

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**DESENVOLVIMENTO E ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DO SUDOESTE DO
PARANÁ NOS ÚLTIMOS CINQUENTA ANOS**

**CAMPINAS
2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**DESENVOLVIMENTO E ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DO SUDOESTE DO
PARANÁ NOS ÚLTIMOS CINQUENTA ANOS**

MARIA DE LOURDES BERNARTT

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Maria de Lourdes Bernartt e
aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 24/02/2006

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Prof. Dr. José Luiz Zanella

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

**CAMPINAS
2006**

Agradecimentos

A confecção de um trabalho de pesquisa é a síntese de um esforço coletivo, muitas pessoas e instituições, material ou abstratamente, juntaram-se a ele, e, por dever muito a essas, por diferentes razões, expresso os meus sinceros agradecimentos:

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, pela oportunidade de mais esta experiência.

Ao Professor José Luís Sanfelice, orientador desta tese, desejo expressar o meu profundo reconhecimento por compartilhar comigo este tema de pesquisa, sendo um interlocutor disposto a oferecer estímulos, por ouvir com interesse e ânimo todas as questões, dúvidas e problemas que foram surgindo durante o processo de reflexão; por ser paciente e generoso e pela coragem de ousar trabalhar com essas idéias e temáticas, correndo os riscos inerentes a esta atitude; e principalmente pela compreensão silenciosa dos momentos difíceis pelos quais passei, permitindo que meu tempo interno fluísse, respeitosamente; pelo rigor na condução deste trabalho, pela amizade durante todos esses longos anos, acima de tudo.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, especialmente, aos seus dirigentes (Curitiba e Pato Branco), por haver me possibilitado o tempo necessário para a elaboração desta tese.

Aos membros da Banca de Qualificação, Professores José Claudinei Lombardi e José Luiz Zanella, pelo olhar cuidadoso e rigoroso no momento do Exame de Qualificação, pelas excelentes sugestões oferecidas, mesmo que algumas delas eu não tenha conseguido (ou não tenha tido o alcance de) alcançar devidamente; pelas críticas fundamentais à reelaboração e aprumo da temática em questão.

À Nadir e à Rita, da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, pela disponibilidade e paciência com que me atenderam durante todo o tempo.

À Ana Arantes, secretária do DEFHE, pela valiosa presença e pela disponibilidade sempre presente materializada no carinhoso sorriso e nas palavras de apoio.

Aos colegas do CEPAD, Almir, Braidá, Ieda, Lenir, Miguel, Vânia, pelo companheirismo, compreensão e incentivo sempre presentes, pelas discussões que despertaram o meu interesse pela temática abordada neste trabalho.

Aos queridos colegas e amigos cepadianos, Edival Sebastião Teixeira e Marlize Rubin Oliveira, por serem os incentivadores das proposições iniciais deste estudo, pela confiança depositada em meu trabalho, pela seriedade, e disponibilidade com que se dispuseram a ler os primeiros passos desses escritos. Orgulho-me muito de ter sido merecedora de tão grande confiança, apoio, amizade e de compartilhar com vocês de interesses comuns.

Às colegas e amigas Nádia e Joanita, pela sensibilidade, pela compreensão pelo profissionalismo e pelo compromisso demonstrado ao assumir minhas aulas durante o tempo que se fez necessário para a elaboração desta tese.

Aos colegas e amigos Adair Dalarosa e José Luiz Zanella, pelo incentivo sempre presente, pelas palavras de apoio, pela disponibilidade de acompanhar o desenrolar da tese, dispondo-se a lê-la, pelas importantes contribuições, pela amizade especialmente.

A querida amiga Nádia Sanzovo, pela sua generosidade, pela leitura paciente, pela fundamental contribuição nas correções (rigorosas) que fez; pela sua amizade, especialmente. Devo à sua apurada correção o “brilho” deste trabalho.

Ao colega e amigo Sittilo Voltolini, pelo interesse constante no desenvolvimento desta tese, pelas palavras de apoio, estímulo, e confiança, pela sua contribuição e generosidade em ceder suas obras.

Às queridas e diletas amigas, Jovilde Lupatini, Roseli Alves e Silmara Camargo, pelo apoio, compreensão, carinho, estímulo, paciência sempre presentes, pelo interesse permanente no meu trabalho, além da amizade sincera e profunda que partilhamos.

À grande amiga, Noeli Signorini, pela amizade, angústias e incertezas compartilhadas nos últimos anos.

Ao colega e amigo Júlio Tomazoni, pelo auxílio e pela presteza com que sempre me forneceu dados e mapas da região sudoeste do Paraná.

À amiga de longa data, Cleci Trentin, pelo auxílio pontual no abstract.

Ao Flávio Somensi, pela fundamental contribuição na formatação do texto final.

Aos queridos amigos João Petry e Adnan Esber pelo apoio, pela amizade, e especialmente, pela qualidade de vida que me proporcionaram, o que se tornou substancial para a conclusão deste trabalho.

Ao colega Marcos Broietti (*in memoriam*), da Unioeste – Francisco Beltrão, por ter tido a oportunidade de poder contar com as suas ricas sugestões e contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, pelo homem que foi em defesa do povo brasileiro;

Aos meus familiares, Simone e Marcos, Lucas e Daniela, pelo constante apoio, carinho, compreensão paciente e amor; especialmente à minha mãe, Amélia, pela enorme grandeza dos seus pequenos gestos de carinho, preocupação e zelo, materializados na sua simplicidade, por suportar pacientemente uma filha um tanto distante do convívio familiar cotidiano, por vocês serem a minha fonte de apoio afetivo, acima de tudo.

A todos agradeço, profundamente, e dedico o resultado do trabalho.

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as manifestações dos conceitos de região, desenvolvimento e suas relações com o ensino superior no sudoeste do Paraná, nos últimos cinquenta anos. A investigação se deu em razão de haver uma idéia de desenvolvimento que se expressa acentuadamente, na região e nas instituições de ensino superior, desde o período da formação e da colonização do sudoeste paranaense, bem como na atualidade. Essa mesma idéia tem acompanhado e justificado a inserção e o crescimento de Instituições de Ensino Superior nesse contexto, originando um evento denominado “Fórum de Ensino superior”, envolvendo as IES do Sudoeste do Paraná e do Oeste catarinense, no intuito de discutir o papel do ensino superior no desenvolvimento regional. O estudo descritivo-analítico, a partir da documentação resultante de quatro edições do Fórum, bem como de bibliografia pertinente à temática, revelou uma relação histórica entre os conceitos de região, desenvolvimento e ensino superior que insere o contexto regional numa dinâmica da expansão local, nacional e cada vez mais mundializada do capital.

Abstract

The present research has the objective of analyzing the manifestations of the region concepts, development and their relations with superior education in the southwest of Paraná, in last the fifty years. The inquiry happened in reason of having a development idea that is seen very much in the region and in the institutions of superior education, since the period of the formation and the settling of the Paranaense southwestern, as well as in the present time. This same idea has followed and justified the insertion and the growth of Institutions of Superior Education in this context, originating an event called "Forum of Superior Education", involving the southwestern Superior Education Institutions of Paraná and West of Santa Catarina ones, with the intention of discussing the paper of superior education in the regional development. The analytical-descriptive study, from the resultant documentation of four editions of the Forum, as well as of the bibliography pertinent to the thematic, revealed a historical relation among the concepts of region, development and superior education that the regional context in a dynamics of the local, national expansion and more and more worldwided of the capital.

Lista de Siglas

ANUO	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
AMSOP	- Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CANGO	- Colônia Agrícola General Osório
CEFET-PR	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAD	- Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional
CEPAL	- Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina e Caribe
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CESREAL	- Centro de Ensino Superior de Realeza
CESUL	- Centro Sulamericano de Ensino Superior
CITLA	- Clevelândia Industrial Territorial Ltda
CPEA	- Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos
COREDES	- Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
EMATER	- Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
EUA	- Estados Unidos da América
FACIBEL	- Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACICON	- Fundação Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de Pato Branco
FACEPAL	- Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas
FACIPAL	- Faculdades Integras Católicas de Palmas
FADEP	- Faculdade de Pato Branco
FAFI	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas
FAMPER	- Faculdade de Ampére
FESC	- Fundação de Ensino Superior de Clevelândia
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNESP	- Fundação de Ensino Superior de Pato Branco

GATT	- Organização Internacional do Comércio
GEIPOT	- Ministério dos Transportes e Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes
GTUR	- Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	- Instituições de Ensino Superior
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESDE	- Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INIC	- Instituto Nacional de Imigração e Colonização
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MI	- Ministério da Integração Nacional
MOP	- Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	- Plano Nacional de Educação
II PND	- II Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	- Plano Plurianual de Investimentos
ONU	- Organização das Nações Unidas
OECD	- Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento
OREALC	- Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
SALTE	- Saúde, Alimentação, Transporte e Energia
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNIMEP	- Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	- Universidade do Oeste do Paraná
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNC	- Universidade do Contestado
UNICENTRO	- Universidade do Centro Oeste

UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICS	- Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UNOESC	- Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOCHAPECÔ	- Universidade de Chapecó
UNIJUÍ	- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAR	- Universidade do Paraná
UNISEP	- União de Ensino do Sudoeste do Paraná
USAID/ AID	- United States Agency for International Development
VIZIVALI	- Faculdade da Vizinhança Vale do Iguaçu

Lista de Quadros

Quadro 01: IES Surgidas na Região e Respectivos Municípios, nos Anos 1999-2005.....	54
Quadro 02: Áreas do Conhecimento e Cursos Ofertados pelas IES Privadas.....	62
Quadro 03: Áreas do Conhecimento e Cursos Ofertados pelas IES Públicas.....	63
Quadro 04: Sobreposição de Cursos Ofertados pelas IES – Municípios.....	65
Quadro 05: Cursos Diferenciados Ofertados pelas IES Públicas e Privadas.....	67
Quadro 06: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina no I Fórum de Ensino Superior – Edição 2002.....	71
Quadro 07: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina no II Fórum de Ensino Superior – Edição 2003.....	74
Quadro 08: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina no III Fórum de Ensino Superior – Edição 2004.....	76
Quadro 09: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina no IV Fórum de Ensino Superior – Edição 2005.....	78
Quadro 10: Edições, Ano e Local do Fórum, IES Participantes em cada Edição do Fórum, Número de IES Participantes nas Edições do Fórum e Volume Total de Artigos Apresentados nas Edições do Fórum.....	195
Quadro 11: Volume de Artigos Apresentados nas Edições do Fórum, Divididos por Caráter de IES.....	196
Quadro 12: Volume de Artigos Apresentados por Grupos de Pesquisa, por Caráter de IES....	197
Quadro 13: IES Públicas/Privadas do Sudoeste do PR e Oeste de SC, Temáticas Abordadas por IES nas Edições do Fórum e Volume Total de Artigos por IES nas Edições do Fórum.....	197
Quadro 14: Temáticas Mais Abordadas nas Edições do Fórum.....	200
Quadro 15: Edições e Ano do Fórum, Números de Trabalhos que Abordaram o Desenvolvimento e/ou o Papel do Ensino Superior no Desenvolvimento, por caráter de IES, Total de Trabalhos e Total Geral de Publicações nas Edições do Fórum.....	201
Quadro 16: Expressões Mais Frequentes sobre o Desenvolvimento nas Edições do Fórum....	202

Lista de Figuras

Figura 1:	Mapa de Localização do Sudoeste do Paraná, no Brasil e no Mundo.....	34
Figura 2:	Mapa da Faixa de Fronteira.....	38
Figura 3:	Mapa da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.....	48

Sumário

Resumo	ix
Abstract.....	ix
Lista de Siglas.....	Xi
Lista de Quadros.....	Xv
Lista de Figuras.....	xvi
Introdução.....	01
Cap. I - Manifestações dos Conceitos de Região, Desenvolvimento e suas Relações com o Ensino Superior no Sudoeste do Paraná.....	11
1.1 O Conceito de Região: Considerações Preliminares.....	12
1.2 Os Conceitos de Região no Pensamento Geográfico.....	15
1.2.1 As influências do pensamento geográfico no IBGE.....	26
1.3 Manifestações do Conceito de Desenvolvimento na Região Sudoeste do Paraná.....	31
1.4 Relações dos Conceitos de Região e de Desenvolvimento com o Ensino Superior no Sudoeste do Paraná: o Fórum das IES.....	51
Cap. 2 - Manifestações dos Conceitos de Desenvolvimento e suas Relações com o Ensino Superior no Contexto Nacional.....	82
2.1 O Conceito de Desenvolvimento e o Ensino Superior: Planejamentos Estadais e Organismos Internacionais.....	103
2.1.1 Nos planejamentos estaduais.....	104
2.1.2 Nas propostas de organismos internacionais.....	127
Cap. 3 - Imbricações do Particular – Região Sudoeste do Paraná – com o Contexto Nacional.....	153
3.1 O Conceito de Região.....	154
3.2 O Conceito de Desenvolvimento.....	168
3.3 O Conceito de Desenvolvimento no Fórum das IES.....	192
Conclusão.....	225
Referências.....	257

Introdução

Esta tese tem como tema: *Desenvolvimento e Ensino Superior: Um Estudo do Sudoeste do Paraná nos Últimos Cinquenta Anos*. A investigação sobre o desenvolvimento e o ensino superior tem tripla finalidade: a primeira, visa a identificar na história do contexto regional sudoestino quando e como ocorrem as manifestações sobre ou em prol do desenvolvimento, localizando-as também nas Instituições de Ensino Superior; a segunda objetiva identificar como estas se disseminam no contexto nacional, bem como em que momentos o desenvolvimento vai sendo vinculado à educação, em específico, ao ensino de nível superior; e, a terceira consiste em analisar se as manifestações dos conceitos de desenvolvimento no contexto regional correspondem aos do contexto nacional, bem como se o ensino superior da região corresponde ao papel reservado a esse nível de ensino no âmbito nacional.

A abordagem desse tema torna-se relevante porque possibilitará entender as intenções que estão ocultas quando se propala sobre a importância do ensino superior para o desenvolvimento do país.

Deste modo, para se atingir o proposto, reconhece-se a necessidade, bem como o desafio de enfrentar uma discussão relacionada a três aspectos, quais sejam: região, desenvolvimento e a vinculação entre desenvolvimento e ensino superior. Isso se dá em razão de se entender que os três têm o mesmo pano de fundo - fazem parte do processo de expansão do capitalismo em escala mundial, dado que esse sistema hoje atinge todas as regiões, lugares e locais do globo.

Para se tratar das conceituações de região que têm perpassado o pensamento geográfico até a contemporaneidade, destacam-se as contribuições de Andrade (1977), Correa (1994, 2003), Fonseca (1999), Santos (1994), Vidal (2001), dentre outros. A influência do pensamento geográfico no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE é mostrado por Guimarães (2005).

As manifestações sobre o desenvolvimento no sudoeste do Paraná são investigadas em estudos que relatam a história de formação e de colonização da região, como os de:

Abramovay (1981), Wachowicz. (1987), Voltolini (1996, 1997, 2000), Lazier (1997), Lopes (2002), Fiorese, (2003), Feres (s.d.), e outros.

No que tange às manifestações sobre a origem e a disseminação do desenvolvimento no contexto brasileiro, consideram-se pertinentes as contribuições de Theodoro (2004). O autor destaca que, no Brasil, o termo “desenvolvimento”, está historicamente vinculado à idéia de modernidade e de transformação, e trata do mesmo embasado em três categorias: “*noção*”, “*conceito teórico*” e, “*formação teórico-ideológica*”. Em outras palavras, o autor ressalta que, no país, as manifestações em prol do desenvolvimento, sob esses três aspectos, é um dos elementos fundantes do discurso do bem-comum, de interesse geral.

Para tratar da vinculação entre educação e desenvolvimento, em especial, a de nível superior, consideram-se pertinentes as contribuições de autores como: Luís Antonio Cunha (1978, 2004), Freitag (1980), Romanelli (2005), Cattani & Oliveira (2002), Dourado (2002) dentre outros.

Os três primeiros destacam que, sendo o desenvolvimento considerado condição essencial para o país atingir o tão proclamado progresso, há períodos em que a educação é chamada para desempenhar “seu papel” no desenvolvimento. Assim, cabe à educação, em determinados períodos, passar por um ajuste para cumprir sua função de formar o “capital humano”, estando vinculada ao mercado de trabalho e respondendo à ideologia desenvolvimentista e de segurança nacional. Com isso, procura-se adaptar o sistema educacional aos imperativos de uma concepção econômica de desenvolvimento, de modo a transformar educador e educando em mercadorias que, se fossem bem “investidas e moldadas dariam lucros”. (FREITAG, 1980).

Estes autores ressaltam que sob o discurso de “modernizar” o ensino superior, este passa a sofrer diversas influências norte-americanas. Para tal, realizam-se vários acordos entre este país e aquele, conhecidos como “acordos MEC-USAID”. O ensino superior no texto destes acordos assume a importância como elemento de formação de recursos humanos e este como meio para o aumento da produção industrial e agrícola.

Cattani & Oliveira, e outros, por seu turno, demonstram que, na atualidade, o ensino superior passa por um reordenamento como “parte constitutiva de uma nova racionalização

técnica”, e de uma “nova visão economicista e produtivista”. (CATTANI & OLIVEIRA, *ibid*, p. 25).

Nas políticas educacionais brasileiras destacam-se com grande nitidez as orientações de organismos multilaterais, prescrevendo novas funções específicas para esse campo. De todo modo, o ensino de nível superior, ora tem sido considerado relevante para o desenvolvimento do país, ora, não.

A expansão do ensino superior que se desencadeia no contexto nacional ocorre também desmesuradamente no contexto regional, sendo que, em um contexto de quarenta e dois municípios já existem dezenove IES instaladas. Estas propalam na sua “missão” e/ou “objetivos” o seu “papel no desenvolvimento regional”.

Como nasci e vivo no sudoeste paranaense, há mais de quarenta anos, as expressões como: “desenvolvimento regional, sustentável, territorial, rural”, “colonização do sudoeste por migrantes italianos”, “pioneiros que desbravaram o sudoeste”, “Levante dos Posseiros de 1957”, “Guerra do Contestado”, dentre tantas outras, sempre me soaram como “naturais”, como fatos dados. Desde cedo me acostumei a ouvir relatos sobre “façanhas” dos “pioneiros”, dos “posseiros” na defesa de suas terras, e dos “migrantes italianos” que colonizaram o sudoeste, dentre eles, o meu avô paterno, que contava a seu jeito e a seu modo: “Nóis deixemo as terra véia do Rio Grande pra vim pras terra nova do Paraná”. Minha família, de trabalhadores rurais, como tantas outras, descendente de italianos, foi uma das que migrou para o sudoeste paranaense, entusiasmada e “ludibriada”, por uma política desenvolvimentista do Estado Novo que visava ocupar os “espaços vazios” para o “progresso do Brasil”, e que para isso, o Estado, associado a empresas colonizadoras, oferecia “lotes” gratuitamente a migrantes nas regiões fronteiriças do país. Entretanto, o que não se revela, e não se explica é que, por intermédio desta política, intensifica-se a expansão do sistema capitalista no Brasil; um sistema que necessita para a sua sobrevivência da exploração do espaço, da exploração do trabalho, e da arbitragem do Estado.

Em que pesem essas experiências cotidianas e comuns, a experiência concreta que trago em relação ao ensino superior e ao desenvolvimento – recobre pouco mais de uma década de atividade.

Ao tornar-me docente do ensino superior no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-PR Unidade do Sudoeste - Pato Branco, em 1993, hoje, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, num dos primeiros “grupos” de docentes concursados na instituição, encontrei ainda com maior ênfase, a questão do “desenvolvimento regional”. Falava-se e fala-se muito em criação de cursos que “atendam à demanda regional”, que sejam “vocacionados para a região”, que “contribuam para o desenvolvimento regional”. Durante alguns anos, vários colegas professores participaram e engendraram pesquisas no intuito de levantar dados e indicadores regionais, os quais serviriam de base para se criar e/ou se adequar os cursos da referida instituição para o atendimento “à comunidade regional”. Dentre esses pesquisadores, alguns viriam a fundar o Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional - CEPAD. Essas premissas se constituem, pois, nas bases que originaram tal grupo.

Assim, poderiam ser reservados os últimos cinco anos de aproximações com a temática que abordo, sobretudo através do Cepad, ao qual passo a me vincular em meados do ano 2000. Por meio deste tenho estreitado interlocuções com pesquisadores do próprio grupo, bem como com pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior – IES, principalmente por intermédio do Fórum de Ensino Superior, em suas quatro edições (de 2002 a 2005), o que se constitui no material sobre o qual me debruço para as análises que apresento no decorrer desta.

Isso resultou na atual interlocução que estabeleço, com mais propriedade, no âmbito desta pesquisa, no Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp.

O interesse em me aprofundar sobre esse tema está ligado, portanto, às discussões realizadas neste grupo. Em uma pesquisa desenvolvida por colegas cepadianos, destaca-se o fato de a quase totalidade dos dirigentes das IES mencionarem em seus depoimentos que a inserção destas, no sudoeste, visa à promoção do “desenvolvimento regional”. Motivado pelos resultados dessa pesquisa, na qual os dirigentes sinalizam com a “necessidade de criar um espaço coletivo para se discutir problemas inerentes ao ensino superior” (OLIVEIRA & PEZARICO, *ibid*), o Cepad cria um evento denominado: “Fórum de Ensino Superior”, cujo objetivo consiste em “reunir docentes e dirigentes de instituições de ensino superior do sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina para discutir o papel do ensino superior no contexto regional”. (ANAIS, 2002, p. 11).

Nesses eventos, cuja primeira edição ocorre em 2002, nota-se que embora os dirigentes e os docentes das IES falem sobre e em prol do desenvolvimento regional, e, embora haja um esforço acentuado pelos proponentes do Fórum, a cada edição, em incentivar para que as discussões se voltem para o “papel do ensino superior no desenvolvimento regional” tal abordagem ainda é incipiente, ou seja, pouco discutida e parcamente abordada.

Com efeito, diante desse cenário, duas questões se colocaram para este estudo: Os conceitos de desenvolvimento, manifestados na região sudoeste do Paraná, correspondem ou não aos conceitos nacionais de desenvolvimento? E o ensino superior do sudoeste paranaense responde ao papel reservado a esse nível de ensino no contexto nacional?

Diante disso, o objetivo desta investigação consiste, pois, em mostrar que as manifestações dos conceitos de desenvolvimento e suas relações com o ensino superior, nos últimos cinqüentas anos, resultam de uma relação histórica que insere o contexto regional numa dinâmica de expansão local, nacional e cada vez mais mundializada do capital.

Tal recorte de tempo deve-se ao fato de os registros da região apontarem a oficialização da mesma em meados da década de 1940.

Assim, a tese constitui-se em demonstrar que: tanto os conceitos de desenvolvimento manifestados no sudoeste do Paraná correspondem ao desenvolvimento no contexto nacional quanto o ensino superior do sudoeste do Paraná responde ao papel reservado ao ensino superior no contexto nacional, uma vez que tais pontos em comum revelaram que ambos fazem parte, pois, dos vários momentos de inserção do capitalismo no Brasil.

Para mediar esse estudo, necessita-se de um método. Este significa, pois, uma espécie de mediação para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade regional e a educacional. Frente a isso, o método que melhor possibilita ir além da aparência, atingindo a essência do fenômeno, que chama a atenção para o caráter contraditório dos pensamentos e atos humanos, e que concebe os objetos como entes que se relacionam e constituem um todo, é o método dialético.

A pesquisa sob essa abordagem metodológica precisa dar conta da totalidade e do específico, do singular e do particular, e seu ponto de partida é a realidade objetiva.

O ponto de chegada consistirá, então, no concreto pensado. Isso demanda um profundo esforço que se reveste em um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos.

O estudo caracteriza-se como descritivo-analítico a partir da documentação resultante de quatro edições do Fórum de Ensino Superior (2002 a 2005), bem como de bibliografia pertinente à temática. Descritivo porque se propôs a descrever a natureza e as características do objeto estudado. Analítico porque buscou analisar os fatores que determinam tais objetos. E bibliográfico porque correspondeu a um estudo sistemático, desenvolvido com base na literatura existente sobre o tema, e documental, acessoriamente, no que se refere a documento produzido pelas IES no seu conjunto, materializado nos Anais produzidos nas edições do Fórum.

Os dados levantados foram obtidos por intermédio: 1) da leitura de literatura pertinente à temática, produzida no contexto regional, nacional e internacional, como é o caso das propostas educativas dos organismos internacionais, conhecidas mundialmente; 2) de levantamento do histórico, da missão, dos objetivos, dos cursos, da natureza administrativa das IES, em suas *home page*, em jornais da região, bem como por consulta telefônica, à própria instituição; 3) de quatro edições dos Anais do Fórum de Ensino Superior (2002 a 2005), totalizando cento e oito artigos.

Nestes últimos, fez-se um levantamento no que tange a:

- número de IES participantes;
- volume de artigos publicados por IES e no total geral;
- volume de artigos publicados, divididos por caráter de IES;
- volume total de artigos apresentados por grupos de pesquisa, por caráter de IES;
- temáticas abordadas por IES;
- volume de artigos que abordaram o desenvolvimento, por caráter de IES;
- expressões mais freqüentes em cada edição, em relação ao desenvolvimento;
- expressões que mais e as que menos se destacaram no todo;

- principais temáticas abordadas, no todo;
- conceitos de desenvolvimento e o papel do ensino superior no desenvolvimento.

Consideraram-se, pois, para a análise proposta, os artigos que explicitaram — no resumo, na introdução e/ou no corpo dos mesmos — a intenção de abordar o desenvolvimento local e regional, a educação e o desenvolvimento, bem como o papel do ensino superior e/ou universidade no desenvolvimento.

A presente pesquisa está organizada, então, em três capítulos.

O primeiro significa, pois, o ponto de partida, uma vez que se inicia de um ponto específico, do singular e do particular – o sudoeste do Paraná – investigando-se o movimento das manifestações dos conceitos de desenvolvimento, desde o histórico de formação, constituição da região aos dias atuais. Para tanto, parte-se de uma breve apresentação dos conceitos de região no pensamento geográfico e a influência destes nas divisões geográficas empreendidas pelo IBGE. Dá-se especial atenção aos conceitos de desenvolvimento manifestados pelas IES em sua história, em sua missão, em seus objetivos, e, em especial, nos artigos produzidos no Fórum de Ensino Superior.

