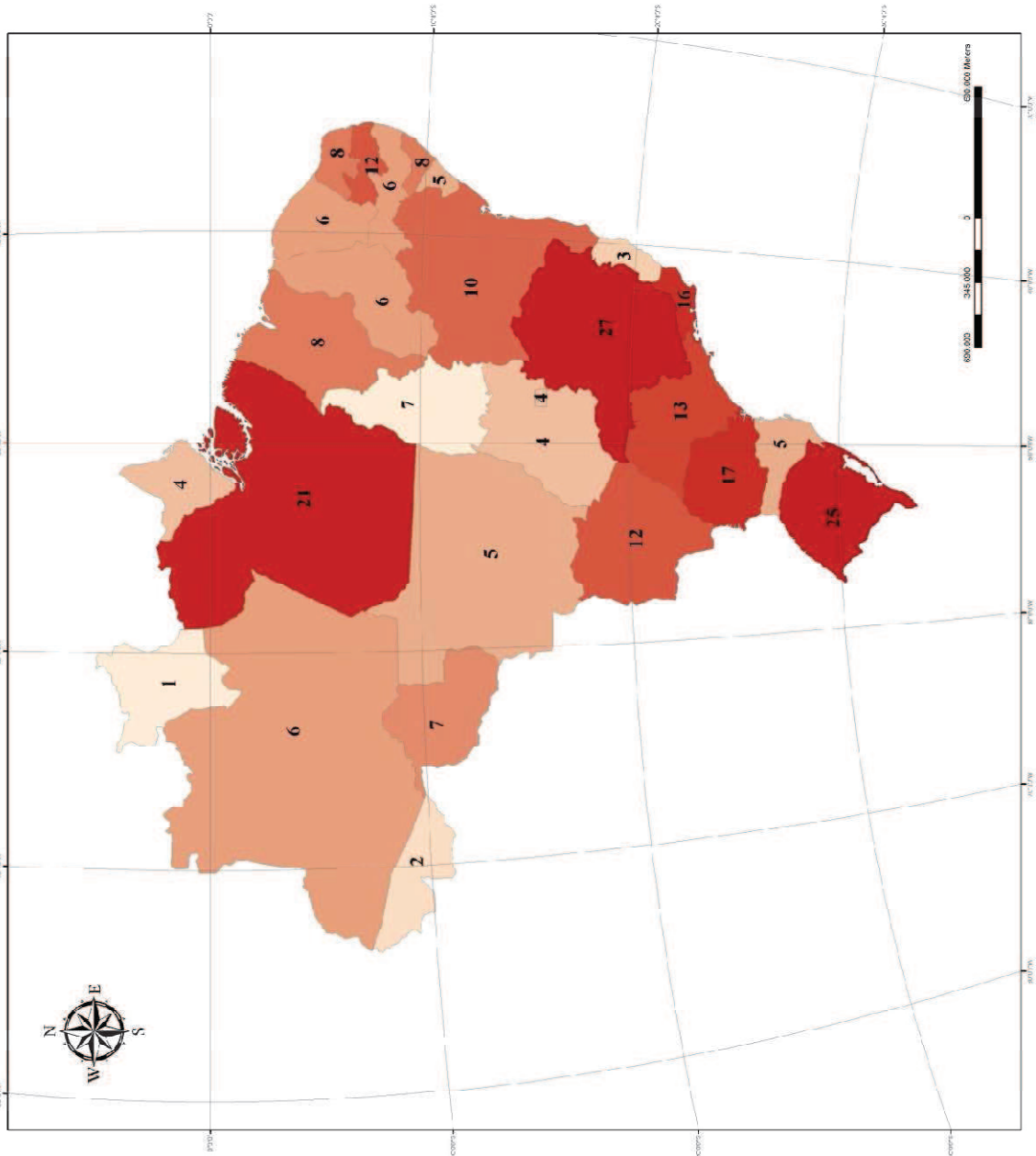
Fonte: MEC, 2013 (Organizado pelo autor).

Mapa 3 - Distribuição dos Câmpus das Universidades Federais na Expansão - Brasil - 2003-2012



Fonte: MEC, 2013 (Organizado pelo autor).

Mapa 4 - Distribuição dos Câmpus das Universidades Federais nos estados - Brasil - 2012



Mapa de Distribuição dos Câmpus das Universidades Federais em 2012

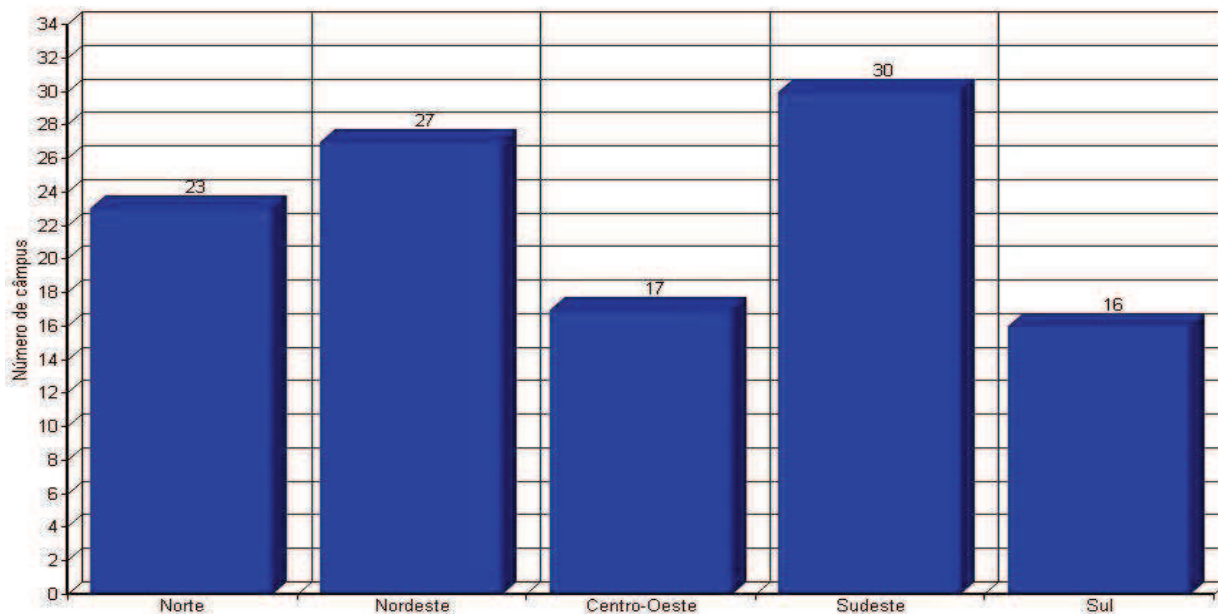
Estado	Câmpus
Acre	2
Amapá	4
Amazonas	6
Pará	21
Rorondônia	7
Roraima	1
Tocantins	7
Total - Norte	48
Alagoas	8
Bahia	10
Ceará	6
Maranhão	8
Paraná	12
Pernambuco	6
Piauí	6
Rio Grande do Norte	8
Sergipe	5
Total - Nordeste	69
Distrito Federal	4
Goiás	4
Mato Grosso	5
Mato Grosso do Sul	12
Total - Centro-Oeste	25
Espírito Santo	3
Minas Gerais	27
Rio de Janeiro	16
São Paulo	13
Total - Sudeste	59
Paraná	17
Santa Catarina	5
Rio Grande do Sul	25
Total - Sul	47

TOTAL: 248

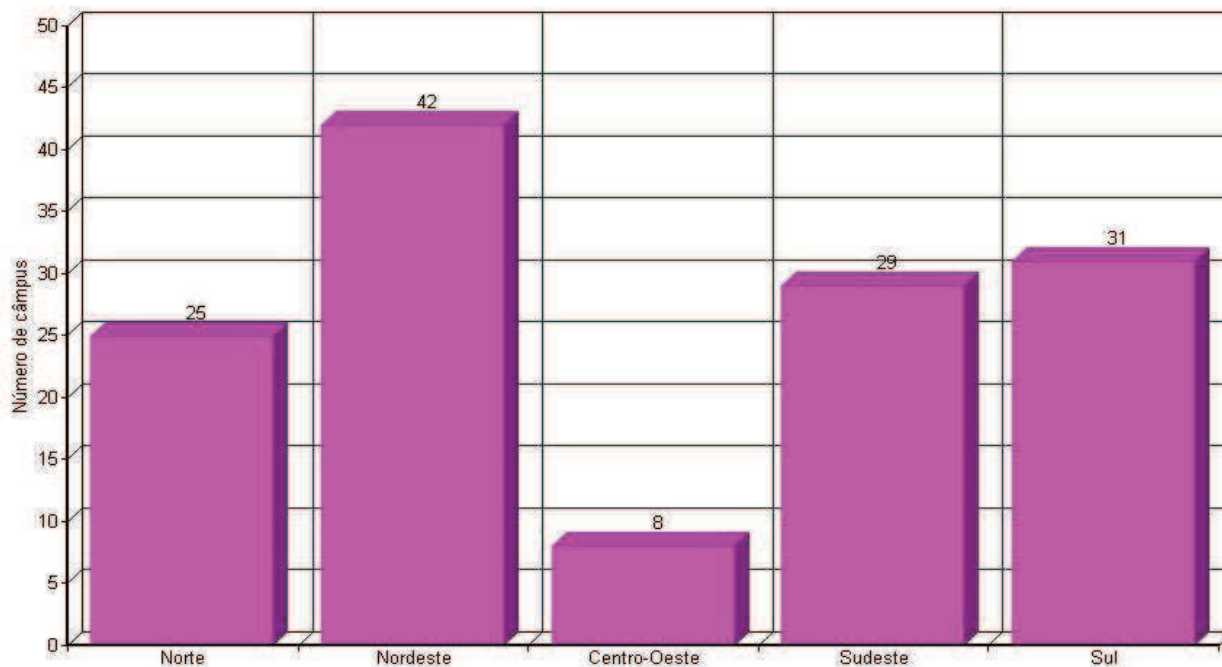
Sistema de Projeção
UTM SAD/69
Fuso: 22S

Escala:
1 : 15.000.000

Fonte: MEC, 2013 (Organizado pelo autor).

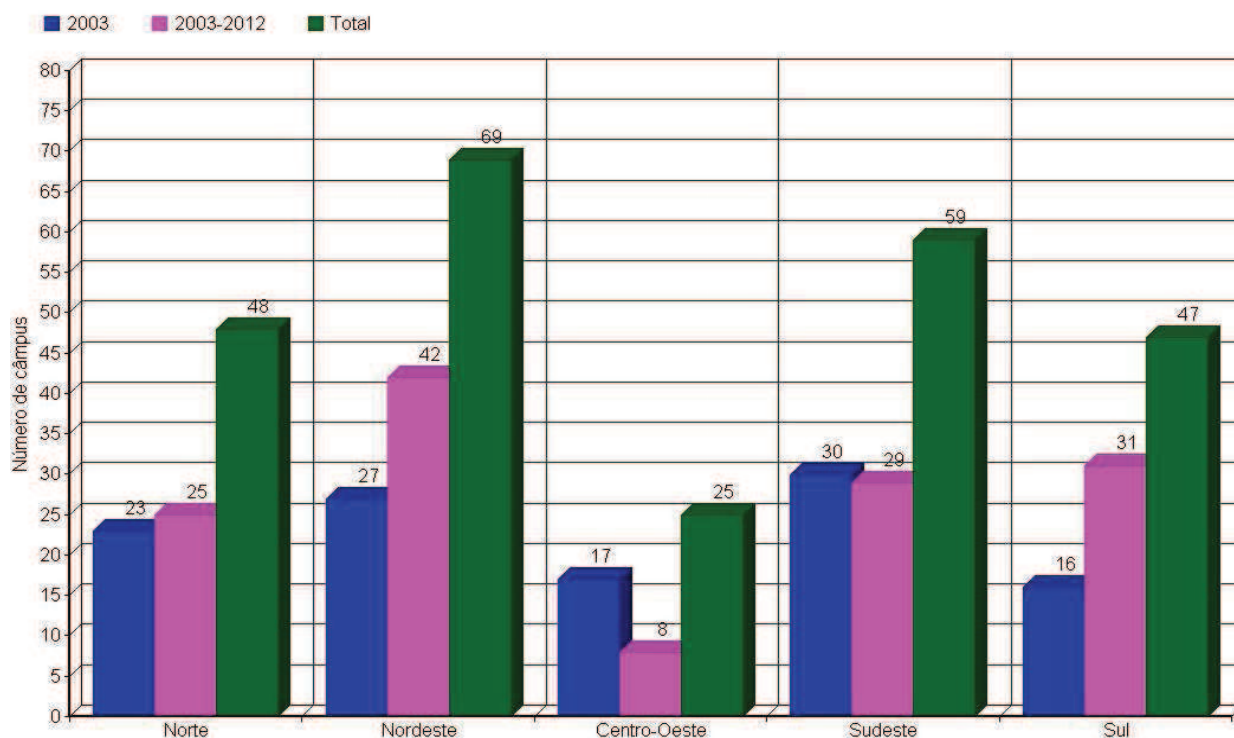
Gráfico 1. Distribuição dos câmpus das Universidades Federais - Regiões - Brasil - 2003

Fonte: MEC, 2013 (Organizado pelo autor).

Gráfico 2. Expansão dos câmpus das Universidades Federais - Regiões - Brasil - 2003-2012

Fonte: MEC, 2013 (Organizado pelo autor).

Gráfico 3. Evolução da distribuição dos câmpus das Universidades Federais - Regiões - Brasil



Fonte: MEC, 2013 (Organizado pelo autor).

Diante dos números demonstrados pelos mapas 2, 3 e 4 pelos gráficos 1, 2 e 3, é incontestável que a política de expansão e a distribuição de unidades universitárias obtiveram êxito no ato de implantação. Salvo na região Centro-Oeste, menos populosa o crescimento em número de *campus* fora menor que o número existente antes de 2003. Procurou-se espacializar a presença do ensino superior federal pelas regiões geográficas de todas as unidades da federação (Anexo II). Vale ressaltar o expressivo crescimento da Região Nordeste que aumentou em mais de 150%, passando a concentrar maior número de unidades em comparação com as outras regiões. Essa região concentra o segundo maior contingente populacional e um grande atraso no atendimento às demandas básicas para essa população, bem como dificuldades em diversificação econômica.

No caso específico da UTFPR, o Plano de Adesão ao REUNI, todas as previsões de alcance das metas globais são bem recebidas, pois de acordo com o documento as dimensões qualitativas almejadas no Plano já se encontram em planejamento e execução na UTFPR, decorrente do recente processo estatuinte, da construção do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) que, junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), direcionam e estabelecem as bases da Universidade Tecnológica (UTFPR, 2007, p.11).

Diante da especificidade de ser uma Universidade focalizada no campo de saber tecnológico, as ações do REUNI são almeçadas institucionalmente e colocadas em prática, sem críticas por parte da comunidade universitária, em contraste com outras IFES, que fizeram um amplo debate para aderir ou não ao plano. O sentido da oportunidade de crescimento institucional e consolidação enquanto Universidade respaldou a rapidez de elaboração do Plano do REUNI da UTFPR.

As discussões e questionamentos ocorridos em outras Universidades Federais sobre o REUNI pautam-se na submissão da Universidade Pública aos interesses de mercado, principalmente nas saídas das Seções do Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN). Na UTFPR, entretanto, os assuntos como a precarização do ensino, o inchaço no número de alunos e o crescimento sem investimento, não fizeram parte dos debates.

As metas do REUNI e propostas da UTFPR (2008, p. 19-71) são:

- **Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública:** no Plano da UTFPR para o REUNI destaca-se a oferta de novos cursos de bacharelados, principalmente engenharias, bem como a oferta uma licenciatura por *campus*, prioritariamente no período noturno;
- **Reestruturação Acadêmico-Curricular:** prevê revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade, sendo a última calcada nos indicativos de atendimento a flexibilidade como característica fundamental no currículo do curso, por meio da diminuição de pré-requisitos para integralização da graduação;
- **Renovação Pedagógica da Educação Superior:** tem como pressuposto a organização de currículos de curso com um núcleo básico (principalmente engenharias), modularização que possibilita a reopção de curso;
- **Mobilidade Intra e Interinstitucional:** defende que haja a promoção ampla de mobilidade estudantil por meio do aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre os cursos e programas de educação superior, inclusive com universidades estrangeiras para dupla diplomação (fato que já acontecia entre o CEFET-PR e Universidades de Ciências Aplicadas da Alemanha);
- **Compromisso Social Institucional:** obedece as diretrizes de programas focalizados do MEC e as demandas que precisam ser colocadas na agenda das instituições de ensino como o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais – TECNEP que particulariza essa política de inclusão nas IFES bem como o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

A especificidade da Educação Profissional e Tecnológica de nível superior determina uma institucionalidade diferenciada, sendo idealizada enquanto universidade por campo do saber, obedece a demandas específicas e que precisam ser atendidas com maior celeridade pelo Estado, necessidades para as quais a universidade convencional não tem correspondido adequadamente.

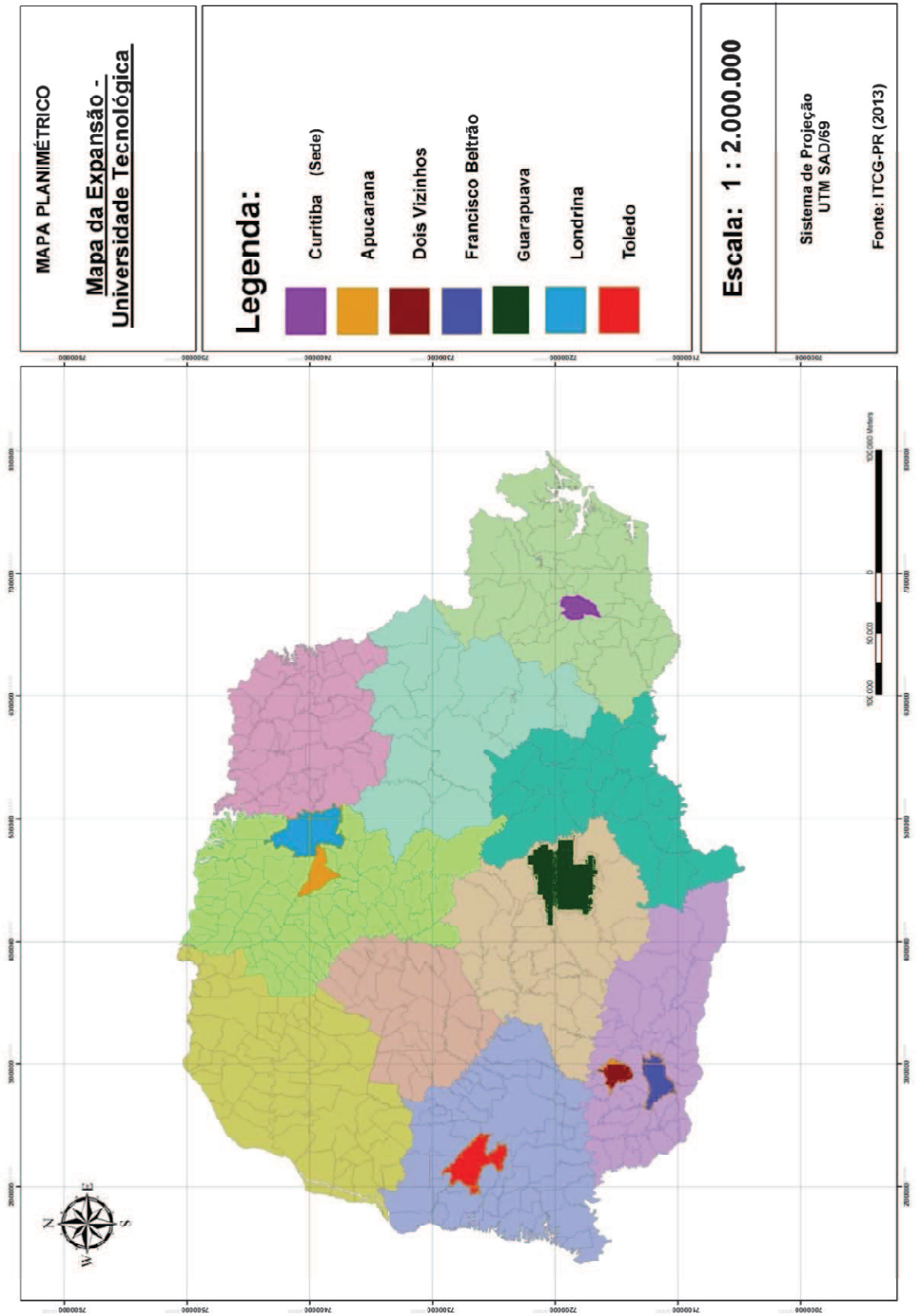
No mapa 5, verifica-se o efeito da expansão dentro da UTFPR, com a abertura de cinco câmpus, nos anos de 2007 e 2011, já tendo ocorrido dentro da institucionalidade de universidade tecnológica. Em um curto espaço de tempo, nos anos 2007 e 2008, foram autorizados e entraram em funcionamento os *campus* em Apucarana, Toledo, Dois Vizinhos (que desvinculando-se de Pato Branco, receberam autonomia didática e administrativa), Londrina e Francisco Beltrão.