No segundo capítulo, que significa o ponto de partida para a análise, busca-se compreender o desenvolvimento em um contexto maior, uma vez que se entende que este não existe de forma autônoma e independentemente da realidade histórico-social da qual é parte. Para isso, investiga-se como surgem as manifestações do conceito de desenvolvimento no contexto brasileiro, bem como em quais momentos da história nacional este é vinculado à educação, em especial, ao ensino superior. Aborda-se esta vinculação em duas matrizes – nos planejamentos estatais e nas propostas de organismos multilaterais.

O terceiro capítulo significa, pois, o ponto de chegada que, embora seja o mesmo ponto de partida, não o é. Pode-se dizer que é o mesmo, enquanto se constitui o “suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade” do objeto de estudo. E não é o mesmo, “se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente” pela mediação da reflexão e pela análise empreendida. (SAVIANI, 1991, p. 82).

Com base nisso, são retomados os conceitos - de região, de desenvolvimento e a vinculação deste ao ensino superior - que se encontram hoje disseminados em âmbito regional analisando-os à luz do contexto nacional.

Por fim, cabe aqui um esclarecimento. Dificilmente um estudo consegue constituir um *corpus* ideal que possibilita atingir todos os fenômenos inerentes a um determinado tema. Este, por sua vez, não teve, a princípio, a pretensão de abarcar a complexidade que envolve a categoria trabalho. Entretanto, no desenrolar da pesquisa tomei ciência de que o trabalho é a categoria fundante de análise da materialidade histórica dos homens, pois a base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho. E, embora eu reconheça a necessidade de se compreender a polissemia do trabalho no mundo atual, uma vez que o trabalho redefine constantemente e contraditoriamente o processo social e o espaço geográfico - esse estudo encontra-se limitado a pontuar com clareza se os conceitos de desenvolvimento manifestados no sudoeste do Paraná correspondem ou não ao desenvolvimento no contexto nacional e se o ensino superior do sudoeste do Paraná corresponde ou não ao papel reservado ao ensino superior no contexto nacional.

Tomei ciência também que pela categoria trabalho poder-se-ia entender as divisões regionais, os conflitos em torno da luta pela terra, as políticas públicas de desenvolvimento e de educação. Dei-me conta, então, do quão ineficientes são as explicações/interpretações que se restringem: a relatar a posse da terra pelos “posseiros”, ou “pioneiros”; a descrição contemplativa sobre a formação e a colonização deste espaço, desconsiderando a estrutura societal como um todo, qual seja: a dinâmica dos latifúndios, a dinâmica das classes sociais, o significado da luta de classe, o grau de organização dos operários, os contextos que geraram os planos nacionais de desenvolvimento e as reformas educacionais.

Percebi, assim, que para se entender com maior profundidade esse contexto, é preciso se considerar as fissuras existentes e presentes no mundo do trabalho, sob a matriz da síntese de múltiplas determinações, pois se não se fizer isso, está-se correndo o risco de não ultrapassar o senso comum de entendimento do real. Ou ainda, poderá haver muita dificuldade em se enxergar as alternativas e as possibilidades da classe que vive do trabalho com vistas a sua emancipação social.

Por isso, por haver descoberto já em um estágio adiantado do percurso, senti-me impossibilitada para tratar do conteúdo e da característica espacial do trabalho da forma como deve ser tratada sem que se considerasse as contradições que marcam a dimensão do trabalho, entre o urbano e o agrário, o material e imaterial, o produtivo e improdutivo, morto e vivo, formal e informal. Ou melhor dizendo, no meu ponto de vista, não se pode tratá-lo deslocado de suas ligações e relações societárias e das mediações sociais que promovem o seu redefinir constantemente.

Entendo também que não será ancorada por um mero jogo de palavras que me apropriarei ou me sentirei autorizada a compreender a complexa trama de relações, bem como a abrangência dos rearranjos produzidos em todos os setores sociais provocados pelo contínuo processo de divisão ou, como se poderia chamar, (re)divisão do mundo do trabalho que se expressa em toda a sua magnitude e diferencialmente em todos os espaços geográficos, sejam territórios, regiões e/ou outros recortes espaciais que se queiram – a magnitude das transformações que estão impactando o mundo do trabalho.

Todavia, reconheço também que somente através de pesquisas mais aprofundadas será possível apreender as especificidades do mundo do trabalho, nos diferentes lugares que redefinem: posturas, alianças, pactos, jogos de poder, dentre outros aspectos, de modo que as dificuldades das travagens que impossibilitam a “leitura” para além do capital é o que me leva a buscar a superação de minhas limitações, bem como a dar seqüência em meus estudos no intuito de entender as complexas e múltiplas determinações presentes no mundo do trabalho. Estou ciente de que o reconhecimento de minhas limitações constitui-se também no começo para a superação delas.

Uma leitura para “além do capital”, carregada pela necessidade de pleitear uma mudança, não parcial e restrita, mas focada em uma nova concepção de mundo e de educação é apontada por Mészáros (2005) como “uma ordem social qualitativamente diferente” (p. 71). E assevera que “não só é factível lançar-se nesse caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente”. (ibidem).

Para isso, os educadores também devem ser educados, uma vez que fazem parte de uma sociedade que sofre mudanças constantemente. Se não se educam os educadores de maneira contínua, eles se tornam inúteis, assegura o autor.

Então, frente a isso, urge que se repense sobre: qual é o papel da educação e do desenvolvimento na construção de um outro mundo possível; como construir uma educação e um desenvolvimento cuja principal referência pautar-se no ser humano; como se constitui uma educação e um desenvolvimento que realize as transformações políticas, culturais, sociais e econômicas necessárias e que congregue a todos os seres humanos.

A tarefa é de todos, aponta Mészáros.

Capítulo 1

Manifestações dos Conceitos de Região, Desenvolvimento e suas Relações com o Ensino Superior no Sudoeste do Paraná

Embora o homem carregue marcas do seu imaginário na consciência, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.
(MARX & ENGELS, 1981, p. 16).

Neste primeiro capítulo procura-se explicitar os conceitos de desenvolvimento manifestados na região sudoeste do Estado do Paraná e, em especial, destacar como se manifestam nas Instituições de Ensino Superior (IES) existentes nesse espaço.

Para dar início ao proposto, inicia-se com um levantamento, breve, das principais correntes teóricas que têm embasado os estudos sobre o conceito de região. Este levantamento auxiliará na compreensão do peso que têm algumas correntes de pensamento geográfico nas políticas de divisão territorial brasileira ou ainda, mais além, verificar como o território brasileiro, e em particular, o regional, é concebido nas políticas de planejamento e de desenvolvimento.

Diante disso, na apresentação do contexto, materialmente “bruto”, de formação e de organização atual da região sudoeste do Paraná, destaca-se como alguns conceitos de desenvolvimento vão surgindo e como se manifestam nesse contexto. Essa contextualização servirá como um “pano de fundo” para, na sequência, se demonstrar os conceitos de desenvolvimento propalados pelas Instituições de Ensino Superior instaladas na região em estudo.

1.1 O Conceito de Região: Considerações Preliminares

Na contemporaneidade, com o crescente processo de planetarização, tanto das relações econômicas, sociais, políticas quanto das educacionais, as tradicionais concepções de análise geográfica estão sendo revistas, dentre as quais, destaca-se a de região. Ouve-se falar em

inúmeras concepções de região alicerçadas nas mudanças carreadas pelos avanços contemporâneos em todas as áreas. Algumas posturas tendem a defender a análise regional adaptada a esse contexto, caracterizado por intensos fluxos de diversas naturezas, capazes de tornarem os lugares mais “próximos” uns dos outros. Sob esse ângulo, as tradicionais concepções de região, embasadas na individualidade, na singularidade devem dar lugar para as regiões particulares, articuladas a espaços mais abrangentes de caráter estadual, nacional e internacional. Outras, têm ido além, ao propor a mutação do conceito de região pelo de rede, entendido como mais adaptado ao processo de globalização. A noção de rede pressupõe articulações funcionais através de pontos de confluência de informação, capital, idéias, pessoas, mercadorias, dentre outros aspectos oriundos desses espaços que podem ser próximos ou longínquos. (VIDAL, 2001).

Diante disso, tendo em vista a complexidade do termo, entende-se que é preciso ter um posicionamento cauteloso a esse respeito. Quando se fala em região, implicitamente ou explicitamente, está-se remetendo a uma corrente de pensamento própria da Geografia. Ainda que seja um termo que figure no linguajar do homem comum, é um dos mais tradicionais e complexos dos estudos geográficos, pois, mesmo entre os geógrafos, há diferentes conceituações de região. Por outro lado, entende-se que é necessário haver uma definição clara sobre tal termo no intuito de compreender melhor o que se pretende enfocar neste trabalho.

Inicialmente, procurar-se-á entender a origem desse termo. A palavra região, etimologicamente deriva do latim *regere*, cujo radical *reg* indica a idéia de comando, domínio ou poder. Daí se pode inferir que o conceito de região encontra-se vinculado, predominantemente, a mecanismos de dominação, de posse, de conquista e de poder, em diversos períodos da história. Desse modo, a associação da noção de região ao sentido político — ao poder político, em especial — é algo inerente, pois diz respeito a mecanismos de dominação sempre originados de uma situação hegemônica em um dado modo de produção. (VIDAL, 2001).

A região surge, então, como um fenômeno ligado à vida em grupo e implica, em princípio, organização humana. Para o autor, quer se admita ou não, a região é também uma

realidade concreta, uma vez que a mesma existe como um quadro de referência, em maior ou menor grau, para a sua própria população.

Assim, a idéia de região surge com maior força quando se estabelecem, mais fortemente, vínculos entre espaços diferenciados, submetidos a uma dinâmica, que, por seu turno, advêm de uma prática hegemônica assimetricamente realizada. A região é, ainda, um instrumento de ação política.

Aceitando-se tal premissa, convém destacar, nas abordagens regionais, o papel do Estado como agente de “racionalização”, ou seja, como o aparelho estatal organiza, rearranja ou até mesmo desorganiza os espaços regionais conforme os princípios do capital, principalmente, do poder e da sociedade. (VIDAL, *ibid*, p. 26).

Segundo esse autor, a região é um *corpus* teórico em constante processo de mutação em razão, diga-se, dos movimentos da história. Em se admitindo que a organização do espaço pelo homem ocorre pelos diversos modos históricos de produção de sua existência, os quais passam por inúmeras transformações ao longo do tempo, o conceito de região, então, também se transforma, agregando uma série de complexidade à medida que as modificações (culturais, científicas e tecnológicas) são incorporadas aos sistemas produtivos.

Visto por outro ângulo, o significado de região encontra-se fortemente enraizado nas tendências teórico-filosóficas hegemônicas de cada tempo.

Vidal (*ibid*, p. 26-7) descreve como se vai instaurando na história o conceito de região, que remonta à primitividade. Em seu período sedentário, o homem inaugura o primeiro elo estável entre ele e o espaço ao seu redor, provocando, com isso, transformações na paisagem natural. Essa paisagem passa a ser constantemente uma paisagem artificialmente construída. Ao aspecto da localização, associa-se o da extensão, ou seja, das contínuas expansões territoriais.

A estruturação regional passa, então, a ser entendida como uma base mais sólida a partir do intercâmbio comercial, na economia feudal.

Todavia, com o declínio do feudalismo e o fim da Idade Média, a região assume um sentido de unidade político-administrativa. Assim, a divisão regional passa a ser o meio mais

freqüente do exercício do poder e do controle político e administrativo dos territórios nos modernos Estados nacionais.

Na seqüência, com o desenvolvimento científico e tecnológico, surge a idéia de região como um espaço organizado para a produção, o que possibilita a intensificação do uso dos espaços dos Estados nacionais, assim como a conquista e exploração de espaços de outrem. Conseqüentemente, a produção vai sendo ampliada e diversificada, inclusive, pela incorporação de lugares teoricamente mais agressivos à presença e à ação humanas.

De acordo com o autor supracitado, uma outra importante mudança em relação ao conceito de região, ocorre com as grandes navegações, que possibilitam o conhecimento de toda a área do globo terrestre¹. A intensificação da atividade comercial acaba por induzir uma maior atividade industrial, o que gera as grandes concentrações urbanas. De um lado, originam-se “espaços econômicos derivados”, por outro, as colônias, com destaque para as Américas.

Desta forma, certa noção de globalidade começa a moldar o conceito de região, o que amplia a sua percepção. Já não mais se trata de um espaço produtivo e estritamente local, mas de um espaço relacionado à dependência existente entre as áreas fornecedoras de matérias-primas, de um lado, e as áreas beneficiadoras de outro, conforme explica o autor.

Esse rol de transformações influencia e fomenta a origem e o desenvolvimento de diversas correntes teóricas interessadas na explicação da região, bem como nos fenômenos relativos à regionalização, dentre as quais, destacam-se:

- a) o determinismo geográfico ou ambiental;
- b) o possibilismo geográfico;
- c) a nova geografia ou geografia quantitativa; e
- d) a geografia crítica, dentre outras.

¹ O autor explica em nota de rodapé que, já no século XVII, todas as áreas conhecidas do mundo, à exceção do Japão, encontravam-se integradas, em maior ou menor grau, em um círculo comercial. (VIDAL, 2001, p. 26).

Tais correntes teóricas são importantes para o estudo em questão pelo fato de terem influenciado não só a noção de desenvolvimento regional, bem como terem norteado planos, programas e políticas de desenvolvimento mundiais.

Assim, busca-se explicitar, pelas contribuições de Andrade (1977), Correa (1994, 2003), Duarte (1980), Fonseca (1999), Santos (1994), Vidal (2001), e outros, as conceituações de região que têm perpassado o pensamento geográfico até a contemporaneidade, assim como a influência dessas correntes nos planejamentos estatais, em especial, nos planejamentos brasileiros.

Com base no exposto, são abordadas, em seguida, as concepções de região propostas pelas várias correntes do pensamento geográfico.

1.2 Os Conceitos de Região no Pensamento Geográfico

A partir do final do século XIX, a concepção de região singular passa a chamar a atenção no âmbito da Geografia, principalmente na Alemanha, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Com a hegemonia do positivismo, o Determinismo Geográfico ou ambiental toma corpo e faz emergir a noção de região natural, concebida como um ecossistema onde seus elementos encontram-se integrados e são interagentes².

A região natural³ é entendida como aquele espaço em que o homem não deixara marcas de sua presença. A existência das diferenciações regionais está vinculada ao poder que a natureza exerce sobre o homem, determinando o seu comportamento. Trata-se de reconhecer e explicar os fenômenos naturais e humanos que se combinam e dão singularidade a uma região, o fundamental, não era o objeto, mas o método, considera Fonseca (1999). Trata-se de uma explicação ambientalista da realidade regional.

² Estudos dessa natureza destacaram-se na Alemanha, tendo em Friedrich Ratzel (1844-1904) seu principal expoente.

³ Em que pesem outras críticas feitas a esta corrente, pelo teórico francês, como Vidal de La Blache, ou pelo americano Carl Sauer, as muitas posturas eram comuns, como a base empirista, positivista e indutiva.

Sob esta perspectiva, pode-se dizer, então, que as divisões regionais implementadas com base na idéia de região natural, decorrente do pensamento determinista, entidade relativamente estável e que possibilita maiores “facilidades” para a comparação de dados estatísticos de diferentes épocas, embasam-se em um pressuposto não muito convincente: o de que a homogeneidade espacial seria o fator mais relevante para se analisar os aspectos sociais e econômicos de determinadas áreas, acentua Fonseca (ibid).

Ainda no século XIX, surge o possibilismo geográfico que, embora venha combater o pensamento determinista⁴, está igualmente influenciado pelo positivismo. À natureza, caberia uma dada “oferta de possibilidades”, nas quais o homem interviria, concretizando na paisagem, hábitos, costumes, cultura, etc.

As análises passam a considerar os estudos de casos e as descrições regionais; as condições históricas tornam-se relevantes nas relações do homem com o meio, quanto ao seu desenvolvimento cultural e ao agente transformador da superfície da terra. (VIDAL, 2001).

Nessa perspectiva, “a região passa a ser, então, o resultado de uma síntese entre o homem e o meio natural” (BEZZI, 1996, p. 67), sendo concebida como resultado da interrelação de fatores físicos, históricos e culturais, característicos de determinada área. A região adquire “personalidade regional”, em outras palavras, torna-se única.

Nesse período, realizam-se muitos estudos descritivos de regiões, privilegiando suas variáveis físicas e humanas, destacando-se, nestas últimas, a organização social. Contudo, ressalta Vidal (ibid, p. 29), “as relações sociais e econômicas mais amplas, bem como os fenômenos da industrialização e da urbanização não receberam um maior aprofundamento por parte dos teóricos possibilistas”.

No período entre as duas guerras, transformações significativas permeiam as bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica, o que possibilita o rompimento com os paradigmas clássicos, promovendo uma profunda mudança nos conceitos de região e de regionalização.

⁴ Essa corrente, que teve Vidal de La Blanche (1845-1918) como o seu principal defensor, centra suas análises na relação homem-meio, concebendo o homem como um agente ativo em relação ao meio.

Mais precisamente, nas décadas de 1950 e 60 fortalece-se uma corrente denominada Nova Geografia ou Geografia Quantitativa, embasada no positivismo lógico e na dedução. A região deixa de ser um objeto concreto de análise e passa a ser uma criação intelectual, definida a partir de procedimentos classificatórios, originados das ciências naturais. Trata-se, então, de uma *classe de área*, concebida estatisticamente, isto é, “num conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares”, conforme ressaltado por Correa (2003, p. 32) (Grifos do autor).

Contrariamente às visões anteriores, esta supera a postura singular e destaca a explicação de padrões espaciais, via teoria de localização e de desenvolvimento regional⁵.

Em termos históricos, tal perspectiva vem carregada por uma nova fase de expansão do capital monopolista, tanto em termos intranacionais como internacionais, com sinais de alterações na divisão social e territorial do trabalho. Sobre isso, Vidal (ibid, p. 31) observa que, à época,

...dentro do arcabouço político-institucional em vigor, (...) os Estados nacionais do capitalismo avançado — e também alguns Estados nacionais da periferia capitalista que “despertaram” para a necessidade de superação do subdesenvolvimento econômico — foram levados a adotar procedimentos técnicos indispensáveis à planificação para o incremento do desenvolvimento econômico nos seus respectivos territórios.

Em virtude de importantes mudanças espaciais provocadas pela dinâmica do capital, são consideráveis as rupturas com os conceitos de região natural–singular (deterministas) e regiões humana e geográfica (possibilistas). Então, ganham amplitude conceitos como os de diferenciação de áreas (com base nas diferenças ou desigualdades regionais) e integração entre regiões.

No Estado, ações como as de classificação e de regionalização de território passam a se preocupar com o subsídio à planificação regional. As discussões brasileiras abordando a questão regional, associada às disparidades regionais de desenvolvimento e à planificação

⁵ Para isso, ver teorias utilizadas pela Geografia: Teoria do Estado Isolado, de Von Thünen (1826); Localização Industrial, de Alfred Weber (1909); Teoria das Localidades Centrais de Walter Christaller (1933); Teoria dos Pólos de Crescimento, de François Perroux (1950); Teoria da Propagação das Ondas de Inovação, de Hagerstrand (1953); Teoria Centro-Periferia, de J. Friedman (1969).

regional, atingem seu ápice no final dos anos de 1950 e início de 1960, acentua Vidal. (ibid, p. 31).

Essa corrente atribui um maior rigor científico ao conceito de região, associando-lhe um sentido operativo (uma “revolução quantitativista”), de base lógico-positivista ou neopositivista, pondera o autor citado. Os sistemas lógico-quantitativos são valorizados em detrimento aos empíricos, a subjetividade é eliminada ao máximo; uma maior unicidade aos critérios de classificação é imposta, para, finalmente, construir os modelos⁶.

Esse movimento, fortemente influenciado pela “teoria dos sistemas”⁷, considerado de grande operatividade, é muito utilizado nos estudos regionais.

Em consonância com essa perspectiva, a região é concebida como um sistema aberto⁸, uma vez que este necessita de um fluxo constante de energia para manter-se em equilíbrio dinâmico, aquela necessita de um fluxo constante de pessoas, bens, dinheiro e informações, para o seu ajustamento contínuo, pontua o autor citado.

Essa abordagem considera a região um exemplo típico de sistemas, com seus subsistemas políticos, econômicos, sociais e culturais, ressalta Vidal (ibid, p. 33). A partir daí, começam a se desenvolver tipologias, como: região nodal, região polarizada (ou funcional), região-programa ou de planejamento e região homogênea, entre outras, todas com referências de sistemas abertos, explica o autor. (ibid, p. 33-5).

Por região nodal entende-se aquela formada por canais (rede), ao longo dos quais os fluxos se realizam, e pelas direções (nódulos) que os mesmos tomam, constituindo hierarquias mais amplas à proporção em que ocorre a integração dos espaços intersticiais (superfícies).

⁶ Conforme observado por Vidal (ibid, p. 31) “A Matemática e a Estatística, por exemplo, foram introduzidas nos estudos regionais como instrumentos para análises, testes e inferências.

⁷ Adotando-se a premissa de um sistema compreende-se três tipos de componentes: conjunto de elementos, relações entre esses elementos e relações entre o sistema e o ambiente; conjunto de unidade que possui propriedades comuns, com relações entre si, que se encontram organizadas para executar uma função particular. O conceito de sistema leva em conta as inter-relações das unidades e considera também que o todo tem uma importância maior que as partes somadas. Os sistemas podem ser considerados abertos ou fechados, conforme a situação de troca ou não de energia com o exterior. (VIDAL, ibid, p. 32-3).

⁸ Exceto as regiões que estivessem passando por um processo de decadência regional, isto é, perdendo sua própria capacidade de “trocar energia” com o exterior e, assim, conseqüentemente, “desregionalizando-se”. (Vidal, ibid, p. 32).

A região polarizada é aquela que precisa de um pólo que centraliza a teia de relações caracterizadoras da região. Essas duas modalidades se assemelham por representar uma perspectiva de estruturação do espaço pelas múltiplas relações que circulam e dão materialidade a um espaço que é internamente diferenciado. Conseqüentemente, o papel das cidades é valorizado como centros de estruturação regional (organização do espaço). As cidades com determinadas funções são consideradas pólos de atração, ou seja, são centros irradiadores da dinâmica regional.

A região-programa ou região de planejamento é concebida como um espaço contíguo de uma mesma decisão política centralizada. Isto é, trata-se de um instrumento criado pelo Estado para a consecução de determinada meta econômica. É, por isso, um resultado direto do arbítrio humano. Tendo uma finalidade exclusivamente operacional, não se preocupa com a compreensão da realidade regional.

Nota-se que a concepção de região, pautada por esse paradigma se coaduna de forma coerente com as idéias que orientaram os planejamentos regionais, adotadas na América Latina nos anos de 1960, estando ligadas, conforme Boisier (1989, p. 597), ao conceito de industrialização como propulsor do motor de crescimento econômico e da modernização, além da idéia de urbanização, e ao caráter marcadamente centralizador, que, do ponto de vista da tomada de decisões, assumem as propostas de desenvolvimento regional.

Já a região homogênea tem sua identidade relacionada a fatores econômicos, sociais, políticos, físicos, entre outros, numa determinada área. Para que haja a sua delimitação, são importantes: o fator econômico e uma dada uniformidade contígua no espaço. Nos marcos da transformação capitalista, do segundo pós-guerra, essas regiões correspondem, quase sempre, a espaços da periferia capitalista, ao passo que nas áreas de capitalismo avançado, desenvolviam-se as regiões funcionais ou polarizadas.

Na visão sistêmica de região, ganham relevância as teorias que enfatizam o papel dos pólos de crescimento e desenvolvimento nos processos de regionalização. No entendimento de Andrade (1977), a concepção de região organizada é própria do capitalismo desenvolvido e se caracteriza por: solidariedade entre seus habitantes, capazes de criar uma organização

econômica e social; organização em torno de um centro (pólo); participação em um conjunto.

Nesse processo, conforme o autor (ibid, p. 57), a cidade coordenaria, por mecanismos conhecidos, o espaço que a circunda, tecendo uma teia de relações comerciais, administrativas, sociais, demográficas e políticas onde ocupa o centro.

Visto desse ângulo, torna-se relevante o papel dos pólos de crescimento e da empresa motriz⁹, sendo que o processo de regionalização é uma decorrência desse pólo de crescimento.

Por seu turno, a “teoria do centro-periferia”, de John Friedmann (1969), chama a atenção para a existência, nas diversas formações regionais, de regiões centrais (correspondentes às atividades econômicas metropolitanas), regiões periféricas dinâmicas (em ascensão e vinculadas diretamente às regiões centrais), regiões do tipo “fronteira de recursos” (de povoamento recente e escasso, com recursos a explorar), e, finalmente, regiões periféricas decadentes (de povoamento antigo, com atividades econômicas — normalmente agrícolas — em processo de estagnação). Segundo essa teoria ampliam-se as atividades econômicas, não focalizando apenas a indústria.

Assim, essas tendências sistêmica e funcionalista que permeiam as décadas de 1950 e 60 influenciam as concepções de região, de modo que esta passa a ser vista não mais como um fenômeno único (idéia de estudos possibilistas), mas até como parte de um sistema mais amplo, que se comunica, mantém relações, expande-se e se contrai, de acordo com suas necessidades de ajustamento às novas condições.

A unidade regional seria possibilitada por mecanismos de coesão, que se expressam, sobretudo, na comunidade e funcionalidade de culturas. Já, a heterogeneidade, até certo ponto,

⁹ Conforme exposto por Vidal (ibid, p. 35), a empresa motriz, na visão de Perroux, é aquela que possui a qualidade de alterar o quadro de referências estabelecido, em virtude de sua capacidade de inserir inovações tecnológicas nos processos produtivos. Essa empresa pode induzir à expansão ou à retração um amplo conjunto de atividades econômicas. Nessa linha teórica, François Perroux (1955) destacou-se ao abordar o espaço sob três perspectivas: conteúdo de um plano, campo de forças e conjunto homogêneo. Posteriormente, em 1973, Jacques Boudeville, ampliando essa teoria, desenvolveu tipologias de região homogênea, região polarizada e região-programa.

não descaracterizaria tal unidade; ou seja, a diversidade pode até fazer parte (e freqüentemente faz) dos fatores internos (regionais) de coesão. (VIDAL, *ibid*).

Nesse viés, as regiões são conceituadas, então, como um produto das relações entre seus setores componentes, a partir de um determinado centro, que pode ser um nó (regiões nodais) ou um pólo de irradiação socioeconômica (regiões polarizadas). Esse centro atua, desempenhando funções econômicas hegemônicas (produção e distribuição de bens industriais, realização de serviços, dentre outras). Um tipo de regionalização dessa natureza é próprio em áreas mais desenvolvidas do capitalismo mundial e, em certa medida, apresenta-se como um sinônimo de desenvolvimento industrial.

Segundo Vidal (*ibid*), a nova Geografia, amparada na visão expansionista do segundo pós-guerra, contribui com a forma vigente ao aprofundar e divulgar estudos e modelos voltados para o crescimento econômico, sobretudo, como meio mais efetivo de se atingir o desenvolvimento capitalista pleno.

Nesse contexto se desenvolvem os planejamentos regionais, como instrumentos privilegiados para a promoção, por parte do Estado, da reorganização espacial exigida pelo capital após esse segundo conflito. Dentre as funções desta teoria, ressaltam-se as de delimitação e classificação por espaços, segundo funções produtivas específicas, visando especialmente, à maximização do próprio capital. As regiões deveriam estar relacionadas ou interdependentes a outros espaços, próximos ou não, desde que todos fizessem parte do mesmo sistema: o capital mundial.

A partir de 1970, emerge um movimento que pretende chamar a atenção das ciências — em especial, as denominadas de humanas — à prática social. Segundo Vidal (*ibid*), na área da geopolítica internacional, desde os anos de 1950, quando paulatinamente vão arrefecendo as tensões ideológicas leste-oeste (declínio da Guerra Fria), propicia-se o despontar do pensamento marxista no Ocidente. Esse contexto possibilita, também, o nascimento de uma ciência geográfica essencialmente crítica, que discorda da ciência geográfica de vertente clássica, já superada à época.

As novas perspectivas de análise regional são “fundamentadas no materialismo histórico e dialético, como também nas Geografias humanista e cultural”, resalta Corrêa

(1994, p. 216). Essas correntes passam a interessar também a profissionais de outras áreas, enriquecendo ainda mais as discussões acerca desse tema, destaca o autor.

A corrente crítica discorda, essencialmente da nova Geografia e seus sistemas, modelos, concepções teóricas e metodológicas. A Crítica, por sua vez, aproximando-se mais da História e da economia política, centra suas análises nos processos socioeconômicos (e suas manifestações no espaço).

Sob essa perspectiva, o conceito de região vai-se afastando da lógica formal e do empiricismo e se aproximando do materialismo histórico e dialético e do marxismo. A esta corrente, interessam as análises do modo de produção e das formações socioeconômicas como bases para a explicação dos fenômenos de regionalização e mesmo das desigualdades regionais, comuns aos processos de acumulação capitalista.

Numa abordagem dialética, a região é concebida como uma sucessão de estruturas e processos que, ao se modificarem no tempo, alteram as funções das formas passadas, recriando-as e criando novas formas regionais. (VIDAL, *ibid*, p. 38).

Segundo essa concepção, diz o autor que a região passa a ser analisada no contexto da totalidade, sob um rígido aporte teórico-metodológico de base materialista dialética. Embora não apresente consenso interno a respeito do tema, distintamente das abordagens anteriores, a região é concebida como clivagens socioeconômicas materializadas, devido à dinâmica de acumulação capitalista desigual e combinada.

Com efeito, a maioria das análises regionais com suporte na teoria marxista, centra a sua preocupação na questão das desigualdades, próprias do processo de acumulação do modo de produção capitalista. Vale ressaltar que a mesma considera que a acumulação capitalista, sustentada pela apropriação do excedente de trabalho, cria tanto um sistema de desigualdades sociais quanto espaciais. Deve-se considerar, todavia, que a estruturação do espaço não é produto apenas de leis imanentes da acumulação do capital, mas sim desta última contextualizada no âmbito das relações sociais, pois “a estruturação do espaço é a dimensão espacial das relações sociais”, destaca Vidal (2001, p. 39).

Dessa forma, nessa acepção, a existência de regiões desigualmente desenvolvidas é decorrente da própria articulação do modo de produção do capital nos espaços específicos. Conforme Lipietz (1988), a região é resultante da articulação de modos de produção diferentes, que faz gerar esforços desiguais.

Ressalte-se que o princípio básico desencadeador de tais processos é a divisão internacional/interregional do trabalho: as regiões estariam hierarquizadas segundo a dominância estabelecida pela divisão do trabalho, caracterizando, assim, um sistema com reais desequilíbrios. Esse processo, pois, dá origem, de tempos em tempos, a conflitos, crises regionais, desencadeamento de lutas por melhores e maiores inserções dos espaços (em outras palavras, de suas classes hegemônicas) na divisão espacial¹⁰ do trabalho.

Nessa vertente, ao moderno Estado capitalista competem tarefas de, inicialmente, “remover as barreiras ao pleno desenvolvimento capitalista (pela destruição do modo de produção anterior), e, posteriormente, sob a égide do capitalismo (ou defração deste), evitar ou minimizar conflitos sociais — que, retome-se, estão localizadas no espaço — por intermédio da intervenção e controle estatais”. (VIDAL, 2001, p. 40).

Por essa linha de pensamento, a região está caracterizada pelas próprias relações interregionais, que, por sua vez, representam uma dimensão das relações sociais. A constituição das regiões é, por conseguinte, um processo integrado à dinâmica do capital, no sentido de sua valorização. O capital, conforme sua lógica específica, distribui os vários ramos da divisão do trabalho entre os diversos espaços, em razão de condições materiais favoráveis ou não, o que inclui formas econômicas remanescentes de modo de produção pré-capitalistas. O espaço diferenciado é, dessa forma, o resultado do complexo relacionamento entre o capitalismo monopolista, o Estado e as heranças de períodos anteriores. (VIDAL, *ibid*, p. 40).

Milton Santos (1994), um dos expoentes da corrente do pensamento geográfico, propõe uma nova maneira de conceber região, e enfatiza que

... compreender uma região passa pelo entendimento do funcionamento da economia ao nível mundial e seu reatamento no território de um país, com a intermediação

¹⁰ Segundo Lipietz (1988) há três tipos de regiões: as que possuem grande densidade tecnológica, com fortes vínculos entre negócios, centros de pesquisa e ensino técnico-científico; as que apresentam mão-de-obra relativamente qualificada, normalmente de grande tradição industrial; as que dispõem de grandes reservas de mão-de-obra, geralmente pouco qualificadas e com baixo valor de produção.

do Estado, das demais instituições e dos demais agentes da economia, a começar pelos atores hegemônicos. (ibid, p. 46).

Nessa ótica, um dos parâmetros para se entender o fenômeno regional é, pois, o modo de produção, avisa Vidal (ibid). A região é uma categoria de análise que permite apreender como uma mesma forma de produzir ocorre em diversas partes do globo terrestre, reproduzindo-se, inclusive, conforme as suas especificidades regionais.

Santos (1994, p. 46-7) explica que

O mundo, como um todo, tornou-se uno para atender às necessidades da nova maneira de produzir, que passa por cima das regiões, países, culturas, etc. Mas enquanto os processos modernos de produção se espalham por todo o Planeta, a produção se especializa regionalmente. [...] Se o espaço se torna uno para atender necessidades de uma produção globalizada, as regiões aparecem como as distintas versões da mundialização. Esta não garante a homogeneidade, mas, ao contrário, instiga diferenças, reforça-as e até mesmo depende delas. Quanto mais lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos.

Desta forma, verifica-se a constituição das regiões no mundo segundo os interesses do capital. Sob essa perspectiva, Vidal (ibid) enfatiza que a homogeneização criada pelo capital precisa ser entendida pela ampliação dos espaços mundiais, de acordo com suas lógicas e regras e não pela concretização precisa de uma maior igualdade econômica entre os diferentes espaços.

Sob essa ótica, Correa (2003) concebe, também, a região como resultado da lei do desenvolvimento desigual e combinado, caracterizada pela sua inserção na divisão nacional e internacional do trabalho e pela associação de relações de produção distintas. No espaço dessa região são travados embates entre as elites regionais e o capital externo, podendo gerar a desintegração regional. Em outros termos, a região poderia ser uma totalidade menor em que se combinam o geral — o modo dominante de produção, o capitalismo, elemento uniformizador — e o particular — as determinações já efetivadas, elementos de diferenciação, destaca Correa (ibid). Além disso, este autor enfatiza o papel da política como aspecto importante na análise regional, apesar de afirmar que o dinâmico desenvolvimento capitalista provocaria a homogeneização do espaço e, o conseqüente desaparecimento da região.

Por outro ângulo, a região pode ser concebida como uma totalidade social, afirma Duarte (1980). Esse autor, ao avançar além das abordagens econômicas, enfatiza as dimensões superestruturais, buscando a interação entre os dois níveis. Nesse sentido, a região pode ser uma “dimensão espacial das especificidades sociais em uma totalidade espaço-social”. (DUARTE, *ibid*, p. 25).

Assim, pode-se dizer que estas são, de maneira geral, as principais matrizes interpretativas do conceito de região assumidas por correntes do pensamento geográfico desde o século XIX. Entretanto, na atualidade, percebem-se outros matizes, bem como várias mesclas no conceito que ronda esse termo, em virtude de ocorrências de decisões e estratégias em escalas locais, regionais, nacionais e mundiais fazendo com que as concepções de região estejam em constante revisão.

Para as finalidades deste estudo, cabe salientar que se adota uma concepção de região, enquanto manifestação localizada dos processos capitalistas mais amplos. As relações de produção, os movimentos do grande capital, das forças produtivas, são consideradas os principais responsáveis pelos recortes, assim como pelos diversos dinamismos provocados pelos mesmos. A questão das desigualdades regionais é entendida, aqui, como própria do processo de acumulação capitalista.

Desta forma, se essas tendências permearam os planejamentos estatais no que tange ao desenvolvimento de regiões, é de se supor que tenham também marcado a forma de se conceber o espaço.

No Brasil, ao se falar em regiões, em regionalização, em divisões regionais, em regiões de planejamento e de desenvolvimento, é comum se reportar ao mapa de divisão territorial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE¹¹, órgão responsável pela divisão territorial brasileira. Ressalte-se, no entanto, que este viés traz implicações em termos de concepção de mundo.

¹¹ O IBGE foi criado em 1937 com a finalidade de reeditar a Carta Geral do Brasil e dar apoio cartográfico ao censo de 1940 (GUIMARÃES, 2005).

Vale notar, então, como esse órgão define região, e de que forma as concepções, acima, expostas, influenciam-no, assim como influenciam as políticas de planejamento brasileiras.

1.2.1 As influências do pensamento geográfico no IBGE

A busca por compreender como o IBGE concebe o termo região torna-se importante, a nosso ver, tendo em vista que, por se tratar de um órgão representante do Estado, traz, imbricadas em suas propostas de divisão territorial, as concepções que dão suporte às políticas brasileiras de desenvolvimento.

Chama a atenção o fato de esse órgão já surgir atrelado ao crescimento econômico, conforme demonstrado por Guimarães (2005, p. 1019):

Não por coincidência, tal instituto surgiu num período histórico em que o crescimento econômico passava cada vez mais a ter o Estado como agente regulador — através da intervenção no sistema de crédito, política de crédito, política cambial, controle de preços, política tributária, fiscal e salarial, ou mesmo como produtor direto em setores básicos da produção (aço, minério de ferro, dentre outros).

A influência das correntes do pensamento geográfico, explanadas anteriormente, faz-se sentir, por conseguinte, nas políticas de divisão territorial, propostas por esse Instituto.

O pensamento geográfico determinista (que concebe a região como um espaço natural) embasa uma das primeiras ações implementadas pelo IBGE e constitui-se na gênese da base de organização dos dados censitários no país. Como exemplo, pode-se citar a primeira divisão regional brasileira, proposta por Fábio Macedo Soares Guimarães¹², em 1941, influenciada pelo conceito de região natural¹³.

Para que as regiões não sejam escolhidas de forma arbitrária, é necessária a obediência à disposição determinada pela natureza, de modo que cada uma delas apresente uma certa unidade de conjunto, resultante da correlação entre os diversos fatos geográficos que nelas

¹² Chefe da Seção de Estudos geográficos do Conselho Nacional de Geografia – IBGE (1941).

¹³ Esse conceito foi introduzido no Brasil, em 1913, pelo Professor Delgado de Carvalho (GUIMARÃES, 2005).

podem ser observados, justificava Guimarães (1941). O problema é, sobretudo, o da determinação das regiões naturais mediante a interpretação e explicação das conexões existentes entre os “fatos geográficos”, no intuito de definir os diversos quadros naturais (ibidem).

A consideração desse conjunto exige a seleção e a interpretação dos fenômenos ocorridos no território nacional para a identificação dos “mais significativos”, em torno dos quais se unificariam os outros. Como exemplo, a vegetação é considerada de grande importância para a caracterização regional, como uma síntese de outros fatores que seriam fenômenos restritos da “Geografia Física”.

Os fundamentos que dão suporte à proposta de Guimarães (1941) referem-se à finalidade estatística que possibilita a comparação de dados ao longo do tempo. As regiões naturais, sob essa ótica, apresentam a vantagem da estabilidade relativa ao período das atividades humanas. Essas atividades são tomadas como confirmação dos resultados já obtidos pela “Geografia Física”, respondendo dúvidas quanto à delimitação e à unidade que caracterizam uma região.

Tendo em vista que essa primeira divisão nasce para dar suporte às políticas territoriais do Estado brasileiro, modificam-se, para fins administrativos, as delimitações estabelecidas pelo quadro natural, adequando-as aos limites das unidades políticas em que está segmentado o país. Entretanto, a problemática aí surgida, é sobre como agrupar as diversas unidades políticas e quantos agrupamentos formar, ressalta Guimarães (2005, p. 1019).

Tal problema desencadeia um estudo prévio sobre as diversas regiões propostas para a divisão regional do Brasil. Embasado na análise dessas divisões regionais, Guimarães (1941) conclui que a melhor proposta, ancorada nas regiões naturais, é a que fora apresentada por Delgado de Carvalho, adotada, inclusive, nos programas de ensino geográfico na época.

Essa divisão (fundamentada no conceito de região natural), que origina as cinco grandes regiões naturais — Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste — é, ainda, subdividida em *zonas fisiográficas*, caracterizadas por elementos de ordem humana,

fundamentalmente estabelecidas por meio da divisão regional do Conselho Técnico de Economia e Finanças, do IBGE (GUIMARÃES, 2005). (Grifos do autor).

Desse modo, os censos de 1940, 1950 e 1960 sistematizam-se embasados nessa divisão regional, que, desde o seu nascedouro desenvolve-se pautada em um conceito híbrido. De um lado, há a influência da escola francesa que considera a região como uma evidência empírica, passível de mapeamento e identificação na paisagem e nas realidades físicas e culturais, tal como se viu, acima, no método defendido por La Blanche. Por outro lado, na prática, a proposta de divisão territorial do IBGE sofre influência do pensamento do geógrafo Richard Hartshorne (americano de origem alemã). Para este, a região não se constitui em um objeto em si mesmo, mas uma construção intelectual, segundo objetivos traçados por pesquisadores (HARTSHORNE, 1978), que, no caso brasileiro, são os próprios técnicos do IBGE, responsáveis pelo planejamento territorial do país.

Segundo Guimarães (2005), a influência da escola americana nesse Instituto intensifica-se na década de 1960 sob o aporte teórico-metodológico da denominada *New Geography*, conhecida como geografia teórica. Conseqüentemente, é reforçado no processo de regionalização brasileira o caráter técnico-operacional do conceito de região, visando ao intervencionismo do Estado no planejamento territorial. (Grifos do autor)

Assim, em 1967, sob esse prisma, ocorre a primeira reforma da divisão territorial do Brasil¹⁴, a partir da qual se embasa o levantamento censitário de 1970 e 80. As *zonas fisiográficas* transformaram-se em *mesorregiões* e estas, por seu turno, são subdivididas em *microrregiões homogêneas*. (GUIMARÃES, 2005, p. 1020) (Grifos do autor). Procura-se, com isso, um resultado que represente “uma composição entre os limites jurídico-administrativos, os fatos socioeconômicos e o quadro natural” (IBGE, 1968), correlacionados por meio de técnicas estatísticas e matemáticas.

Contudo, essa revisão não significa a ruptura com a influência francesa. Ao contrário, os trabalhos de Rochefort (1961), Kayser (1968), e George (1968) — representantes

¹⁴ Uma primeira medida foi extinguir a grande Região Leste, composta por Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Sergipe, criando-se a Região Sudeste, com o desmembramento de São Paulo da Região Sul e o acréscimo dos Estados da antiga região, com exceção da Bahia e Sergipe, que se incorporaram à Região Nordeste.

da geografia lablachiana renovada, conhecida como “Geografia Ativa” — são considerados relevantes, desde a década de 1960, na análise dos fluxos econômicos, das redes de comunicação e das áreas de influência dos principais centros urbanos.

De acordo com essa abordagem, acredita-se ser possível organizar o espaço de maneira mais harmoniosa e equilibrada, por meio do planejamento regional; daí advém o termo “ativa”, enfatizando o sentido de uma geografia da ação, que concebe a região como objeto de intervenção. (LENCIONI, 2003).

Com base nas transformações ocorridas no mundo pela urbanização e a industrialização, a partir da segunda metade do século XX, os estudos dos autores supracitados passam a conceber o espaço como um campo de fluxos que confluem para as cidades, que tendem a se constituir em pólos regionais. Desta forma, a compreensão da formação regional é buscada no estudo da hierarquia urbana e do papel das cidades na hierarquia dos lugares e no comando do território. (GUIMARÃES, 2005, p. 1020).

Voltado para essa perspectiva, o IBGE reformula, mais uma vez, a sua divisão regional com o intuito de desenvolver o censo de 1991, valendo-se de uma redefinição conceitual dos agregados espaciais denominados de *microrregiões homogêneas*, em vigor desde 1969.

A justificativa para tal é o anacronismo das regiões homogêneas, diante das mudanças de padrão espacial da realidade brasileira, conforme afirmado por esse Instituto. (IBGE, 1992).

Esse órgão passa a entender por *mesorregião* uma área individualizada em uma unidade da federação, que apresenta formas de organização do espaço definidas, considerando-se as seguintes dimensões: o processo social como determinante; o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento de articulação espacial. Essas três dimensões “deveriam possibilitar que o espaço delimitado como *mesorregião* tivesse uma identidade regional, sendo esta concebida como uma realidade construída ao longo do tempo pela comunidade que aí se formou”. (GUIMARÃES, *ibid*, p. 1020). (Grifos do autor).

Nesse aporte, a *região sudoeste* do Paraná é considerada por esse órgão uma *mesorregião*, constituída por 37 municípios, que por sua vez, subdividem-se em quatro *microrregiões*.

Conforme Guimarães (ibid), as *microrregiões* são, então, definidas como partes das *mesorregiões* que apresentam especificidades quanto à organização do espaço: estrutura da produção agropecuária, industrial, extrativismo mineral ou pesca. Essas estruturas de produção diferenciadas podem também resultar da presença de elementos do quadro natural ou de relações sociais e econômicas particulares, a exemplo, respectivamente, das serras úmidas nas áreas sertanejas, ou da presença dominante da mão-de-obra não assalariada numa área de estrutura social capitalista.

Guimarães (2005) ressalta, ainda, que, apesar dessa tentativa de renovação do conteúdo da divisão regional, a identificação das *microrregiões* ocorre por superposições sucessivas de dados constituídos pela produção, distribuição, consumo, incluindo atividades urbanas e rurais, numa macroestrutura estabelecida no gabinete dos planejadores, tendo em vista a modelagem estatística e os procedimentos técnicos desenvolvidos e acumulados pela chamada geografia teórica.

Para o censo de 2000, o IBGE mantém esse mesmo procedimento, revendo algumas delimitações e/ou desmembrando *microrregiões*¹⁵, com o cuidado de manter sua série histórica. (GUIMARÃES, 2005).

Diante do exposto, atente-se para a conceituação de região explicitada na divisão regional do IBGE, ou seja, compreende-a como uma unidade espacial de intervenção e ação do Estado, cabendo ao planejador reconhecê-la, descrevê-la, tornar claros os seus limites. Compreende, ainda, a totalidade espacial como um somatório das partes, abstraindo-se as variáveis mais significativas para a identificação de suas características mais homogêneas.

A proposta desse órgão para a delimitação dos núcleos regionais é concebida e se realiza mediante o processo de diferenciação entre os diversos lugares. (GUIMARÃES, 1996).

¹⁵ Nessa revisão, o Estado de Tocantins, criado e desmembrado de Goiás passou a integrar-se à Região Norte, haja vista suas características socioeconômicas e ambientais amazônicas.

Em que pesem as matrizes teóricas dos estudos geográficos, ou a proposta de divisão territorial do IBGE, ou os planos estatais de desenvolvimento, no contexto brasileiro, o termo região tem sofrido um processo de ampliação polissêmica, em razão das ocorrências de decisões e estratégias em níveis locais, regionais e nacionais.

Tendo em vista as influências das correntes do pensamento geográfico no IBGE, explicitadas em propostas de divisão territorial, e sendo a região um espaço onde ocorrem a intervenção e a ação do Estado, colocam-se as seguintes questões: como se forma a região sudoeste do Paraná? Como os conceitos de desenvolvimento vão se manifestando e se enraizando neste espaço?

1.3 Manifestações do Conceito de Desenvolvimento na Região Sudoeste do Paraná

Registros sobre a formação inicial dessa área são poucos, advertem estudiosos, como Abramoway (1981). O autor sinaliza que estudos a respeito da ocupação e do modo de vida da população da região sudoeste apresentam muitos obstáculos, pois os registros desse período reduzem-se a poucos relatórios de viagem e a anotações de comandantes das colônias militares fundadas durante o século XIX. Por conseguinte, para se reportar ao histórico da região, este trabalho lança mão da literatura¹⁶ já existente, cujos estudos e autores são expoentes na região.

Cabe, aqui, avisar que não se fará uma abordagem detalhada sobre o processo de ocupação e/ou de formação da região em estudo. Importa, para este estudo, uma retomada histórica dos momentos em que mais se impregnou e se manifestou a idéia de desenvolvimento nesse espaço regional. Para tanto, o que se procurará localizar e dar visibilidade é como tal manifestação vai-se fazendo presente e se intensificando em alguns momentos que marcam a história da região, em especial, nos últimos cinquenta anos.

¹⁶ A respeito da colonização do Sudoeste, escreveram: A respeito da colonização do Sudoeste, escreveram: REGO, R. M. L. (1979); ABRAMOVAY, R. (1981); VALDIR, Pedro Calil. (1981); BONETI, L. W. (1984); GOMES, I. Z. (1986); WACHOWICZ, R. C. (1987); VOLTOLINI, S. (1996, 1997, 2000); LAZIER, H. (1997); BALDO, Darci (2002); LOPES, S. (2002); SAQUET, Marcos. (2002a, 2002b); SPOSITO, E; SAQUET, M.; RIBAS, A. (2002); FIORESE, G. (2003), dentre outros.

Assim, importa analisar esse processo a partir de meados da década de 1940, com a implementação da política estatal para a ocupação de “espaços vazios”; no processo migratório que caracteriza a população regional, nas décadas de 1950 e 1960; e, mais recentemente, na criação da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (em fins da década de 90), à qual a região sudoeste se encontra vinculada.

Trata-se, com isso, de construir um pano de fundo, no qual ocorre a expansão do ensino superior, bem como entender como se disseminam e como se manifestam os conceitos de desenvolvimento que permeiam as Instituições de educação superior da região.

Antes de tudo, deve-se atentar para o fato de que não se pode ignorar que a idéia de região está fortemente relacionada à divisão territorial do IBGE (1992), numa clara demonstração da capacidade do Estado em intervir no território nacional.

Ao se tratar da região sudoeste do Paraná, então, é sabido que essa divisão regional está embasada nos pressupostos ibegeanos, conforme já explanado. Embora, no que tange a essa divisão, considera-se também para fins de estudos as divisões propostas por dois outros órgãos oficiais, quais sejam: o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social — IPARDES (que segue as divisões propostas pelo IBGE), e, a Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná — AMSOP, que, em tese, discorda desses dois órgãos em termos de números de municípios pertencentes a essa região. A explicação dessa divergência é exposta mais à frente.

A região sudoeste, em relação aos conceitos ibegeanos, organiza-se na divisão proposta pelo IBGE (ibid), ou seja, as regiões pertencem a *zonas fisiográficas* (Norte, Sul, Leste, Oeste), que, por sua vez, estão divididas em *mesorregiões*, que comportam *microrregiões homogêneas*. Com vistas a esses pressupostos, esse órgão considera a região sudoeste do Paraná, no Sul do País, como uma *mesorregião*, que, por seu turno, divide-se em quatro *microrregiões*. Cada *microrregião* comporta um determinado número de municípios.

Quanto à sua localização, de acordo com estudos do IPARDES (2004, p. 5), a *mesorregião* Sudoeste Paranaense está no Terceiro Planalto Paranaense e abrange uma área de 1.163.842,64 hectares, que corresponde a 6% do território estadual. A região faz fronteira a

oeste com a República da Argentina, através da foz do rio Iguaçu, e faz divisa pelo Sul com o Estado de Santa Catarina.

De acordo com esse instituto, a região é constituída por 37 municípios, dentre os quais se destacam Pato Branco e Francisco Beltrão, em razão de suas dimensões populacionais e níveis de *polarização* (IPARDES, *ibid*, p. 5), conforme se pode ver no mapa da Figura 1, abaixo.

A região, que hoje é o sudoeste do Paraná, tem sua formação e ocupação marcada por conflitos em torno da propriedade e da posse da terra, pela consolidação de uma agricultura de base familiar e pelo surgimento de diversos movimentos sociais. Por essas e outras razões, já foi objeto de muitas abordagens histórico-historiográficas, as quais evidenciam a preocupação em se analisar o processo de ocupação, de regionalização, de urbanização, de industrialização, bem como os aspectos sócio-ambientais da região.

Localização do Sudoeste do PR, no Brasil e no Mundo

Os estudos já citados coincidem quando apontam os indígenas e os caboclos (luso-brasileiros) como a primeira população do sudoeste.

Nesses estudos é possível, pois, localizar-se as manifestações em prol do desenvolvimento que vão sendo disseminadas na região.

Alguns autores preocupam-se em explicar a forma como o homem sudoestino produzia a sua subsistência em termos de produção agrícola no início do século passado. Até 1940, a região não passa de uma espécie de “*sertão bravo*”, pois é habitada por poucas pessoas, assinalam Abramoway (1981) e Baldo, (2002). Conforme afirmado por esses autores, até esse período, é característica da região a ocupação extensiva das terras, com pequena densidade geográfica, por uma *economia cabocla*, voltada para a exploração da erva-mate, madeira e criação de porcos.