A nova fase de expansão, diferentemente da ocorrida nos anos 1990, secundariza o ensino técnico integrado, sabendo que em Londrina sequer é ofertado, salientando a mudança de perspectiva institucional, mesmo que a ideia da expansão seja de relegar o ostracismo e instituir o padrão de excelência da educação profissional de nível médio. A ênfase nos cursos de Engenharia dentro da perspectiva de criação exponencial de vagas do REUNI, visto como forma de transformar a universidade de direito em universidade de fato, permeia a abertura desses *campus* mais recentes, sem identificação com o CEFET-PR.

Somente os cursos de graduação podem ser abertos a partir do REUNI, pelo fato de a instituição a partir da adesão, cessar o ingresso de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no quadro funcional, criando vagas apenas para o Magistério Superior. A política de educação atual reorganizou teoricamente a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio dos Institutos Federais se desvinculando da grande contribuição que a construção histórica do CEFET-PR poderia dar.

O REUNI repercutiu favoravelmente em universidades como a UTFPR, especialmente pela conjuntura nas quais elas se constituem. A universidade multicampus é uma característica das gestões da educação do superior federal a partir de 2003. Praticamente todas as universidades federais, que outrora possuíam apenas *campus*-sede, necessitaram adaptar suas estruturas, tendo a descentralização territorial e administrativa como um dos requisitos para o ingresso nas verbas do Plano.

Mapa 5 - Localização dos câmpus abertos após a transformação em Universidade Tecnológica - 2007-2011



Torna-se evidente, porém, que essas unidades universitárias estando em plena construção, funcionando em cidades distantes dos maiores centros, inclusive longe dos ambientes acadêmicos, demandaram certo tempo para consolidarem-se enquanto universidade local, sendo que sua atuação prioritária é voltada para os programas de governo, ofertando cursos de graduação para estudantes do interior dos estados. Diante disso, as universidades passaram a possuir um *campus* fora da sede como faculdades isoladas, podendo num futuro incerto torna-se *campus* universitário no sentido pleno.

A universidade multicampus, realidade da UTFPR a partir de 2008, com a oferta dos cursos de engenharia e graduação tecnológica, dentro da perspectiva do REUNI, com a oferta nacionalizada pelo SISU, carece de análise mais aprofundada e posterior. A vaga, portanto não é mais regional ou local, sendo possível com o incremento das políticas de acesso e permanência nos cursos, que se tenham alunos dos mais diversos locais do Brasil, principalmente no caso dos cursos de engenharia, curso “carro-chefe” da UTFPR, pois é a universidade que mais oferta esse tipo de curso.

A adesão e implementação do REUNI funcionou para a UTFPR como um “certificado de maioria”, uma vez que esta aderiu prontamente ao programa, e executou com bastante competência e respeito aos prazos estabelecidos pelo MEC, sem grandes questionamentos e sim com muito entusiasmo, o que fora demonstrado pela Reitoria, falando da execução do REUNI na UTFPR:

O Reuni foi executado com uma competência ímpar dentro desta instituição. O Ministério da Educação reconhece que a UTFPR é um exemplo e que nessa implantação foi aquela que obteve os melhores resultados. Nós conseguimos passar um grande desafio, que era transformar uma instituição, que tinha cerca de 90 anos, reconhecida como uma instituição de educação profissional, em uma instituição de ensino superior. Nós tínhamos bons indicadores, mas muito longe daqueles das tradicionais universidades públicas do nosso país (ANDIFES, 2013, p. 01).

Finalizando este capítulo, podemos dizer que o modelo de universidade em construção revela que a formulação de políticas públicas modifica discursos e metodologias, no entanto, privilegia a dicotomia entre o saber e o fazer, bem como entre o dirigir e o ser dirigido. A expansão da universidade sem a devida reflexão e discussão ampliada com a comunidade acadêmica, bem como com um estudo apurado das possibilidades a serem exploradas, provoca questionamentos de que ao invés da universidade multicampus configura-se uma rede de excelência em produção de conhecimento tecnológico, tornando-se um sistema de ilhas de

formação, que por vezes não dialogam entre si e muito menos a nível local e regional. No próximo capítulo, será abordada a inserção das UNEDs/*Campus* da UTFPR ocorridas nos anos 1990, dentro da perspectiva de oferta da educação profissional, sob a qual a universidade é submetida a transformações institucionais e perspectivas do desenvolvimento local/regional, focadas prioritariamente na diversificação produtiva dos municípios e regiões geográficas, no estado do Paraná.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO REGIONAL E OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

A introdução da Educação Profissional, principalmente no que tange à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica necessita invariavelmente da discussão de relevância e inserção local. Ressalva-se que o caráter utilitarista dessa intencionalidade pode produzir a expansão e a localização geográfica da UTFPR enquanto universidade *multicampus*, e desse modo, obedece irreversivelmente uma lógica de produção.

Cabe a estudos como este analisar a viabilidade da oferta da Educação Profissional e Tecnológica, bem como sua significância que se revela nos quadros produtivos dos municípios e mesorregiões de atuação.

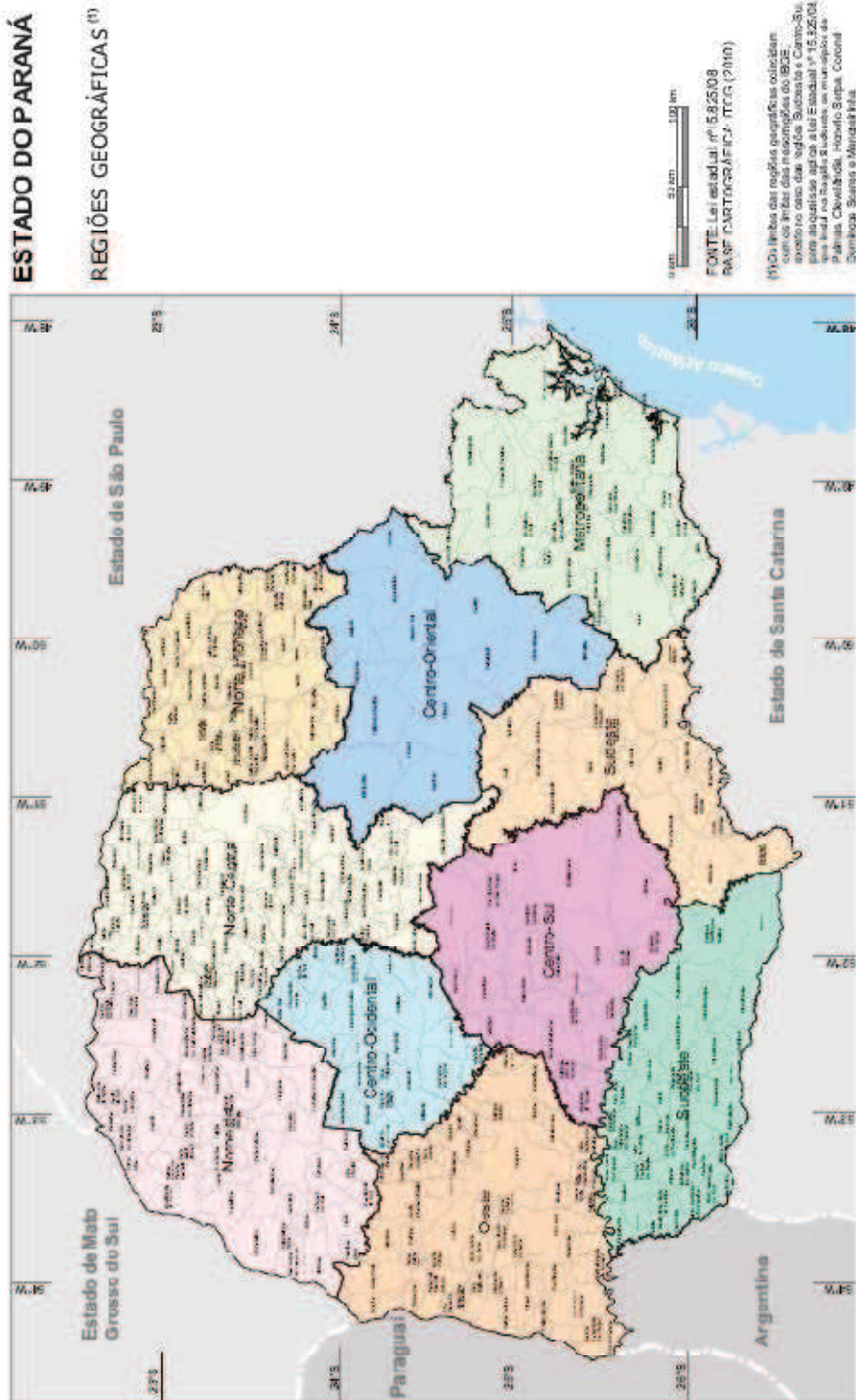
Para tanto, estabeleceu-se quatro itens específicos para análise:

1. Somente pode-se verificar a inserção de egressos do CEFET-PR e/ou UTFPR. Dessa forma, as ofertas de cursos de Engenharia, a partir de 2008 nos *campus* do interior, não estão inclusas.
2. Trata-se da verificação do crescimento de vagas de trabalho nas áreas dos cursos ofertados, no ensino técnico de nível médio e graduação tecnológica, verificando a presença da instituição como vetor de crescimento econômico e especialização industrial.
3. Estabeleceram-se como referência os anos de 1996, 2001 e 2006 e 2011. Nesse período a instituição trabalha com as ofertas iniciais de cursos, com o Sistema CEFET-PR ainda privilegiando o “local”, nas UNEDs/*Campus*.
4. Diante de tal quadro, e da discussão de interiorização são passíveis de análise os dados referentes a Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa e Campo Mourão.

Dessa maneira, a análise por região geográfica foi embasada na referência disponibilizada pelo IPARDES, de acordo com a Lei Estadual n. 15.825/08, conforme visualização do mapa 6. Dentre as regiões visualizadas no mapa, não serão abordadas as

regiões Sudeste Paranaense, Centro-Sul Paranaense e Norte Central Paranaense pelo fato de não possuírem unidades do CEFET-PR de acordo com o recorte da pesquisa.

Mapa 6 - Regiões Geográficas - Estado do Paraná



Conforme já mencionado no capítulo anterior, sobre o histórico de formação da instituição, a interiorização teve como programa desencadeador o PROTEC⁴³, em fins dos anos de 1980. Foi o primeiro programa a propor a expansão e a instalação de Escolas Técnicas, especialmente fora das capitais, com o claro objetivo de posicionar-se como sustentáculo técnico e tecnológico às cidades polo e regiões que apresentavam diversificação econômica.

Com esse projeto de expansão do ensino tecnológico, indo ao encontro das características locais e criando cursos de acordo com as necessidades de cada região, foi possível também abrir novos caminhos para a juventude, evitando o êxodo que se tornava cada vez mais intenso para as grandes cidades. Cada Unidade de Ensino Descentralizada, segundo a proposta, estaria vinculada não só a um Centro Federal de Educação Tecnológica, como poderia vincular-se a uma Escola Agrotécnica Federal ou a uma Escola Técnica Federal, mantendo com estas entidades dependências administrativa, pedagógica e financeira (CORREA LEITE, 2010, p. 95).

Vale ressaltar que as unidades no interior do Estado, estavam totalmente subordinadas à sede, que trilhava na busca da consolidação dos cursos superiores e como instituição superior. A oferta do Ensino Técnico de Nível Médio, que ao mesmo tempo, ressaltava o sucesso do CEFET-PR, nesse campo, já não representava os anseios institucionais, focados especialmente nas Engenharias de Produção e Industrial.

Entretanto, diante da possibilidade de novos recursos e crescimento institucional, as primeiras UNEDs, determinadas e instaladas pelo PROTEC (Medianeira e Cornélio Procópio) durante a década de 1990, foram somadas a outras três (Pato Branco, Ponta Grossa e Campo Mourão), que de modo menos planejada e mais dependente da articulação política foram inauguradas com o mesmo objetivo de formação de mão de obra diferenciada para mudança da produção das regiões, essencialmente primárias e terciárias.

Os cinco tópicos a seguir tem o objetivo de discriminar ou especificar esses processos, relacionando a inserção das unidades de ensino tecnológico, às transformações produtivas no município e região geográfica correspondente. Os tópicos estão organizados de acordo com a antiguidade de sua instalação. Tal separação propicia uma leitura local e global da expansão do CEFET-PR, com a oferta dos cursos técnicos e posteriormente com os cursos superiores de tecnologia.

⁴³ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico.

4.1 Medianeira: primeira Unidade Descentralizada do CEFET-PR

Medianeira, município localizado na região Oeste Paranaense (IBGE, 2012), distante 580 km de Curitiba, sede do CEFET-PR. É uma cidade considerada de centralidade mediana na microrregião de Foz do Iguaçu, estando localizada ao longo da BR-277, a cidade centra sua participação econômica na agroindústria, de forma semelhante aos municípios de Toledo e Cascavel.

Tabela 1. População de Medianeira e Região Oeste 1970 – 2010.

	1970	1980	1991	1996	2000	2007	2010
Medianeira	24.561	49.367	38.665	39.837	37.827	38.397	41.817
Oeste Paranaense	752.432	960.775	1.016.481	1.078.584	1.138.582	1.245.391	1.219.558

Fonte: IBGE: Censos Demográficos: 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010; Contagem Populacional 1996 e 2007.

A indústria que se instalou no Oeste Paranaense e o seu desenvolvimento posterior refletem a forma como a economia paranaense em geral, a indústria em particular, integrara-se na divisão territorial do trabalho, bem como a capacidade dessas economias, a estadual e a do Oeste Paranaense, em reforçar e/ou alterar a posição no contexto de uma economia integrada nacional e internacionalmente.

Historicamente, a industrialização desse espaço foi um desdobramento do processo de ocupação e, em essência, ainda hoje está vinculada à base agrícola da região. O povoamento efetivo, que ocorreu entre as décadas de 1950 e 1960, fez da derrubada das matas e da exploração da floresta a principal atividade industrial, seguida da transformação da produção agropecuária que foi se instalando nas áreas desmatadas.

No final dos anos 1970, as relações locais entre a indústria e a agropecuária fortaleceram-se, e a agroindústria, baseada na produção modernizada do setor primário, suplantou os ramos industriais articulados à extração de madeira. As principais atividades eram ‘abate de animais’, ‘fabricação de óleos vegetais’ e ‘extração de madeira’. Ou seja, quase três décadas após o período mais intenso da ocupação territorial do Oeste paranaense a indústria regional continua focalizada na sua produção agropecuária e a malha industrial é pouco adensada, especializada na produção de alimentos (IPARDES, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, a UNED Medianeira fora implantada, e para tal, foi destinada uma área de 72 600 m² com área construída inicial de 7 160 m². Em virtude “das necessidades econômicas da região” foi determinada a oferta dos cursos técnicos em Eletromecânica e Alimentos.

A UNED Medianeira do CEFET-PR foi inaugurada em 1990, com início das aulas em março. Posteriormente, com as constantes mudanças no marco regulatório da Educação Profissional, que impossibilita a oferta do curso técnico integrado ao ensino médio, em 1996 passa a ofertar o curso de Tecnologia em Alimentos – modalidade Industrialização de Carnes, primeiro curso superior de tecnologia da região. Portanto, analisar o processo de inserção da Universidade Especializada no escopo da UTFPR perpassa pela verificação da viabilidade das áreas de conhecimento definidas para oferta em determinado contexto.

A indústria de transformação no Oeste Paranaense⁴⁴, a partir dos anos de 1990 necessita de um suporte diferenciado ao que os estabelecimentos de educação já arraigados colocam à disposição. A formação clássica em curso de graduação, nos bacharelados e licenciaturas, não proporciona o pragmatismo necessário ao processo de industrialização. Por esse motivo, a criação de postos de trabalho conforme as tabelas 2 e 3 comprovam a consonância entre a necessidade de diversificação da economia, com a industrialização como desdobramento do processo de ocupação vinculada à base agrícola da região.

Os números presentes na tabela 2 apresentam os empregos da indústria de transformação representando 37,23% (5.168) do total de postos de trabalho formal em 2011, em Medianeira. Um recorte comparativo, com a verificação da evolução dos números entre 1996 e 2011, revela a realocação e incremento dos empregos formais, especialmente na Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool Etilico. Em 1996, a indústria representava mais de 56% (1.028) dos empregos na área de transformação, bem como aproximadamente 20% do total de empregos formais, que perfaziam 5.239 postos de trabalho. Em 2011, a indústria alimentícia respondia por 3.597 postos de trabalho, respondendo por cerca de 70% do total de 5.168 empregos (vide Tabela 1)

⁴⁴ Composição da Região Oeste Paranaense: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvás, Céu Azul, Corbélia, Diamante D'Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste. Totalizando 50 municípios.

Naquele momento, o CEFET-PR consolida a oferta de cursos na área de industrialização de gêneros alimentícios, mesmo com dificuldades de enquadramento dos cursos nos marcos legais (fechamento dos cursos técnicos e abertura dos cursos de tecnologia). A evolução dos postos de trabalho na área de alimentos é ainda mais relevante na região em questão. No início do período em recorte, esses postos representavam 8% dos empregos do Oeste Paranaense, sendo que em 2011 passam a compor 24.75%. Ressalta-se que o número de empregos formais em 1996 no Oeste eram 126.612 chegando a 309.380 em 2011, havendo o aumento 144%. No caso específico da indústria de alimentos, esses números partem de 10.295 para 39.390, possibilitando um crescimento de 282% (vide Tabela 2).

Isso corrobora a acertada escolha da UNED em ofertar o curso Técnico em Alimentos desde 1991, posteriormente oferta-se o curso de Tecnologia em Alimentos, com duas habilitações distintas: industrialização de carnes e laticínios. O pioneirismo não foi seguido pelas instituições de ensino da região, sendo a única a ofertar esse tipo de curso, agora enquanto universidade, cursos de graduação e pós-graduação nessa área.

Tabela 2. Estabelecimentos e empregos em Medianeira-PR (1996-2011).

ESTABELECIMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab.	Emp.	Estab.	Emp.	Estab.	Emp.	Estab.	Emp.
MEDIANEIRA	Total	678	5.239	847	6.597	1.085	9.041	1.494	13.942
	Indústria	105	1.901	101	2.317	135	3.752	162	5.191
	Indústria de Transformação	104	1.864	100	2.290	134	3.719	161	5.168
	Indústria Mecânica	2	18	3	4	3	11	10	48
	Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	1	4	2	11	3	18	4	16
	Indústria de Produtos Alimentícios	19	1.028	18	1.251	18	2.321	33	3.597
	Comércio	222	1.063	352	1.317	474	2.184	605	3.314
	Serviços	193	1.927	275	2.550	331	2.525	500	4.757
	Construção Civil	49	157	44	241	62	378	142	442
	Agricultura	109	181	75	172	83	202	85	238

Fonte: IPARDES, 2013 (organizado pelo autor).

Tabela 3. Estabelecimentos e empregos no Oeste Paranaense (1996-2011).

ESTABELECIDAMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab.	Emp.	Estab.	Emp.	Estab.	Emp.	Estab.	Emp.
OESTE PARANAENSE	Total	15.986	126.612	21.797	166.049	27.446	229.216	35.679	309.380
	Indústria	1.655	22.703	2.303	35.137	2.923	60.812	3.794	79.565
	Indústria de Transformação	1.613	20.636	2.242	32.878	2.849	58.331	3.718	76.589
	Indústria Mecânica	209	975	95	1.164	160	1.752	294	3.737
	Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	44	142	26	143	34	393	62	538
	Indústria de Produtos Alimentícios	329	10.295	438	16.434	547	32.308	626	39.390
	Comércio	6.148	28.889	8.766	40.045	11.650	55.757	14.624	78.418
	Serviços	5.097	61.076	6.670	76.151	8.427	95.715	11.202	123.354
	Construção Civil	753	6.546	1.130	7.141	1.201	7.591	2.407	16.256
	Agricultura	3.086	7.216	2.928	7.575	3.245	9.341	3.652	11.787

Fonte: IPARDES, 2013 (organizado pelo autor).

É imprescindível, nesse contexto, posicionar o sucesso das cooperativas agroindustriais tanto na região quanto em Medianeira. Na região estão a Coopervale, Lar, Coopavel, Copacol e Copagril, as quais se posicionam entre as maiores cooperativas do Brasil.

Tabela 4. Posição das cooperativas agroindustriais do Oeste Paranaense no ranking nacional e estadual de empresas em 2011.

Cooperativas Agroindustriais					
Nacional	Estadual (Paraná)	Cooperativa/Sede	Receita		Setor
			Líquida (R\$ milhões)	Lucro Líquido (R\$ milhões)	
3	2	Coopervale/ Palotina	2.680,6	66,6	Agropecuária
5	4	Lar/ Medianeira	1.799,6	22,5	Agropecuária
8	7	Copacol/ Cafelândia	1.314,0	24,0	Alimentos
11	9	Coopavel/ Cascavel	1.229,9	2,9	Agropecuária
16	10	Frimesa/ Medianeira	978,4	21,3	Alimentos
21	14	Copagril/Marechal Candido Rondon	658,7	11,5	Agropecuária

Fonte: Valor 1000, 2012.

O ingresso das cooperativas agroindustriais na indústria de transformação, especialmente no caso do Oeste Paranaense, modificou sobremaneira a estrutura produtiva; a alocação de tecnologia e ingresso competitivo no mercado de produtos e não somente de commodities, ancorado nos princípios do cooperativismo potencializa essa vantagem competitiva.

As cooperativas têm como objetivo, em última instância, proporcionar vantagens econômicas a seus membros à medida que racionaliza os gastos comuns buscando a eficácia de resultados; fortalece a capacidade econômica e financeira dos membros junto ao mercado uma vez que aumenta seu poder de barganha; reduz o custo de aquisição de produtos de consumo dos cooperados e/ou permite a colocação de produtos ou serviços no mercado por preços mais competitivos. Além disso, permite um melhor controle de qualidade sobre produtos adquiridos ou fornecidos ao mercado de modo mais eficiente do que aquele que seria exercido pelos cooperados individualmente. Deste modo a sociedade cooperativa coloca-se como intermediária entre os associados e suas relações com o mercado. Para executar as funções relacionadas aos atos cooperativos, a sociedade cooperativa assume a qualidade de representante dos associados, e as receitas de vendas resultantes de seu faturamento pertencem aos cooperados. Desta forma, a sociedade cooperativa coloca-se como uma filial das atividades de cada um dos cooperados (POLONIO, 2004, p. 34).

As cooperativas manifestam vantagens competitivas, quando suas particularidades são bem utilizadas. Essas cooperativas devem ser compreendidas enquanto uma estrutura coordenada de pequenas empresas independentes, possibilitando à cooperativa, a estruturação do sistema de produção, tornando-a um atributo ímpar e vantajoso. Na esfera da articulação do processo de produção, a cooperativa pode gerenciar uma sistematização de processos mais adequados, principalmente no agregar de novas tecnologias e/ou conhecimentos, assim como no fomento à introdução da eficiência e da qualidade na produção e administração da cooperativa (BIALOSKORSKI NETO, 2000).

Nesse sentido, especificamente em Medianeira, as Cooperativa Lar e Frimesa Cooperativa Central, tornaram-se exemplos importantes na diversificação produtiva e aplicação de tecnologia, com o incremento de suas fábricas. Ambas as cooperativas são sediadas e com grande parte de suas atividades industriais alocadas no município.

A Cooperativa Agropecuária Lar, fundada em 1964, é a segunda mais antiga do Paraná. Até a década de 80 a Cooperativa tinha como atividade principal a comercialização da produção agropecuária, principalmente de grãos como soja e trigo.

A partir de 1980, dada a rápida expansão da cultura soja, a cooperativa inicia um processo de diversificação de suas atividades com a aquisição da massa falida da indústria de processamento de soja. Essa aquisição representaria uma nova fase para a cooperativa em sua trajetória de agregar valor à produção de seus associados. Em 1982 instalou os primeiros supermercados, retomando os investimentos no comércio varejista. Em 1983 fundou uma transportadora, visando dirimir dificuldades inerentes ao transporte da produção agropecuária e iniciou o processo de implantação de uma rede de supermercados, que atualmente conta com 13 lojas. Em 1985 inaugurou a unidade de rações e concentrados. Na década de 1990 operou modernizações importantes na estrutura de gestão da empresa implantando ferramentas de gestão para a melhoria dos processos de planejamento estratégico, controle dos custos gerenciais, resultados por área de negócios e implantação de programas de qualidade. A partir da implantação da modernização da gestão adequou-se ao Sistema de Autogestão de Cooperativas do Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado do Paraná – OCEPAR (JUNQUEIRA e GIMENES, 2008, p. 327).

O cooperativismo esteve empenhado na construção de um novo fluxo cooperativo com nova identidade, dado o ambiente mutante e competitivo após a globalização da economia e liberalização dos mercados. Essa nova identidade traduziu-se por uma série de mudanças no nível organizacional das cooperativas, por exemplo, a associação com outras empresas. Este movimento pode ser identificado em diversas

cooperativas singulares como a Cooperativa Agroindustrial Lar, que filiada a outras cooperativas, formando cooperativas centrais. Portanto, a Lar é cotista da Frimesa Cooperativa Central, junto com mais 4 cooperativas: Copacol, Copagril, C-Vale e Coperlac (antiga Coopagro). A cooperativa central com sede em Medianeira é responsável pelo abate de suínos e pela captação de leite de 6.500 produtores da região (JUNQUEIRA E GIMENES, 2008, p. 331). Nos Relatórios anuais das duas cooperativas mencionadas, visualiza-se o incremento importante na industrialização, bem como no aumento de postos de trabalho na produção de derivados.

Tabela 5. Evolução do Quadro Funcional - Cooperativa Lar – Medianeira/PR (2002-2012)

ANO	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Total	2.486	3.651	3.924	4.473	5.904	6.419
Crescimento		46,86%	7,47%	13,99%	31,99%	8,72%

Fonte: Relatórios Anuais, Lar, 2007 (p. 21) e 2012 (p.12).

A tabela acima mostra o crescimento no número de funcionários nas diferentes atividades da cooperativa. Nessa década ocorreu um aumento de quase 160% no número de empregos.

Entretanto, torna-se importante a verificação com relação à escolaridade dos trabalhadores, enquanto de especialização da mão de obra por parte dessa indústria de transformação.

Tabela 6. Escolaridade do quadro funcional – Cooperativa Lar

Ensino	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Fundamental	56%	46%	44%	47%	46%	42%
Médio	37%	43%	42%	39%	44%	46%
Superior	7%	11%	14%	14%	8%	9,5%
Especialização					2%	2,5%

Fonte: Relatórios Anuais, Lar, 2007 (p. 22) e 2012 (p. 13).

A cooperativa investiu em diversos negócios diferentes, com foco na industrialização agropecuária como: indústria de vegetais congelados/enlatados, frigorífico de frango, indústria de alimentos empacotados, indústria de fécula e amidos modificados. No entanto, essa diversificação de acordo com a tabela 5, além de não aumentar o número de postos de trabalho com exigência de ensino superior, provocaram uma retração nesses empregos a partir de 2010.

Como aperfeiçoamento do processo agroindustrial, a Frimesa enquanto consórcio das maiores cooperativas do Oeste centralizou a produção de derivados do leite e do processamento de carnes, a partir da década de 1980, com enorme crescimento a partir dos anos 2000.

Com a estratégia de cooperativas, a organização solidificou-se no mercado nacional após adotar a marca 'Frimesa' como a principal marca para seus produtos. Ao longo de sua existência, tem lançado novos produtos em duas áreas alimentícias: carne e leite. Nas diretrizes estratégicas da empresa, entre os doze itens previstos, destacam-se dois: (i) a agregação de valor às matérias-primas pelo desenvolvimento de novos produtos e pela inovação tecnológica; (ii) o treinamento dos colaboradores para a gestão da qualidade, inovação e autorrealização. A pesquisa e o desenvolvimento de novos produtos são realizados por dois comitês multifuncionais: da carne e do leite. Ambos estão localizados em Medianeira e contam com a parceria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR. Os comitês são compostos por profissionais técnicos de várias áreas da empresa e de representantes da diretoria (PAROLIN e ALBUQUERQUE, 2011, p. 110).

Em 1998, o CEFET-PR, visando à adequação para os cursos superiores de tecnologia, passou a ofertar duas modalidades na área de alimentos: industrialização de laticínios e industrialização de carnes. Esses cursos foram unificados em currículo somente a partir de 2006, e somando-se ao curso de Engenharia de Alimentos (2008) e do Mestrado em Tecnologia de Alimentos (2011), consolidou a vocação principal da unidade.

No que tange aos empregos gerados pela Frimesa, verifica-se situação similar ao da Cooperativa Lar, conforme visualizados nos quadros seguintes.

Tabela 7. Evolução do Quadro Funcional – Frimesa – Medianeira/PR (2004-2012)

ANO	2004	2006	2008	2010	2012
Total	2.177	2.889	3.177	3.622	4.930
Crescimento		32,70%	9,96%	14%	36,11%

Fonte: Relatórios Anuais, Frimesa, 2006 (p. 14) e 2012 (p. 20).

Tabela 8. Escolaridade do quadro funcional – Frimesa – Medianeira/PR (2004-2012)

Ensino	2004	2006	2008	2010	2012
Fundamental incompleto	14%	37%	36%	33%	34%
Fundamental completo	38%	25%	25%	27%	27%
Médio completo	41%	32%	32%	33%	32%
Superior completo	7%	6%	7%	7%	7%

Fonte: Relatórios Anuais, Frimesa, 2006 (p. 14) e 2012 (p. 20).

O crescimento na oferta de vagas de trabalho nos casos apresentados dimensiona a tecnologia utilizada na produção, independente da formação qualificada de mão de obra. No último caso, a Frimesa emprega em quase metade do quadro funcional, indivíduos com escolaridade formal abaixo de 10 anos. Ao mesmo tempo em que a instalação da UTFPR, ainda enquanto CEFET-PR proporciona a formação de técnicos na área de alimentos (hoje oferta o técnico em Química), a principal função da educação profissional de excelência é a consultoria nos processos de automação. É inegável que a interferência da educação tecnológica contribuiu nos exemplos acima, bem como no total do município e da região Oeste, entretanto, embora como efeito colateral.

A Universidade Tecnológica proporciona a parceria para que a complexidade do trabalho não se desvele na contratação de mão de obra especializada, que permanece estagnada e por vezes reflui. Diante disso, mesmo não a centralidade principal do Oeste Paranaense, Medianeira demonstra que o centro de educação profissional e tecnológica não necessita estar “justaposto” aos centros de produção, provendo tanto suporte para o desenvolvimento da reconfiguração produtiva local quanto dos centros urbanos mais densos, sendo o caso de Cascavel e Toledo, que concentram a maior parte dos estabelecimentos industriais.

Dentro de uma perspectiva um pouco diferente a inserção do CEFET-PR em Cornélio Procópio atendeu mais a formação de mão de obra para regiões próximas do que para a própria demanda! Isso está contemplado no próximo item.

4.2 Cornélio Procópio: a inserção das tecnologias na diversificação produtiva do Norte Pioneiro

Em 1993 inicia-se a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica Federal em Cornélio Procópio, com a instalação e funcionamento da Unidade Descentralizada do CEFET-PR. Os cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica foram os primeiros ofertados na localidade, divergindo drasticamente da tradição ali desenvolvida, vinculada essencialmente a produção agropecuária, semelhante à maioria das regiões paranaenses.

A ocupação do Norte Pioneiro⁴⁵ é anterior ao Oeste, sendo que o motor da transformação de grandes porções de mata fechada, em área propícia à produção agrícola, fora a expansão da lavoura de café, que transbordara as fronteiras do estado São Paulo.

A origem e o desenvolvimento da economia de base agrícola no Norte Pioneiro tiveram alguns fatores determinantes, dentre os quais, as propriedades serem de pequena dimensão, sendo adquiridas a baixo custo (cerca de quinze salários mínimos por alqueire), provocando um fluxo migratório relevante. De acordo com Sorgi (2009), desse modo, um volume baixo de dinheiro conjugado à força de trabalho familiar era o necessário para atender a demanda de produção.

O crescimento econômico da região foi fomentado pela cultura do café. Entretanto, sua estabilidade econômica não poderia estar completamente atrelada à base agrícola, ainda mais cafeeira. Entretanto, com o cultivo de algodão, milho, feijão e arroz, tais culturas apenas intercalavam com o produto principal.

Sobre isso, Padis (2006) sustenta que a cultura do café no Paraná, converteu simultânea e drasticamente a economia do estado, da mesma forma que gerou dificuldades ao estabelecimento de atividades econômicas paralelas, particularmente as industriais. O autor apregoa ainda que, ao contrário de São Paulo, o excedente era aplicado à própria agricultura, uma vez que a necessidade de produtos industrializados era provida pela produção paulista, possibilitando a formação e a consolidação de fluxos de capital voltados a São Paulo. Certifica-se, pois, a diferença temporal de desenvolvimento industrial entre os dois estados (PADIS, 2006).

Cornélio Procópio surgiu nesse contexto e desenvolveu-se às margens da Ferrovia São Paulo/Paraná, em terras que pertenciam a Francisco da Cunha Junqueira. Era comum que fazendeiros paulistas e mineiros comprassem terras nessa região, quer fosse para projetos de loteamentos e colonização, quer fosse para esperar a valorização das glebas para posterior venda a terceiros.

⁴⁵ Os municípios que compõem a Região Norte Pioneiro Paranaense são: Abatiá, Andirá, Assaí, Bandeirantes, Barra do Jacaré, Cambará, Carlópolis, Congonhinhas, Conselheiro Mairinck, Cornélio Procópio, Curiúva, Figueira, Guapirama, Ibaiti, Itamaracá, Jaboti, Jacarezinho, Japira, Jataizinho, Joaquim Távora, Jundiá do Sul, Leopólis, Nova América da Colina, Nova Fátima, Nova Santa Bárbara, Pinhalão, Quatiguá, Rancho Alegre, Ribeirão Claro, Ribeirão do Pinhal, Salto do Itararé, Santa Amélia, Santa Mariana, Santana do Itararé, Santo Antonio do Paraíso, Santo Antonio da Platina, Santa Cecília do Pavão, São Jerônimo da Serra, São José da Boa Vista, São Sebastião da Amoreira, Sapopema, Sertaneja, Siqueira Campos, Tomazina, Uraí e Wenceslau Braz. Totalizando 46 municípios.

Segundo Bondarik (2006), Junqueira quando derrotado junto aos partidários de Julio Prestes de Albuquerque, na Revolução de 1932, fora deportado por Getúlio Vargas para Portugal. Acossado pelas dificuldades financeiras vendera as glebas para uma empresa de loteamentos deixando, porém planejados dois núcleos urbanos, Santa Mariana e Cornélio Procópio.

Sendo desmembrado de Bandeirantes e emancipado em 1938, o município torna-se o maior centro urbano do Norte Pioneiro, protagonizando a industrialização da região com fundação da Café Iguaçu em 1967, fomentada com a participação de capital estrangeiro a partir de 1971, da *Marubeni Corporation, trading company* japonesa, que contribuiu para a inserção no mercado internacional, gerando cerca de 600 postos de trabalho.

Essa mesma corporação japonesa possui controle acionário de outra grande empregadora da região a Iguaçumec Eletromecânica inaugurada em 1981, e provê aproximadamente 120 empregos na sua atuação em produção mecânica e elétrica.

Entretanto, um fator a ser levado em consideração é que tanto a região geográfica quanto a cidade de Cornélio Procópio tiveram pouca alteração populacional nas últimas duas décadas. Conforme visualizado no quadro abaixo:

Tabela 9. População de Cornélio Procópio e Região Geográfica Norte Pioneiro Paranaense 1970 - 2010

	1970	1980	1991	1996	2000	2007	2010
Cornélio Procópio	54.322	42.588	46.644	46.313	46.861	46.931	46.928
Norte Pioneiro	705.957	571.713	555.339	540.178	548.190	540.296	546.224

Fonte: IBGE: Censos Demográficos: 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010; Contagem Populacional 1996 e 2007.

Considerando o desenvolvimento na área de automação industrial, o CEFET-PR insere-se como formador de mão de obra qualificada a partir de 1996. Ademais, visualizando a tabela 10, observa-se que a evolução na geração de empregos formais nas áreas de elétrica e mecânica reflete o incremento dos números em setores, além da transformação de alimentos.

Diante dos números apresentados, é transparente a supremacia do Grupo Iguaçu na geração de empregos na indústria de transformação em Cornélio Procópio, uma vez que somadas, a Café Iguaçu e a subsidiária Iguaçumec correspondem a 1.366 empregos. Além dessas duas empresas procopenses, a instalação dos cursos na área de mecânica

proporcionou a abertura de empresas de pequeno e médio porte na cidade e na região, como Comtrafo (indústria de transformadores) em 1994, Torcomp (usinagem) em 1998, Blank Fonseca (Componentes Eletromecânicos) em 2002, sendo a última em Assaí, onde também se localiza a Jumbo (indústria mecânica), fundada em 1997.

Essas empresas, segundo Araújo (2009), possuem médio porte, empregando entre 100 e 380 funcionários. Sendo que a Comtrafo e a Jumbo, preveem uma ampliação na capacidade de produção e de geração de empregos bastante considerável, a primeira de 162 em 2009 para 350 em 2014, e a segunda com a abertura de uma nova unidade ampliou para mais de 1200 funcionários em 2014.

Tabela 10. Estabelecimentos e Empregos formais em Cornélio Procópio-PR (1996 – 2011)

ESTABELECIMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp
CORNÉLIO PROCÓPIO	Total	1.037	8.062	1.118	8.033	1.334	11.992	1.544	14.089
	Indústria	75	2.032	79	2.048	91	2.261	116	1.950
	Indústria de Transformação	73	2.024	78	2.038	88	2.251	112	1.923
	Indústria Mecânica	1	125	1	80	2	138	5	127
	Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	4	96	7	121	8	341	7	410
	Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool	18	595	23	666	25	714	30	886
	Indústria Têxtil	13	964	12	1.023	7	813	13	84
	Comércio	338	1.447	399	1.601	526	2.533	650	3.197
	Serviços	321	3.107	360	3.392	429	6.294	487	8.007
	Construção Civil	44	139	48	180	46	73	81	249
Agricultura	259	1.335	232	812	242	831	210	686	

Fonte: IPARDES, 2013 (organizado pelo autor).