Abramoway (ibid), ao descrever o homem do sudoeste, ressalta que esses “*colonos*” possuem características *nômades* e esporadicamente adotam práticas agrícolas. Essas práticas, quando efetivadas, são incipientes, sob o sistema de rotação de terras, sem emprego de tecnologias, o que provoca o desgaste do solo e uma imediata e conseqüente incorporação de novas parcelas de terras pelos agricultores, uma vez que são fartas e atende ao anseio daquela sociedade. (Grifos nossos)

Feres (s.d.), em consonância com os autores citados, denomina a região como um “vazio demográfico”, habitado por uma população inferior a 3.000 habitantes, majoritariamente rural. A população é formada, pois, por alguns proprietários latifundiários (fazendeiros pecuaristas) e por não-proprietários (trabalhadores semi-assalariados, tais como: domadores, peões, trabalhadores rurais, capatazes, etc), sendo que esses últimos consistem na maior parte da população.

Abramoway (1981, p. 6), ao tratar dos números populacionais, diz que na década de 1920, “...a população estimada é de aproximadamente 6.000 habitantes, abrangida pelo vasto município de Clevelândia do qual o sudoeste fazia parte”. E descreve algumas atividades comerciais já existentes, que, segundo ele, restringem-se a um sistema ínfimo de troca, centrado na relação entre o caboclo e o consumidor mediada pelos bodegueiros (comerciantes/atravessadores).

Feres (s.d), ao falar sobre as atividades comerciais sudoestinas, compara os números regionais, em 1950, com o restante do Estado do Paraná. Segundo o autor, nessa década, há na região 4,1 pessoas trabalhando no comércio para cada 1.000 habitantes, ao passo que essa mesma relação no Estado do Paraná salta de 10,8 para cada 1.000 habitantes.

Por esses estudos, fica evidente que esse espaço, até a década de 1940, mantém-se como região periférica, sem expressão política, econômica ou administrativa. Nesse período, de acordo com esses mesmos estudos, a região é marcada por disputas territoriais, haja vista a disputa entre Brasil e Argentina¹⁷; a Guerra do Contestado¹⁸; e, a vinda de (três) colônias militares¹⁹, no intuito de ocupar a terra.

Essa situação demonstra que, nessa época, a propriedade do espaço, o monopólio e a mercantilização da terra são do Estado, que exerce um rígido controle social para a obediência, resguardando, assim, a racionalidade do planejamento. Quem ajuda a entender esse papel, é Chaves (1985, p. 37-8) que diz

....no momento em que os acampamentos/invasões começaram a colocar em risco a organização do espaço nos moldes propostos e determinados por ele [o Estado], sobrevém a intervenção regulamentadora. Ao fazê-lo ele regulariza a materialização da sociedade no espaço e se ela está dividida em classes, o espaço vai expressar essa mesma divisão. E mais, ao regularizar a divisão do espaço o Estado assume o papel de “protetor”, contraditório com o papel de “repressor” que desvenda quando desmantela as invasões. Essas duas faces do Estado respondem à mesma lógica que é a de criar as condições necessárias para viabilizar o processo de acumulação do capital.

Observa-se que, para fins de planejamento, essa região começa a existir enquanto uma entidade concreta para o Estado, por volta de 1940, que passa a exercer um papel preponderante na formação original do sudoeste paranaense.

Os relatos dos autores mencionados exemplificam esse processo, apontando a intervenção estatal que se concretiza pela política de “ocupação de espaços vazios”²⁰ justificada em razão de que, no século XX, uma enorme parte do território nacional ainda era desconhecida, hostil e mitológica para a maior parte dos brasileiros.

¹⁷ Nesta disputa, uma boa parte da atual região passou a pertencer ao Brasil apenas a partir de 1895, após um arbitramento na disputa de terras, no qual o presidente norte-americano George Cleveland deu ganho de causa ao Brasil. (ABRAMOVAY, 1981, p. 15);

¹⁸ A Guerra do Contestado foi uma revolta de camponeses ocorrida entre 1912 e 1916, chegou a envolver cerca de 50 mil pessoas numa região de litígio, especificamente, na fronteira entre os estados do Paraná e Santa Catarina. O conflito teve início com a instalação de duas empresas norte-americanas na região, uma construtora de estradas de ferro e uma exploradora de madeira, que levaram mão-de-obra de fora para trabalhar nos empreendimentos e iniciaram um processo de expulsão dos posseiros que cultivavam a área, originando o movimento de fanáticos religiosos, liderados por “beatos” locais, entre os quais se destacou José Maria, que foi seguido por romeiros expulsos de suas terras. Esta questão que só foi solucionada em 1916. (ABRAMOVAY, 1981, p. 15);

¹⁹ As colônias militares que se instalaram na região, até o fim do século passado (Iguaçu, 1889; Chapecó e Chopim, 1922), para ocupar a terra por meio de uma economia camponesa, pouco o fizeram nesse sentido. (ABRAMOVAY, 1981, p. 15).

Sob esta perspectiva, o Estado Novo tem a pretensão de construir uma nova sociedade e fortalecer um sentimento de nacionalidade para o Brasil. Para a execução desse projeto uma dimensão-chave é a geopolítica, que tem no território seu foco principal. Tal projeto faz-se cumprir pela política da “Marcha para Oeste”²¹, implementada pelo governo Vargas, em meados da década de 1940 .

Lazier, (1997), um dos mais conhecidos historiadores da região, ao analisar a “Marcha para o Oeste”, considera-a como a primeira política efetiva dos governos Federal e Estadual no que tange à integração de novas áreas no processo de alargamento da *fronteira econômica*.

Para o autor (ibid), essa política conjunta objetiva o deslocamento espacial da força de trabalho para novas regiões férteis, incrementando a agricultura extensiva com vistas a dar início ao aumento da produção de alimentos para os centros urbanos do país, em grande expansão. (Grifos nossos). Gomes (1986, p. 16) e Fiorese (2003, p. 182-3) corroboram o posicionamento Lazier ao afirmarem que essas medidas governamentais objetivam deslocar espacialmente²² força-de-trabalho para novas regiões férteis com a finalidade de fomentar o aumento da produção de alimentos para os centros urbanizados em larga expansão no País.

É possível notar que outros ecos do programa político mencionado chegam a esse “sertão”, tal como o decreto²³ de criação do “Território Federal do Iguaçu”, em 1943, cujo propósito é o de ocupação e nacionalização de fronteiras. Tal território tem como área de abrangência o Oeste e Sudoeste do Paraná e o Oeste catarinense, e como capital a cidade de Iguaçu (atual Laranjeiras do Sul, localizada no Oeste do Estado do Paraná).

Essa política de ocupação das regiões tem por finalidade, segundo a análise de Lopes (2004, p. 1), “...atender à necessidade de estabelecer e desenvolver as condições mínimas de

²⁰ Esta política, destinada a ocupar os espaços vazios, origina-se na ameaça da noção do "espaço vital", uma das razões teóricas para a Segunda Guerra Mundial.

²¹ A "Marcha para o Oeste", programa que Getúlio Vargas lançou em 1940, durante os festejos de inauguração da cidade de Goiânia, pretendia ser uma diretriz de integração territorial para o Brasil. Para essa política foi considerada como um dos marcos mais notáveis no sentido da integração nacional. “Em um país cujas elites viviam de costas para o interior, e de frente para os países do centro, Vargas voltou o Estado para ocupar o seu território, ir ao encontro da sua sociedade, marchando para o Oeste na luta pela redução das desigualdades regionais”. (RICARDO, 1940).

²² Sobre mobilidade da força de trabalho, veja-se: MARTINE, G. (1994); PELIANO, J. C. (1990); ROCHA, M. M. (s.d.).

²³ Decreto-Lei n.º 5.812 de setembro de 1943.

nacionalização, de organização social e econômica, de defesa e segurança das regiões fronteiriças e de integrá-las às demais regiões do País”.

Observe-se, na sequência, na Figura 2, a faixa considerada de fronteira e como esta perpassa a região sudoeste do Estado do Paraná.

Figura 2 – Mapa da Faixa de Fronteira.



Fonte: Tomazoni (2002).

Caron (1997), Lazier (1997), Fiorese (2003) e Voltolini (2000), dentre outros, destacam que, nesse período, há o surgimento de várias agências no contexto nacional como estratégia para a implementação da “Marcha para Oeste”. O propósito da criação dessas agências é o de implementar as políticas destinadas a vencer os tais "vazios" territoriais, noção que atualizava o conceito de "sertão", entendido como espaço abandonado desde as denúncias feitas por Euclides da Cunha, na obra “Os Sertões”. (RICARDO, 1940).

O Sudoeste do Paraná não fica imune a essa política de ocupação. Em 1943, no governo Vargas, surge uma dessas agências na região, a Colônia Agrícola General Osório, que ficou conhecida como CANGO²⁴. Este órgão oferece infra-estrutura às famílias migrantes, o que é considerado o marco inicial da povoação efetiva do sudoeste, conforme se verá mais adiante.

Quanto ao Território criado, este tem sua extinção decretada em 1946. Segundo Lopes (2004, p. 7), a queda de Vargas teria propiciado condições para articulações políticas na Assembléia Nacional Constituinte, de modo que políticos paranaenses determinassem a extinção do Território, e sua reintegração aos domínios dos seus respectivos estados de origem.

Entretanto, pontua o autor (ibid), a defesa em prol do mesmo permanece por longo tempo nas reivindicações de representantes políticos da região demarcada²⁵. Atos de defesa intensificam-se, nos anos de 1960, com a constituição do “Movimento pró-criação do Estado do Iguaçu”, no intuito de criar uma nova entidade federativa com plena autonomia administrativa. Esse movimento retorna na década de 1990, perdendo, contudo, expressividade em período mais recente.

Nesse ponto é importante atentar como vão nascendo e se desencadeando as manifestações em relação a desenvolvimento e sendo impregnadas no interior desse movimento.

O mesmo autor conta que, a partir de 1960, mais especificamente, em 1962 e 68, o movimento cria duas comissões com o objetivo de coordenar as suas ações: “Comissão para o *Desenvolvimento* e Emancipação do Estado do Iguaçu” e, a outra, “Sociedade para o *Desenvolvimento* e Emancipação do Estado do Iguaçu”, respectivamente. Tais comissões defendem a retomada do território, ressaltando alguns aspectos, tais como: “Liberdade, no sentido de autonomia política frente aos governos do Paraná, Santa Catarina e, progresso, à

²⁴ Compunham a CANGO a Gleba Missões e Chopim, ambas sob o domínio da empresa multinacional Brasil Railway.

²⁵ Sobre isso ver: SILIPRANDI, Edison Duka. “Estado do Iguaçu” – uma versão documentada. Cascavel-PR: Academia de Informações Literárias S/C Ltda, 2000; LOPES, S. “Estado do Iguaçu”: a trajetória de um movimento. Revista Informe Gepec. Vol. 08, n. 2, jul/dez., 2004.

medida que a região poderia planejar e realizar o seu próprio *desenvolvimento*”. (LOPES, 2004, p. 3). (Grifos nossos)

Note-se, então, que, nas razões mencionadas pelos integrantes desse movimento, o desenvolvimento é a idéia-chave.

Esse autor ressalta, ainda, outros argumentos usados pelas comissões em relação à criação do Estado do Iguaçu, quais sejam: o resgate de um direito, que consistia na retomada da unidade federada já existente; o “abandono” a que a região se encontrava pelo não atendimento das demandas econômicas e sociais, traduzindo-se em um “vazio político”, a distância das capitais (Curitiba e Florianópolis) e a ausência dos governos; a homogeneidade cultural — a maioria da população seria de descendência européia, procedentes do Rio Grande do Sul; o fator econômico — a região produzia mais do que recebia, e a descentralização agilizaria o crescimento desse aspecto, provocando o conseqüente *desenvolvimento* auto-sustentado; o aumento da representatividade política no contexto nacional; e, por fim, os fatores históricos — a região abrangeria os espaços de conflitos de terra, explicitados em lutas ferrenhas pela posse da mesma (ibid, p. 8). (Grifos nossos).

Pode-se observar, então, que desde o início de sua formação, a região já surge com manifestações em prol do desenvolvimento, haja vista a política de ocupação de espaços do Estado Novo, com a criação do “Território Federal do Iguaçu” e os movimentos a favor desse desenvolvimento; a criação da Colônia Agrícola General Osório — CANGO, com distribuição gratuita de terras, o que desencadeia a migração de famílias numerosas, oriundas de outras regiões (FIORESE, 2003).

Quanto ao papel da CANGO, na região, os autores fazem menção a dois momentos peculiares que a caracterizam: um primeiro, como Colônia Agrícola, quando terras são doadas aos colonos; e um segundo, em 1955, quando se transforma em núcleo colonial e passa a ser administrada pelo Instituto Nacional de Imigração e Colonização - INIC -, o qual determina que as terras, a partir de então, passem a ser vendidas.

Lazier (1997), Fiorese (2003), Caron (1997), Voltolini (2000), dentre outros, atribuem à CANGO um papel significativo para o desenvolvimento regional, uma vez que possibilita, por um lado, a formação de pequenos núcleos rurais, sobre os quais as famílias vão erigindo

meios de sobrevivência e, por outro, contribui, sobremaneira, para a formação do espaço urbano.

Desta forma, não é demais afirmar que começa a emergir, nesse período, um conceito de desenvolvimento, sobretudo associado à idéia de ação, caracterizado pela existência de relações de poder no campo das práticas dos homens da região: um campo de disputas e conflitos acerca da posse da terra, justificados pelo interesse em prol do “desenvolvimento regional”.

Um outro fator que provoca o desenvolvimento, segundo os historiadores, é o processo migratório que se intensifica na região a partir das décadas de 1950 e 60. Sobre esse fato, algumas das obras mencionadas tecem longos relatos, permeados de detalhes. Fiorese (2003), por exemplo, ressalta que o interesse pelas terras do sudoeste é, por vezes, acompanhado pela divulgação feita por familiares e amigos que já viviam na região, enaltecendo a possibilidade de um futuro promissor, a fertilidade do solo e a exuberância das matas.

Sobre o processo migratório, Waschowicz (1987), outro historiador de destaque no Paraná, ressalta que o aumento de migrantes riograndenses, em 1914-15, no Paraná é consequência de problemas aculturativos surgidos no Rio Grande do Sul com a política nacionalista aplicada pelas autoridades gaúchas. E explica que “os sentimentos etnocêntricos dos descendentes de europeus sentiram-se ameaçados no território gaúcho, estimulando desta forma a migração momentânea para Santa Catarina e Paraná” (ibid, p. 234). Segundo ele, nos anos de 1954-55, ocorre o grande afluxo de migrantes para a região Sudoeste, tendo a majoritária participação do elemento gaúcho.

Entretanto, já na década de 1970, a população paranaense, reforçada pelos nascidos na região, aumenta sua participação tornando-se majoritária. Tal corrente migratória procedente do sul é considerada, por Waschowicz, como a “verdadeira frente pioneira da colonização”. (1987, p. 236).

Feres (s.d.) ressalta que a vinda desses migrantes provoca novas formas e novos ritmos à produção agrária no que se refere ao regime de ocupação e de exploração da terra.

A estrutura fundiária baseia-se na pequena propriedade, reproduzindo as mesmas bases estruturais (econômicas, políticas e culturais) gaúchas e catarinenses. Este mesmo autor, chama a atenção sobre a forma como a região passa a se organizar: 74,7% das propriedades rurais existentes no sudoeste possuíam até 25 hectares, sendo a policultura o sistema predominante de exploração da terra (baseada em milho, feijão, soja, trigo, fumo, e na suinocultura).

Segundo esse autor, (s.d.), a partir de 1960, as propriedades passam a caracterizar-se, predominantemente, por uma estrutura de terras com menos de 50ha, e em 1970, essa predominância chega a 94% e ocupa 69% da área. Visando, pois, um melhor escoamento da produção agrícola, os agricultores criam os primeiros indícios de estímulo ao associativismo camponês e à formação de cooperativas em nível local e regional, pontua Feres.

Para Abramoway (1981, p. 155), “...a constituição fundiária do sudoeste se cristalizou a partir da extirpação das antigas formas de ocupação cabocla e na chamada Revolta dos Posseiros de 1957”. E ressalta ainda que esta nova população substituiu “... o arcaico sistema agrícola baseado na rotação de terras pelo de rotação de culturas, empregando tecnologias que dinamizaram a prática agrícola regional”.

Assim, conforme descrito por esses autores, nota-se que o povoamento da região ocorre por intermédio de iniciativas colonizadoras, ora por parte do Estado, ora provocadas por companhias privadas que, a partir de 1940, fundam colônias na região — o que impulsiona o afluxo comercial das terras da região —, atraindo agricultores gaúchos e catarinenses que redesenham a estrutura fundiária do sudoeste com a predominância da pequena propriedade de base familiar.

Diferentemente do que os autores crêem ou relatam, esse processo migratório que possibilita a “colonização” e o desencadear do “desenvolvimento” da região, a nosso ver, pode ser entendido de outra forma, ou seja, as transformações desse espaço podem ser explicadas pela mobilidade do trabalho e do capital, como “movimento endógeno da estrutura econômica e social” (ROCHA, 1999), conforme ver-se-á mais à frente.

Nesse contexto, conforme exposto pelo IPARDES (2004, p. 24),

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

Esse órgão destaca que, embora com a tendência à redução nas últimas duas décadas do século XX, em 2000, a região permanecia abrigando quase 11% da população rural do Estado.

Vejamos, então, como o desenvolvimento se configura na região em estudo, na atualidade. Nesse aspecto, atente-se para alguns dados apresentados pelo IPARDES e pelo IBGE.

Dados do IBGE (1991) demonstram que, na década de 1990, mais de 70% dos municípios do Sudoeste ainda permanecem do tipo rural de pequena dimensão, diferenciando-se do padrão médio do Estado. Conforme demonstrado pelo IPARDES (2004), no ano 2000, enquanto, no Estado, 29,1% dos municípios possuem menos de 50% da população residindo nas áreas urbanas, o Sudoeste conserva a proporção elevada de 51,4%.

Diferentemente a esse contexto, o Estado possui 9,3% dos municípios com grau de urbanização superior a 90% em 2000, condição alcançada, no Sudoeste, somente por Pato Branco.

Tal conjuntura tem-se modificado, conforme sinalizado pelo IPARDES (ibid). Na atualidade, Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos constituem um *eixo articulado*, voltados às atividades da agroindústria do complexo aves e suínos.

No entorno desses municípios, nota-se a formação de “*anéis*” de elevado crescimento da população urbana em municípios de pequeno porte, seja sob influência da situação fronteira Paraná/Santa Catarina e Paraná/Argentina, o que abre possibilidades para uma maior concentração regional. (IPARDES, ibid).

Esses mantêm características bastante comuns entre si, quais sejam: de ordem econômica, social e/ou cultural, e proximidade geográfica (inclusive a distância de 400 a 700 quilômetros da capital Curitiba).

Tal contexto propicia que, a partir da década de 1980, novas indústrias passem a se instalar na região sudoeste. Com isso, a economia, até então, restrita ao setor primário, passa a crescer significativamente, com o predomínio para as de transformação, produtos alimentares, beneficiamento de madeira e de matérias plásticas. (BERNARTT, 1999, p. 110).

Para ilustrar o exposto, observe-se alguns dados apontados pelo IPARDES (2003, p. 66-7) sobre o desenvolvimento da região, tais como:

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

Assim, essa nova situação vivenciada pela população sudoestina começa a exigir a formação de recursos humanos em condições de conduzir e gerenciar o processo de industrialização que se implanta nesse espaço (BERNARTT, *ibid*). Este cenário desencadeia, portanto, o processo de expansão do ensino superior na Região Sudoeste do Paraná, atingindo seu ápice em 2003, ao totalizar dezenove²⁶ IES no contexto regional.

Conforme se pode observar, no decorrer do processo de formação da região, vão se implantando manifestações em prol do desenvolvimento, baseadas na prática social dos homens, permeadas por disputas e pela interferência do Estado. Diante dessa constatação, pergunta-se: como estariam hoje enraizadas tais manifestações?

As discussões em prol do desenvolvimento voltam à tona no panorama nacional nos anos 1990. No sudoeste paranaense, reiniciam-se, a partir dessa década, embasadas em debates sobre a micro e a pequena agroindústria familiar associativa (EMATER, 2005).

Segundo este órgão, as primeiras discussões datadas de 1996, cuja pretensão consistia em propiciar o desenvolvimento regional através de incentivos à agregação de valor aos produtos agrícolas primários, deram origem a um “pacto” denominado “Pacto Nova Itália”²⁷

²⁶ Totalizam dezenove IES ao contarmos os dois *campis* da UTFPR (Pato Branco e Dois Vizinhos) e um da UFPR (Pato Branco).

²⁷ Sobre o “Pacto Nova Itália” ver em ABRAMOVAY & BEDUSCHI FILHO (2004, p. 35-70).

(1997). Este chegou a contar com escritórios europeus de assessoria na elaboração de seus planos de desenvolvimento.

Deste período até o atual momento, com vistas ao desenvolvimento regional, vários eventos e ações são desencadeados por instituições governamentais e da sociedade civil preocupadas, especialmente, com os indicadores socioeconômicos e ambientais da região, tais como: o Projeto Novas Fronteiras da Cooperação (1998), I Seminário de Desenvolvimento Rural Sustentável (1998), Constituição do Fórum Intergovernamental e da Sociedade do Sudoeste (1998), Plano de Desenvolvimento Sustentável do Sudoeste do Paraná (1999), Fórum Intergovernamental e da Sociedade do Sudoeste (2000, 2001, 2002), Seminário de Desenvolvimento Rural Sustentável dos Municípios da Fronteira (2002), Criação do Território do Sudoeste (2003), Oficinas de Organização do Território do Sudoeste (2004, 2005, 2006), Implantação do Grupo Gestor do Território (2004). (EMATER, 2005).

Mediante o exposto pode-se notar que o desenvolvimento volta à tona mais fortemente, então, a partir do final da década de 1990, permeando não somente o contexto sudoestino, como outras regiões brasileiras consideradas menos desenvolvidas, conforme demonstrar-se-á na sequência.

Esta ênfase ao desenvolvimento regional não é gratuita, portanto, uma vez que coincide com a criação do Ministério da Integração Nacional – MI (em agosto de 1999). O surgimento desse ministério pode ser encarado como a “retomada do processo de planejamento regional, tendo por base a sustentação da integração nacional”, conforme afirma Vieira (2002, p. 8). Isso representa, pois, a soma de esforços no sentido da formulação e operacionalização das políticas públicas brasileiras, em especial, “para ajustar o desenvolvimento regional e sua importância no processo de integração nacional às novas ordens doméstica e mundial”. (ibid, p. 8).

Vale ressaltar que as principais atribuições do MI constituem-se em:

... formulação e condução de políticas de integração e de desenvolvimento das regiões em bases sustentáveis, de planos e programas regionais de desenvolvimento e o estabelecimento de estratégias de integração das economias regionais. (VIEIRA, ibid, p. 8).

Conforme explicado por este mesmo autor, no intuito de promover ações para a integração e para o desenvolvimento regional, o MI cria novas regionalizações, com escalas espaciais diferenciadas das macrorregiões tradicionais. É com tais bases que surgem, então, as Mesorregiões Diferenciadas, significando

espaços subnacionais de confluência entre dois ou mais estados, ou de fronteira com países vizinhos, com identidade própria, cultural, social e política, caracterizadas por problemas sociais, institucionais e de dinamismo econômico comuns, ou mesmo em unidades federadas com espaços, reconhecidamente, de tensão social ambientalmente degradados. (VIEIRA, *ibid*, p. 9).

Dado o exposto, pode-se dizer que o conceito de Mesorregiões Diferenciadas apóia-se, dentre outros aspectos, nas características comuns entre as regiões, que conferem uma identidade singular ao espaço geo-econômico, social e ambiental. Conforme se vê na citação, acima, estas podem estar situadas na confluência entre dois ou mais Estados ou na fronteira com países contíguos e, são consideradas, no geral, “economicamente estagnadas”, necessitando, por isso, de incentivos para o desenvolvimento de atividades produtivas estratégicas.

Com base nesses supostos, o MI identificou, então, treze Mesorregiões Diferenciadas, incluindo no Plano Plurianual do Governo, no período de 2000-2003, 13 programas correspondentes para apoiar ações de desenvolvimento sustentável. Estes se constituem nas treze Mesorregiões, a saber: *Águas Emendadas, Alto Solimões Bico do Papagaio, Chapada do Araripe, Chapada das Mangabeiras, Grande Fronteira do Mercosul, Bacia do Rio Itabapoana, Vale do Jequitinhonha/Mucuri, Metade Sul do Rio Grande do Sul, Vale do Ribeira/Guaraqueçaba, Vale do Rio Acre e Xingo*. (VIEIRA, *ibid*).

Segundo o autor, nesta forma de programa, implanta-se “a gestão participativa sob a influência da territorialidade, coerente com a necessidade de reformas para modernizar os instrumentos de gestão do Estado brasileiro” (*ibid*, p. 10).

Assim, aos programas mencionados, acima, estariam associadas formulações de: políticas articuladas entre os diversos agentes/atores sociais que se organizam para permitir o surgimento de empreendimentos inovadores; políticas desenhadas segundo os diferentes perfis produtivos de cada segmento, região ou território; políticas que são referenciadas pelo

conjunto de arranjos econômicos, sociais e políticos espacialmente localizados. (VIEIRA, *ibid*, p. 10).

Desse modo, segundo o autor, tais características dão forma à implementação de modelos de gestão que organizam bases de planejamento diferenciados dos modelos tradicionais.

A estratégia desse modelo é a descentralização do processo decisório, objetivando o desenvolvimento integrado, congregando vários projetos e permitindo uma maior flexibilização da estrutura produtiva, uma vez que esses projetos são oriundos de uma interação entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e agentes locais, organizações não governamentais, entidades suprarregionais ou supranacionais de integração econômica, entre outros. (*ibid*, p.10).

Em defesa de tais políticas, Camargo (2001) ressalta que a experiência internacional demonstra que as grandes federações mundiais estão organizadas em torno de uma cadeia de articulações intermediárias entre os estados e poder local, e cita o caso dos *Kreiss*, na Alemanha e dos condados dos Estados Unidos da América. Segundo essa autora, no caso brasileiro, esse processo vem se realizando de modo ainda tímido por meio de consórcios intermunicipais, e de regiões integradas, congregando vários estados, onde se concentram historicamente zonas de pobreza.

Desta forma, torna-se, então, prioritário “promover o desenvolvimento destes espaços diferenciados, estagnados econômica e socialmente, ou que necessitam de reestruturação da base produtiva”. (VIEIRA, *ibid*, p. 11).

Mediante tais políticas, o sudoeste do Paraná passa a integrar um desses programas, a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul²⁸, juntamente com o oeste de Santa Catarina e o norte do Rio Grande do Sul. O que aproxima essas regiões, segundo essa política, são aspectos como relevo, clima, colonização e economia baseada, principalmente, na agricultura familiar.

²⁸A mesorregião tem sido abordada em estudos, como os de: ABRAMOVAY, R. (2003b, 2005); BANDEIRA, Pedro S. (2000, 2004); FERREIRA, H. V. C (2002); SCHNEIDER, F. M.; LÜBECK, E. (2003); PERIN, Z.; DAMO, M.; BONETTI, C. (Orgs) (2003); FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (Org). (2003); PERIN, Z. (org). (2004), dentre outros.

A composição geográfica e populacional da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul congrega “415 municípios pertencentes aos três estados do Sul do Brasil, totalizando 139.000 Km², com uma população de 4.075.000 habitantes”, conforme explicam Perin, Damo & Bonetti²⁹ (2003, p. 7).

Pela Figura 3, abaixo, pode-se visualizar o espaço correspondente, de cada um dos três Estados, que compõe a delimitação desta Mesorregião.

Figura 3 – Mapa da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul



Fonte: Ministério da Integração Nacional, 2006.

http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/index.asp?area=spr_mes_frenteira. Acessado em 14 de março de 2006.

Segundo Ferreira (2002)³⁰, os espaços que compreendem as mesorregiões estão espalhados por todas as 05 macrorregiões brasileiras, abrangendo cerca de 24% do território

²⁹ Damo e Bonetti são Vice-Presidentes do Fórum Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (Gestão 2003).

³⁰ Ferreira (2002) chama a atenção sobre a diferenciação entre os Programas e os Projetos de Mesorregiões. Os chamados Programas de Mesorregiões estão, todos os 13, incluídos no PPA 2000-2003 conforme referência anterior. Já as demais iniciativas, num total de 4, foram criadas por meio de Portaria do Ministro da Integração Nacional no início de 2002. A diferença entre os Programas e Projetos de Mesorregiões se referem exclusivamente à origem dos recursos orçamentários. Os 13 Programas, por estarem inclusos no PPA 2000-2003, possuem dotação orçamentária garantida até 2003. Já os Projetos de Mesorregiões, criados pelo Ministério da Integração Nacional, dependem da reprogramação de recursos de outras fontes do Ministério para que possam ter andamento, razão pela qual, dos 4 Projetos aos quais se fez referência, apenas 1 deles se encontra com alguma ação em execução. (FERREIRA, V. L. C, 2002).

nacional, com população total de aproximadamente de 27 milhões de pessoas, algo em torno de 17% da população brasileira.

Nota-se que esse espaço já nasce permeado por manifestações em relação ao desenvolvimento. Perin (2004, p. 38-9) demonstra isso ao expor as estratégias para a institucionalização da região, ou seja, “...a constituição de um *Fórum de Desenvolvimento* passou a se constituir em estratégia prioritária de ação”, no intuito de criar um instrumento de articulação institucional entre as diversas esferas de Governo, da Sociedade Civil e da Iniciativa Privada.

A esse Fórum caberia as funções de “...pensar e planejar estrategicamente *políticas de desenvolvimento regional*, bem como encaminhar propostas de ação às instâncias governamentais, especialmente às da União, e estimular a organização social, visando ao crescimento do *capital social* da Mesorregião” (ibidem). (Grifos nossos).

Assim, nessa nova integração, as manifestações em torno do desenvolvimento se intensificam ainda mais nos três Estados do Sul, com a criação de “... *Conselhos Regionais de Desenvolvimento* do Rio Grande do Sul (COREDES), dos *Fóruns de Desenvolvimento* no Estado de Santa Catarina e de órgãos similares no Sudoeste do Paraná”, conforme explica Perin (ibidem).

Essas instâncias são uma forma de “...articular a comunidade civil, bem como o papel exercido na nova estratégia de desenvolvimento regional que vem sendo adotada no País” (ibidem). Para tal, o Fórum constitui-se como um instrumento articulador das organizações e da sociedade civil que compõem e atuam no espaço territorial, sócio-econômico e cultural que é a Mesorregião (PERIN, ibid).

A partir do exposto, colocam-se as questões: qual o conceito de desenvolvimento que cabe nesse contexto, então? É possível dizer que já estaria se materializando um determinado conceito de desenvolvimento, em termos regionais?

De acordo com as manifestações acerca do desenvolvimento, parece estar claro que elas se apresentam desde o nascedouro da região, ou seja, tais manifestações desencadeiam o

processo de ocupação, que, a meu ver, já nasce marcado pela desigualdade no que se refere à formação sócio-espacial — reflexo da desigualdade, característica da divisão do trabalho. Tal relação se pode observar, no caso, pelas disputas pela terra, disputas pela implantação do “Território Federal do Iguaçu”, depois, pelas do Estado do Iguaçu e por outras, que tão bem caracterizam a região. Deve-se considerar, ainda, os conflitos marcados pelo “Levante dos Posseiros”³¹, ocorridos em 1957.

Em linhas gerais, pode-se dizer, então, que, em prol do desenvolvimento, o sudoeste tem marcas da ação do Estado na construção de infra-estrutura básica para a “implantação do capital e nas medidas necessárias à expansão da força de trabalho e do processo de assalariamento”. (CHAVES, 1985, p. 40). Para tal, o Estado, além de criar as condições políticas, a formação da região e de dirigir seu planejamento, atrai, também, de acordo com os autores mencionados, a mão-de-obra necessária para a utilização nas colônias, de base capitalista.

Com base nesses pressupostos, pode-se afirmar, então, que as manifestações em torno do conceito de “desenvolvimento” permeiam fortemente o contexto regional, assim como alguns outros contextos institucionais, dentre os quais, por exemplo, as instituições de ensino superior que, no sudoeste paranaense, somam dezenove, num raio de 42 municípios, e as quais servem de objeto de estudo, nesta pesquisa.

Desta forma, com base no suposto, acima, questiona-se: de que forma essas IES têm manifestado, em seu interior, o conceito de desenvolvimento?

A resposta buscar-se-á investigar, a seguir, em três recortes escolhidos: no histórico das IES; no seu processo expansionista; e, em especial, nas quatro edições dos Anais do Fórum de Ensino Superior (2002 a 2005).

³¹Trata-se de uma reação organizada por posseiros do Sudoeste do Paraná contra a colonizadora Clevelândia Industrial Territorial Ltda – CITLA, na tentativa de solucionar os problemas de grilagem de terras perpetrados por essa companhia, empresa que fazia parte do Grupo Moyses Lupion que, à época, era o governador do Estado. O Levante dos Posseiros, como ficou conhecido, iniciou-se em agosto e terminou em outubro de 1957, com a vitória dos posseiros (Cf. LAZIER, 1997, p. 58); Sobre o Levante, ver também WASCHOWICZ, R. Paraná,

1.4 Relações dos Conceitos de Região e de Desenvolvimento com o Ensino Superior no Sudoeste do Paraná: o Fórum das IES

As manifestações em prol do desenvolvimento, desde a constituição da região sudoeste do Paraná até a sua configuração atual, têm acompanhado e justificado a inserção das IES no contexto regional.

A maioria das IES, ao relatar a sua história de instalação na região, em sua *home pages* e/ou em folders apresenta alguns pontos comuns como: a descrição do processo e contexto de seu surgimento, os objetivos, a missão, os cursos, a descrição da estrutura física, a qualificação dos docentes, dentre outros aspectos. Nesses documentos, algumas até mesmo demonstram preocupação em resgatar o histórico de seus nomes, como é o caso da Palas Atena³² e da Unilagos³³.

O processo de expansão das IES, no sudoeste do Paraná, tem despertado a atenção de pesquisadores e demandado alguns estudos³⁴. Esses estudos têm tratado, além do processo de expansão e do perfil dessas instituições, de analisá-las frente às políticas nacionais de educação superior.

São esses estudos que, inicialmente, dão aporte ao embasamento, desta pesquisa, para descrever a origem das IES e o seu processo expansionista, de modo a estabelecer a relação dessas instituições com o desenvolvimento regional.

Conforme consta nesses estudos, a primeira IES a surgir na região é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – FAFI, em 1967, na cidade de Palmas. Trata-se de uma instituição de caráter confessional, criada pela Igreja Católica, por intermédio da Fundação do Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos — CPEA.

sudoeste: ocupação e colonização. cap. X. 2.^a ed. Curitiba: Ed. Vicentina, 1987; VOLTOLINI, S. Retorno 2: Pato Branco na revolta dos posseiros de 1957. Pato Branco: Artepress, 1997.

³² Palas Atena é a deusa grega da sabedoria, e conforme justificado pela IES, este nome retrataria a “essência da instituição”, traduzindo “...um ideal de busca de informação e conhecimento”.

³³ A origem do nome faz menção ao município de Mangueirinha “...privilegiado pela região dos lagos do Rio Iguaçu, originários da construção da Usina Hidrelétrica de Segredo”.

³⁴ OLIVEIRA, M. R. & PEZARICO, G. (2003); OLIVEIRA, M. R. (2004); OLIVEIRA, M. R. & TEIXEIRA, E. S. (2004), dentre outros.

Em 1979, o CPEA cria as Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas — FACEPAL, em parceria com o Poder Executivo Municipal. A partir de 2001, a FAFI e a FACEPAL passam a formar as Faculdades Integradas Católicas de Palmas — FACIPAL. Essa instituição, em 17 de maio de 2004, obtém a aprovação de sua transformação em Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná — UNICS.

Na década de 1970, surgem mais duas instituições na região. No município de Pato Branco, em 1975, a Fundação Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de Pato Branco — FACICON, com base em uma lei municipal, e, também, nesse mesmo ano, em Francisco Beltrão, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL. Ambas nascem como fundações de ensino superior, vinculadas ao poder público municipal.

Em 1982, embora a FACICON se transforme em Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – FUNESP, sua função administrativa não se altera.

Até a década de 1990, há, então, apenas três instituições de educação superior na região: FACIPAL, em Palmas; a FUNESP; em Pato Branco; e, a FACIBEL em Francisco Beltrão. Quanto à categorização, a primeira é confessional e as demais municipais.

A partir da década de 1990, ressaltam Oliveira e Pezarico (2003), o processo expansionista ocorre por intermédio de três vertentes, isto é, uma, típica de escolas particulares — a verticalização do ensino médio para o superior; a outra, por iniciativa de grupos empresariais interessados nesse nível de ensino; e a terceira, a partir do movimento que se iniciara em meados da década de 1990, com o intuito de trazer uma IES pública para a região.

Segundo as autoras (ibid), esse processo tem seu ápice no final da década de 1990.

Nesse período, a FACIBEL inicia o seu processo de incorporação a uma instituição pública estadual. De modo que, em 1999, a FACIBEL é incorporada pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), cuja sede da reitoria situa-se na cidade de Cascavel, região Oeste do Estado.

Em 1992, o Sistema CEFET-PR descentraliza-se³⁵ criando cinco unidades de ensino no interior do Paraná³⁶. Com isso, cria-se uma Unidade Descentralizada de Ensino³⁷, na cidade de Pato Branco, que inicia suas atividades pedagógicas em abril de 1993, oferecendo dois cursos: Técnico em Eletrônica e Técnico em Edificações (BERNARTT, 1999). Ainda no final desse ano, ocorre a incorporação da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco — FUNESP — ao CEFET-PR.

Tal processo altera a estrutura político-administrativo-pedagógica dessa instituição, uma vez que passa a assumir cursos de terceiro grau em áreas não exclusivamente vinculadas ao setor tecnológico (sua maior característica): Ciências Contábeis, Administração, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras-Inglês, Agronomia, Sistema de Informação. (BERNARTT, 1999, p. 111).

Recentemente, esse Sistema é transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR, pela Lei n.º 11.184, de 07 de outubro de 2005, sancionada pelo Presidente da República.

Conforme os estudos de Oliveira e Teixeira (2004), o maior processo expansionista do ensino superior ocorre nos anos 1999 a 2001, com a criação de onze IES nesse período. (ibid, p. 24).

Entretanto, há que se notar que esse processo tem-se intensificado, haja vista que, em 2005, de um total de 42 municípios, dezenove IES estão localizadas em onze desses municípios: Palmas, Clevelândia, Mangueirinha, Pato Branco, Chopinzinho, Dois Vizinhos, Capanema, Barracão, Realeza, Francisco Beltrão e Ampére.

De 1999 a 2005, surge, então, a maioria das IES em municípios da região, sendo quatro públicas e treze privadas, conforme demonstrado no Quadro 1, na seqüência:

Quadro 01: IES Surgidas na Região e Respektivos Municípios, nos Anos 1999-2005.

³⁵ A descentralização ocorre embasada em um programa político implantado no Governo Sarney (1986). “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico” (1986).

³⁶ Essas unidades do Sistema CEFET-PR estão nos seguintes municípios: Pato Branco, Ponta Grossa, Medianeira, Campo Mourão, Cornélio Procopio, e recentemente, em Dois Vizinhos, (2003), com a incorporação da Escola Agrotécnica Federal.

³⁷ Autorização de funcionamento pela Portaria Ministerial nº 1.534 de 19 de outubro de 1992.

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

Fonte: *Home page* das IES, acessada em julho de 2005, e, Jornal de Beltrão (12/11/2004), disponível em <http://www.jornaldebeltrao.com.br/noticias/noticias>.

Nesse processo, há que se prestar atenção para uma outra forma de ensino superior que se tem intensificado, em basicamente, todos os municípios da região, qual seja: o ensino a distancia, que, no Paraná é ofertado pelo IESDE³⁸, com sede na capital do Estado, bem como em muitos outros estados brasileiros. Essa Instituição oferece cursos de nível médio, Normal Superior, Pedagogia, além de outros, que podem ser realizados em um tempo bem menor do que os cursos com frequência normal.

Um outro fator tem contribuído para agravar ainda mais essa forma de “aligeiramento” de estudos. Trata-se do surgimento, no contexto regional, de “agências” de cursos, ofertando “cursos superiores nas mais variadas áreas”, como por exemplo, Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Normal Superior, Comércio Exterior dentre outras, por intermédio de videoconferência. Essas agências procuram se destacar pela promessa de tempo (relativamente reduzido) de duração do curso, e valores cobrados, “bem mais acessíveis e mais atrativos à população”.

Desta maneira, é notório, então, que a mercantilização do ensino superior corre à solta também no sudoeste paranaense.

³⁸ O IESDE - Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino, conforme propalado em seu site <http://www.iesde.com.br/>, é uma instituição especializada em educação; “uma *empresa* que busca, através do conceito de Inteligência Educacional, desenvolver Sistemas de Ensino altamente qualificados”. Criado em 1999, o IESDE criou um método de ensino que emprega mídias, atuando nas “diversas áreas do conhecimento” e pode ser encontrado nas mais “diversas localidades em todo o território nacional”. Cursos que oferece: Normal Nível Médio; Normal Superior; Educação de Jovens e Adultos; Programa de Especialização: docente e jurídica. (Grifos nossos)

Um dos aspectos curiosos em relação à essas duas formas de ofertas de cursos superiores é que as mesmas não fazem menção ao “desenvolvimento” regional”.

Na seqüência, para trazer à tona as manifestações dos conceitos de desenvolvimento veiculados pelas IES públicas e privadas, já mencionadas no Quadro 1, acima, lança-se mão do histórico de cada uma, disponível em suas *home page*³⁹.

Ressalta-se que não há uma forma padrão de apresentação nos históricos dessas IES, pois algumas têm um texto mais sucinto, como o da Unisep, outras apresentam um histórico bem mais expandido, como o da Vizivali. Nota-se também que os conceitos de desenvolvimento são expressos pela maioria das IES na sua missão, outras trazem-nos na justificativa de sua implantação, outras ainda incluem-nos na própria história, e há as que sequer mencionam a sua história, como é o caso da UNISEP, restringindo-se a um sintético texto de apresentação da instituição.

Aqui, é preciso fazer mais uma ressalva. Algumas IES⁴⁰ não são mencionadas em razão de não disporem do recurso mencionado (*home page*), como o *campi* da UFPR, em Pato Branco, da Faculdade do Iguaçu, de Capanema, e da Fesc, de Clevelândia. Das últimas duas foram obtidos dados via informação telefônica na própria IES. Já os da Famper foram obtidos via Jornal⁴¹. Quanto à forma de apresentação de cada uma delas, optou-se pela cronologia de seu surgimento.

³⁹Unics - <http://www.unics.edu.br/>
UTFPR/Unidade Sudoeste - <http://www.pb.cefetpr.br/>
Unioeste - www.unioeste.br/campi/beltrao/
Palas Atena - www.palasatena.edu.br/chopinzinho/
Fadep - www.fadep.br/
Faculdade Mater Dei - www.colegiomaterdei.com.br/
Cesul - www.cesul.br/
Unipar - www.unipar.br/unidade_campi/unidade_francisco_beltrao/
Vizivali - www.vizivali.cpea.br/
Cesreal - www.cesreal.br/
Unilagos - www.unilagos.com.br/
Faculdade da Fronteira – www.faf.cpea.br/
Unisep - www.unisep.edu.br/

⁴⁰ Trata-se das seguintes IES: Fesc, de Clevelândia; Unicentro, de Chopinzinho; UFPR, de Pato Branco; Faculdade do Iguaçu de Capanema; e, Famper, de Ampére.

⁴¹ Jornal de Beltrão. Micheletto reivindica abertura da Faculdade de Ampére. Sudoeste – Ampére, em 12/11/2004. Disponível em <http://www.jornaldebeltroa.com.br/noticias/noticias>

Conforme já exposto, a primeira instituição a surgir no sudoeste é a UNICS, em Palmas, (FAFI, em 1967; FACIPAL, em 2001, e UNICS em 2004) que, desde a sua criação, já traz como pano de fundo o foco no desenvolvimento da comunidade regional. Essa característica aparece em seu histórico ao afirmar que o CPEA.

... ligado à Mitra Diocesana de Palmas, vem proporcionando às comunidades do Sudoeste do Estado do Paraná e do Centro-Oeste catarinense e do Noroeste do Rio Grande do Sul, uma fonte inesgotável de formação Educacional, Social e Religiosa, ocupando um importante papel na *formação de lideranças regionais*. [...] O objetivo primeiro da Instituição com a criação de um estabelecimento de Ensino Superior foi a formação e capacitação de professores, a formação de bacharéis e a capacitação técnica dos *dirigentes empresariais da região*. [...] É uma instituição com extensão forte, preocupada com os problemas sociais do município e ciente de sua responsabilidade com a *transformação da comunidade local e regional*". (Grifos nossos).

Na década de 1990, surgem a Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR — CEFET-PR, em 1993, incorporando a FUNESP e a Universidade do Oeste — UNIOESTE, incorporando a FACIBEL.

Na UTFPR, 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 pólo de tecnologia* apta para atrair novos investimentos e *ampliando seu grau de desenvolvimento...*”.

Ainda, ao explicitar a sua finalidade, deixa claro o objetivo: “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*”.

Quanto à UNIOESTE (1999), pode-se observar em um texto de Colognese (2003, p. 13-15), Assessor de Avaliação Institucional, quando ao descrever a história da instituição, afirma que esta “...se confunde com os anseios e as lutas das populações das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná” [...] “que desde os anos 70, vêm identificando o ensino superior como um meio *estratégico para viabilizar a continuidade do seu desenvolvimento*. É destas lutas e da *mobilização regional* que surgiu a Unioeste”.

E continua expondo que “... a partir do seu reconhecimento, a Unioeste passou a implementar um *arrojado plano de expansão* [...], de maneira que, de 1995 a 2002, foram criados mais de 20 novos cursos de graduação”.

No mesmo período, relata o autor, a Unioeste ainda ampliou a sua atuação geográfica para o Sudoeste do Estado, pela incorporação em 1999, da FACIBEL (Faculdade Municipal de Francisco Beltrão), como o seu quinto *campi*. E define a Unioeste como “uma universidade regional multi-*campi*” [...] “*atenta às características regionais*”.

A missão dessa universidade consiste em: “ser uma universidade que promova a inovação qualitativa nos cursos de graduação e crie núcleos de competência, prioritariamente, nas áreas de educação básica, *integração regional e latino-americana*, saúde, biotecnologia, turismo e meio-ambiente e que busque a excelência na área do *desenvolvimento agroindustrial*”. (COLOGNESE, ibidem).

Conforme assinalado, no ano 2000, surge a maioria das IES na região: Fesc, em Clevelândia; Palas Atena, em Chopinzinho; Fadep e Mater Dei, em Pato Branco; Unipar e Cesul, em Francisco Beltrão; Unisep e Vizivali, em Dois Vizinhos.

A Palas Atena (2000) visa em sua missão “.... *oferecer à população da região a oportunidade de freqüentar cursos superiores, agora numa variedade bem maior de modalidades que terão um lastro de seriedade e qualidade decorrentes do reinvestimento constante de suas receitas de educação.*

Já a Fadep (2000) explicita em sua missão que pretende “... formar e qualificar cidadãos produzindo conhecimentos, orientados para o desenvolvimento social, cultural e tecnológico mediante *atividades de ensino, pesquisa e extensão, inseridas no contexto regional e global a partir de uma perspectiva latino-americana*”. E marcadamente, em um de seus objetivos “VI – Atuar para buscar possíveis soluções de *problemas nacionais e regionais* relacionados ou não com as disciplinas e objetivos dos diversos cursos, conforme os *interesses da comunidade*.”

A Faculdade Mater Dei (2000), ao mencionar a sua tradição de “qualidade de ensino”, propala que vem “acompanhando a evolução do ensino superior no país (...) prepara-se para

expandir de modo a *contribuir com o desenvolvimento social da Região Sudoeste do Paraná* com a oferta de novos cursos de nível superior, como corolário de seus princípios filosóficos, sem descuidar da qualidade”.

No Cesul (2000), o discurso em prol do desenvolvimento regional está já na sua definição “...uma instituição privada de ensino, pesquisa e cultura, que busca produzir novos conhecimentos no intuito de entender o “espaço-mundo” contemporâneo por meio da *interação local, regional e global*”. E explicita em seus objetivos que, “...visa qualificar os acadêmicos para a demanda pública e privadas da *comunidade local, regional*, nacional e internacional, através de uma formação integradora das relações sócio-econômicas, dada a localização geográfica privilegiada, no centro do Mercosul”.

Sobre a sua inserção na comunidade, assim propala o Cesul “... *visa contribuir para o processo de crescimento regional em sintonia com os novos padrões de desenvolvimento*, pautados na valorização da cultura local e relacionados ao *processo de globalização econômica*”.

A Unipar (2000) - *campi* de Francisco Beltrão — afirma em seu histórico que a instituição “vem cumprindo com o seu compromisso junto à comunidade — ensino, pesquisa e extensão — *provocando uma mudança qualitativa nessas regiões*”. Além de a mesma estar “sintonizada com *as tendências do mercado de trabalho* e comprometida com sua missão social de universidade cidadã, a UNIPAR *continua ampliando investimentos* e traçando planos, pois as expectativas das comunidades da área de sua influência começam a despertar para *novas propostas de ensino superior*”. Afirma ainda que “(...) o valor da UNIPAR está na seriedade com que elabora e executa seus planos pedagógicos, alicerçados em ações pautadas em projetos abrangentes e de interesse coletivo, que buscam sempre *alavancar o desenvolvimento sustentável* desta sua *imensa região*, promovendo a inclusão social e cultural e melhoria de qualidade de vida”.

A Vizivali⁴² (2000), no seu minucioso e detalhado histórico, atribui a sua criação à “...necessidade de um *pólo gerador de conhecimentos* e tecnologias para embasar o *desenvolvimento de Dois Vizinhos*”.

A Unisep (2000), no final do texto de apresentação da instituição, menciona que o “acesso ao 3º grau torna-se cada vez mais distribuído, com o surgimento de novas universidades, centros universitários e faculdades”. E, segundo essa IES, significa que “nossa sustentabilidade precisa ser provida e garantida dia-a-dia, segundo as diretrizes implícitas na nossa opção pela qualidade, *pelo desenvolvimento integrado* com o da Região Sudoeste que nos acolhe e pela vontade de atender às necessidades de educação que acompanham toda a vida de uma pessoa”.

Conforme já destacado, de 2001 a 2005 surgem mais seis IES: Cesreal, em Realeza; Unilagos, em Manguaçu; Faculdade da Fronteira, em Barracão; a UTFPR, em Dois Vizinhos; a Faculdade do Iguaçu, em Capatzen e a Faculdade de Ampère, em Ampère.

A Cesreal (2001) anuncia que vem “*atendendo uma região carente de ensino superior*”, e seu papel é o de “... *integrar a comunidade realezense à regional*, fazendo com que as pessoas possam ter acesso à faculdade de maneira mais rápida, eficiente e com menor custo”. (...). A Faculdade de Realeza procurará *atender às necessidades locais e regionais*”.

A Unilagos (2002) tem como missão “... o comprometimento com o *desenvolvimento contínuo do homem e do meio em que vive*”.

A Faculdade da Fronteira⁴³ (2003) argumenta que nasce da “vontade e da necessidade de se buscar uma alternativa viável, que *correspondesse a expectativa regional no que se refere a educação superior*”. E que “vem buscando *novas alternativas visando a sua inserção na comunidade*, e o desempenho de seu papel”, e almeja ser “uma Instituição de Ensino Socialmente Responsável, *comprometida com os anseios da comunidade local e regional*”.

⁴² A Vizivali mantém convênio com a o CPEA –UNICS para “... o desenvolvimento das ações visando a implantação, administração e funcionamento da instituição de ensino”.

⁴³ A Faculdade da Fronteira também mantém convênio com o CPEA-UNICS para o desenvolvimento das atividades educacionais e sua legitimação como IES).

Observe-se, então, que o exposto no histórico das IES se coaduna com “o discurso repetitivo”, a que fazem menção Oliveira e Pezarico (2003) em sua pesquisa, sobre a “responsabilidade e/ou compromisso com o desenvolvimento local e regional” mencionado pelos dirigentes dessas instituições.

Com base nesses pressupostos, questiona-se, se há manifestações sobre o desenvolvimento na raiz dessas instituições, como as mesmas perpassam o contexto das IES? De que formas estas se materializam?

As IES, pautadas na idéia de seu comprometimento com o “*desenvolvimento da região*”, buscam a ampliação de seus cursos nas mais variadas áreas do conhecimento. A sua continuidade depende, pois, da sua clientela em um “mercado regional”, não tão amplo.