Tabela 11. Estabelecimentos e Empregos na Região Norte Pioneiro Paranaense (1996 – 2011)

	ESTABELECEMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp		
Total	7.868	57.113	9.871	65.029	11.798	82.742	14.037	100.371		
Indústria	633	12.009	809	13.914	1.023	21.013	1.206	26.077		
Indústria de Transformação	588	11.305	758	13.435	972	20.371	1.141	25.313		
Indústria Mecânica	5	171	8	102	13	434	35	548		
Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	10	186	11	182	16	728	20	2.298		
Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool	193	5.762	243	5.714	292	8.901	281	8.419		
Indústria Têxtil	70	2.245	113	3.526	178	4.659	261	5.943		
Comércio	2.238	7.541	3.174	9.856	4.337	15.564	5.549	20.889		
Serviços	1.697	22.468	2.185	25.505	2.661	33.874	3.334	40.053		
Construção Civil	192	751	202	926	277	883	516	2.057		
Agricultura	3.049	14.237	3.501	14.828	3.500	11.408	3.412	11.295		

NORTE PIONEIRO PARANAENSE

Fonte: IPARDES, 2013 (organizado pelo autor).

O crescimento de postos de trabalho formais em Cornélio Procópio, no período entre 1996 e 2011, representou uma variação de 57%, saindo de 8.062 para 14.089 empregos. Entretanto, esse crescimento não foi processado a partir da indústria de transformação, foco prioritário da formação protagonizada pela UTFPR. Em 1996, o número de postos de trabalho formais correspondia a 2.024 empregos, apresentando quinquenalmente pouca variação: em 2001, foi para 2.038 postos, incremento de 0,6%. O aumento de 213 empregos no próximo quinquênio, ou seja, aproximadamente 10,5%, é totalmente afetado pela retração em 14,57% em 2011.

A introdução da técnica e tecnologia por meio da abertura de uma escola técnica, desejada para o aprimoramento da produção, não é garantia para alavancar a diversificação da produção num município ou região. A trajetória da expansão do CEFET-PR, no caso de Cornélio Procópio, esbarra na hipertrofia de crescimento industrial do que é chamado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – (IPARDES) de 2º espaço relevante, a região Norte Central, especialmente Maringá e Londrina (IPARDES, 2006).

Um exemplo disso é o fechamento da indústria têxtil Fujimura do Brasil em 2008, que ocupava cerca de 500 trabalhadores, sabendo que grande parte da produção fora absorvida pelos municípios vizinhos, principalmente Assaí, Bandeirantes e Jacarezinho (vide tabela 11).

Particularmente, as áreas de Mecânica e Elétrica do CEFET-PR atendem ao estável número de empregos, com ênfase na indústria de materiais elétricos e de comunicação, que apresentou um crescimento importante de 96 para 249 empregos formais.

O setor de serviços junto ao comércio assegurou o incremento no emprego em Cornélio Procópio, crescendo aproximadamente de 157% o primeiro, sendo que o segundo apresentou aumento de 120%.

Entretanto, em seu estudo sobre a relevância do setor metal mecânico na região, Luis Eduardo Araujo questionou os dirigentes das empresas citadas anteriormente, que são vinculadas ao setor, no que tange à efetivação de egressos nos postos de trabalho na área, sendo que

Um ponto importante relatado pelos dirigentes foi de que os alunos formados em cursos superiores preferem o trabalho mais administrativo ao chão de fábrica, um dos dirigentes relatou “é difícil manter um funcionário trabalhando no chão de fábrica após concluir uma faculdade, aqueles com formação técnica são mais dedicados a

esse trabalho”. Diante desses relatos podemos concluir que as condições de oferta de mão de obra qualificada na região é satisfatória, devendo haver uma intensificação nas relações de parcerias entre as empresas e as instituições de ensino (ARAUJO, 2009, p. 127).

A transformação em *Campus* Universitário dentro da perspectiva do REUNI, reconfigura o conceito de instituição focada nas necessidades regionais e locais. No atual momento, o *campus* oferta quatro cursos de Engenharia (Controle e Automação, Computação, Mecânica e Elétrica) e se aproxima da concepção de centro de formação clássico, não interagindo para alternativas para a diversificação produtiva local.

O impacto econômico inicial do crescimento pode ser constatado na construção civil da cidade e do mercado imobiliário, nunca se construiu e alugou tanto em nossa história, pelo menos desde os tempos do café. A relação direta da UTFPR com a indústria dá-se pela natureza de seus cursos que dão ênfase a preparação de pessoas que atuem dentro dos diversos níveis desse setor econômico. Oportunidades de negócio e de desenvolvimento tecnológico e industrial existem em Cornélio Procópio até mais que outras cidades do Norte do Paraná: espaço físico, uma Universidade Tecnológica formando engenheiros, energia, mão de obra, entre outros. Existe também uma falta de infraestrutura que é comum a todo o Norte: faltam-nos estradas de qualidade, duplicadas que permitam um fluxo contínuo de transporte entre suas diversas regiões (BONDARIK, 2012, p. 02).

Cornélio Procópio ainda espera que o centro de excelência de formação para a produção que o *campus* local se tornou, principalmente com o advento das engenharias a partir de 2008, seja um diferencial para a instalação de novas fábricas, não servindo apenas como formadora de profissionais para os centros mais desenvolvidos do Estado.

Um processo mais incisivo de influência da instalação do CEFET-PR ocorrera em Pato Branco, com o diferencial da oferta de cursos superiores, conforme abordado no próximo tópico.

4.3 Pato Branco: A inserção da UTFPR no desenvolvimento regional combinado

O Sudoeste Paranaense⁴⁶ teve sua colonização tardia, visto que a formação da maioria dos municípios aconteceu entre os anos de 1950 e 1960, tendo seu desenvolvimento vinculado à última onda de povoamento lançada sobre o território do estado, constituída, em grande parte por fluxos migratórios dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa migração foi provocada em grande medida, segundo Ipardes (2005), por dois fatores que ocorreram concomitantemente e de maneira confluyente: por um lado, mudanças drásticas na estrutura fundiária do Rio Grande do Sul ocasionando em um processo vertiginoso de latifundização, que acarretou grandes excedentes de população rural sem expectativa de subsistência. A corrente migratória associada aos agricultores catarinenses, que da mesma forma despojados do campo, era em sua maioria composta por colonos de origem italiana e alemã,

[...] com razoável capacidade financeira, de instrumentos de trabalho e de conhecimentos técnicos para assegurar a formação de novas propriedades rurais, e encontrou na vasta região do sudoeste paranaense farta disponibilidade de terras baratas, de boa qualidade e escassamente povoadas (IPARDES, 2004, p. 23).

A segunda causa de incentivo à ocupação da região é resultante das iniciativas colonizadoras implementadas pelo poder público, como era o caso da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), e por companhias privadas, sendo a principal a Clevelândia Industrial Territorial Ltda. (CITLA), que dos anos 1940 em diante estabeleceram muitas colônias na região e estimularam a comercialização de terras. Da mesma forma, o sistema de loteamento de terras para venda em pequenos lotes, que vigorava no Norte do estado, fora utilizado no Sudoeste, e de maneira semelhante atraiu massas de agricultores gaúchos, catarinenses e advindos de outras regiões do Paraná,

⁴⁶ A Região Sudoeste Paranaense é composta pelos municípios: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Itapejara d'Oeste, Manfrinópolis, Marmeleiro, Mariópolis, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Pato Branco, Pérola d'Oeste, Planalto, Pinhal de São Bento, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto Lontra, São João, Santa Izabel do Oeste, Santo Antonio do Sudoeste, São Jorge d'Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino. Totalizando 37 municípios.

configurando uma estrutura fundiária predominando a pequena propriedade familiar (IPARDES, 2004 p. 13).

Todavia, apenas no decorrer dos anos de 1950, ganhou impulso o processo de dinamização e integração da região com o restante do estado, especialmente em decorrência de esforços substanciais para o estabelecimento de um sistema de transporte e de comunicação. Esses sistemas, conjugados ao potencial técnico dos produtores e a boa qualidade dos solos, proporcionaram e impulsionaram a produção de excedentes para comercialização. De forma bastante similar à sistemática ocorrida no Norte do Paraná, inúmeras cidades formaram-se na região para dar sustentação às atividades agrícolas em expansão.

O sistema rodoviário da mesorregião Sudoeste expressa a intensa fragmentação da mesorregião em municípios de pequenas dimensões geográficas e a conseqüente proximidade entre as respectivas sedes. É formado por uma densa malha de estradas predominantemente municipais. Não há um eixo viário estruturador, e sim uma configuração radial das rodovias, que partem de Francisco Beltrão, dada sua localização mais central, sendo dali distribuídas em diversas direções aos municípios locais (IPARDES, 2004, p. 101).

Na década de 1970, teve início um sistema agrário, o qual se encontra em vigor até o momento, marcado pela produção leiteira e grãos via mecanização. De acordo com Perondi (2007), as comunidades rurais da atualidade na região são a representação da agricultura familiar dos descendentes de italianos e alemães da última fronteira colonial dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que com a Revolução Verde passaram a se diferenciar entre si de acordo com o grau de integração ao mercado.

A perspectiva de acúmulo de capital pelos criadores de suínos, a obtenção crédito subsidiado e a propriedade de terras planas, agregados à adoção do uso de calcário, foram os elementos citados por Perondi (2007) que estabeleceram esse diferencial, visto que aqui, ocorrera a viabilidade de produzir em escala motomecanizada.

De acordo com Corona (2003), as mudanças ocorridas na base técnica da produção agrícola, as quais que introduziram a motomecanização⁴⁷, produtos químicos, defensivos e pesquisa genética na prática camponesa, na configuração de um arcabouço

⁴⁷ Na agricultura, é a execução por máquinas agrícolas de serviços, anteriormente executados pelo trabalho manual.

tecnológico, acarretaram transformações não apenas econômicas, mas também na própria identidade do camponês. Tais reconfigurações eram parcelas importantes do programa para modernizar o país fixado pelos governos pós-64, apoiado em subsídios monetários em forma de crédito agrícola, o que favoreceu somente um número reduzido de agricultores, desamparando principalmente os menores.

Dessa forma, a política governamental de extensão rural concebida e implementada nesse período, colaborou decisivamente para a especialização da produção e acabou privando a maior parcela dos agricultores que não dispuseram de condições de obtenção de insumos para tal *upgrade*. A modernização, nesse sentido, desencadeou a inviabilidade do campo para o pequeno produtor, por não atenderem aos critérios exigidos para lograr êxito nas solicitações de financiamentos e, por conseguinte, dos modernos insumos produtivos, mantiveram-se no ostracismo.

Ademais, Bernartt (2006, p. 40) afirma que a região sudoeste “já surge com manifestações em prol do desenvolvimento”. E a autora vai além, afirmando que o processo migratório, de mobilidade populacional, que possibilitou a colonização e o desenvolvimento da região, estava associado na verdade à mobilidade do trabalho e do capital.

Sendo criado durante a era Vargas (1930-1945 e 1951-1954), e se estruturado principalmente neste governo e no governo de seu sucessor democraticamente eleito, Juscelino Kubitschek (1956-1961), o projeto nacional para o país se estrutura com a participação de organismos multilaterais, sendo que durante o governo de João Goulart (1961-1964), é criado o Ministério do Planejamento, encarregado em grande parte de centralizar essa empreitada, que pela agitação política e instabilidade das instituições políticas não lograram o êxito esperado por esses governos.

A partir de 1964, agora de forma autoritária, o desenvolvimento, deveria ocorrer a qualquer custo, o crescimento da produção, a industrialização, a expansão da malha viária, como forma de ocupar os territórios ociosos, em termos produtivos.

Dos anos de 1980 em diante, iniciaram-se as diversificações na economia da região, até então limitada ao setor primário, com o aparecimento de indústrias, principalmente de transformação, produtos alimentícios, beneficiamento de madeira e de materiais plásticos (BERNARTT, 2006).

Durante esse período, os debates favoráveis ao desenvolvimento do país tiveram um hiato, sendo quase esquecidos, pelo fato de que essa década foi marcada por uma grave crise da dívida externa e pela transição política da ditadura para a democracia.

Tabela 12. População de Pato Branco e Região Geográfica Sudoeste Paranaense 1970 - 2010

Município/Ano	1970	1980	1991	1996	2000	2007	2010
Pato Branco	33.808	45.938	55.675	57.295	62.234	66.680	72.370
Sudoeste Paranaense	446.360	590.086	478.126	549.097	533.317	565.392	587.496

Fonte: IBGE: Censos Demográficos: 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010; Contagem Populacional 1996 e 2007.

Propositadamente, na década de 1990 esses debates retornaram com força devido à cena no panorama nacional e, de acordo Bernartt (2006), na região de Pato Branco não foi diferente. Nesse contexto, instalou-se na região a Unidade Descentralizada do CEFET-PR, que iniciou suas atividades em 1993. A vinda do CEFET-PR associou-se à transformação consequente de expansão do capital e reestruturação produtiva. No entanto, pelas singularidades regionais, já mencionadas, esse fluxo foi incorporando nuances e formato que foram acompanhados de resistências, progressos e retrocesso. Com a instituição de educação profissional e tecnológica, imersa nessa conjuntura, não passou incólume a essas reconfigurações.

A abertura dessa Unidade do CEFET-PR aconteceu permeada pela perspectiva de desenvolvimento para Pato Branco e região. A expectativa acerca das previsões que a chegada da unidade acarretaria para a região é verificada na seguinte afirmação, em publicação da instituição quando ocorre sua comemoração pelos dez anos da unidade:

Vai figurar mesmo como marco divisor: Pato Branco do antes; Pato Branco do depois, no rastro do CEFET vão vir às empresas. As pequenas, as médias, as grandes. As nacionais, as multinacionais. Aqui elas têm o que priorizam na escolha da área para se instalar: mão de obra especializada local. O CEFET é o fulcro que faltava ao Sudoeste para que pudesse manifestar as potencialidades naturais e as de sua gente (CEFET-PR, 2003, p. 06).

Diante disso, afirmou-se que o *Campus* Pato Branco “foi determinante no desenvolvimento da cidade, que adotou um novo perfil” e que “o município promoveu a diversificação de sua economia ao oferecer incentivos fiscais a empresas dos setores de informática e eletroeletrônico” (UTFPR, 2010, p. 143).

Apesar de entrar em funcionamento em 1993 com os cursos técnicos, igualmente às UNEDs de Medianeira e Cornélio Procópio, no ano seguinte, em 1994, adveio a incorporação da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco (FUNESP),

oportunizando a oferta de curso de graduação, fato restrito à sede em Curitiba até aquele momento. Segundo a diretora do *Campus* nos últimos nove anos:

O Cefet, claro, tinha toda a sua importância. Mas ele veio para a região como uma forma de capacitação de mão de obra e para o atendimento de outras demandas mais imediatas para a época. A incorporação da Funesp (Fundação de Ensino Superior de Pato Branco), em 1994, fez com que nós fôssemos o único campus do Cefet no interior com cursos superiores, os outros só tinham cursos técnicos. A conotação de universidade começou aí. Para o Sudoeste, entendo que ele abriu portas. A UTFPR acabou colocando a região em evidência por ter uma universidade (ASSMANN, 2013, p. 01).

Em relação aos cursos incorporados pela Unidade, alguns sofreram mudanças em suas matrizes, outros foram extintos e, principalmente muitos outros foram autorizados e colocados em funcionamento. Os cursos técnicos iniciados em 1993 foram os de Eletrônica e Edificações. Em 1994 foi ofertado mais um curso técnico – Eletromecânica – e a oferta de Administração, Ciências Contábeis, Agronomia, Ciências com habilitação em Matemática e Tecnologia em Processamento de Dados, oriundos da FUNESP foi continuada.

A oferta de cursos de graduação em áreas distintas das que comumente são oferecidas nos CEFETs modificou as necessidades da UNED, proporcionando a diversificação do corpo docente, bem como o incremento da titulação desse corpo, já que era imprescindível à avaliação e reconhecimento dos cursos de graduação, de acordo com a legislação de funcionamento desses cursos. Portanto, é indispensável considerar isso como uma vantagem diante das demais UNEDs, pois em Pato Branco, o ingresso da instituição como centro de excelência, já aconteceu combinada à oferta de bacharelados e de licenciaturas, fato que só ocorreu nas demais unidades somente no âmbito da UTFPR a partir de 2007. Essa combinação, ingresso na região e incorporação da instituição de ensino superior, possibilitou que a participação no desenvolvimento regional e na pesquisa se tornasse um traço marcante na atuação dessa unidade na região.

Para a aplicabilidade dessa relevância, nos dados fornecidos e trabalhados à verificação do incremento no número de empregos formais em Pato Branco e no Sudoeste Paranaense, é preciso explicitar as áreas atendidas para formação profissional

pelo CEFET-PR naquela unidade no período proposto: primeiramente foram os cursos técnicos de Edificações, Eletrônica e Eletromecânica. As graduações incorporadas e mantidas, ressaltando que Processamento de Dados, tem mercado de trabalho pouco focado na produção industrial. Em 2000, tem início o curso de Química Industrial.

Desse modo, pode-se ver que são áreas claramente pragmáticas e voltadas à diversificação produtiva e as áreas de Eletromecânica, Eletrônica, Química, sendo que Edificações e Informática proporcionam empregos formais em crescimento, no caso de desenvolvimento local e regional. Sobre isso, é necessário salientar que o foco nas áreas de formação se processa pelo fato da evolução de grau e da modalidade de oferta que o CEFET-PR, e posteriormente a UTFPR, se reconfigurarem atendendo à legislação e também à trajetória para adequação enquanto universidade.

Outro fator relevante para a diversificação produtiva em Pato Branco e região foi a instalação em 1997, do Parque Tecnológico de Pato Branco. Esse espaço abriga 65 empresas de produção de softwares e 10 que produzem eletroeletrônicos. A Prefeitura de Pato Branco avalia que o crescimento da população seria um dos reflexos do polo tecnológico, visto que no período entre 2000 e 2010, houve um aumento de 16%, cerca de 10 mil habitantes (GAZETA DO POVO, 2013). A estratégia da Pato Branco Tecnópole, gestora do Parque, é explicitada de acordo com o esquema abaixo:

Figura 3. Esquema de funcionamento da Pato Branco Tecnópole



Fonte: <http://www.pbtec.org.br/modeloGestao>

Atuam como parceiros e instituidores do Parque Tecnológico, além da UTFPR e FADEP⁴⁸, instituições locais, também a UFPR e FINEP⁴⁹ bem como o Sistema S⁵⁰. Aliado a isso, o estabelecimento pela Lei Estadual 15.634/07 se configurou como um atributo bastante atrativo para o estabelecimento de empresas do ramo eletrônico, pois assegura uma tributação diferenciada para esse segmento empresarial, prevendo a redução de até 80% no Imposto sobre Circulação e Serviços (ICMS) em Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco, cidades que possuem *campus* da UTFPR.

De acordo as tabelas 13 e 14, tanto o Sudoeste Paranaense quanto Pato Branco teve um aumento significativo no número total de postos de trabalho. Em Pato Branco, no ano de 1996 foram registrados pelo IPARDES, 8.829 para 24.621 em 2011, uma variação de cerca de 180%, com ênfase maior no último quinquênio, com o estabelecimento de 8.879 empregos. Desses empregos, focando na indústria de transformação, a variação foi de aproximadamente 242%, com crescimento igualmente maior entre 2006 e 2011, saltando de 3.688 para 6.267 postos de trabalho, variando quase 70% em cinco anos.

Recortando para as áreas atendidas na formação profissional pela UTFPR em Pato Branco, levando em consideração a trajetória desde 1993, acentua-se ainda o incremento de empregos formais. Nesses dados, os números referentes à indústria química, indústria alimentícia, indústria de materiais elétricos e indústria metalúrgica, corroboram para que a implantação da Unidade de Ensino, encontrando respaldo no ambiente produtivo, não seja somente um centro de formação sem aplicabilidade local e regional.

Tomando por exemplo os números da indústria de materiais elétricos, que saiu de nenhum emprego em 1996, para 1.023 em 2011, nesse setor, Pato Branco concentra 69% dos empregos do Sudoeste Paranaense (vide tabelas 12 e 13). Ademais, o desenvolvimento dessas áreas é relevante para a região, visto que o maior crescimento de postos de trabalho na indústria nesse período acontece nos seguintes setores (ver tabela 14):

- 1) Indústria de produtos alimentícios (em 1996, apresentava 4401 para 13425, crescimento de 205%);

⁴⁸ Faculdade de Pato Branco.

⁴⁹ Financiadora de Estudos e Projetos.

⁵⁰ É o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar ao conjunto de onze instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira.