Para apresentar o perfil das mesmas, optou-se em evidenciar em quais áreas do conhecimento as mesmas têm privilegiado seus cursos para a “*formação da comunidade local e regional*”. Para tanto, leva-se em conta a categorização estabelecida pelo MEC/INEP (2005) quanto à natureza administrativa das IES (ou formas de natureza jurídica): públicas⁴⁴ e privadas⁴⁵.

Partindo-se dessa categorização, e com base na classificação proposta pela LDB - Lei n. 9.394⁴⁶, é possível visualizar, então, como as dezenove IES estão dispostas na região, sendo:

- Confessional não-filantrópica (01) – Unics, Palmas
- Públicas (04) - UTFPR - Pato Branco e Dois Vizinhos; UFPR, Pato Branco; Unioeste, Francisco Beltrão; Unicentro, Chopinzinho

⁴⁴ As públicas são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, podendo ser: Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal; Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados; Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal. (MEC/INEP, 2005).

⁴⁵ As privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como: Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser: Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; e, Filantrópicas - s instituições de educação ou de assistência social que prestam serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (MEC/INEP, 2005).

- Privadas (13)
- Particulares em sentido estrito (09): Fadep e Mater Dei, Pato Branco; Unipar e Cesul, Francisco Beltrão; Unisep, Dois Vizinhos; Palas Atena, Chopinzinho; Faculdade do Iguaçu, Capanema; Cesreal, Realeza; Famper, Ampére.
- Particulares mistas (04) – Fesc, Clevelândia; Unilagos, Mangueirinha; Vizivali, Dois Vizinhos; Faculdade da Fronteira, Barracão.

Dentre as privadas, há que se destacar um aspecto, no mínimo curioso, quanto à natureza administrativa de algumas, em razão de seu caráter misto, conforme designado por elas próprias, ou seja, trata-se de uma sobreposição entre o público e o privado. Nestas, as prefeituras municipais têm uma parcela de contribuição, como é o caso das seguintes IES: *Fesc*, em Clevelândia; *Unilagos*, em Mangueirinha; *Vizivali*, em Dois Vizinhos; e, *Faculdade da Fronteira*, em Barracão.

Outro aspecto a se destacar é que o Centro Pastoral e Assistencial Dom Carlos, entidade mantenedora da UNICS, de Palmas, administra também as últimas duas, acima, mencionadas — Vizivali e Faculdade da Fronteira.

Ainda seguindo a legislação em vigor (LDB N. 9394/96), note-se como as Instituições de Educação Superior da região estão organizadas: 04 Universidades, 01 Centro Universitário e 13 Faculdades. Deste quadro, das quatro universidades existentes, uma é particular em sentido estrito (Unipar, em Francisco Beltrão), uma estadual (Unicentro, em Chopinzinho), e duas federais (UTFPR e UFPR, em Pato Branco); o Centro Universitário é confessional não-filantrópico. (UNICS, em Palmas).

Dentre as públicas, duas são de natureza jurídica federal: a UTFPR, Campus Sudoeste, sediada em Branco e Dois Vizinhos, e a UFPR, em Pato Branco; e duas são estaduais: a Unioeste, em Francisco Beltrão; e a Unicentro, em Chopinzinho. Diante desse cenário, não se pode prescindir de notar que esse espraiamento de IES públicas também faz parte de um processo expansionista por que passam essas instituições, ao instalarem unidades no interior do Estado.

⁴⁶ Artigos 19 e 20, da Lei 9.394/96.

Quanto aos cursos oferecidos por essas IES, em se considerando as áreas do conhecimento classificadas pelo CNPq (2002), observe-se as oferecidas, nos Quadros 2 e 3, abaixo:

Quadro 02: Áreas do Conhecimento e Cursos Ofertados pelas IES Privadas

Ciências Biológicas	Biologia; Ciências Biológicas c/ ênfase em Biotecnologia.
*Ciências da Saúde	Ciências; Educação Física; Enfermagem; Farmácia;
**Ciências Médicas e da Saúde	Fisioterapia; Psicologia; Nutrição; Biomedicina.
**Ciências Agrárias	Medicina Veterinária
*Ciências Exatas e da Terra	Física; Matemática; Química.
**Ciências Matemáticas e Naturais	
Ciências Humanas	História; Geografia; Pedagogia, Pedagogia – Hab. em Orientação Educacional e Supervisão Escolar; Pedagogia Licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão do Trabalho Pedagógico; Normal Superior – Licenciatura Plena em Educação Infantil e Ensino Fundamental.
*Ciências Sociais Aplicadas	Administração Geral; Administração – Hab. em Análise de Sistemas, Hab. em Gestão Ambiental, Hab. em Gestão de Negócios, Hab. em Turismo, Hab. em Marketing; Hab. em Comércio Exterior; Hab. em Gestão da Informação; Administração com Ênfase em Negócios Agroindustriais e Cooperativismo; Administração Rural; Ciências Contábeis: Direito; Secretariado Executivo Bilíngüe. Comunicação Social – Hab. em Jornalismo; Comunicação Social-Hab. em Publicidade e Propaganda; Serviço Social.
**Ciências Socialmente Aplicáveis	
*Linguística, Letras e Artes	Letras – Espanhol; Letras – Inglês; Letras Habilitação em Português, Inglês e Espanhol.
**Linguagens e Artes	
***Sem classificação	Tecnologia do vestuário; Tecnologia em Gestão Mercadológica, Engenharia Ambiental.

Fonte: *Home page* das IES, acessada em setembro de 2005.

Quadro 03: Áreas do Conhecimento e Cursos Ofertados pelas IES Públicas

***Ciências Exatas e da Terra	Matemática; Ciências da Natureza e Matemática
Ciências Matemáticas e Naturais	Tecnologia em Controle de Processos Químicos
Ciências Humanas	Pedagogia; Pedagogia para Educadores do Campo; Geografia
*Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Administração, Direito; Economia Doméstica;
**Ciências Socialmente Aplicáveis	Secretariado Executivo Bilíngüe
*Ciências Agrárias	Agronomia
**Ciências Agrônômicas e Veterinárias	Cursos Técnicos: Agricultura; Zootecnia
*Engenharias	Construção Civil
**Engenharias e Computação	Análise de Sistemas.

	Sistemas de Informação; Tecnologia em Informática. Tecnologia em Sistemas de Informação Tecnologia em Automação de Processos Industriais
***Sem classificação	Tecnologia em Gerência de Obras Tecnologia em Manutenção Industrial
** Nova Tabela das Áreas do Conhecimento – com exceção das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas. Versão preliminar para discussão, setembro de 2005. Fonte: http://www.cnpq.br/areas/cee/proposta.htm *** Cursos sem classificação, em relação à Tabela das Áreas do Conhecimento do CNPq. Fonte: http://www.cnpq.br/areas/	

Fonte: *Home page* das IES, acessada em setembro de 2005 e em fevereiro de 2006.

Mediante o explicitado, no primeiro quadro, é possível perceber que, nas IES privadas, há uma concentração de cursos na área de **Ciências Sociais Aplicadas*, seguidas pela área de Ciências Humanas, *Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra*⁴⁷. As primeiras áreas mencionadas demonstram seguir o modelo tradicional de expansão que carrega a história expansionista desse nível de ensino no país.

Entretanto, nota-se que a área da saúde vem sendo destacada pelas IES, já aparecendo como a terceira na ordem de cursos oferecidos. E são oferecidos cursos justamente pelas IES localizadas em municípios, cuja área tem maior destaque, quais sejam: em Pato Branco, pela Fadep; em Francisco Beltrão pela Unipar; em Dois Vizinhos pela Unisep, e, recentemente, em Palmas, pela Unics.

Notadamente, esses aspectos são considerados, pelas IES, como um fator de diferenciação entre si, em relação à acirrada concorrência nesse âmbito educacional. No que tange à área da saúde, na região, esta é uma das que têm tido destaque no que se refere a serviços e infra-estrutura nos municípios, acentuadamente em Pato Branco e Francisco Beltrão. É justamente onde estão localizadas as IES com o maior número de cursos nessa área.

⁴⁷ Conforme já explicitado, essas áreas estão em fase de mudança: de **Ciências Sociais Aplicadas* para *Ciências Socialmente Aplicáveis*; de *Ciências da Saúde* para *Ciências Médicas e da Saúde*; e de *Ciências Exatas e da Terra* para *Ciências Matemáticas e Naturais*. Tal proposta pode ser vista em: <http://www.cnpq.br/areas/cee/proposta.htm>

Quanto aos cursos oferecidos pelas IES públicas, conforme demonstrado no Quadro 2, percebe-se que há também uma ênfase na área de *Ciências Sociais Aplicadas*, seguida pelas Tecnologias, e pelas Ciências Humanas.

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

Observa-se que as IES buscam se diferenciar umas das outras, no que se refere à oferta de cursos, dado o restrito espaço regional em que atuam e dado o restrito número de alunos que disputam: em torno de 4,9 mil alunos, conforme dados fornecidos pelo IPARDES, no ano de 2001. (2004, p. 42).

regionais: uma grande parcela de candidatos ao vestibular busca por outros cursos ofertados nas capitais, como por exemplo: engenharia, medicina, veterinária, dentre outros. Há ainda um outro ponto que é ainda mais preocupante, e que começa a chamar a atenção na região. Trata-se da sobreposição de cursos oferecidos pelas IES na mesma cidade, ou em um raio de, no máximo, 70 quilômetros de distância umas das outras, conforme ilustra o Quadro 4, abaixo:

Quadro 04: Sobreposição de Cursos Ofertados pelas IES - Municípios

CURSOS	IES e Municípios
Administração (14 IES)	Fadep, Mater Dei e UTFPR em Pato Branco; Unioeste e Unipar, em Francisco Beltrão; Unisep, em Dois Vizinhos; Unics, em Palmas; Palas Atena, em Chopinzinho; Unilagos, em Manguueirinha; Fesc, em Clevelândia; Cesreal, em Realeza; Faculdade da Fronteira, em Barracão; *Famper, em Ampére; Faculdade do Iguaçu, em Capanema

Pedagogia (08 IES)	Fadep, em Pato Branco; Unioeste e Unipar, em Francisco Beltrão; Vizivali, em Dois Vizinhos; Palas Atena e Unicentro, em Chopinzinho; Unics, em Palmas; Famper, em Ampére.
Direito (07 IES)	Fadep e Mater Dei, em Pato Branco; Unipar, Cesul e Unioeste, em Francisco Beltrão; Unisep, em Dois Vizinhos; Unics, em Palmas;
Ciências Contábeis (05 IES)	UTFPR, em Pato Branco; Unisep, em Dois Vizinhos; Unicentro, em Chopinzinho; Unics, em Palmas; Cesreal, em Realeza.
Sistemas de Informação (05 IES)	Mater Dei, em Pato Branco; Unipar, em Francisco Beltrão; Unisep, em Dois Vizinhos; Unics, em Palmas; Cesreal, em Realeza.
Enfermagem (04 IES)	Fadep, em Pato Branco; Unipar, em Francisco Beltrão; Unisep, em Dois Vizinhos; Unics, em Palmas.
Fisioterapia (03 IES)	Fadep, em Pato Branco; Unipar, em Francisco Beltrão; Unisep, em Dois Vizinhos;
Educação Física (03 IES)	Fadep, em Pato Branco; Unisep, em Dois Vizinhos; Unics, em Palmas.
Matemática; Ciências da Natureza e Matemática (03 IES)	UTFPR, em Pato Branco; Unics em Palmas; Faculdade da Fronteira, em Barracão
Letras – Inglês-Espanhol (03 IES)	Unics, em Palmas; Vizivali, em Dois Vizinhos; Famper, em Ampére.
Nutrição (02 IES)	Fadep, em Pato Branco; Unipar, em Francisco Beltrão.
Farmácia (02 IES)	Unisep, em Dois Vizinhos Unics, em Palmas;
História (02 IES)	Unics, em Palmas; Unipar, em Francisco Beltrão.
Geografia (02 IES)	Fesc, em Clevelândia; Unioeste, em Francisco Beltrão.
Medicina Veterinária Engenharia Ambiental (01 IES)	Unisep, em Dois Vizinhos;

Fonte: *Home page* das IES, acessada em setembro de 2005 e em fevereiro de 2006. *Jornal de Beltrão (12/11/2004), disponível em <http://www.jornalbeltrao.com.br/noticias/noticias>.

Tal quadro sinaliza que, em um futuro muito breve, poderá haver uma carência acentuada de alunos para o preenchimento de vagas, principalmente, em cursos como os de: Administração, Pedagogia, Direito, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação, bem como para os da área da saúde. Nos últimos vestibulares, já há cursos que sequer têm preenchido as vagas que oferecem. Logo, nem precisa que sejamos visionários para se imaginar o que acontecerá, em breve, aos cursos e às IES.

Contudo, na busca por clientela, essas instituições procuram se destacar nesse universo e se diferenciar umas das outras com os cursos que ofertam, como se pode notar, no Quadro 5, abaixo:

Quadro 05: Cursos Diferenciados Ofertados pelas IES Públicas e Privadas

IES PÚBLICAS	CURSOS
UTFPR – Pato Branco	Licenciatura em Matemática, Agronomia, Tecnologia em Construção Civil, Tecnologia em Automação de Processos Industriais, Tecnologia em Gerência de Obras, Tecnologia em Manutenção Industrial e em Controle dos Processos Químicos, Programa Especial de Formação Pedagógica; Curso Técnico em Geomensura.
UTFPR – Dois Vizinhos	Cursos Técnicos de Agricultura e Zootecnia
UFPR – Pato Branco	Pedagogia a Distância.
UNIOESTE – Francisco Beltrão	Economia Doméstica, Ciências Econômicas, Direito, e Pedagogia para Educadores do Campo.
IES PRIVADAS	CURSOS
FADEP – Pato Branco	Enfermagem, Psicologia, Nutrição, Comunicação Social com hab. em Jornalismo e em Publicidade e Propaganda.
UNIPAR – Francisco Beltrão	Enfermagem, Ciências Biológicas com Ênfase em Biotecnologia, e, Biomedicina.
CESUL – Francisco Beltrão	Direito
VIZIVALI – Dois Vizinhos	Administração – Hab. em Gestão de Negócios com Ênfase em Software Empresarial
UNISEP – Dois Vizinhos	Farmácia, Fisioterapia, Tecnologia do Vestuário, Tecnologia em Gestão Mercadológica, Engenharia Ambiental e Medicina Veterinária.
UNICS – Palmas	Enfermagem, Farmácia, Secretariado Executivo Bilíngüe; Biologia e Química.

UNILAGOS – Mangueirinha	Administração com Ênfase em Negócios Agroindustriais e Cooperativismo, e, Serviço Social.
PALAS ATENA – Chopinzinho	Administração – Hab. em Gestão Ambiental.

Fonte: *Home page* das IES, acessada em setembro de 2005 e em fevereiro de 2006.

A pesquisa realizada por Oliveira e Pezarico (2003) evidencia, também, que, nessas IES, em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão, a maior ênfase é dada, basicamente, ao ensino — o que fica demonstrado na fala dos dirigentes pela “... *necessidade de consolidar, em um primeiro momento, a instituição como de ensino superior*” (ibid, p. 12). Com isso, pode-se inferir, então, que as instituições estão preocupadas, sobremaneira, com o seu processo expansionista, ou seja, com a sua sobrevivência no “mercado regional”.

As autoras destacam que boa parte das IES tem a sua mantenedora em outras regiões, ou até em outros estados, o que é considerado, pela maioria dos dirigentes, como fator “... *de dificuldade para as dinâmicas internas da instituição*”. (ibid, p. 13).

Diante desse contexto, segundo Oliveira e Pezarico, esses dirigentes ressaltam a importância de se construir um espaço, na região, para que possa haver uma permanente troca de experiências entre as IES.

No que tange aos objetivos e missão das IES, as autoras encontram, a seu ver, “...um discurso repetitivo”, concretizado pela fala dos dirigentes de todas as IES no sentido de “...*tornar a instituição um instrumento de desenvolvimento social, cultural e tecnológico, tomando como objeto de estudo, a região em que estão inseridas*”. (ibid, p. 12).

Essa última exposição é o que tem ficado explícito seja nas falas dos dirigentes dessas IES, seja no seu histórico de implantação ou em algumas de suas ações. O fato é que estas instituições justificam a sua inserção na região como um “*instrumento focado e voltado para o desenvolvimento regional*” (ibidem).

Pode-se notar que tais discursos encontram repercussão no interior das IES, ao deixarem transparecer algumas manifestações, em especial, em eventos realizados por grupos

de pesquisa⁴⁸, na forma de seminário, palestras, fóruns, dentre outros, no intuito de partilhar discussões e estudos sobre o desenvolvimento, desenvolvimento regional e desenvolvimento territorial.

O contexto delineado, acima, dá origem, então, a um evento denominado “Fórum de Ensino Superior”, envolvendo as IES da região sudoeste do Paraná e oeste catarinense no intuito de se iniciar um processo de discussão sobre o papel desse nível de ensino no desenvolvimento regional.

Para exemplificar o exposto, arrola-se um desses eventos, que tem contado com a participação de IES das regiões sudoeste do Paraná e Oeste catarinense.

Trata-se do Fórum de Ensino Superior, proposto por um grupo de pesquisa⁴⁹, que, em sua primeira edição, em 2002, congregou dezesseis IES⁵⁰. O evento se justifica, de acordo com uma das idealizadoras do fórum⁵¹, em razão de alguns fatores, como a acentuada expansão das IES na região sudoeste, a partir de 1999; pela necessidade de as mesmas mostrarem a que vieram; e também, em razão de os dirigentes institucionais sinalizarem com o interesse em “se criar um espaço coletivo para discussões inerentes ao ensino superior, entre as IES da região”. (OLIVEIRA & PEZARICO, *ibid*).

Esse Fórum, cuja finalidade é “tornar-se um espaço de discussão permanente”, tem, além dessa primeira, mais três versões, em 2003, 2004 e 2005. As IES do oeste catarinense são convidadas para participarem do evento por estarem em regiões contíguas (na divisa entre os

⁴⁸ Os grupos de pesquisa CEPAD – Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional, da UTFPR/Unidade do Sudoeste – Pato Branco, e, GETER – Grupo de Estudos Territoriais, da Unioeste – Francisco Beltrão têm realizado eventos centrados no desenvolvimento regional, territorial, local, etc.

⁴⁹ O Fórum se originou a partir de discussões, reflexões e estudos de alguns professores pesquisadores do Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional – CEPAD, sobre a expansão do ensino superior, especificamente, na região sudoestina. “O Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional (CEPAD), é um grupo de pesquisa do CEFET-PR Unidade de Pato Branco, que envolve professores pesquisadores provenientes das áreas de educação, sociologia, psicologia, administração e agronomia, acadêmicos, bem como profissionais de outras Instituições, em torno da temática do desenvolvimento da região Sudoeste do Paraná” (PERONDI, OLIVEIRA, et al, 2002).

⁵⁰ IES do sudoeste do Paraná: UTFPR, Fatedp, Mater Dei, UFPR – Pato Branco), Unioeste, Unipar, Cesul, Unisep, Vizivali, Cesreal, Unics, Fesc, Palas Atena; IES do Oeste de Santa Catarina: – UNOESC, cuja sede da reitoria localiz-se em Joaçaba-SC e UNOCHAPECÓ, com sua sede em Chapecó-SC, a UNC-Universidade do Contestado – Caçador, SC participou como instituição convidada.

⁵¹ Professora Ms Marlize Rubin Oliveira, docente do ensino superior da UTFPR/ Unidade Sudoeste - Pato Branco e membro do CEPAD.

dois Estados – Paraná e Santa Catarina) e por participarem de dinâmicas similares em prol do desenvolvimento regional.

Assim, o “*I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: Compartilhando Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão*” é realizado pelo Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional – CEPAD, no Cefet-PR/Unidade do Sudoeste – *campus* Pato Branco, nos dias 11 a 13 de novembro de 2002. O mesmo chama à discussão um público determinado: professores e dirigentes das IES, com o intuito de “.... tornar-se um espaço permanente de discussão e reflexão sobre o papel do ensino superior nessas regiões” — sudoeste do Paraná e oeste catarinense. (TEIXEIRA, BERNARTT & OLIVEIRA, 2003).

Essa ação demonstra como há manifestações em prol do desenvolvimento impregnadas nas IES, tanto que as mesmas não se furtam em comparecer a esse primeiro encontro para “partilharem experiências”, bem como para dar início a uma discussão, propalada pelos idealizadores do Fórum: torná-lo um espaço de discussão permanente sobre o papel do ensino superior no desenvolvimento regional.

Tal evento caracteriza-se por uma dinâmica própria, qual seja: conferências, mesas-redondas, apresentação de trabalhos de pesquisa, de ensino e de extensão, e, plenária final para avaliação do evento e encaminhamentos. Os trabalhos têm sido publicados na forma de Anais, impressos.

Para explicitar o que ocorrera nas referidas edições do Fórum, adota-se a seguinte metodologia: cita-se a IES participante, o número de trabalhos publicados, e os temas abordados, seguindo-se a ordem do sumário de cada Anais. Destacam-se, em *itálico*, as menções relativas ao desenvolvimento expressas nas comunicações. Tais comunicações se encontram nominadas, em nota de rodapé, no final da página onde são mencionadas.

A seguir, arrola-se o conteúdo evidenciado nos Anais das quatro edições do Fórum, dos anos 2002 a 2005.

O primeiro fórum é voltado para a troca de experiências entre os docentes do ensino superior, justificado pelos seus proponentes como: um primeiro momento de encontro para se

conhecerem e partilharem experiências de ensino, de pesquisa e extensão. Neste, há a participação de dezesseis IES das duas regiões já mencionadas. O evento inicia com uma conferência⁵² sobre as reformas universitárias enfatizando “as teses e exigências da chamada modernização conservadora nas quais se apóiam as políticas e ações de reforma do ensino superior no Brasil”. (SGUISSARDI, 2002, p. 21).

No intuito de as instituições “se conhecerem”, organiza-se uma mesa-redonda com os dirigentes das IES para que apresentem o perfil de sua instituição e demonstrem o papel que atribuem a sua instituição em relação ao desenvolvimento regional.

Das IES participantes, doze têm artigos selecionados⁵³ para apresentação oral. De modo que, os Anais⁵⁴ desse Fórum contam com quarenta e oito trabalhos publicados, os quais encontram-se arrolados, na seqüência. Dá-se destaque, em nota de rodapé, aos que abordaram o ensino e/ou a pesquisa e/ou a extensão voltados ao desenvolvimento regional, nesta edição e nas subseqüentes, conforme demonstrado no Quadro 6, abaixo:

Quadro 06: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina no I Fórum de Ensino Superior – Edição 2002

IES do sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina	Artigos Apresentados pelas IES	Total de Artigos por IES
UTFPR - Pato Branco/Ponta Grossa	ensino em sala de aula em psicologia, e em metodologia científica; projetos de ensino interdisciplinar do curso de Agronomia; atuação, atitudes e papel do professor no ensino superior; formação de professores; projeto político pedagógico; estruturação de cursos de graduação; gestão e competências; reflexões sobre natureza e cultura; e, apenas um mencionando o <i>desenvolvimento da região</i> ⁵⁵ .	16
Fadep	ensino, pesquisa e extensão; pesquisa educacional; empreendedorismo; participação popular; ensino de jornalismo, comunicação e fisioterapia; leitura; gêneros literários; organizações escolares.	10
Unics	parâmetros curriculares nacionais; docência e formação docente.	02
Fesc	raízes do tropeirismo na formação da sociedade palmense	01

⁵² Conferência proferida pelo professor Valdemar Sguissardi, da UNIMEP.

⁵³ Integra-se à Comissão Permanente do Fórum um Comitê Científico, cujo papel é o de selecionar os trabalhos a serem publicados no evento.

⁵⁴ Anais do I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: compartilhando experiências de ensino, pesquisa e extensão. Pato Branco: Cefet-PR/Cepad, 2002. 292p.

⁵⁵ Centro de pesquisa e apoio ao desenvolvimento regional do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco (p. 98)

Palas Atena	leitura infantil	01
Vizivali	ensino-aprendizagem escolar: avaliação psicopedagógica; a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem	02
Unisep	ensino de estatística; produtos; incubadoras empresariais; gestão do conhecimento em instituições de ensino; ensino em educação física, no conteúdo dos seus cinco trabalhos	05
Cesul	ensino do direito; Direito como estratégia para a <i>autonomia econômica regional</i> ⁵⁶	02
Unioeste	projeto de extensão “Vida na Roça”: a formação de educadores do campo; reorganização curricular das escolas do campo; formação profissional docente	03
UFPR	formação de professores de língua estrangeira	01
Unoesc	extensão na <i>comunidade regional</i> ⁵⁷ ; programa de avaliação institucional.	02
Unc	modelagem de sistemas de informação geográfica; sistemas de informações contábeis; a pesquisa na iniciação científica.	02
Total Geral		48

Fonte: Anais do I Fórum de Ensino Superior – Edição 2002.

Nesse primeiro Fórum, há que se notar que as IES procuram divulgar suas ações na área de ensino, pesquisa e extensão. Grosso modo, poder-se-ia dizer que tratam muito mais de ensino. Trabalhos aliando o ensino, a pesquisa e a extensão são apresentados pela Unioeste⁵⁸ ao relatar a participação de docentes no Projeto Vida na Roça, e, pela Unoesc⁵⁹ ao expor a sua experiência com a extensão como universidade regional multi-campi, bem como com a sua experiência em avaliação institucional no ensino de graduação.

Ao todo, três comunicações manifestam preocupação com o desenvolvimento regional: uma da Unoesc “*A extensão e a ação comunitária em uma universidade regional multi-campi – o caso da Universidade do Oeste de Santa Catarina*” (p. 65); uma da UTFPR, intitulada “*Centro de pesquisa e apoio ao desenvolvimento regional do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco*” (p. 98); uma do Cesul “*Direito e estratégia para autonomia econômica regional*” (p. 111).

⁵⁶ Direito e estratégia para autonomia econômica regional. (p. 111).

⁵⁷ A extensão e a ação comunitária em uma universidade regional multi-campi – o caso da Universidade do Oeste de Santa Catarina (p. 65).

⁵⁸ Espaço de experiência e horizonte de expectativa na formação de professores do campo no município de Francisco Beltrão, Região Sudoeste do Paraná (p. 131); Pesquisar em movimento de reorganização curricular: a intervenção nas escolas do campo no município de Francisco Beltrão (p. 247).

⁵⁹ A extensão e a ação comunitária em uma universidade regional multi-campi – o caso da Universidade do Oeste de Santa Catarina (p. 65); O programa de avaliação institucional da UNOESC: um canal de comunicação com a comunidade acadêmica (p. 215).

Como encaminhamento para a segunda edição do Fórum, a Comissão Permanente (composta por docentes representantes das IES participantes) define que as discussões deveriam ser focadas para a temática central do evento, qual seja: o papel do ensino superior no desenvolvimento regional.

Desse modo, o segundo Fórum ocorre na UNOESC⁶⁰ — Universidade do Oeste de Santa Catarina, *campus* de Xanxerê, nos dias 30 e 31 de outubro de 2003, com a temática “*O Papel das Instituições de Ensino Superior no Desenvolvimento Regional: a socialização de experiências de ensino, pesquisa e extensão no processo de desenvolvimento regional*”.

Esse evento tem a participação de oito IES: UTFPR, Unics, Fadep, Fesc, Unioeste, Unisep, Unoesc, e, Vizivali, sendo apresentados trinta e três trabalhos.

Note-se que nessa edição já há uma maior preocupação em relação ao desenvolvimento regional, frisando-se o papel das IES nesse contexto.

Assim, os trabalhos a serem apresentados deveriam evoluir de “uma troca de experiências entre os docentes das IES”, para a “*socialização de experiências de ensino, pesquisa e extensão no processo de desenvolvimento regional*”.

Corroborando a temática do evento, na apresentação dos Anais (2003, p. 7), o Reitor da Unoesc⁶¹ enfatiza a coerência das ações políticas e práticas vinculadas à inserção das IES no seu entorno histórico, social, e econômico. Reforça a atenção para as peculiaridades que aproximam as regiões, sudoeste do Paraná, oeste catarinense e noroeste do Rio Grande do Sul, no que tange ao seu universo geográfico, seus aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos, o que as congrega na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Tal pronunciamento evidencia a experiência da Unoesc com a comunidade regional, em sendo uma universidade multicampi. Segundo depoimento do próprio Reitor, essa característica é decorrência de sua forma de organização administrativa, pois se trata de uma universidade comunitária, e sua sobrevivência depende de sua inserção na comunidade,

⁶⁰ Este segundo evento ocorreu na Unoesc, no Estado de Santa Catarina por haver ficado acordado na Plenária Final do I Fórum que o mesmo ocorreria anualmente, alternando-se entre o Paraná e aquele Estado.

⁶¹ Professor Santo Rossetto – UNOESC-CS.

realizando trabalhos coletivos, prestação de serviços, bem como participação no desenvolvimento das regiões onde a instituição está inserida.

A conferência inicial⁶² trata de aspectos relativos ao desenvolvimento regional, ressaltando-se a *Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul*. Na Mesa Redonda relata-se a experiência multicampi da Unoesc.

Nos Anais da edição de 2003⁶³, os trabalhos, num total de trinta e três, são agrupados por IES, conforme se mostram, na sequência, no Quadro 7:

Quadro 07: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina no II Fórum de Ensino Superior – Edição 2003

IES do sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina	Artigos Apresentados pelas IES	Total de Artigos por IES
UTFPR - Pato Branco	<i>Educação e desenvolvimento</i> ⁶⁴ ; formação de professores no Programa de Formação Pedagógica; treinamento de recursos humanos para organizações; projeto político pedagógico.	05
Unics	Docência no ensino superior; o histórico do sistema paranaense de ciência e tecnologia; projeto de extensão na área de alfabetização de jovens e adultos.	03
Fadep	educação e mídia; quatro projetos de extensão: um vinculado ao curso de Administração, dois na saúde, e um voltado à terceira idade.	05
Fesc	Filosofia para crianças; um projeto voltado para o ensino geográfico no ensino superior, focando a cartografia; e, uma pesquisa sobre a colonização e ocupação do sudoeste do Paraná destacando aspectos do <i>desenvolvimento da região</i> ⁶⁵	03
Unioeste	Docência no ensino superior; uma análise dos <i>cursos de extensão e de pós-graduação e sua relação com o desenvolvimento regional</i> ⁶⁶ ; dois projetos de extensão, um relatando as experiências com jovens de assentamentos, enfocando cultura e identidade; e, o outro abordando qualidade da rotulagem nutricional de agroindústrias familiares do oeste e sudoeste paranaense, no sentido de a	04

⁶² Palestra proferida pelo Professor Zeferino Perin, da Unijuí e Presidente do Fórum da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Gestão 2003.

⁶³ Anais do II Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina. O Papel das Instituições de Ensino Superior no Desenvolvimento Regional: a socialização de experiências de ensino, pesquisa e extensão no processo de desenvolvimento regional. Xanxerê: Unoesc, 2003. 204p.

⁶⁴ Educação e desenvolvimento sustentável de uma região (p. 13-17); Educação e desenvolvimento: algumas reflexões sobre os pressupostos e atividades do CEPAD.

⁶⁵ Colonização e ocupação do sudoeste paranaense. (p. 105).

⁶⁶ Cursos de extensão e pós-graduação “movimentos sociais e desenvolvimento”: uma experiência em construção. (p.116-122).

	<i>universidade contribuir para o processo de desenvolvimento regional</i> ⁶⁷ .	
Unisep	Concessão de incentivos fiscais; a informática na terceira idade; assessoria gerencial a micro e pequenas empresas.	03
Unoesc	<i>Programa de ação social da Unoesc contribuindo com o desenvolvimento regional</i> ⁶⁸ ; os <i>estágios curriculares</i> como uma <i>forma de integração com a comunidade regional</i> ⁶⁹ ; apoio às <i>exportações como uma forma de promover o desenvolvimento regional</i> ⁷⁰ ; formação de <i>agentes de desenvolvimento</i> ⁷¹ ; o <i>modelo multi-campi de universidade focada para o regional</i> ⁷² .	05
Vizivali	Ensino e pesquisa no curso de Pedagogia; sistema cooperativista de trabalho; experiências de ensino e pesquisa no curso de Pedagogia; o Programa Bolsa Escola Federal.	05
Total Geral		33

Fonte: Anais do II Fórum de Ensino Superior – Edição 2003.

Nesse segundo evento, nota-se que há manifestações acerca do desenvolvimento, pelas seguintes instituições: UTFPR, Fesc, Unioeste e Unoesc. Entretanto, o que se pode perceber, é que relatos de experiências em prol do desenvolvimento regional ficam por conta da Unioeste e da Unoesc.

A terceira edição do Fórum, denominado “*III Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: O papel das Instituições de ensino superior no desenvolvimento regional*”, acontece em Pato Branco, na Fadep, nos dias 27 e 28 de outubro de 2004.

Nesse evento, envolvem-se treze instituições de ensino superior: UTFPR/Unidade Sudoeste- *campus* Pato Branco, Fadep, Fesc, Unicentro, Unijuí⁷³, Unilagos, Unioeste, Unipar, Unics, Unisep, Vizivali, Unoesc e Unochapecó. São publicados dezoito trabalhos.

⁶⁷ Rotulagem nutricional obrigatória: contribuição técnica para as agroindústrias familiares do Oeste e Sudoeste do Paraná (p. 123-27).

⁶⁸ A assistência social da Unoesc Xanxerê contribuindo com o desenvolvimento regional (p.147-152)

⁶⁹ A relevância dos estágios curriculares obrigatórios na integração da Unoesc São Miguel do Oeste com a comunidade regional (p.153-156);

⁷⁰ Escritório de negócios internacionais – Unoesc Joaçaba apoio às exportações para o desenvolvimento regional (p.157-161).

⁷¹ Formação de agentes de desenvolvimento (p. 162-165)

⁷² O modelo regional multicampi de Universidade – as vozes dissonantes da Unoesc. (p. 166-170).

⁷³ A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí passou a ser convidada a partir da terceira edição do Fórum, uma vez que faz parte da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Na apresentação dos Anais (2004)⁷⁴, o dirigente da Fadep reforça o evento como “... um espaço de discussão sobre *o papel das IES no desenvolvimento regional*”. (BERTELLI, 2003, p. 5). Ressalta a presença da Unijuí. E retoma o Fórum como uma oportunidade de as IES poderem trocar experiências por meio da mostra de seus projetos focados para a inserção social, por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E destaca, nesse evento, além da participação dos docentes, a presença dos dirigentes das IES.

A conferência de abertura⁷⁵ que trataria de questões da reforma universitária, juntamente com uma Mesa-Redonda composta por dirigentes das IES, não se efetiva, sendo substituída por outro tema.

Os artigos publicados nesse evento, dezoito ao todo, deveriam abordar a inserção das IES na comunidade regional através de relatos de práticas desenvolvidas com os seus projetos de pesquisa e extensão. Das treze IES presentes, sete delas têm trabalhos selecionados, conforme se observa, no Quadro 8, a seguir:

Quadro 08: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina no III Fórum de Ensino Superior – Edição 2004

IES do sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina	Artigos Apresentados pelas IES	Total de Artigos por IES
UTFPR	a carência de cursos de licenciatura e o <i>desenvolvimento regional</i> ⁷⁶ ; novos desafios do fórum de ensino superior	02
Fadep	a relevância dos grupos de pesquisa, e a assessoria empresarial para o <i>desenvolvimento regional</i> ⁷⁷ ; mídia e educação, a reserva indígena de Manguaçu; a intervenção do curso de Pedagogia junto às mulheres funcionárias da limpeza pública de Pato Branco.	06

⁷⁴ Anais do III Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: o papel das Instituições de ensino superior no desenvolvimento regional. Pato Branco: Fadep, 2004. ISSN 1807-412X.

⁷⁵ Seria proferida por um representante do INEP/MEC, que não se fez presente e foi substituída por uma discussão abordando questões educacionais mais amplas, ministrada pelo professor Kuiava, da Unioeste de Cascavel.

⁷⁶ A carência de licenciaturas: reflexões para contribuir com a discussão na perspectiva do desenvolvimento regional (p. 11-19); e, Novos desafios do fórum de ensino superior da região sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina (p. 20-7).

⁷⁷ Assessoria empresarial: uma contribuição da empresa júnior da Fadep para o desenvolvimento regional (p. 31-7); Concepção dos grupos de estudo, pesquisa e extensão do curso de Educação Física da Fadep e sua articulação com a realidade local e regional (p. 38-46); Impactos locais e regionais da intervenção dos grupos de estudo, pesquisa e extensão do curso de Educação Física da Fadep (p. 69-79)

Unicentro	a educação superior como estratégia para o <i>desenvolvimento científico, econômico e social</i> ⁷⁸	02
Unijuí	a origem da Unijuí; a inserção da Universidade no <i>desenvolvimento da região</i> Noroeste do Rio Grande do Sul ⁷⁹ .	02
Unioeste	o papel das universidades no <i>desenvolvimento local</i> ⁸⁰	01
Unisep	a IES como fomentadora de empregos; a relevância da IES na formação de mão-de-obra; pesquisa na área de negócios empresariais; a terceira idade da comunidade duovizinhense.	04
Unoesc	a política de extensão como Universidade regional multicampi, enfatizando o <i>seu engajamento no desenvolvimento de uma vasta região, o Oeste catarinense</i> , em um trabalho.	01
Total Geral		18

Fonte: Anais do III Fórum de Ensino Superior – Edição 2004.

Observa-se, neste evento, que há um maior destaque para o desenvolvimento, bem como para o relato de ações realizadas pelas IES em suas regiões de abrangência, sendo que, dos dezoito trabalhos, onze abordam o *desenvolvimento regional*.

Constata-se, entre os participantes do Fórum, que a Unoesc e a Unijuí demonstram uma estreita relação com a temática do evento, ao explanarem a sua intervenção no desenvolvimento de suas regiões. Segundo a justificativa, essa relação é possível em razão de ambas terem sua origem em ações comunitárias, o que configura a sua inserção na dinâmica, na organização e na socialização de conhecimentos e atividades que auxiliam diretamente no *desenvolvimento regional*.

A quarta versão do Fórum ocorre na UNICS, em Palmas, nos dias 27 e 28 de novembro de 2005. Pela primeira vez, os Anais do evento não são confeccionados a tempo de serem entregues aos participantes. Nesse evento já se define o local da quinta edição do Fórum, em 2006: na UNIOESTE, em Francisco Beltrão.

O IV Fórum se inicia com um resgate histórico, relembrando suas origens, objetivos, evolução e perspectivas, por um membro do CEPAD. Em seguida, na palestra de abertura⁸¹, na qual se explana sobre a “Expansão do Ensino Superior: Qualidade e Avaliação”, a ênfase

⁷⁸ A universalização da educação superior como estratégia de desenvolvimento científico, econômico e social (p. 91-101); Democratização ao acesso à educação superior brasileira: estratégia significativa de desenvolvimento (p. 102-118).

⁷⁹ Cooperação entre IES: uma trajetória na fronteira Noroeste/RS (p. 130); Programa Unijuí-comunidade (p. 131-39).

⁸⁰ Ensino superior e desenvolvimento local: uma introdução (p. 143-49).

contempla a expansão do ensino superior de caráter privado. Inclusive, sugere-se aos dirigentes e coordenadores de cursos que seus professores devem se tornar “agentes de cursos”, ou seja, cada docente deve “vender o curso”, ou ainda, deve “sair em busca de aluno”.

Nesse evento, a participação das IES foi ínfima. Marcam presença: a UNICS, que sedia o evento, a UTFPR, a FADEP e a UNIOESTE. As nove comunicações apresentadas ficam, portanto, por conta de docentes e grupos de pesquisa⁸² pertencentes a essas quatro IES. Os artigos são os que se apresentam no Quadro 9, abaixo:

Quadro 09: Artigos Apresentados pelas IES do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina no IV Fórum de Ensino Superior – Edição 2005

IES do sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina	Artigos Apresentados pelas IES	Total de Artigos por IES
Unics	“O processo de envelhecimento e as atividades físicas na sociedade atual”; “Instituições escolares na região de Palmas-PR”; Educação não-formal e cidadania educação de jovens, adultos e idosos”; “Políticas educacionais, história e memória: a utilização de fontes primárias no processo de investigação”.	04
UTFPR	“Concepções de aprendizagem em estudantes de graduação em Administração; edagogia e Licenciatura em Matemática”; <i>A idéia de desenvolvimento no Brasil</i> ”.	02
FADEP	“A satisfação dos visitantes da Expopato 2004: um estudo de caso da exposição da indústria e comércio de Pato Branco-PR”; “O envelhecimento humano na perspectiva da Fisioterapia”.	02
UNIOESTE	“ <i>A Universidade pública na economia municipal: uma análise dos impactos financeiros</i> ”.	01
Total Geral		09

Fonte: Artigos do IV Fórum de Ensino Superior - Edição 2005.

Enquanto que nesses trabalhos evidencia-se o esforço por parte de alguns docentes e grupos de pesquisa em demonstrar a sua preocupação com o desenvolvimento da região a que pertencem, ao tratarem de experiências sedimentadas no contexto regional como “o processo de envelhecimento humano”, “aprendizagem de alunos na graduação”, “políticas educacionais”, “universidade pública e economia regional”, “a idéia de desenvolvimento”, e,

⁸¹ O tema da palestra permaneceu o mesmo, porém o palestrante foi substituído.

⁸² HISTED-BR – da UNICS; CEPAD – da UTFPR; e Grupo de Pesquisa e Extensão em Envelhecimento Humano, da FADEP.

“educação de jovens e adultos” — decresce acentuadamente no número de trabalhos publicados.

Ao se acompanhar o Fórum, desde o seu nascedouro, é possível perceber o seu progressivo esvaziamento. Da participação inicial de dezesseis IES, interessadas em discutir “*o papel do ensino superior no desenvolvimento regional*”, nessa última versão mantêm-se apenas quatro delas. As IES do Oeste catarinense não se fazem presentes nesse último encontro. Quanto às comunicações apresentadas, no primeiro, em 2002, foram quarenta e oito para, em 2005, reduzir-se a nove.

Como se explica essa situação, se o evento nascera justamente com base na justificativa dada pelas IES sobre a sua inserção no contexto regional (já mencionado anteriormente)? E mais ainda, como explicar se os próprios dirigentes haviam sinalizado o anseio de se discutir coletivamente sobre o papel de suas instituições no desenvolvimento regional? E indo mais longe, como explicar o sumiço das IES, se na versão primeira todas concordam em dar continuidade ao evento, assim como na segunda e na terceira edição?

Esse fenômeno evidencia um aspecto, no mínimo, contraditório, qual seja: quanto mais a discussão vai-se restringindo “ao papel das IES no desenvolvimento regional” (conforme acordado por essas instituições na plenária final dos Fóruns), a participação vai decrescendo, numa clara demonstração de que os conceitos propalados por essas instituições, no seu interior, ainda não se efetivaram, de fato.

Então, alguns questionamentos se colocam necessários: o discurso que está explicitado, do histórico das IES até das suas falas, em torno do desenvolvimento da região, seria apenas um discurso de fachada? Ou, faz parte de um conceito não muito claro (que campeia nessa região) sobre desenvolvimento?

Entretanto, em que pesem tais fatos, o que não se pode negar é que, por um lado, fica explícito que algumas dessas IES têm-se preocupado e têm-se esforçado para manter ativa a discussão. Por outro lado, tal preocupação parece estar sendo significativa apenas para um

grupo que tem acompanhado o evento desde o primeiro momento: UTFPR, FADEP, UNIOESTE e UNICS (duas públicas e duas privadas).

Com efeito, é possível perceber também que uma boa parte dos trabalhos tem tratado, de forma direta ou indireta da temática do evento, e tem abordado sobre: “*desenvolvimento*”, “*desenvolvimento regional*”, “*desenvolvimento sustentável*”, “*educação e desenvolvimento*”, bem como sobre o “*papel das IES no desenvolvimento regional*”.

A nosso ver, em razão da, cada vez mais, tímida e restrita participação das IES em um evento específico para tratar de um tema específico, que, em princípio, parece interessar às instituições, o contexto que está em curso demanda profundas reflexões e uma apurada avaliação por parte da Comissão Permanente desse Fórum no que tange à forma e à tematização deste.

Uma análise mais detalhada sobre o evento será apresentada no terceiro capítulo desta tese.

Por fim, explicita-se nesse capítulo que, tanto no contexto sudoestino, desde os seus primórdios, quanto em instituições, aqui, as de educação superior, enraizaram-se manifestações em defesa ao desenvolvimento regional, e em nome deste tem havido muitos feitos, seja por parte do poder público ou por instâncias privadas.

Diante do exposto, é necessário, então, compreender: De onde tem se originado as manifestações em prol do desenvolvimento que se fazem sentir no sudoeste paranaense? Como estas se disseminam no Brasil? Que conceitos de desenvolvimento se explicitam no contexto nacional? Por quem? Por quê? Para quê?

Capítulo 2

Manifestações dos Conceitos de Desenvolvimento e suas Relações com o Ensino Superior no Contexto Nacional

Conforme demonstrado, no capítulo anterior, manifestações, enfatizando o desenvolvimento, passam a povoar o imaginário do povo da região sudoeste do Paraná. E é o desenvolvimento que promove o processo de ocupação da região, bem como demanda uma maior “participação da comunidade local e regional” em inúmeras estratégias na busca do tão almejado “desenvolvimento regional”.

Nota-se, assim, que o termo “desenvolvimento” passa a ser uma das expressões mais recorrentes tanto para a intelectualidade, para os políticos, quanto para o homem comum da região mencionada, ou seja, todos querem, pois, fazer parte de um país e de uma região desenvolvidos.

Contudo, embora muito se fale em desenvolvimento o fato é que, conceituá-lo e aplicá-lo, efetivamente, de forma concreta, poucos o conseguem. Por conseguinte, abordar essa temática, em nosso entender, não deixa de ser um grande desafio.

Com efeito, ao termo desenvolvimento, via discursos políticos-institucionais, acresce-se, por vezes, a vinculação com a educação, considerada uma variante fundamental no desenvolvimento das nações, enfatizando-se, em alguns períodos da história nacional, a de nível superior.

Para corroborar tal afirmação, pode-se citar duas declarações, uma em documento nacional e a outra em documento internacional: a) “Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”, explicitada no Plano Nacional de Educação (2001, p. 65); b) “(...) sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável”. (UNESCO, 1998, p. 12).

Semelhante vinculação se faz presente, de certa forma, nas manifestações das IES, localizadas na região sudoeste do Paraná, ou seja, há entre elas a crença de que esse nível de ensino pode desencadear ou assegurar o desenvolvimento da região em que estão inseridas.

Desta forma, em havendo manifestações sobre o desenvolvimento, implantadas tão fortemente na região em estudo, bem como nas IES mencionadas, questiona-se: de onde elas surgem? Em que momento e como se implantam no país? Como, por que e em que momentos da história nacional o desenvolvimento é vinculado à educação, em especial, a de nível superior?

Na busca dessas respostas, a preocupação foi: 1) investigar como se difunde no Brasil o desenvolvimento; 2) entender como este vai sendo associado à educação.

Para tal, pode-se evidenciar duas vertentes: os planejamentos brasileiros e as orientações prescritas por organismos internacionais. De maneira que, a atenção, doravante, estará centrada nessa perspectiva.

Uma série de estudos⁸³ tem abordado as discussões e preocupações que envolvem a temática “desenvolvimento”, refletindo a preocupação de muitos estudiosos em abordar os paradigmas de “desenvolvimento” no contexto da América Latina, bem como no contexto mundial.

Ao abordar o desenvolvimento, alguns autores, como Navarro (2001), apontam que, após a grande Guerra, a idéia de desenvolvimento foi estabelecida pelos Estados Unidos da América como a grande saída civilizatória para a humanidade e passou a atrair generalizado interesse, de modo que se tornou uma meta a ser alcançada por todas as nações; outros ressaltam que desenvolvimento tem orientado programas governamentais, instigado debates acadêmicos e, especialmente, motivado grupos sociais interessados nos benefícios das mudanças associadas a essa idéia, dentre outras abordagens. Muitos desses estudiosos, como Ribeiro (1992), abordam, também, o cenário brasileiro, uma vez que este não fica imune à questão do desenvolvimento.

Assim, no sentido de explicitar como surge, como evolui e como se dissemina, no Brasil, o “desenvolvimento”, podem-se considerar pertinentes as contribuições de Mário Theodoro (2004, p. 15-44) que, ao abordá-lo, no contexto brasileiro, considera-o como “*noção*”, como “*conceito teórico*” e, como “*formação teórico-ideológica*”.

⁸³ Trata-se de estudos realizados por: ABRAMOVAY, R. (1998); ALMEIDA, J. (1998); ASSESOAR (1994); BANDEIRA, P (1999); BECKER, B. K.; BENEVIDES, M. V. de M. (1976); MIRANDA, M. (1997); BOISIER, S. (1989, 1996, 1998); BRUM, A. (1996d, 1999); BUESCU, M.; TAPAJÓS, V. (1958); BURSZTYN, M. (2001); CARDOSO, F. H. (1978); CARDOSO, M. L. (1978); CAVALCANTI, C. (org) (1997); DALLABRIDA, V. R. (2000); DUQUE, H. (1972); FAORO, R. (1958); FONTANA, A. (org) (2001); FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (Org) (2003); FURTADO, C. (1974, 1978, 1983); IANNI, O.(1965, 1979); LACOSTE, Y. (1982); MARTINE, G. (1996); SACHS, I. (1986 a, 1986b); SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de.; SILVEIRA, M. L. (orgs.). (1994 a); SANTOS, M. (1997); PERIN, Z. (org) (2004); SCHMIDHEINY, S. (1991); SINGER, P. (1971, 1976); SODRÉ, N. (1965, 1975); STAVENHAGEN, R. (1985); SOUZA, M. L. de (1999); TREVISAN, M. J. (1986); UNESCO (1981); VEIGA, J. E. da (1991); VIANA, C. da R. (1967); VIEIRA, R. O. de C. (2002), dentre outros.

Assim, Theodoro (2004), ao tecer um panorama sobre o desenvolvimento no contexto brasileiro, afirma que o “desenvolvimento” se encontra historicamente associado à idéia de modernidade e mudança, por um lado, como elemento primordial do discurso republicano, estruturando uma determinada concepção ideal de nação; e, por outro, como eixo central do discurso econômico-científico, ao permear uma perspectiva evolutiva.

O apelo ao modernismo surge de modo mais explícito no advento da era republicana. Entretanto, ecos desse fenômeno já são identificados ainda nos últimos anos do período imperial, sobretudo, em razão de questões cruciais, como a exclusão de grande parte da força de trabalho dos setores produtivos com a manutenção de uma estrutura fundiária extremamente concentrada.

Em razão disso, prenuncia-se um atraso que deveria ser enfrentado pela nova ordem republicana. Ideologicamente a resposta vem em nome do “progresso”, a qual se junta à “ordem” que se torna, então, lema para se enfrentar o cenário da modernidade, embora não tenha sido alcançada na trajetória republicana, pondera o autor.

Mais tarde, na metade do século XX, à modernidade e ao progresso soma-se a idéia de “desenvolvimento”. Esse ideário assume contornos diversos associados ao aspecto econômico até os anos de 1970; na década seguinte incorpora uma tônica voltada para o social, e, nos anos de 1990, adota o significado de desenvolvimento sustentável. De todo modo, “... a perspectiva modernizante-desenvolvimentista tem como base a idéia da mudança, de transição em direção a uma nova situação, na qual o perfil social e econômico do país assumiria o tão perseguido patamar de modernidade”, pontua o autor. (ibid, p. 16).

Como ilustração desse discurso de cunho modernizante, o autor cita um excerto da obra de Miriam Limoeiro Cardoso (1978), que focaliza a questão do desenvolvimento como ideologia central do discurso governamental. Trata-se de um trecho de um dos discursos de JK, no qual enfatiza o desenvolvimento que deveria atingir todo o povo, conforme segue:

O desenvolvimento econômico terá como conseqüência a eliminação da pobreza. [...] O desenvolvimento constitui ‘a mudança na rota de um País empenhado em transpor a barreira do subdesenvolvimento e ocupar, entre os povos do Mundo, o lugar que lhe cabe pela sua extensão, pelas suas riquezas, pelo valor de seus filhos’. (CARDOSO, 1978, p. 96-7).

Como se vê, o desenvolvimento, como meta anunciada, contrapõe-se à situação vivenciada — o subdesenvolvimento —, conforme pontua Theodoro (ibid). Essa idéia, por conseguinte, veicula o não moderno em contraposição ao outro — o moderno —, segundo o autor, explícita em obras de intelectuais brasileiros dos anos de 1950 a 70 que, ao que parece, aderem à perspectiva dualista, como Singer, Celso Furtado, Milton Santos, entre outros.