- 2) Indústria Têxtil (com 2009 empregos em 1996, teve incremento 6353 postos, chegando a 8362, aumento de 316%);
- 3) Indústria de materiais elétricos (de 80 empregos no início do período, subida de 1743%, com avanço maior entre 2006 e 2011, de 394 aumentou para 1.475 empregos, variação 274%);
- 4) Indústria Química (que apresentava 290 empregos formais em 1996 e que em 2011, proporcionou 1.234 empregos, variando positivamente 325%).

Tabela 13. Estabelecimentos e Empregos formais em Pato Branco-PR (1996 – 2011)

ESTABELECIDAMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp
PATO BRANCO	Total	1.422	8.829	1.784	11.416	2.327	15.742	3.048	24.621
	Indústria	171	1.837	207	2.887	275	3.693	338	6.289
	Indústria de Transformação	169	1.812	202	2.863	270	3.688	331	6.267
	Indústria Metalúrgica	26	314	27	405	54	574	78	813
	Indústria Mecânica	7	569	12	1.241	18	1.027	29	1.608
	Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	1	-	14	81	7	184	15	1.023
	Indústria Química	10	200	15	306	22	584	20	713
	Indústria Têxtil	20	70	25	94	29	146	25	171
	Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Alcool	26	143	35	253	40	343	49	1.019
	Construção Civil	86	530	89	374	103	527	181	1.360
	Comércio	539	2.463	662	3.055	989	5.111	1.230	7.251
	Serviços	462	3.339	665	4.348	789	5.563	1.123	8.400
	Agricultura	158	586	161	752	171	848	176	1.321

Fonte: IPARDES, 2013

Tabela 14. Estabelecimentos e Empregos Região Sudoeste Paranaense (1996 – 2011)

ESTABELECIDAMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp
SUDOESTE PARANAENSE	Total	7.122	60.706	9.256	62.748	12.653	91.669	16.914	127.332
	Indústria	977	14.438	1.326	19.738	1.613	27.713	1.984	39.453
	Indústria de Transformação	957	14.288	1.297	19.447	1.571	27.473	1.930	39.042
	Indústria Metalúrgica	107	812	147	1.196	245	2.016	329	3.277
	Indústria Mecânica	19	671	42	1.477	50	1.264	90	2.073
	Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	9	80	23	179	25	394	35	1.475
	Indústria Química	24	290	43	575	62	850	77	1.234
	Indústria Têxtil	139	2.009	205	3.932	251	6.325	346	8.362
	Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool	156	4.401	228	4.567	279	9.192	308	13.425
	Construção Civil	344	1.627	1.373	1.373	493	2.557	913	5.067
	Comércio	2.466	10.149	3.573	13.112	5.451	21.945	7.238	32.168
	Serviços	2.007	31.013	2.658	24.175	3.535	34.061	4.950	42.700
	Agricultura	1.299	3.383	1.333	4.350	1.561	5.393	1.829	7.944

Fonte: IPARDES, 2013 (organizado pelo autor).

É possível verificar diante dos dados apresentados que dentre os setores com maior crescimento de postos trabalho, três deles são de áreas específicas da formação ofertada no *Campus* da UTFPR, os quais tiveram esse incremento durante a década de consolidação desse polo de educação profissional e tecnológica. O desenvolvimento industrial local e regional, nesse caso, com as especificidades de ocupação, bem como a própria diferenciação da estrutura da instituição, com oferta além da formação técnica, já voltada a enfoque universitário, concretamente atendeu ao objetivo de ser um atrativo para a diversificação da economia do Sudoeste Paranaense.

Tratou-se até aqui da interiorização em cidades de pequeno porte, vinculadas relevantemente a produção agropecuária do estado, tendo no atendimento de educação focalizada na produção de transformação uma nova perspectiva de diversificação produtiva e de novas possibilidades de empregabilidade.

No próximo tópico, tratar-se-á do caso de Ponta Grossa, uma das mais importantes e maiores cidades do Paraná, com uma demanda diferenciada para a educação tecnológica e percurso diverso dos anteriormente discutidos neste trabalho.

4.4 Ponta Grossa: a descentralização próxima da capital

Ponta Grossa localiza-se a cerca de 120 km de Curitiba, e apresenta atualmente o melhor fluxo para a capital, por contar com a pista duplicada na BR 373. Seu protagonismo e relevância na Região Centro-Oriental Paranaense devem-se em grande parte, por fazer parte do chamado Paraná Tradicional, explorado desde o século XVII, com a pecuária extensiva.

A organização econômica e social foi iniciada a partir de grandes extensões de terra, possibilitando o sustentáculo aos períodos econômicos do tropeirismo, da erva-mate e da madeira, sendo secundarizada pela produção camponesa para subsistência, em áreas pequenas. De forma progressiva, o extrativismo vegetal e a criação de gado extensivo agregaram-se aos avanços tecnológicos fortalecendo a produção agropecuária com articulação plenamente estabelecida com as empresas industriais na região⁵¹ e da mesma com o mercado (IPARDES, 2004).

⁵¹ A Região Centro-Oriental Paranaense é formada pelos municípios: Arapoti, Carambeí, Castro, Jaguariaíva, Palmeira, Pirai do Sul, Ponta Grossa, Reserva, Sengés, Telêmaco Borba, Tibagi, Ventania. Totalizando 12 municípios.

A estrutura econômica recente assenta-se em três eixos industriais, localizados em diferentes áreas da região. As indústrias de papel e papelão, localizadas em Telêmaco Borba, Jaguariaíva, Piraí do Sul, Arapoti e Sengés, representando um dos mais significativos polos do Brasil. A indústria se estabeleceu no início do século XX e prosperou baseada na extração da vegetação nativa, e dos reflorestamentos de pinus, abrangendo enormes quantidades de terras.

Relativamente a essa conjuntura, vale dizer que em contraste com outras regiões do estado, Ponta Grossa e região têm a menor ocupação de espaços rurais em atividades agropecuárias, sendo que a agricultura familiar tem importante participação, respondendo pela conservação da ocupação do espaço do campo, no entanto, ainda assim, na região, a produção agrícola é bastante reduzida (IPARDES, 2004).

Outro elemento importante relaciona-se ao incremento dos postos de trabalho formal. Diferente por ser um mercado de trabalho com alta taxa de formalização e relevante pelo número desses empregados, a região exibiu um aumento no número de empregos, entre 1996 e 2001, abaixo da média do estado.

Evidencia-se, desde a década de 1970, um aumento populacional maior na Região Centro-Oriental do que nas demais regiões do interior paranaense, por isso, recentemente, a população do campo sofreu diminuição. No entanto, no meio urbano continuou se elevando expressivamente, aumentando a relevância demográfica da região no total do Paraná. Dessa forma, as migrações apresentam dimensão significativa nesse caso, pois os fluxos de saída de população são em grande parte compensados pelos fluxos de entrada, predominando os advindos de outras regiões do estado (IPARDES, 2004). (ver tabela 15)

O crescimento da população reforçou a característica urbana da região, já que nos anos 1970, era a única região do interior do estado a cruzar a barreira dos 50% de grau de urbanização de sua população. No momento atual, somente Reserva e Ortigueira persistem com a maior parte da população sendo rural, situação fortalecida pela presença de áreas fixadas para assentamentos rurais e reservas indígenas.

Segundo relatório do IparDES (2004, p. 111),

A diversificação da matriz produtiva possibilita a maximização das vocações locais, bem como a abertura para a entrada de novos segmentos que possam ampliar ou complementar as cadeias existentes. A infraestrutura rodoferroviária disponível confirma Ponta Grossa como o mais importante ponto de convergência dos fluxos provenientes das diversas mesorregiões paranaenses. As contribuições

das entidades organizadas em torno de experiências de Ciência, Tecnologia e Inovação, assim como das instituições de ensino e pesquisa, representam perspectivas de crescente intercâmbio com a base produtiva regional.

Nesse sentido, a abertura da Unidade do CEFET-PR visou a partir de 1993, com a implantação dos cursos técnicos em alimentos, eletrônica e mecânica, atender à demanda de formação profissional necessária à diversificação produtiva presente com a industrialização de Ponta Grossa. A área de alimentos, no contexto da região citada é voltada à indústria de laticínios e de processamento de carnes, que além de Ponta Grossa, envolve principalmente Carambei e Castro.

Tabela 15. População de Ponta Grossa e Região Geográfica Centro- Oriental Paranaense 1970 - 2010

	1970	1980	1991	1996	2000	2007	2010
Ponta Grossa	126.940	186.656	233.984	254.863	273.616	306.351	311.611
Centro- Oriental Paranaense	355.253	472.655	547.559	581.143	623.356	674.124	689.279

Fonte: IBGE: Censos Demográficos: 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010; Contagem Populacional 1996 e 2007.

O Distrito Industrial Ciro Martins abriga o segundo maior parque industrial do estado do Paraná e sendo o maior do interior, conjuga a grande maioria dos empregos industriais da região. A concentração de fábricas na localidade mostrou-se afunilada no período entre 1996 e 2006, uma vez que somente a indústria de papel não concentra suas atividades nesse espaço de Ponta Grossa, estando localizada principalmente em Telêmaco Borba.

O estabelecimento do parque industrial de Ponta Grossa consolida o crescimento constante dos postos trabalho formal na diversificação das atividades, e representa 20% dos empregos. No período analisado ocorreu grande crescimento nos números de vagas de trabalho no setor de serviços e no comércio, correspondendo a 45% e 25%, respectivamente em 2011 (vide tabela 15).

Isso demonstra que Ponta Grossa agrega características que outrora estavam impossibilitadas, devido à proximidade com Curitiba, o que consolidou sua centralidade regional. Porquanto, Ponta Grossa passou a dividir a demanda com centros maiores

como: Londrina e a própria capital, constituindo concorrência, mesmo estando em área de forte influência do maior espaço relevante de desenvolvimento econômico e produtivo.

Cabe ressaltar, que a indústria de papel não fora atendida plenamente pela inserção do CEFET-PR, pois as áreas de formação estiveram sempre muito vinculadas ao desenvolvimento industrial de Ponta Grossa. Diante disso, logo após a constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, posteriormente do Instituto Federal do Paraná (IFPR) fora destinada a abertura de uma unidade em Telêmaco Borba, oferecendo formação técnica de nível médio para a especialização da mão de obra relacionada a esse setor.

Conforme o que demonstra a Tabela 16, o crescimento de empregos formais em Ponta Grossa é dependente em grande parte ao incremento no comércio e serviços, principalmente no primeiro que saltou de 8.505 para 21.296 postos de trabalho, aumento de 150%. Nesse período (1996-2011) o setor de serviços dobrou o número de empregos, saindo de 18.197 para 36.882.

O crescimento do número de empregos na indústria de transformação, entretanto, teve um crescimento menor, aproximadamente de 48% nos mesmos 15 anos, saindo de 10.622 para 15.746 postos de trabalho. O incremento foi constante durante o período entre 1996 e 2011, principalmente na indústria metalúrgica (83%); de madeira e mobiliário (41%); de produtos alimentícios (45%); e na indústria química (132%), dando sustentabilidade ao crescimento de empregabilidade nesse setor (vide tabela 15).

Tabela 16. Estabelecimentos e Empregos em Ponta Grossa-PR (1996 – 2011)

ESTABELECIDAMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp
PONTA GROSSA	Total	4.085	42.536	5.084	48.252	6.518	61.046	7.992	81.097
	Indústria	492	11.003	536	11.727	642	12.796	742	16.314
	Indústria de Transformação	464	10.622	513	11.376	611	12.388	710	15.746
	Indústria Mecânica	17	895	31	897	29	463	71	1.052
	Indústria Metalúrgica	51	1.340	77	1.379	114	1.368	128	2.461
	Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	7	19	6	251	3	7	6	73
	Indústria de Materiais de Transporte	19	311	17	291	18	546	17	410
	Indústria de Madeira e Mobiliário	122	3.029	118	3.673	134	3.925	157	4.274
	Indústria do Papel, Papelão, Editorial e Gráfica	25	257	30	450	41	557	48	622
	Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool Etilico	90	2.076	95	2.196	116	2.636	102	3.014
	Indústria Química	20	430	26	543	38	821	38	1.000
	Construção Civil	209	2.208	251	2.250	284	2.378	470	4.626
	Comércio	1.463	8.505	2.112	10.322	2.902	15.295	3.550	21.296
	Serviços	1.427	18.197	1.718	22.090	2.195	28.561	2.751	36.882
	Agricultura	457	2.514	467	1.863	495	2.016	479	1.979

Fonte: Ipardes, 2013 (organizado pelo autor).

Tabela 17. Estabelecimentos e Empregos na Região Centro-Oriental Paranaense (1996 – 2011)

	ESTABELECEMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp		
Total	8.346	82.769	10.778	97.868	14.016	130.818	16.963	159.528		
Indústria	936	24.127	1.151	26.953	1.345	34.335	1.593	39.834		
Indústria de Transformação	862	23.143	1.082	25.963	1.266	32.792	1.510	38.557		
Indústria Mecânica	32	1.041	49	1.087	68	1.076	137	2.169		
Indústria Metalúrgica	70	1.378	126	1.498	173	1.930	212	3.297		
Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	7	19	10	303	5	32	12	85		
Indústria de Materiais de Transporte	23	345	18	293	21	557	26	436		
Indústria de Madeira e Mobiliário	312	6.430	389	9.628	418	12.573	479	11.800		
Indústria do Papel, Papelão, Editorial e Gráfica	54	5.135	68	4.630	80	4.674	88	5.086		
Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool Etílico	155	5.549	175	5.290	207	7.806	210	8.802		
Indústria Química	31	609	43	921	64	1.654	80	3.121		
Construção Civil	333	4.257	376	3.297	410	3.999	721	6.504		
Comércio	2.481	12.382	3.858	17.808	5.614	26.951	6.876	36.163		
Serviços	2.358	32.792	3.037	40.857	3.940	53.587	4.906	64.441		
Agricultura	2.175	9.035	2.356	8.953	2.797	11.946	2.867	12.486		

CENTRO-ORIENTAL PARANAENSE

Fonte: IparDES, 2013 (organizado pelo autor)

A Região Centro-Oriental apresenta maior crescimento na indústria de madeira e mobiliário, que representara em 2011 mais de 30% (11.800) dos empregos da indústria de transformação (39.834), com crescimento de 83%, sendo que 7.526 empregos localizam-se fora de Ponta Grossa. Em situação semelhante, as indústrias alimentícia e química obtiveram incremento importante, tendo em vista que a primeira crescera 58% (de 5.549 para 8.802 empregos), enquanto que a segunda variou positivamente 412%, saindo de 609 em 1996, para 3.121 postos de trabalho em 2011. Por outro lado, mesmo mantendo os números no mesmo patamar durante o período, a indústria de papel responde por 5.086 empregos, dos quais 4.424 fora de Ponta Grossa (ver Tabela 17).

Nesse contexto, verifica-se que a inserção do CEFET-PR com as áreas de alimentos, eletrônica e mecânica, possibilitou estrutura para a ampliação da diversificação produtiva industrial em Ponta Grossa e região Centro-Ocidental. Entretanto, a proximidade do maior parque industrial paranaense, invariavelmente induz a instalação de novas fábricas na Região Metropolitana de Curitiba, Ponta Grossa mantém a segunda ou terceira opção para essa implantação. Mesmo apresentando área específica para esse tipo de indústria, o Distrito Industrial Cyro Martins⁵² passa por readequações, devido à falta de espaço e de condições atrativas para novas instalações.

Dessa forma, é evidente que a UTFPR em Ponta Grossa é bem sucedida enquanto formadora de mão de obra qualificada, atendendo à demanda local e inserindo grande parte de seus egressos no complexo industrial vizinho, no entorno da capital do estado.

A última unidade de educação tecnológica a ser implementada, já dentro do governo FHC (1995-2002), que ingressou com restrições ao ensino técnico integrado durante o período, sofrera adversidades na construção e na própria identificação da oferta de cursos regulares. Esse é o assunto do tópico a seguir.

⁵² Segundo o Secretário de Indústria, Comércio e Qualificação Profissional, João Luiz Kovaleski, os lotes no Distrito Industrial Cyro Martins estão quase todos comprometidos, e os que estão ainda desocupados aguardam investimentos para os quais foram destinados, ou são pequenos demais para plantas de grande porte, uma tendência que vem se acentuando no setor desde o início dos anos 2000. Segundo Kovaleski, “Nosso Distrito é, sem sombra de dúvida, uma de nossas maiores ferramentas de persuasão. Contamos com pista dupla até a capital e de lá até o Porto de Paranaguá, contamos com água de qualidade e disponível nas quantidades que forem necessárias e ainda temos duas matrizes energéticas praticamente na porta das indústrias: o gasoduto e um ‘linhão’ da Copel, com uma subestação situada ali dentro”. (Entrevista Plantão da Cidade, 07 de agosto de 2012).

4.5 Campo Mourão: Dificuldades de inserção e de diversificação da economia

O estilo de ocupação fronteiriça que predominou em Campo Mourão e região⁵³ foi similar ao do norte do estado. Por meio do loteamento das terras para venda em pequenas parcelas, as empresas de colonização atraíram para a região milhares de trabalhadores, que junto às suas famílias, formaram pequenas e médias propriedades voltadas à produção para consumo próprio e para comercialização. No entanto, diferentemente do que ocorreu no norte, o café não se instalou na área do Centro-Ocidental com a mesma força, dividindo com outras culturas (milho, arroz, feijão, hortelã, algodão, etc.), com a suinocultura e com a exploração madeireira sendo a pauta de produção. Para os historiadores, o traço mais característico do povoamento dessa área decorre do encontro de dois fluxos populacionais de procedências distintas, que a tornaram uma região de transição com a forte presença de elementos da formação socioeconômica e cultural típicos das áreas de origem.

O primeiro fluxo derivou-se das frentes colonizadoras do café do norte do estado e era formado principalmente por paulistas, mineiros e nordestinos. O segundo, oriundo das áreas oeste e sudoeste do Paraná, era formado por gaúchos e catarinenses, descendentes de colonos europeus. Assim, a região “[...] apresenta, na lavoura, certos padrões que a fazem assemelhar-se à porção setentrional do estado e, na pecuária (criação de suínos), características que a ligam ao oeste” (MESQUITA e TIETZMAN SILVA, 1970, p.33 *apud* HESPANHOL, 1993, p.22-23).

Mesmo não tendo protagonizado a expansão da rica economia cafeeira das décadas precedentes, como o fez a mesorregião Norte Central, o Centro-Ocidental integrou-se rapidamente ao movimento mais amplo de expansão da agricultura moderna que se instaurou no Paraná, especialmente a partir dos anos 70, marcado pela introdução maciça, no campo, de avançadas tecnologias de cultivo, de substituição da cultura cafeeira pela produção de *commodities* (binômio soja/trigo) e ampliação das áreas de pastagens, e de alterações radicais nas relações de trabalho, todos estes elementos altamente poupadores de mão de obra. Desse modo, entre 1970 e 1980 a mesorregião foi uma das que evidenciaram as mais altas taxas de decréscimo populacional, tanto em termos rurais quanto no que se refere ao conjunto da população. Nas décadas seguintes esse processo permaneceu dos mais elevados

⁵³ A Região Centro-Ocidental Paranaense é formada pelos seguintes municípios: Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Boa Esperança, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fenix, Goioerê, Iretama, Janiópolis, Juranda, Mamborê, Moreira Sales, Nova Cantu, Peabiru, Quarto Centenário, Quinta do Sol, Rancho Alegre d'Oeste, Roncador, Terra Boa e Ubatã. Totalizando 24 municípios.

do Estado, acentuando-se, inclusive, nos anos 1990, período em que o Centro-Ocidental destacou-se como a mesorregião de maior taxa de evasão rural e de menor ritmo de incremento urbano, de sorte a se tornar a região de menor peso populacional dentre as mesorregiões paranaenses (IPARDES, 2005, 20).

Tabela 18. População de Campo Mourão e Região Geográfica Centro-Ocidental Paranaense 1991 - 2010

	1970	1980	1991	1996	2000	2007	2010
Campo Mourão	77.118	75.423	82.318	79.135	80.476	82.530	87.194
Centro-Ocidental Paranaense	528.734	417.452	387.451	356.191	346.648	331.220	334.125

Fonte: IBGE: Censos Demográficos: 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010; Contagem Populacional 1996 e 2007.

Considerando as informações acima, visualiza-se que Campo Mourão sofreu uma pequena variação entre 1991 e 2007, tendo primeiramente uma queda de pouco mais de 3.000 habitantes, devido à emancipação do distrito de Farol, porém a partir de 1996 aumenta sua população em cerca de 10% até 2010.

No caso da região, a situação é de decrescimento populacional, visto que os municípios quando não tem queda de habitantes, ou permanecem estagnados ou têm aumento muito tímido. O reflexo disso é a evasão de mais de 50 mil habitantes, o equivalente a 15% da população, especialmente pela emancipação de grande parte dos municípios que atualmente fazem parte da Região Noroeste Paranaense (vide Tabela 18).

Nessa conjuntura, analisar a constituição do *Campus* Campo Mourão da UTFPR é dialogar com uma realidade completamente diversa das anteriormente comentadas. Primeiramente, a autorização para a abertura da UNED do CEFET-PR por parte do Ministério da Educação, sendo que em junho de 1993, depois de uma disputa acirrada com Maringá, Umuarama e Toledo, centros com diversificação produtiva muito mais desenvolvida que a contemplada.

Para a definição por Campo Mourão, no início de 1995, foi importante o trabalho político do prefeito na época, Rubens Bueno (1993-1996), que havia sido deputado federal entre 1990 e 1992, e utilizara de sua influência junto à esfera federal para propor a doação do Ginásio de Esportes Belin Carolo e assumir compromissos

financeiros para a implantação da UNED, desse modo, o convênio de manutenção por parte do município persistiu até 2009. Nesse momento, não interessava ao governo federal, que já gestava uma legislação educacional com a oferta de cursos técnicos, o não favorecimento à implantação dessa Unidade.

No entanto, em 10 de abril de 1995, nas dependências do ginásio doado, começam a funcionar os cursos técnicos em alimentos e edificações, com grandes dificuldades na contratação de técnicos e professores, fato que persistiu durante o governo FHC, principalmente para os CEFETs, que detinham a perspectiva de formação profissional descentralizada, contrapondo-se ao projeto de internacionalização de capitais e mercados, combinado com a retração da indústria nacional.

Nesse cenário, o funcionamento da Unidade Campo Mourão sofre muitas adversidades com a contratação de profissionais e construção e aparelhamento dos laboratórios, e por fim, com a extinção dos cursos técnicos a partir de 1998. Cabe ressaltar que isso ocorrera em todas as unidades, porém a demanda pelas áreas de oferta e a dinâmica de crescimento da diversificação econômica proporcionaram aos cursos superiores de tecnologia, nas áreas dos cursos técnicos, conseguir atender à formação de mão de obra especializada. Ademais, os cursos técnicos estavam formando a primeira turma em Campo Mourão, quando o Decreto n. 2208/97 entrava em vigor, obrigando a oferta do Ensino Médio a partir de 1998.

Cabe aqui verificar os motivos pelos quais Campo Mourão manteve certo distanciamento para com as necessidades de reestruturação da Unidade ali instalada. Segundo Celso Gandolfo, que fora posteriormente diretor do *Campus* Campo Mourão em 2003, se discutia os gargalos para o desenvolvimento tecnológico presentes em Campo Mourão:

Em 06 de dezembro de 2001 representantes da comunidade se reuniram para iniciar a elaboração de um plano estratégico, contemplando as perspectivas de desenvolvimento tecnológico de Campo Mourão. Na oportunidade, 26 pessoas estiveram presentes representando associações, poder público (executivo e legislativo), instituições de ensino, empresas privadas, entidades de classe e outros segmentos organizados. Tal evento foi uma continuidade do seminário de sensibilização para o desenvolvimento tecnológico, ocorrido 30/11/2001, na casa da cultura. Os palestrantes foram Roberto Espolidoro, assessor do Ministério da Ciência e Tecnologia, e Clainor Mazarolo, presidente da Pato Branco Tecnópole. O planejamento estratégico foi moderado pelo SEBRAE/PR, e abordou aspectos iniciais de um plano de desenvolvimento tecnológico, gerando insumos para a continuidade desse trabalho. Foram diagnosticados os

seguintes gargalos locais para o desenvolvimento tecnológico local: 1) Falta de escolas técnicas profissionais; 2) Falta de qualificação para elaboração de projetos; 3) Baixa escolaridade; 4) Falta de infraestrutura para desenvolvimento de empresários; 5) Indefinição de vocação; 6) Cultura regional não voltada a tecnologia; 7) Falta de industrialização dos produtos agrícolas; 8) Estrutura fundiária (latifúndios); 9) Falta de comprometimento; 10) Ações isoladas; 11) Ausência e espírito associativista; 12) Falta de comprometimento da entidades; 13) Cultura de ensino de propriedade empresarial; 14) Falta de cultura industrial; 15) Falta de cultura em investimentos em tecnologia; 16) Ausência de meta para aceleração do ensino; 17) Não elaboração de mão de obra qualificada; 18) Falta de experiência (GANDOLFO, 2003, p. 08).

Diante desse quadro é bastante compreensível que a unidade do CEFET-PR tenha sido encarada como formação em excelência no ensino médio ofertado entre 1998 e 2007, sem que se tenha dado grande repercussão ao curso de Tecnologia que passou a ser ofertado nessa época. Não ver a aplicabilidade prática, ou seja, a introdução do indivíduo egresso, como tecnólogo no mercado de trabalho em indústrias na região, desconectou a realidade da expansão da educação profissional com a perspectiva de desenvolvimento local e regional.

Os dados das tabelas que seguem demonstram que a industrialização de Campo Mourão e da região Centro-Occidental teve variações bastante distintas.

Analisando os dados das tabelas 19 e 20, observamos que na região ocorrera um incremento constante na quantidade de empregos gerados pela indústria de transformação, obtendo variação positiva de 43%. Nesse mesmo período, Campo Mourão, partiu de 1.823 empregos em 1996, teve uma queda importante para 1.272 em 2001, recuperando o crescimento e chegando a 2011 com 3.708 postos de trabalho, um crescimento 49%. Para fins de compreensão, a situação de queda nos empregos no início do século XXI em Campo Mourão está relacionada ao fechamento de muitas oficinas de confecção, decorrente da concentração dessa atividade em polos próximos como Cianorte e Maringá.

Tabela 19. Estabelecimentos e Empregos em Campo Mourão-PR (1996 – 2011)

ESTABELECIMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp
CAMPO MOURÃO	Total	1.556	14.191	1.843	13.155	2.234	15.661	3.027	21.224
	Indústria	165	1.967	168	1.279	210	2.074	264	3.738
	Indústria de Transformação	159	1.823	165	1.272	205	2.063	259	3.708
	Indústria Mecânica	1	45	5	109	14	127	18	159
	Indústria Metalúrgica	10	-	18	29	20	245	34	559
	Indústria de Materiais de Transporte	6	1	6	53	5	37	6	94
	Indústria de Madeira e Mobiliário	26	130	27	96	22	102	24	67
	Indústria do Papel, Papelão, Editorial e Gráfica	12	149	15	136	19	456	22	468
	Indústria Têxtil	33	754	26	368	42	461	59	979
	Indústria de Produtos Alimentícios, Bebida e Álcool Etilico	28	460	24	224	41	321	40	784
	Construção Civil	111	516	94	380	146	494	438	1.198
	Comércio	499	3.363	700	3.178	922	5.497	1.179	7.516
	Serviços	470	7.243	576	7.562	688	6.961	878	6.887
Agricultura	308	1.100	305	756	268	635	268	1.885	

Fonte: Iparides, 2013 (organizado pelo autor)

Tabela 20. Estabelecimentos e Empregos na Região Centro- Ocidental Paranaense (1996 – 2011)

ESTABELECIDAMENTOS (Estab) E EMPREGOS (Emp)		1996		2001		2006		2011	
		Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp	Estab	Emp
CENTRO-OCIDENTAL PARANAENSE	Total	4.655	34.819	5.690	39.648	6.998	47.915	9.066	59.113
	Indústria	422	5.530	518	6.457	638	9.774	769	12.380
	Indústria de Transformação	413	5.355	510	6.404	628	9.730	756	12.290
	Indústria Mecânica	6	25	14	125	29	401	42	815
	Indústria Metalúrgica	22	7	44	86	59	82	95	184
	Indústria de Materiais de Transporte	12	61	9	49	7	29	10	61
	Indústria de Madeira e Mobiliário	82	1.089	92	1.423	88	1.598	89	1.986
	Indústria do Papel, Papelão, Editorial e Gráfica	25	172	26	170	40	512	41	507
	Indústria Têxtil	71	1.892	126	2.150	147	2.371	206	3.637
	Indústria de Produtos Alimentícios, Bebida e Álcool Etilico	13	1.589	114	1.670	150	3.730	147	2.087
	Construção Civil	161	587	137	464	224	638	763	1.811
	Comércio	1.292	6.204	1.852	6.975	2.626	11.633	3.348	16.475
	Serviços	1.045	17.163	1.374	19.892	1.633	19.479	2.130	21.414
	Agricultura	1.719	5.264	1.809	5.860	1.877	6.391	2.056	7.033

Fonte: IpardeS, 2013 (organizado pelo autor)

Verificar o desenvolvimento na região significa, por um lado, observar se ocorreram avanços com relação aos objetivos construídos socialmente e, por outro, analisar ou buscar um processo por meio do qual esses objetivos possam ser atingidos. Nesse ínterim, o desenvolvimento da região Centro-Ocidental, conforme Arnoletto (2005), deve considerar a dimensão política, a gestão pública financeira e de recursos humanos e ainda os aspectos econômicos e sociais, que estão entrelaçados e são recíprocos, tornando cada um simultaneamente objetivo e mecanismo que subordina e é subordinado pelo transcurso nos quais estão inseridos os demais aspectos.

Na conjuntura de estagnação visualizada da COMCAM⁵⁴, o estudo do Observatório das Metrôpoles elencou em 2013 (Relatório COMCAM, 2013) os fatores determinantes para a situação preocupante da região:

- 1) a diminuição da população total é, fundamentalmente, decorrente da contínua e sistemática diminuição da população no setor rural;
- 2) a população urbana é crescente, mas não repõe a saída do homem do campo e as migrações existentes; no campo, quem fica é quem tem trabalho e, no setor urbano, são as crianças, adultos acima dos 40 anos que trabalham bem como idosos;
- 3) o trabalho informal domina todos os municípios;
- 4) a criação de empregos formais está concentrada em poucos municípios;
- 5) os municípios têm PIB per capita altos e muito baixa renda familiar per capita que chega às mãos das famílias, o que mostra que a relação entre renda gerada e salários, entre geração de bens e serviços e qualidade de vida não são estreitas e automáticas. Nesse aspecto pode-se afirmar que a informalidade e baixos salários são barreiras às possibilidades de crescimento e desenvolvimento local e regional;
- 6) quem migra é, predominantemente, o jovem trabalhador. Existe uma relação entre as expectativas de trabalho melhor remunerado e a decisão de se estabelecer ou continuar em uma localidade ou região. O trabalho tem um significado econômico e social, pois, os efeitos da deterioração do mercado de trabalho ultrapassam a significação econômica (principal fonte de renda da grande maioria dos lugares), pois, ele, frequentemente, organiza o cotidiano dos sujeitos e famílias, é um fator muito importante de socialização das pessoas e as provê de todo um mundo de relações e valorizações pessoais (COMCAM, 2013, p. 63).

No relatório em questão, preconiza-se que as necessidades gerais da indústria estão “na capacidade de autoaprendizagem, de compreensão do processo e do funcionamento das máquinas, de comunicação verbal, oral, escrita e visual, capacidade de tomar iniciativa, capacidade de trabalhar em grupo” (COMCAM, 2013, p. 64). Isso demonstra que quase duas

⁵⁴ Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão, denominação política tomada pelos municípios da Região Centro-Ocidental, pelo fato de todos terem se desmembrado de Campo Mourão.

décadas após a instalação da educação tecnológica e cerca de quinze anos após a primeira turma de formados no ensino técnico, ainda é inexpressiva a especialização da mão de obra na empregabilidade nas fábricas da região.

As áreas de formação ofertadas em Campo Mourão pela UTFPR, antes da introdução das Engenharias a partir de 2007, não dialogam com o desenvolvimento econômico local e regional. Isso resultou em alterações importantes como o desenvolvimento do parque de industrial da Cooperativa Agrícola Mourãoense (COAMO) e a instalação da FRANGOBRAS em 2008, as quais oferecem empregos que não exigem formação profissional especializada e, dessa forma, obtêm rendimentos bastante restritos.

Nessa mesma linha, no município de Araruna, a fábrica de móveis para cozinha e banheiro, AJ Rorato, se comporta de modo parecido, com a formação da mão de obra para as tarefas simples e ordenadas no próprio local, sem agregar tecnologia, além da automação industrial, que prejudica o crescimento do número de empregos e, conseqüentemente aumenta a margem de lucros da empresa.

A mudança de visão para com o *Campus* Campo Mourão somente ocorre com a oferta dos cursos das Engenharias (Civil, Ambiental, Alimentos e Eletrônica), além do Bacharelado em Ciências da Computação, que surgiram na reconfiguração proposta pelo REUNI, e na perspectiva de oferta via Sistema Unificado de Seleção (SISU), atraindo alunos das mais diversas regiões do estado e do país.

Diante da evolução dos postos de trabalho nas diferentes cidades e regiões, onde se implementaram as unidades de ensino tecnológico no Paraná durante a década de 90, fica evidente que a estratégia de abertura de vagas para a formação de quadros para o trabalho em postos de diversificação produtiva não é um caminho plenamente virtuoso. A espacialização dessa importante instituição de formação para o trabalho agregado ao conhecimento tecnológico mais avançado, deveria logicamente, além de especializar a indústria de transformação local e regional, atrair novas indústrias, para que a formação técnica descentralizada pudesse estar acompanhada do emprego fora dos grandes centros.

Diante disso, é possível visualizar os diferentes caminhos percorridos pelos municípios e regiões durante esse período. Invariavelmente ocorreria crescimento em termos de empregabilidade em todas as regiões, entretanto destaca-se a diferença no vínculo que o crescimento teve após a oferta de educação profissional e tecnológica.

Pato Branco e Medianeira tiveram um caminho menos denso entre a UTFPR e o desenvolvimento local/regional, entretanto, mesmo assim, evidencia-se uma diferença importante entre os dois municípios. Em Medianeira, enquanto centro de industrialização de

alimentos, a participação da universidade insere-se muito mais na consultoria e gestão de processo do que na formação de quadros de trabalhadores para a qualificação de mão de obra. Isso se reflete na quantidade de trabalhadores com educação básica incompleta, bem como no pouco crescimento ou até no decréscimo de emprego com a necessidade de ensino superior. Este fator se faz presente em toda a agroindústria do Oeste Paranaense, provocando o achatamento salarial e pouca demanda de investimento em formação dos trabalhadores.

No caso de Pato Branco, torna-se evidente que a constituição desde o início enquanto universidade diferencia a caminhada. A mudança substancial foi a substituição gradual de profissionais menos escolarizados pelos formados nesses cursos, o que melhorou o processo produtivo, criando novas oportunidades de trabalho na medida em que os profissionais melhor qualificados tiveram um incremento de coragem em abrir o próprio negócio (com o importante apoio do Parque Tecnológico). Especificamente na indústria da transformação local, a região ficou mais atrativa à medida que visou à melhora de sua posição em relação outras regiões em termos de disponibilidade de trabalhadores qualificados.

A diversificação dos cursos permitiu a inserção diferenciada em termos de atendimento às necessidades de formação e de extensão universitária. A existência dos cursos superiores propiciou que ali se iniciasse antes das demais UNEDs a estruturação da pesquisa, fundamental para a formação de uma instituição universitária.

Campo Mourão e Cornélio Procópio também possuem semelhanças, especificamente pelo fato de ambas estarem próximas a duas das grandes cidades do estado: Maringá e Londrina. A abertura das unidades ocasionou pouca mudança na dinâmica produtiva e econômica das regiões, sendo que as alterações de postos de trabalho passam ao largo da interferência da universidade. Nos dois casos, estão localizadas faculdades estaduais que também contribuem com a formação em licenciaturas e bacharelados nas áreas de ciências sociais e aplicadas. É válido ressaltar a estagnação populacional no caso de Cornélio Procópio e região bem como o evidente êxodo da região Centro-Ocidental, sendo que somente Campo Mourão mantém crescimento populacional. Nesses casos, a formação de mão de obra de técnicos e tecnólogos não encontrou postos de trabalho para absorvê-los na própria região. Para essas unidades, a transformação em *campus* universitário, com a oferta dos cursos de engenharia, abriram a possibilidade de as cidades se tornarem polos universitários com centros de excelência em formação tecnológica, sem necessariamente possuir relevante aplicabilidade produtiva dos conhecimentos em termos de empregabilidade local/regional.

Por fim, o caso de Ponta Grossa é diferente pelos aspectos de localização e pelo próprio desenvolvimento do município ser anterior, podemos encarar a instalação do CEFET-

PR em 1993 como uma demanda pela especialização de mão de obra. Invariavelmente o eixo entre Ponta Grossa e a capital Curitiba concentra grande parte do Parque Industrial Paranaense, o qual obtém crescimento constante tanto no número quanto na diversidade de indústrias e de postos de trabalho. Ponta Grossa foi a única grande cidade a receber uma unidade de educação profissional e tecnológica na década de 1990, além de possuir a terceira maior universidade estadual⁵⁵ do Paraná.

Ao concluirmos, salienta-se a importância da presença do ensino federal no Paraná com suas mudanças institucionais durante os 21 anos da descentralização. É notório que o processo de expansão ainda está em curso, sendo a última transformação em instituição específica no ensino superior, ofertando cursos de engenharia no Brasil e considerada a maior universidade multicampus no Paraná. Esses aspectos presentes no campo conceitual demandam maior tempo para análise da execução da política educacional atual.

Conforme verificado na trajetória deste trabalho, a universidade pública brasileira é concebida como utilitária, seja construindo conhecimento para agregar à tecnologia de transformação industrial, seja na formação pragmática de mão de obra para a hegemonia do sistema de produção capitalista, de apropriação de uma pequena parcela dominante. Apregoa-se aqui, que a trajetória da escola técnica com esse vínculo destaca a UTFPR como modelo de universidade ambicionada pela governança, sendo muito receptiva às reformulações, pelo fato de manter o caráter reprodutor sem questionamento construído pelo CEFET-PR.

⁵⁵ Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do trabalho realizado durante esses dois anos deixa um reflexo bastante diverso das lógicas iniciais e pretensos posicionamentos sobre a expansão da educação profissional e tecnológica, no estado do Paraná a partir dos anos de 1990.

Partiu-se do pressuposto de que a análise desse objeto seria bastante semelhante às já realizadas em outras instituições. Claramente, os parâmetros e as trajetórias de outros trabalhos sobre a universidade brasileira, auxiliaram muito, inclusive no esclarecimento das diferenças. Entretanto, o projeto de universidade multicâmpus mantida pelo poder público federal é muito recente. Conseqüentemente, grande parte das unidades instituída fora da sede das universidades federais tradicionais funciona como unidade descentralizada e por vezes, sem nexo ao espaço em que está inserido.

Para situar esse objeto foi elementar para compreensão do conceito de espacialização da instituição. Entender o processo de formulação da universidade brasileira, o qual se pode dizer que está em curso, com a lógica de sua subutilização para o estabelecimento de reconfigurações estratégicas do sistema capitalista, fora imprescindível a fim de entender qual o melhor projeto de instituição para interiorização. O espaço e a sua constituição dialética demonstram o protagonismo das necessidades das classes dominantes ante a necessidade de melhor formação da classe trabalhadora, ou seja, esta só pode avançar a reboque daquela. A universidade, enquanto componente da organização espacial capitalista, somente avança no intuito de protagonizar melhorias ou aperfeiçoamentos da estrutura global, visando à acumulação de capital.

O vínculo estabelecido entre tecnologia e trabalho, bem como sua transfiguração na empregabilidade, coloca a universidade tecnológica como um mecanismo neutro e determinista, reservando ao trabalhador a total responsabilidade pelos desígnios, a partir da possibilidade de habilitar-se ao desenvolvimento de atividades de reprodução das condições de produção.

O enfoque foi dado às características específicas da constituição da universidade e das escolas técnicas no Brasil, à interferência dos organismos internacionais na reforma universitária e no ensino industrial, que colocam os elementos constituidores da trajetória do CEFET-PR, enquanto instituição agregada ao projeto governamental de formação de técnicos, estruturando a perspectiva de aplicação incontestemente das determinações governamentais.

A reconfiguração da educação profissional e tecnológica com as políticas implementadas durante o governo Lula da Silva, presidente que se opõe ao neoliberalismo,

propôs a participação maciça do Estado na expansão da oferta, sem mudança conceitual e de atuação no trajeto dependente proporcionado até aqui. Essas políticas apresentaram o espaço não ocupado pelo Estado em defesa dos interesses de produção bem como na organização do modo capitalista brasileiro.

A construção da visão como um todo da instituição, a diferenciação de *status* desde a escola de aprendizes e artífices até a universidade especializada, das possibilidades do ensino às determinantes ocasionadas pelas legislações. O estabelecimento da interiorização enquanto estratégia governamental em diferentes gestões, desde o PROTEC (1986) ao REUNI (2007), comprova a descontinuidade das políticas de educação e a diversidade de projetos em disputa, todos sem rompimento com as forças hegemônicas.

Compreender a interiorização tanto da UTFPR quanto das demais instituições inseridas no REUNI, significa visualizar a composição de mapas e representações gráficas, que esclarecem a iniciativa de equalização da oferta de ensino superior nos espaços anteriores desocupados sem a presença do ensino federal.

Enfim, a consolidação do trabalho desaguou no foco prioritário dessa proposta dessa proposta: o reflexo da empregabilidade, desenvolvimento local e regional que a presença do CEFET-PR (posterior UTFPR) proporcionou. Tornou-se lugar comum considerar a educação como panaceia para os problemas sociais e econômicos, especialmente no Brasil. O retrato colocado ao final do trabalho aborda as diferentes possibilidades inseridas na própria contradição dessa interiorização. Infelizmente em grande parte do aumento dos empregos do período estudado verificam-se diferentes apropriações qualitativas para as cidades e regiões da expansão do ensino tecnológico.

Diferenciam-se com maior intensidade da apropriação do conhecimento tecnológico em Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa, sendo que na região de Medianeira (Oeste Paranaense) a unidade adequou-se a demanda de especialização da agroindústria cooperativista, fazendo o papel de parceiro em desenvolvimento de tecnologia mais do que na formação de mão de obra especializada.

Ponta Grossa, enquanto parque industrial relevante do estado, a oferta de educação tecnológica federal atende e continua atendendo a uma plataforma produtiva instalada. Tendo importância regional e no plano estadual, a unidade em Ponta Grossa atende as demandas locais e de sua região geográfica, bem como da região da capital do estado, favorecendo que a oferta de cursos possa ser diversificada, pelo fácil acesso a empregabilidade dos egressos e de parceira para desenvolvimento de pesquisa na indústria de transformação.

No caso diferenciado de Pato Branco, a universidade começou a acontecer antecipadamente, com a incorporação de cursos de graduação clássicos e também do acúmulo construído pela FUNESP, enquanto identidade local e regional. Notoriamente, o pragmatismo da formação tecnológica, aliado ao diálogo permanente com o contexto inserido, proporcionou esse diferencial.

As unidades de Cornélio Procópio e Campo Mourão são importantes exemplos de como a universidade tecnológica não necessariamente dialoga com o ambiente produtivo, ou funciona enquanto chamariz para o incremento do parque industrial local e regional. Mesmo sendo essa a perspectiva inicial, enquanto CEFET-PR, a transformação em UTFPR, enquanto centro de excelência na oferta de cursos de engenharia e tecnologia, redimensiona a inserção dessas unidades naqueles locais, quer pelo *upgrade* de formação, quer por transformá-los em destinos para formação de jovens das mais diversas regiões do país.

Essencialmente, a importância da UTFPR nos municípios é indiscutível, em alguns casos por inserir-se no ambiente educacional e produtivo de forma consistente desde a época de CEFET-PR, implicando em uma participação mais efetiva, após a transformação em universidade multicampus.

Ademais, finaliza-se essa empreitada com a visão ampliada do processo de constituição da UTFPR, acompanhada de diversas perspectivas para a expansão da educação profissional e tecnológica e do ensino superior em curso, especialmente por sua amplitude, incorporando ao território da educação federal muitas cidades e regiões em situação de abandono de políticas públicas, e de geração de autonomia, que por isso, possuem atraso de desenvolvimento humano e tecnológico muito discrepante daquele encontrado na interiorização no Paraná.

Os caminhos e descaminhos da educação tecnológica e da universidade especializada proporcionaram preocupações e dúvidas, não obstante, verificou-se ainda que a luta contra-hegemônica também persiste, de modo a qualificar o debate e proporcionando a construção do otimismo na busca pela universidade necessária a cada região.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

AMORIM, Mário Lopes. **A formação de professores no ensino industrial é uma necessidade que não pode ser adiada. O boletim da CBAI como difusor da ideologia desenvolvimentista**. Anais do IV congresso brasileiro de História da Educação. Goiânia, 2006.

ANDES-SN. **A Contrarreforma da Educação Superior**: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva. Brasília, 2004. Disponível em: http://antigo.andes.org.br/publicacoes/caderno_andes_gtpe.pdf. Acesso em mai. 2012.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, Luiz Eduardo de. **Potencial de desenvolvimento regional: o setor metal mecânico das microrregiões de Assaí e Cornélio Procópio**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais e Aplicadas. Universidade Federal do Paraná, 2009.

ARNOLETTO, Eduardo. - **Índice de desarrollo local para La gestión**. Córdoba: Universidad Católica deCórdoba, 2005.

ATCON, Rudolph. **The Latin American University**. Bogotá: Ediciones Eco, 1963

BERGER FILHO, Ruy Leite. **O novo ensino médio** (s/d). Disponível em: <http://mec.gov.br/semtec/revista/cap.21/shtm>>. Acesso em 09/09/2010.

BERNARTT, Maria de Lourdes. **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.

BIALOSKORSKI NETO, S. **Agribusiness Cooperativo**. In: ZYLBERSZTAJN, D.; FAVA NEVES, M. (Org.) Economia & gestão de negócios agroalimentares. São Paulo: Pioneira, 2000.

BONDARIK, Roberto. **Formação histórica do norte pioneiro do Paraná**. Disponível em: <http://robertobondarik.blogspot.com/2006/04/texto-04-formação-histórica-donorte.html>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

_____. **Cornélio Procópio – História e perspectivas de desenvolvimento**. <http://robertobondarik.blogspot.com/2012/03/cornelio-procopio-historia-e.html>. Março de 2012. Site consultado em 20 de abril de 2013.

BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados. **Discurso do Deputado Federal Dilceu Sperafico**. Brasília, jul. 2013

BRASIL/MTb/SEFOR. **Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado.** Brasília: Sefor, 1995.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia, **Ciência, Tecnologia e Inovação: desafio para a sociedade brasileira – livro verde**, Ministério da Ciência e Tecnologia/Academia Brasileira de Ciências, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco: ciência, tecnologia e inovação.** Brasília, 2002.

_____. **Anteprojeto de lei: versão preliminar: 6 de dezembro de 2004.** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/propeq/images/propeq/Legislacao/Outros/anteprojeto%20reforma%20universitaria.pdf>> Acesso em: dez. 2011.

_____. **Anteprojeto de lei da educação superior.** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/ufpenova/images/documentos/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

BRASIL/MEC, **Cursos tecnológicos.** Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: Setembro de 2010.

_____. **Glossário do Censo da Educação Superior**, Brasília, INEP, 2009.

_____. Lei n. 8948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em <http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/02/20100223-lei_8948.pdf> Acesso em out. 2011.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.879.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 dez. 2004a. Seção 1, p. 2.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Glossário do Censo da Educação Superior**, Brasília, INEP, 2009.

_____. **Lei nº 9.394/96 de 23 de dezembro de 1996 - Cap. III, Art. 39 a 42.** Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 2004b. Seção 1, p. 6.

_____. **Lei n. 11.184, de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/leis-e-decretos/lei-no-11.184-de-07-de-outubro-de-2005/view>> Acesso em set. 2011.

_____. **Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em nov. 2011.

_____. **Decreto n. 6095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em nov. 2012.

_____. **Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em nov. 2012.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: nov. 2012.

_____. **Portaria MEC n. 1005/97.** Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf. Acesso em: nov. 2012.

BRASIL. MEC. **Cursos tecnológicos.** Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: Set. de 2010.

BRASIL. MEC/SETEC. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.

BRASIL. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Projeto de transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ em Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro – UTFRJ.** Disponível em: <http://portal.cefet-rj.br/files/desenvolvimento/transformacao/projeto_abril_2009.pdf> Acesso em out. 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandro. **A condição espacial.** São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLS, Manuel **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ – CEFET/PR. **Unidade de Ensino Descentralizada de Pato Branco**. 10 anos/1993-2003. Pato Branco, 2003.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: *Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, MG: ANPEd, 05 out. 2003.

CIAVATTA, Maria. **Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETS)** in: MOLL, Jaqueline. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo. Porto Alegre: Artmed, 2010 p. 159-174.

COLOMBO, Irineu Mario, **Educação para um novo tempo: o Instituto Federal**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf> Acesso em out. 2010.

CORONA, Hieda Maria Pagliosa. **As Estratégias dos Agricultores Familiares do Sudoeste do Paraná frente à Modernização no Campo**. In: XI Congresso Brasileiro de Sociologia, 2003, Campinas, SP. Sociologia e conhecimento: além das fronteiras, 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Editora Ática, 2003. 7 ed. Série Princípios.

_____. **Reflexões sobre paradigmas, geografia e contemporaneidade**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 59-65, out. 2011.

_____. **Trajetórias Geográficas**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CORRÊA LEITE, J. C.(org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**, 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

Diário do Sudoeste. **A UTFPR abriu as portas para o Sudoeste**. Entrevista com Tangriani Simione Asmann. Pato Branco, março de 2013.

DOURADO, Adriana. **A concepção de Universidade em Anísio Teixeira: o caso da UnB**. In: PORTO Jr. Gilson (Org.). Anísio Teixeira e o ensino superior. Brasília: Bárbara Bela, 2001.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. **Da universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. UDF: Construção criadora e extinção autoritária. In: A universidade no Brasil: concepções e modelos / Marília Morosini, organizadora. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FEENBERG, Andrew. **Teoria Crítica da Tecnologia**: nota autobiográfica. Trad. Equipe Tradutores do Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”. Piracicaba: Unimep/Ufscar/Unesp, 2004. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/languages.htm>. Acesso em: jun. 2013.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo, 1975.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: CBAI, 1961.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1989.

FREYSSINET, Michel. **Automação e qualificação da força de trabalho**. In: SOARES, Rosa Maria S. de Melo (org.). *Gestão da empresa: automação e competitividade; novos padrões de organização e de relações de trabalho*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.

FRIMESA COOPERATIVA CENTRAL. **Relatório Anual 2006**. Medianeira, 2006.

_____. **Relatório Anual 2012**. Medianeira, 2012.

GANDOLFO, Celso Aparecido. **Desenvolvimento Tecnológico do município de Campo Mourão: Um desafio entre empreendedores, universidades e a comunidade**. XXXI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Associação Brasileira de Educação em Engenharia. Rio de Janeiro, 2003.

GAZETA DO POVO. **Lugar de tecnologia é em Pato Branco**. Curitiba, 13 de dezembro de 2013.

GENTILI, Pablo. **O conceito de empregabilidade**, Avaliação do PLANFOR, 1998.

GHIRALDELI Jr. Paulo. **História da Educação**. 2 ed.: São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 6 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. **A formação sócio-espacial da região de Campo Mourão e dos municípios de Ubatã, Campina da Lagoa e Nova Cantu – PR**. Boletim de Geografia, Maringá: UEM, v. 11, n. 1, p. 17-28, dez. 1993.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. **A USP e a formação de quadros de dirigentes**. In: *A universidade no Brasil: concepções e modelos* / Marília Morosini, organizadora. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim**. In: CASTILHO, Fausto. *O conceito de universidade no projeto da UNICAMP*. Campinas, Editora da Unicamp, 2008.

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Os vários Paranás: identificação de espacialidades socioeconômico-institucionais como subsídio a políticas de desenvolvimento regional**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. – Curitiba: IPARDES, 2006.

_____. Leituras regionais: **Mesorregião Geográfica Sudoeste Paranaense**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES: BRDE, 2004.

_____. Leituras regionais: **Mesorregião Geográfica Centro-Oriental Paranaense**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES: BRDE, 2004.

_____. Universidade Estadual de Maringá. **Relatório Diagnóstico da Região da COMCAM**. Observatório das Metrópoles: Maringá, 2013.

JUNQUEIRA, C. P.; GIMENES, R. M. T. **Cooperativa Agroindustrial Lar: conciliando a doutrina cooperativista e a competitividade de mercado**. Rev. Ciênc. Empres. UNIPAR, Umuarama, v. 10, n. 2, p. 315-345, jul./dez. 2009.

LAR COOPERATIVA AGROINDUSTRIAL. **Relatório e balanço do ano 2007**. Medianeira, 2007.

_____. **Relatório e balanço do ano 2012**. Medianeira, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

LEHER, Roberto. **Para Silenciar os Campi**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25 n. 88, p. 867-891, Especial – Out. 2004.

LEHER, Roberto; SADER, Emir. **Público, estatal e privado na reforma universitária**. Rio de Janeiro: LPP/ Clacso/UERJ, 2004.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Cortez, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e a redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010 p. 141-158.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol. 1. São Paulo: Vértice/Idesp, 1989, p. 111-187.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MARTINS, André Luiz de Miranda. **Invenção ou Produção? O capitalismo universitário e o fomento à pesquisa**. Porto Alegre: Revistas Debates, v.4, n.1, p. 144-160, jan.- jun. 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. L. 1, v. 1, São Paulo, Difel, 1978.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENEGHEL, Stella. **Cérebros, cérebros, cérebros: o modelo de universidade da Unicamp**. *Seminário Nacional Educação Superior no Brasil em Mudança: Estado do Conhecimento, Teoria & Prática*. Porto Alegre, UFRGS e PUC-RS, 2005.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Editora Gente, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio, EPSJV, 2008. – Dilemas do Brasil no novo milênio. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo. **Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, maio/agosto 2000.

OLIVEIRA, Ramon. **Empregabilidade**. In: *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso paranaense**. 2 ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PAIM, Antonio. **A busca de um modelo universitário**. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.

PAROLIN, Sonia Regina Hierro; ALBUQUERQUE, Lindolfo de Galvão. **Gestão Estratégica de Pessoas para a Inovação: o caso da Frimesa Cooperativa Central**. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, vol.4, num. 1, Santa Maria: UFSM, abril 2011.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2009.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial**. *Revista do Serviço Público*, 47, Brasília, 1996. Disponível em: <http://academico.direitorio.fgv.br/ccmw/images/1/1d/Bresser.pdf>. Acesso em set. 2010.

PERONDI, Miguel Angelo. **Diversificação dos meios de vida e mercantilização da agricultura familiar**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

POLONIO, W. A. **Manual das sociedades cooperativas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **As políticas do ensino técnico federal na perspectiva de um Estado de classe**. *Anais*. 18ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Universidade para quê?** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

RODRIGUES, José. **Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula.** Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a10v1234.pdf>> acesso nov. 2011.

NEVES, Lafayette. **Seminário de Transformação do CEFET-PR em Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 1, 1998,** Curitiba, Gráfica Popular, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** V.1. São Paulo: Contraponto, 2005.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária: a teoria, o método.** Rio de Janeiro: LTC, 1977.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização.** – Natal: IFRN, 2009.

SORGI, Fernando Antonio. **Desenvolvimento Econômico Regional: um estudo do Norte Pioneiro do Paraná –** Microrregião de Cornélio Procópio. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2009.

SOJA, Edward. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

_____. **Educação Não é Privilégio.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968b.

TODOROV, João Cláudio. **A Universidade Brasileira: Crise e Perspectivas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1989.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013.** Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-intitucional-pdi-2009-2013>. Acesso em out. 2012

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR REUNI.** Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/reuni/documentos/Plano%20REUNI%20da%20UTFPR%20-%20Aprovado%20COUNI-MEC.pdf>>. Acesso em out. 2012

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico Institucional.** Disponível em <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/projeto-politico-pedagogico-institucional-1>> Acesso em out. 2012.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano Qualificação Institucional da UTFPR.** Disponível em <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/plano-qualificacao-institucional>> Acesso em out. 2011.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Câmpus Londrina recebe escritura de terreno para expansão de suas instalações.** UTFPR Notícias. Ano 7 n. 35. Curitiba, 2013.

VALOR ECONÔMICO. Ranking das 1000 melhores empresas do Brasil. São Paulo: Editora Abril, 2013.

ZARIFIAN, Philippe. (1996) **A gestão da e pela competência.** In: Anais do seminário internacional de educação profissional, trabalho e transferência de tecnologia /UNESCO e SENAI. Rio de Janeiro, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1. A ESPACIALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1808-1889)

	RIO DE JANEIRO	BAHIA	PERNAMBUCO	SÃO PAULO	MINAS GERAIS	RIO GRANDE DO SUL
1808	Academia de Marinha, *Cadeira de Anatomia	Escola de cirurgia (Hospital Real da Bahia)				
1809	Cadeira de Medicina Teórica e Prática (Hospital Real Militar e da Marinha)					
1810	Academia Real Militar					
1812		Curso de Agricultura				
1813	Academia Médico- Sanitária					
1814	Curso de Agricultura					
1815		Academia Médico- Cirúrgica I				
1817		Curso de Química (Industrial, Geologia e Mineralogia)				
1820	Academia de artes 4					
1826	Academia de Belas Ar tes					
1827			Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda	Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo		
1832	Faculdade de Medicina	Faculdade de Medicina da BA				
1833	Academia Naval / Militar					
1839	Escola Militar				Faculdade de Farmácia	
1841	Escola Nacional de Música					
1854			Faculdade de Direito de Recife	Faculdade de Direito de SP		
1855	Escola de Aplicação do Exército					
1858	Escola Central – Curso de Matemática e Ciências Físicas e Naturais					
1874	Escola Politécnica do RJ					
1875		Escola Superior de Agronomia (Cruz das Almas)			Escola de Minas e Metalúrgica	
1878	Curso de Odontologia					
1883						Escola de Medicina Veterinária e Agric. Prática (Pelotas)
1884	Escola de Farmácia					
1888		Escola Politécnica				
1889						

FONTE: LEITE, D.; CUNHA, M.; MOROSINI, M. et all. Universidade e Ensino de Graduação. Pelotas: EdUFPel, 1997, p. 44.

ANEXO II. LOCALIZAÇÃO DOS CÂMPUS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS até 2003

Estado	<i>Campus</i>	Municípios	Mesorregião
Acre	1	Rio Branco	Vale do Acre (Capital)
Alagoas	2	Maceió	Leste Alagoano
		Rio Largo	Leste Alagoano (Região Metropolitana)
Amazonas	1	Manaus	Centro Amazonense (Capital)
Amapá	4	Macapá	Sul do Amapá
		Laranjal do Jari	Sul do Amapá
		Oiapoque	Norte do Amapá
		Santana	Sul do Amapá
Bahia	2	Salvador	Metropolitana
		Cruz das Almas	Metropolitana
Ceará	2	Fortaleza	Metropolitana
		Sobral	Noroeste Cearense
Distrito Federal	1	Brasília	Distrito Federal
Espírito Santo	2	Vitória	Central
		Alegre	Sul Espírito-Santense
Goiás	4	Goiânia	Centro Goiano
		Catalão	Sul Goiano
		Goiás	Noroeste Goiano
		Jataí	Sul Goiano
Maranhão	5	São Luís	Norte Maranhense
		Bacabal	Centro Maranhense
		Codó	Leste Maranhense
		Imperatriz	Sudoeste Maranhense
		Pinheiro	Norte Maranhense
Minas Gerais	14	Belo Horizonte	Metropolitana
		Alfenas	Sul e Sudoeste de Minas
		Diamantina	Jequitinhonha
		Itajubá	Sul e Sudoeste de Minas
		João Monlevade	Metropolitana de Belo Horiz.
		Juiz de Fora	Zona da Mata
		Lavras	Campo das Vertentes

		Mariana	Metropolitana de Belo Horizonte
		Montes Claros	Norte de Minas
		Ouro Preto	Metropolitana de Belo Horizonte
		São João del-Rei	Campo das Vertentes
		Uberaba	Triângulo Mineiro
		Uberlândia	Triângulo Mineiro
		Viçosa	Zona da Mata
Mato Grosso do Sul	8	Campo Grande	Centro Norte
		Aquidauana	Pantanaís do Mato Grosso do Sul
		Corumbá	Pantanaís do Mato Grosso do Sul
		Coxim	Centro Norte do Mato Grosso do Sul
		Dourados	Sudoeste do Mato Grosso do Sul
		Paranaíba	Leste do Mato Grosso do Sul
		Ponta Porã	Sudoeste do Mato Grosso do Sul
		Três Lagoas	Leste do Mato Grosso do Sul
Mato Grosso	4	Cuiabá	Centro-Sul Mato-grossense
		Pontal do Araguaia	Sudeste Mato-grossense
		Rondonópolis	Sudeste Mato-grossense
		Sinop	Norte Mato-grossense
Pará	10	Belém	Metropolitana de Belém
		Abaetetuba	Nordeste Paraense
		Altamira	Sudoeste Paraense
		Bragança	Nordeste Paraense
		Breves	Marajó
		Cametá	Nordeste Paraense
		Castanhal	Metropolitana de Belém
		Marabá	Sudeste Paraense
		Santarém	Baixo Amazonas
		Soure	Marajó
Paraíba	7	João Pessoa	Mata Paraibana
		Areia	Agreste Paraibano

		Bananeiras	Agreste Paraibano
		Cajazeiras	Sertão Paraibano
		Campina Grande	Agreste Paraibano
		Patos	Sertão Paraibano
		Sousa	Sertão Paraibano
Pernambuco	1	Recife	Metropolitana do Recife
Piauí	2	Teresina	Centro-Norte Piauiense
		Parnaíba	Norte Piauiense
Paraná	8	Curitiba	Metropolitana de Curitiba
		Campo Mourão	Centro-Occidental Paranaense
		Cornélio Procópio	Norte Pioneiro Paranaense
		Dois Vizinhos	Sudoeste Paranaense
		Medianeira	Oeste Paranaense
		Palotina	Oeste Paranaense
		Pato Branco	Sudoeste Paranaense
		Ponta Grossa	Centro-Oriental Paranaense
Rio de Janeiro	11	Rio de Janeiro	Metropolitana do Rio de Janeiro
		Angra dos Reis	Sul Fluminense
		Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense
		Itaperuna	Noroeste Fluminense
		Macaé	Norte Fluminense
		Miracema	Noroeste Fluminense
		Niterói	Metropolitana do Rio de Janeiro
		Quissamã	Norte Fluminense
		Santo Antonio de Pádua	Nordeste Fluminense
		Seropédica	Metropolitana do Rio de Janeiro
		Volta Redonda	Sul Fluminense
Rio Grande do Norte	4	Natal	Leste Potiguar
		Caicó	Central Potiguar
		Currais Novos	Central Potiguar
		Mossoró	Oeste Potiguar
Rio Grande do Sul	7	Porto Alegre	Metropolitana de Porto Alegre
		Capão do Leão	Sudeste Rio-grandense

		Frederico Westphalen	Noroeste Rio-grandense
		Imbé	Metropolitana de Porto Alegre
		Pelotas	Sudeste Rio-grandense
		Rio Grande	Sudeste Rio-grandense
		Santa Maria	Centro-Occidental Rio-grandense
Rondônia	6	Porto Velho	Madeira-Guaporé
		Cacoal	Leste Rondoniense
		Guajará-Mirim	Madeira-Guaporé
		Ji-Paraná	Leste Rondoniense
		Rolim de Moura	Leste Rondoniense
		Vilhena	Leste Rondoniense
Roraima	1	Boa Vista	Norte de Roraima
Santa Catarina	1	Florianópolis	Grande Florianópolis
Sergipe	2	Aracaju	Leste Sergipano
		São Cristovão	Leste Sergipano
São Paulo	3	São Paulo	Metropolitana de São Paulo
		Araras	Piracicaba
		São Carlos	Araraquara

Fonte: MEC, 2013. Disponível em : www.reuni.mec.gov.br

ANEXO III. EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES VIA REUNI 2003-2012

Estado	<i>Campus</i>	Municípios	Mesorregião do Estado
Acre	1	Cruzeiro do Sul	Vale do Juruá
Alagoas	6	Arapiraca	Agreste Alagoano
		Delmiro Gouveia	Sertão Alagoano
		Palmeira dos Índios	Agreste Alagoano
		Penedo	Leste Alagoano
		Santana do Ipanema	Sertão Alagoano
		Viçosa	Leste Alagoano
Amazonas	5	Benjamin Constant	Sudoeste Amazonense
		Coari	Centro Amazonense
		Humaitá	Sul Amazonense
		Itacoatiara	Centro Amazonense
		Parintins	Centro Amazonense
Bahia	8	Amargosa	Centro-Sul Baiano
		Barreiras	Extremo Oeste Baiano
		Cachoeira	Metropolitana de Salvador
		Juazeiro	Vale São-Franciscano da Bahia
		Santo Antônio de Jesus	Metropolitana de Salvador
		São Francisco do Conde	Metropolitana de Salvador
		Senhor do Bonfim	Centro Norte Baiano
		Vitória da Conquista	Centro-Sul Baiano
Ceará	4	Barbalha	Sul Cearense
		Crato	Sul Cearense
		Juazeiro do Norte	Sul Cearense
		Quixadá	Sertões Cearenses
Distrito Federal	3	Ceilândia	Distrito Federal
		Gama	Distrito Federal
		Planaltina	Distrito Federal
Espírito Santo	1	São Mateus	Litoral Norte Espírito-santense
Maranhão	3	Chapadinha	Leste Maranhense
		Grajaú	Centro Maranhense

		São Bernardo	Leste Maranhense
Minas Gerais	13	Divinópolis	Oeste de Minas
		Florestal	Metropolitana de Belo Horizonte
		Governador Valadares	Vale do Rio Doce
		Itabira	Metropolitana de Belo Horizonte
		Ituiutaba	Triângulo Mineiro
		Monte Carmelo	Triângulo Mineiro
		Ouro Branco	Metropolitana de Belo Horizonte
		Patos de Minas	Triângulo Mineiro
		Poços de Caldas	Sul/Sudoeste de Minas
		Rio Paranaíba	Triângulo Mineiro
		Sete Lagoas	Metropolitana de Belo Horizonte
		Teófilo Otoni	Vale do Mucuri
		Varginha	Sul/Sudoeste de Minas
Mato Grosso do Sul	4	Bonito	Sudoeste do Mato Grosso do Sul
		Chapadão do Sul	Leste do Mato Grosso do Sul
		Naviraí	Sudoeste do Mato Grosso do Sul
		Nova Andradina	Leste do Mato Grosso do Sul
Mato Grosso	1	Barra do Garças	Nordeste Mato-grossense
Pará	11	Alenquer	Baixo Amazonas
		Capanema	Nordeste Paraense
		Itaituba	Sudoeste Paraense
		Juruti	Baixo Amazonas
		Monte Alegre	Baixo Amazonas
		Óbidos	Baixo Amazonas
		Oriximiná	Baixo Amazonas
		Capitão Poço	Nordeste Paraense
		Paragominas	Sudeste Paraense
		Parauapebas	Sudeste Paraense
		Tucuruí	Sudeste Paraense

Paraíba	5	Cuité	Agreste Paraibano
		Mamanguape	Mata Paraibana
		Pombal	Sertão Paraibano
		Rio Tinto	Mata Paraibana
		Sumé	Borborema
Pernambuco	5	Caruaru	Agreste Pernambucano
		Garanhuns	Agreste Pernambucano
		Petrolina	São Francisco Pernambucano
		Serra Talhada	Sertão Pernambucano
		Vitória de Santo Antão	Mata Pernambucana
Piauí	4	Bom Jesus	Sudoeste Piauiense
		Floriano	Sudoeste Piauiense
		Picos	Sudeste Piauiense
		São Raimundo Nonato	Sudoeste Piauiense
Paraná	9	Apucarana	Norte Central Paranaense
		Foz do Iguaçu	Oeste Paranaense
		Francisco Beltrão	Sudoeste Paranaense
		Guarapuava	Centro-Sul Paranaense
		Laranjeiras do Sul	Centro-Sul Paranaense
		Londrina	Norte Central Paranaense
		Matinhos	Metropolitana de Curitiba
		Realeza	Sudoeste Paranaense
		Toledo	Oeste Paranaense
Rio de Janeiro	5	Duque de Caxias	Metropolitana do Rio de Janeiro
		Nova Friburgo	Centro Fluminense
		Nova Iguaçu	Metropolitana do Rio de Janeiro
		Rio das Ostras	Baixadas
		Três Rios	Centro Fluminense
Rio Grande do Norte	5	Angicos	Central Potiguar
		Caraúbas	Oeste Potiguar
		Macaíba	Leste Potiguar

		Pau dos Ferros	Oeste Potiguar
		Santa Cruz	Agreste Potiguar
Rio Grande do Sul	17	Alegrete	Sudoeste Rio-grandense
		Bagé	Sudoeste Rio-grandense
		Caçapava do Sul	Sudeste Rio-grandense
		Cerro Largo	Noroeste Rio-grandense
		Dom Pedrito	Sudoeste Rio-grandense
		Erechim	Noroeste Rio-grandense
		Itaqui	Sudoeste Rio-grandense
		Jaguarão	Sudeste Rio-grandense
		Palmeira das Missões	Noroeste Rio-grandense
		Santana do Livramento	Sudoeste Rio-grandense
		Santa Vitória do Palmar	Sudeste Rio-grandense
		Santo Antônio da Patrulha	Metropolitana de Porto Alegre
		São Borja	Sudoeste Rio-grandense
		São Gabriel	Sudoeste Rio-grandense
		São Lourenço do Sul	Sudeste Rio-grandense
		Silveira Martins	Centro-Occidental Rio-grandense
		Uruguaiana	Sudoeste Rio-grandense
Rondônia	1	Ariquemes	Leste Rondoniense
Santa Catarina	4	Araranguá	Sul Catarinense
		Chapecó	Oeste Catarinense
		Curitibanos	Serrana
		Joinville	Norte Catarinense
Sergipe	3	Itabaiana	Agreste Sergipano
		Lagarto	Agreste Sergipano
		Laranjeiras	Leste Sergipano
São Paulo	10	Buri	Itapetininga
		Diadema	Metropolitana de São Paulo
		Guarulhos	Metropolitana de São Paulo
		Mauá	Metropolitana de São Paulo

		Osasco	Metropolitana de São Paulo
		Santo André	Metropolitana de São Paulo
		Santos	Metropolitana de São Paulo
		São Bernardo do Campo	Metropolitana de São Paulo
		São José dos Campos	Vale do Paraíba Paulista
		Sorocaba	Macro Metropolitana Paulista
Tocantins	7	Palmas	Oriental do Tocantins
		Araguaína	Ocidental do Tocantins
		Arraias	Oriental do Tocantins
		Gurupi	Ocidental do Tocantins
		Miracema do Tocantins	Ocidental do Tocantins
		Porto Nacional	Oriental do Tocantins
		Tocantinópolis	Ocidental do Tocantins

Fonte: MEC, 2013. Disponível em : www.reuni.mec.gov.br

ANEXO IV. EVOLUÇÃO DOS NÚMEROS DE MATRÍCULAS, CURSOS, DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS NOS *CAMPUS* DA UTFPR (2001, 2006 e 2011).

2001

<i>Campus</i>	Ano de Instalação	Região Geográfica	Cursos – Médio e Técnico Integrado	Cursos Superiores – Tecnologias (TI), Engenharias (Eng), Bacharelados e Licenciaturas	Alunos	Docentes	Técnicos-administrativos
Curitiba	1909	Região Metropolitana	Ensino Médio Eletrônica e Telecomunicações Eletrotécnica Eletromecânica Edificações Mecânica Desenho Industrial Alimentos	TI. Artes Gráficas TI. Construção Civil TI. Eletrônica TI. Eletrotécnica TI. Informática TI. Mecânica TI. Móveis TI. Química Ambiental TI. Radiologia Eng. Produção Civil Eng. Industrial Mecânica Eng. Industrial Eletrotécnica	5.991	699	261
Medianeira	1990	Oeste Paranaense	Ensino Médio Eletromecânica Alimentos	TI. Informática TI. Eletromecânica TI. Ambiental TI. Alimentos	968	102	82
Cornélio Procopio	1993	Norte Pioneiro Paranaense	Ensino Médio Eletrotécnica Mecânica	TI. Eletrotécnica TI. Informática TI. Mecânica	841	97	62
Pato Branco	1993	Sudoeste Paranaense	Ensino Médio Eletrônica e Telecomunicações Eletromecânica Edificações	TI. Construção Civil TI. Eletrônica TI. Informática TI. Eletromecânica TI. Química Industrial TI. Processamentos de Dados Administração Agronomia Ciências Contábeis Matemática	1819	212	53
Ponta Grossa	1993	Centro-Oriental Paranaense	Ensino Médio Eletrônica e Telecomunicações Mecânica Alimentos	TI. Eletrônica TI. Informática TI. Mecânica TI. Alimentos	1.353	115	67
Campo Mourão	1995	Centro-Ocidental Paranaense	Ensino Médio Edificações Alimentos	TI. Alimentos TI. Construção Civil TI. Ambiental	503	60	47

2006

Câmpus	Ano de Instalação	Região Geográfica	Cursos – Médio e Técnico Integrado	Cursos Superiores – Tecnologias (TI), Engenharias (Eng), Bacharelados e Licenciaturas	Alunos	Docentes	Técnicos-administrativos
Curitiba	1909	Região Metropolitana	Ensino Médio Eletrônica e Telecomunicações Eletrotécnica Eletromecânica Edificações Mecânica Desenho Industrial Alimentos	TI. Artes Gráficas TI. Construção Civil TI. Eletrônica TI. Eletrotécnica TI. Informática TI. Mecânica TI. Móveis TI. Química Ambiental TI. Radiologia Eng. Produção Civil Eng. Industrial Mecânica Eng. Industrial Eletrotécnica	6.391	697	261
Medianeira	1990	Oeste Paranaense	Ensino Médio Química Segurança do Trabalho	TI. Informática TI. Eletromecânica TI. Ambiental TI. Alimentos	1.399	110	80
Cornélio Procopio	1993	Norte Pioneiro Paranaense	Ensino Médio Eletrotécnica Mecânica	TI. Eletrotécnica TI. Informática TI. Mecânica TI. Automação Industrial	1.309	114	61
Pato Branco	1993	Sudoeste Paranaense	Ensino Médio Alimentos Geomensura Edificações	TI. Construção Civil TI. Eletrônica TI. Informática TI. Eletromecânica TI. Química Industrial TI. Gerência de Obras TI. Automação de Processos Industriais TI. Processos Químicos TI. Manutenção Industrial Administração Agronomia Ciências Contábeis Matemática	2.168	209	59
Ponta Grossa	1993	Centro-Oriental Paranaense	Ensino Médio Mecânica Agroindústria	TI. Eletrônica TI. Informática TI. Mecânica TI. Processos de Fabricação Mecânica TI. Automação Industrial TI. Alimentos	2.036	126	58

Campo Mourão	1995	Centro-Ocidental Paranaense	Ensino Médio Informática	Tl. Alimentos Tl. Construção Civil Tl. Ambiental	849	68	30
Dois Vizinhos	2003	Sudoeste Paranaense	Agricultura Zootecnia		173	19	8

2011

<i>Campus</i>	Ano de Instalação	Região Geográfica	Cursos – Médio e Técnico Integrado	Cursos Superiores – Tecnologias (TI), Engenharias (Eng), Bacharelados e Licenciaturas	Alunos	Docentes	Técnico-administrativos
Curitiba	1909	Região Metropolitana	Eletrônica Mecânica Segurança do Trabalho	Eng. Computação Eng. Civil Eng. Elétrica Eng. Eletrônica Eng. Controle e Automação Eng. Mecânica Arquitetura e Urbanismo Design Educação Física Sistemas de Informação Química (Bacharelado) Física Letras Português-Inglês Matemática Tl. Automação Industrial Tl. Comunicação Institucional Tl. Design Gráfico Tl. Mecatrônica Industrial Tl. Processos Ambientais Tl. Radiologia Tl. Sistemas de Telecomunicações	9.472	725	318
Medianeira	1990	Oeste Paranaense	Química Segurança do Trabalho	Eng. Produção Eng. Alimentos Eng. Ambiental Tl. Alimentos Tl. Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tl. Gestão Ambiental Tl. Manutenção Industrial	2.195	157	92
Cornélio Procopio	1993	Norte Pioneiro Paranaense	Eletrotécnica Mecânica	Eng. Computação Eng. Elétrica Eng. Mecânica Matemática Tl. Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tl. Manutenção Industrial	3.010	151	73

Pato Branco	1993	Sudoeste Paranaense	Agrimensura	Eng. Civil Eng. Elétrica Eng. Mecânica Eng. Computação Química (Bacharelado) Tl. Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tl. Manutenção Industrial Administração Agronomia Ciências Contábeis Matemática Letras Português-Inglês	3.149	260	80
Ponta Grossa	1993	Centro-Oriental Paranaense	Mecânica Agroindústria	Eng. Eletrônica Eng. Mecânica Eng. Química Eng. Produção Ciência da Computação Tl. Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tl. Informática Tl. Automação Industrial Tl. Alimentos	2.413	166	73
Campo Mourão	1995	Centro-Ocidental Paranaense	Informática	Eng. Ambiental Eng. Civil Eng. Alimentos Eng. Eletrônica Tl. Alimentos Tl. Sistemas para Internet	1.828	141	64
Dois Vizinhos	2003	Sudoeste Paranaense	Agropecuária	Eng. Florestal Zootecnia Tl. Alimentos	759	78	42
Apucarana	2007	Norte Central Paranaense	Vestuário	Eng. Têxtil Química Tl. Design de Moda Tl. Processos Químicos	747	68	40
Londrina	2007	Norte Central Paranaense		Eng. Ambiental Eng. Materiais Tl. Alimentos	860	70	41
Toledo	2007	Oeste Paranaense	Gastronomia	Eng. Eletrônica Eng. Civil	728	64	35
Francisco Beltrão	2008	Sudoeste Paranaense		Eng. Ambiental Tl. Alimentos	555	47	41
Guarapuava	2011	Centro-Sul Paranaense		Tl. Sistemas para Internet Eng. Mecânica	187	12	10

Fonte: Relatório de Gestão da UTFPR de 2011. Disponível em <http://www3.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/>

ANEXO V. MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO

1. A instalação da UNED, levando em conta sua experiência enquanto gestor e/ou professor, provocou enquanto fator primário, a instalação de novas empresas e indústrias, refletindo na empregabilidade local?
2. Enfocando na empregabilidade, ocorrera uma diversificação e especialização de mão de obra, provocada pelo ingresso de técnicos e tecnólogos nesse mercado?
3. Existiu uma mudança substancial com as alterações de oferta de curso (técnico, tecnologia e engenharia) no que tange a inserção dos egressos e reestruturação produtiva, principalmente na indústria de transformação?
4. Nessas quase duas décadas, foi sensível o aumento de postos de trabalho e de empreendimentos em áreas diversas dos cursos ofertados na UNED/Câmpus?
5. Enquanto morador e cidadão atuante da sociedade, observou um sentimento generalizado de orgulho relacionado ao desenvolvimento da cidade por parte da população?