É, pois, nesse cenário que o binômio progresso-desenvolvimento tem sido contraposto ao perfil arcaico-atrasado. Esse perfil, o não-moderno, é caracterizado, por exemplo, pelo caboclo rural e pelo mestiço urbano, ambos concebidos como indolentes e despreparados para o trabalho, herança negativa de há muito atribuída ao negro. Assim, essa ênfase ao desenvolvimento parece, segundo o autor, além de “povoar corações e mentes”, justificar a ação do Estado, e conseqüentemente, as políticas públicas. (ibid, p. 18).

Nesse cenário, então, é possível notar que a idéia de desenvolvimento vai-se tornando a base do discurso político e acadêmico. Mas, a questão é: como isso ocorrera de fato?

Theodoro, por exemplo, aponta a resposta para essa questão ao abordar o desenvolvimento sob dois aspectos: como “*noção*” — base do discurso político institucional —, e como “*conceito*” teórico — base do discurso acadêmico-científico dominante na América Latina entre os anos de 1950 a 1980 —, consolidando algumas das principais correntes do pensamento econômico e social.

Para tratar do proposto, é importante destacar que, do ponto de vista metodológico e teórico, o autor se ampara na categorização de Castells (1976, p. 9), que distingue a *noção* como sendo “unidade de significação dum discurso ideológico, e o *conceito* como “unidade de significação dum discurso científico”, de modo que, ressalta o autor, a idéia de desenvolvimento e de sua trajetória no contexto brasileiro parece, assim, estar ligada a tal desdobramento.

Com efeito, o desenvolvimento, como “*noção*”, perpassa o discurso político brasileiro, tornando-se uma espécie de consenso, desde a extrema-direita à extrema-esquerda, ainda que uns associados à visão nacionalista, outros mais voltados à abertura ao capital externo, e outros ainda privilegiando a velha “*ordem*”, a “*justiça*”, a “*moral*”.

Desta forma, é com vistas de que o atraso e a miserabilidade seriam no futuro exterminados pelo desenvolvimento, este passa a ser o cerne do discurso ideológico brasileiro, destaca Theodoro. Para ilustrar, o autor cita uma passagem de Faoro (1977, p. 501):

Ser culto, ser moderno, significa, para os brasileiros do século XIX e começo do XX, estar em dia com as idéias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular. Com otimismo e confiança será conveniente entregar o indivíduo a si mesmo, na certeza de que o futuro aniquilará a miséria e corrigirá o atraso.

Segundo Theodoro (ibid, p. 20), os republicanos abraçam o discurso do desenvolvimento, adotando iniciativas modernizantes, como o surto inicial de industrialização, sem, no entanto, alterar as estruturas oligárquicas existentes. O discurso adentra o século XX, marcando alguns governos, ou seja, já se propalava no governo de Washington Luís (1926-1930) que “Governar é abrir estradas”, numa forma alusiva ao moderno.

Nesse período, o cenário se modifica diante dos movimentos urbanos operários e militares, como o tenentismo que reivindica maior espaço e questiona o regime.

Nos anos de 1930, a visão nacionalista e modernizadora se intensifica e torna-se hegemônica. Assim, em lugar do liberalismo, surge uma perspectiva intervencionista, baseada na construção e solidificação de um Estado modernizador e construtor da sociedade — o Estado Novo.

Esse modelo inaugura uma visão mais integrada de país, resgatando uma visão nacionalista, em detrimento das oligarquias nacionais, ficando explícito, quando Vargas, num ato simbólico de queimar bandeiras estaduais, defende uma nação única, rumo ao progresso. O Desenvolvimento visa atingir todos os rincões brasileiros, atingindo, inclusive, o sudoeste paranaense, conforme se explanou na primeira parte deste trabalho.

Na base, a vertente do pensamento autoritário é assegurada por ideólogos como Francisco Campos, Oliveira Viana e Azevedo Amaral, que defendem um Estado forte, intervencionista, que privilegie o geral e, ao mesmo tempo, seja capaz de lançar os fundamentos legais, institucionais e físicos que propiciem o rumo à modernidade, conforme Theodoro. (ibid, p. 20-1).

Nesse contexto, continua o autor, a idéia de progresso ganha contornos mais densos. De um lado, estão os ideólogos do Estado Novo, defendendo a necessidade de um Estado que organize o sistema econômico e a sociedade, de outro, a vertente industrialista, tendo como expoente Roberto Simonsen, que apontava como meta a constituição e o fortalecimento de um parque industrial. Anuncia-se, então, a consolidação de um projeto de nação, baseado na industrialização, sob forte intervenção do Estado reestruturado e assentado em leis modernizantes, que, sobretudo, visa a forjar novas relações de trabalho.

O autor frisa dois aspectos desse discurso modernizador-autoritário, no período de 1930-45: por um turno, a modernização identificava-se com a industrialização e o capital industrial, mesmo nos períodos subsequentes; de outro, há um esforço de construção de um aparelho de Estado, capaz de viabilizar essa modernização. A reforma do Estado se embasa na construção de um aparato gestor burocrático, com segmentos produtivos, na perspectiva de uma modernidade obtida na cooperação capital-trabalho, no dinamismo econômico (industrial) e no próprio Estado técnico-autoritário.

Entretanto, conforme ressalta Theodoro (ibid), é nos anos de 1950 que o progresso vem consubstanciar, de fato, a idéia de desenvolvimento: desenvolvimento como modernidade, sobretudo, econômico, cujo eixo central encontra-se na obtenção de taxas de crescimento tendo como elemento dinâmico a industrialização, não mais percebida como um processo endógeno capitaneado pelo Estado, mas como constituição de um parque produtivo com a participação efetiva do capital internacional. Desta forma, na denominada “industrialização por substituição”, o Estado surge como indutor do desenvolvimento, como orientador das políticas que, em última instância, levariam o país à condição de desenvolvido. (ibid, p. 22).

É nesse período, conforme se pode verificar mais à frente, que se iniciam os discursos propalando a importância da educação no desenvolvimento.

Nesse contexto, um novo elemento discursivo, também, vem à tona: o subdesenvolvimento. Ser um país subdesenvolvido representa, além de subordinação e dependência, encontrar-se em situação de defasagem em relação aos países centrais, principalmente os Estados Unidos. De acordo com o mesmo autor, eram múltiplas as causas

atribuídas ao subdesenvolvimento, nem sempre consensuais, como também as soluções que são apresentadas.

A ideologia do desenvolvimentismo se consolida, então, como pensamento hegemônico nos anos de 1950 e 1960, trazendo novas nuances à própria perspectiva modernizante.

A noção de desenvolvimento passa a compor discursos desde os segmentos mais conservadores até aos segmentos considerados revolucionários. Nessa opção, aponta-se como saída uma revolução pautada nos moldes socialistas cubanos. Os discursos esquerdistas pregavam a revolução⁸⁴ como meta e solução ao impasse do subdesenvolvimento.

O desenvolvimento, nesse período, torna-se um atributo ou ainda um estágio ideal, condição privilegiada atingida por poucos países e, para alcançá-lo, o Brasil envia esforços, estabelecendo metas.

A partir de 1964, os governos militares mantêm a aspiração à idéia desenvolvimentista da década de 1950. Uma das principais causas da ruptura institucional pelo golpe militar foi justamente o discurso pela retomada do caminho do progresso e do desenvolvimento. A “esquerdização”, sob o governo João Goulart, foi associada à idéia de caos (ausência de “ordem”), de modo que as classes médias urbanas “... marcharam com Deus contra o comunismo e em prol do desenvolvimento”.⁸⁵ (THEODORO, *ibid*, p. 24).

O projeto desenvolvimentista vai sendo aprimorado nos governos militares (1964-1985), enfatizando-se o crescimento econômico, mas associado à chamada “doutrina de segurança nacional”, pontua o autor (*ibid*). Com vistas a um “Brasil grande”, “Brasil potência”, engendram-se grandes projetos nacionais visando à consecução das bases do desenvolvimento, sobretudo, na época do “milagre brasileiro” (1968-1973), como: projetos de integração nacional, de auto-suficiência energética, de controle de tecnologia de ponta, entre outros. O II Plano de Desenvolvimento – II PND, no governo Geisel, é, apontado

⁸⁴ O autor comenta em nota de rodapé que, nesse contexto, em 1962, Furtado escreve “A pré-revolução brasileira”. Cita o esforço norte-americano através do programa Aliança para o Progresso, como resposta ao exemplo cubano. Menciona que a esquerda passa a experimentar uma etapa de profunda revisão e reorganização a partir desse evento. Aponta Furtado (1989) e Mantega (1984) (THEODORO, *ibid*, p. 23).

⁸⁵ Para ver sobre o assunto o autor recomenda DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 229-279.

pelo autor (ibid, p. 24-25), como o momento mais representativo da noção de desenvolvimento.

Contudo, o sonho de “Brasil Potência” não se efetiva. Obstáculos e restrições internas e externas impedem a tentativa de inserção do país no cenário estrangeiro, agora na condição de “potência emergente”. Theodoro aponta como uma das causas da crise desse modelo a chamada distensão, iniciada no governo Geisel, e que, no governo Figueiredo, intensifica-se, possibilitando a abertura política na primeira metade da década de 1980.

Desse modo, com a redemocratização, o desenvolvimento econômico dos anos 70 cede espaço para o desenvolvimento social dos anos 80, assinala Theodoro (ibid).

Assim, a Nova República lança as bases do discurso do resgate da dívida social e introjeta de vez ao discurso desenvolvimentista o aspecto social⁸⁶. A nova Constituição Federal de 1988 vem reforçar a perspectiva de inclusão dos que nada obtiveram do período do “Milagre”.

Com efeito, o fracasso do modelo de industrialização por substituição de importações, sobretudo, diante do novo panorama internacional em tempos de financeirização, os anos de 1980 tornam-se a “década perdida”, na qual “o país experimentou reduzidas taxas de crescimento econômico, um exorbitante processo inflacionário, crescimento das dívidas interna e externa e o desmantelamento do “Estado gestor do desenvolvimento”, destaca Theodoro (ibid, p. 25). E aponta alguns fatores que teriam causado a falta de êxito do Estado social: a carência de condições materiais para a sua concretização, a tentativa de erigir um aparato de proteção social em um ambiente de crise econômica e o desmantelamento do aparato institucional.

Contudo, continua o autor, nos anos de 1990, o esgotamento do regime de acumulação, denominado por alguns autores como “fordismo periférico” (LABORGNE e LIPIETZ, 1992), sinaliza novos rumos para a idéia de desenvolvimento. De um lado, surgem movimentos ligados à defesa do meio ambiente, cujo aparecimento se fez de forma mais efetiva com a

⁸⁶ O autor pontua (em nota de rodapé) que, entre 1979 -1985, há sinalizações nessa direção, com iniciativas como a criação do PIS/Pasep (1975), e com o acréscimo do “S” de “Social” no antigo BNDE – Banco nacional de Desenvolvimento Econômico (o principal instrumento interno de funcionamento do crescimento do país) (THEODORO, ibid, p. 25).

Conferência do Meio Ambiente, a chamada Eco-92, no Rio de Janeiro, e trouxeram à baila a idéia de que o desenvolvimento deve ser sustentado, incorporando, além do aspecto social e econômico, o ecológico-ambiental, tendo Ignacy Sachs (1986a, 1986b) como expoente. Ao qualificativo “sustentável” soma-se uma visão mais sistêmica e holística ao desenvolvimento, o que vai desencadear uma série de movimentos sociais, povoando fóruns nacionais e internacionais, como o Fórum Social de Porto Alegre que se torna a primordial vertente discursiva que se opõe à visão, hoje dominante, de caráter neoliberal.

Em contrapartida, no bojo neoliberal, há uma nítida dissociação entre a idéia de desenvolvimento e a de nacionalismo, ou seja, no discurso neoliberal, ser moderno é fazer parte do mundo globalizado, de modo que, a globalização se insere no novo paradigma de desenvolvimento. Assim, desenvolver-se é fazer parte, integrar-se, inserir-se nesse contexto, ainda que em condições subordinadas, conforme demonstra Fiori (1999), citado por Theodoro (ibid, p. 26-27). Fiori descreve o cenário econômico como paradigma de desenvolvimento com o mercado mundializado sem amarras institucionais e/ou legais, com privilégios à lógica da eficiência, do individualismo, em detrimento do discurso da cidadania e da regulação estatal da proteção social. Configura-se o melhor idioma dos meios econômicos e empresariais, destacando-se o Fórum Econômico de Davos.

Entretanto, em que pesem as dissonâncias dessas duas vertentes, alguns aspectos lhe são comuns, segundo Theodoro (ibid): 1) Instituições internacionais e de fomento, vinculadas aos governos dos países desenvolvidos, incentivam a idéia de desenvolvimento sustentável, mesmo que em bases ainda restritas; 2) A perspectiva de que o Estado deve ter um papel mínimo, limitado.

O autor destaca também o desenvolvimento como “conceito” teórico. Em consequência, surge a questão: em que este se diferencia de “noção”?

Para tratar do *conceito teórico* de desenvolvimento, o autor (ibid, p. 27-8) descreve o panorama onde este surge.

O autor inicia expondo o contexto pós-guerras. Em 1945, ao final da Segunda Guerra Mundial, a institucionalidade criada no plano político em âmbito mundial ocorrera com a Organização das Nações Unidas (ONU). A tônica do momento é o crescimento e a

reconstrução numa clara demonstração de que a reconstrução do velho continente norteava as preocupações do mundo ocidental. Assim, ainda em 1944, em Bretton Woods, são criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial. Desse modo, se o esforço de reconstrução vinha em prol dos interesses dos países europeus, a busca do desenvolvimento significa o “desafio maior”⁸⁷ para as nações dos outros continentes, no caso específico, a América Latina.

Na propagação do desenvolvimento, a ONU cria organismos para a análise das economias de diferentes regiões do mundo, caso da Comissão Econômica para a Europa, e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL (1948). Passam-se a produzir, por esses organismos, estudos econômicos e cenários para o subcontinente, que, em um curto espaço de tempo consolidam um rol de idéias denominado “teoria da Cepal” (FURTADO, 1985). Desta forma, o *conceito* de desenvolvimento surge, então, no interior de um *corpus* teórico, no final dos anos de 1940, com os trabalhos da CEPAL, segundo Theodoro.

Para esse autor (ibid), a maior contribuição da Cepal é a sistematização da idéia de que a situação de subdesenvolvimento, antes de ser um estágio anterior ao desenvolvimento, coloca-se como uma determinada forma de inserção (subordinada e dependente) em um conjunto maior — o sistema capitalista em nível mundial.

A denominada “assimetria entre centro e periferia” denuncia as mazelas da economia internacional que, por meio de mecanismos desiguais de evolução dos preços relativos, obstaculiza a plena disseminação do processo técnico e relega países à condição de subdesenvolvimento. O subdesenvolvimento passa a ser concebido como um subproduto do estágio atual do desenvolvimento econômico mundial. Desta forma, constitui-se num corpo teórico alternativo que fornece elementos para se entender a situação dos países periféricos.

O autor ressalta que, no chamado mundo desenvolvido, as teorias do crescimento econômico, cuja análise enfoca a realidade americana e/ou européia, começam a ganhar espaço nas ciências econômicas. Teoricamente os modelos do crescimento econômico,

⁸⁷ FURTADO (1985).

embasados na teoria keynesiana, buscam subsídios para atingir um caminho de crescimento compatível com a absorção da mão-de-obra.

Nos países latino-americanos, a teoria cepalina introduz um modelo mais afeito à perspectiva dos países periféricos, ainda que os padrões de desenvolvimento propalados sejam os dos países centrais, pontua Theodoro (ibid).

A Cepal passa a enfatizar a incorporação do progresso técnico, via industrialização induzida pelo Estado, de modo que, para se atingir tal progresso técnico, recomenda o papel da educação profissionalizante no desenvolvimento dos países periféricos, conforme será demonstrado mais à frente. Destaca, também, a dimensão econômica como eixo central do desenvolvimento. Para confirmar o exposto, o autor (ibid, p. 30) faz menção ao pensamento de Furtado (1980):

[...] um processo de transformação – no sentido morfogênético: adoção de formas que não são um simples desdobramento das preexistentes – que engloba o conjunto de uma sociedade. Essa transformação está ligada à introdução de métodos produtivos mais eficazes e se manifesta sob a forma de aumento do fluxo de bens e serviços finais à disposição da coletividade. (FURTADO, 1980, p. 41).

Dessa forma, tendo a dimensão econômica como ponto central, o desenvolvimento instrumentaliza o Estado e a sua política de substituição, comenta Theodoro (ibid). Pautada nessas premissas, a vertente cepalina orienta a construção do Estado desenvolvimentista em sua trajetória desde os anos 50 aos 80, sendo que, paralelamente, prescreve também recomendações ao campo educacional.

O desenvolvimento é vislumbrado, por essa Comissão, sob o ponto de vista dos países latino-americanos, a partir da problemática do subdesenvolvimento, destacando-se alguns pontos norteadores, como: 1) a passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento constitui-se em uma possibilidade real, e para isso, é preciso ultrapassar alguns obstáculos; 2) o mais importante dentre esses obstáculos encontra-se no tipo de relação mantida entre o “centro” e a “periferia” — relação caracterizada pela rigidez do comércio internacional, elemento impedor do acesso direto dos países periféricos ao progresso técnico; 3) conseqüentemente, a disseminação do progresso técnico — dos países centrais para o restante do mundo — dá-se de forma lenta e irregularmente; 4) o acesso dos países subdesenvolvidos às modernas técnicas de produção só é facilitado sob uma política

governamental deliberada de industrialização por substituição de importações.⁸⁸ (THEODORO, *ibid*, p. 30-1).

Theodoro aponta que, como marco do surgimento de um pensamento econômico latino-americano, a Cepal solidifica a perspectiva dualista, segundo a qual a economia de países subdesenvolvidos é concebida como polarizada e detentora de duas realidades distintas e em oposição. De um lado, encontra-se a parte moderna, cujos padrões de produção e consumo assemelham-se aos dos países desenvolvidos; e de outro, a parte arcaica, na qual se reproduzem formas rudimentares de produção e consumo (incluindo-se aqui o auto-consumo de subsistência).

Pode-se dizer, então, que as teses dessa Comissão apóiam-se em análises da dinâmica capitalista, sob o enfoque centro-periferia, enfatizando o aspecto da difusão mundial do progresso técnico. Essa dinâmica apresenta, de modo geral, na fase do comércio externo embasado pela clássica divisão internacional do trabalho, resultados favoráveis às economias centrais, assevera o autor.

Contudo, segundo Theodoro, ao se inaugurar uma nova fase da economia mundial, há uma acentuada piora nas economias, denominadas periféricas, em suas relações com as economias centrais. A Cepal argumenta que o subdesenvolvimento não é resultado de aspectos conjunturais, e nem de fatalidade, mas um processo historicamente determinado.

Desta forma, essas idéias significam uma ruptura com as idéias mais ortodoxas, para as quais há uma junção de tais fatores, enquanto determinantes de um processo de desenvolvimento, tornando difícil a verificação de pontos de estrangulamento a serem atacados. Assim, a Cepal propõe uma ênfase acentuada no processo de industrialização, que poderia ser viabilizado se figurasse em um modelo de desenvolvimento projetado a partir de ações planejadoras e racionalizadoras sob o comando do Estado. Nesse enfoque, caberia ao Estado participar, de fato, da atividade econômica, de forma a assumir o papel de empresa.

⁸⁸ Em nota de rodapé, o autor avisa que sobre isso, pode-se consultar Furtado (1895, p. 72-80).

Os debates travados entre as vertentes desenvolvimentistas e a ortodoxia econômica latino-americana são intensos, uma vez que aquelas se contrapõem abertamente ao livre cambismo e ao próprio liberalismo econômico.

Nesse período, o Brasil constitui-se em um palco de acirrados debates sobre modelos de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se assiste à iminência de dois fenômenos distintos: de um lado, o crescimento econômico, e de outro, o aumento acelerado das desigualdades inter-regionais, segundo Theodoro.

Ainda sobre a ótica dualista, Theodoro (ibid) ressalta que esta vai estar permeando a maior parte dos trabalhos acadêmicos, representando uma espécie de perspectiva consensual, embora sob diversos nomes. E ilustra com uma passagem de Singer (1977, p. 42) que, ao analisar a realidade brasileira, ainda no início dos anos 60, reforçava essa visão sobre o subdesenvolvimento:

A economia subdesenvolvida se caracteriza por um complexo produtivo relativamente indiferenciado em que as atividades agrícolas e manufatureiras se acham entrelaçadas. Distinguimos, no entanto, neste complexo dois setores: (i) Setor (ou economia) de Subsistência; (ii) Setor (ou economia) de Mercado. (apud THEODORO, p. 31).

Theodoro (ibid, p. 31) menciona uma contribuição importante de Milton Santos (1979), cujos estudos das áreas urbanas identificaram a existência de dois circuitos (o superior e o inferior) como explicação para uma economia subdesenvolvida, o que consideramos relevante expor:

O circuito superior emana diretamente da modernização tecnológica, mais bem representada atualmente pelos monopólios [...] O circuito inferior é formado de atividades de pequena escala, servindo, principalmente, à população mais pobre. (SANTOS, 1979, p. 35).

Nesse período, o binômio conceitual desenvolvimento/subdesenvolvimento, introduzido de forma mais efetiva pela Cepal, norteia as formulações subseqüentes. Assim, uma sociedade subdesenvolvida é, antes de tudo, uma sociedade dual, cujo contraste entre o moderno e o arcaico é o seu traço mais marcante. Ao arcaico caberiam, ainda, dois subconjuntos: 1) o das formas atrasadas de produção, a saber, aquelas associadas à produção primária, diga-se, o setor de subsistência; 2) o das formas de reprodução e consumo que aparecem como subproduto da transição, quando parte da força de trabalho migra para centros

urbanos e lá reproduz, a partir de atividades de baixa produtividade, o setor informal urbano. (THEODORO, *ibid*, p. 32).

O autor aponta um outro traço marcante do conceito desenvolvimentista que, segundo ele, pode ser herança rostowiana⁸⁹, ou seja, uma certa crença numa transição, cuja direção e sentido seriam obtidos de antemão: o moderno extinguiria inexoravelmente o arcaico e, com isso, chegar-se-ia ao *status* de país desenvolvido. E ampara essa concepção em Lewis (1954), para quem o processo, no qual o setor moderno absorveria o setor arcaico, dar-se-ia dentro de um certo período de tempo, durante o qual haveria a passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento. Embora, essa passagem pudesse trazer alguns produtos indesejáveis, como a informalidade e a pobreza, estes seriam passageiros e superados pela etapa de transição.

Theodoro (*ibid*) ressalta que dentre as abordagens que vêm em seguida, surgidas da crítica à visão cepalina, embora sem a mesma operacionalidade e utilização pelos governos, destaca-se, entre outras, a “teoria da dependência”, de cunho estruturalista, em seu enfoque da marginalidade. Essa abordagem concebia o subdesenvolvimento como fruto de um processo histórico, consubstanciado numa situação de dependência externa e de uma dada conformação social interna, que não se explica exclusivamente pela interpretação da Cepal da relação “centro-periferia”.

O próprio autor (*ibid*, p. 33) aponta em uma outra obra sua (Theodoro, 2002, p. 10) que a principal contribuição do enfoque da dependência/marginalidade,

... parece residir na contextualização do subdesenvolvimento dentro de um arcabouço explicativo mais amplo, onde a dimensão econômica aparece como importante – e mesmo primordial – mas não como a única. Fatores ligados à conformação social, à formação histórica e mesmo cultural apareciam como constitutivos. A fronteira entre o subdesenvolvimento e o desenvolvimento não poderia ser transposta apenas pela adoção de um conjunto de políticas tecnicamente adequadas. A questão passava a ser vista como algo mais abrangente e estrutural. Introduzia-se assim uma perspectiva histórica e social que ultrapassava a visão técnica e economicista do subdesenvolvimento.

⁸⁹ Rostow deu importante contribuição para as teorias de crescimento econômico do pós-guerra. Segundo ele, o crescimento se dá por estágios, sendo necessárias combinações adequadas de poupança, capital e produto para o desenvolvimento de um país. Existe um caminho certo para o desenvolvimento, com etapas bem definidas (C&T JOVEM. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2005).

Essa concepção, segundo o autor (2004), parece ter norteado amplo espectro do pensamento econômico latino-americano. E menciona contribuições de cunho marxista como a abordagem histórica de Francisco Oliveira (1980).

Essa vertente se destaca pela contundente crítica à já então renitente razão dualista que, em geral, permeava todos os enfoques sobre o subdesenvolvimento. Oliveira aponta para uma nova concepção do processo de subdesenvolvimento ao descrever situações de convívio, em um mesmo espaço social, de padrões primitivos de produção e de novas relações de produção, como a base de concentração da renda no Brasil.

Para Theodoro (ibid, p. 33-34), Oliveira reforça a situação de desigualdade como um dos traços fundamentais do quadro de subdesenvolvimento em que vive o país, que segundo ele, “[...] é produto antes de uma base capitalista de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial e a conversão da economia pós-anos 30, que dá existência de setores ‘atrasados’ e ‘moderno’”. (OLIVEIRA, 1980, p. 28).

Theodoro (2004) considera que mesmo a ótica marxista ressalta a preponderância da modernidade — expressa no desenvolvimento das forças produtivas advindo do processo de industrialização — como fator de destruição/ ou proscrição das estruturas arcaicas, ou seja, exorta que no moderno estariam as virtudes do caminho em direção a uma sociedade mais justa. E ilustra (ibid, p. 35), citando Florestan Fernandes (1969), para o qual o processo de industrialização no Brasil seria o responsável até pela dissolução das barreiras e dos preconceitos raciais embasados nas estruturas sociais arcaicas.

As contribuições da vertente marxista, pontua Theodoro (ibid, p. 35), “(...) a despeito de uma certa visão escatológica do capitalismo — o que de resto lhe confere também algo de mecânico e inexorável na esteira da idéia da precedência e do ritmo do desenvolvimento das forças produtivas”, mantêm sempre uma intensa e inflamada discussão em torno do tema do desenvolvimento.

Com base no exposto, é possível afirmar, então, que do período republicano até meados dos anos de 1980, a *noção* de desenvolvimento permeia o discurso político, e o *conceito teórico* permeia o discurso acadêmico. A partir desse período, o desenvolvimento assume novos contornos nos discursos. Com base nessa assertiva, pergunta-se: como é tratado

o desenvolvimento a partir desta década? O que provoca a mudança no tratamento desse termo?

A partir dos anos 80, explica Theodoro (2004), a questão do desenvolvimento, e suas teorias, deixa de ser o eixo central das discussões, cedendo espaço às questões emergentes como as teorias de ajuste e das crises de curto prazo no foco do debate econômico e das ciências sociais, de modo que as teorias da inflação, os modelos de ajuste estrutural, a crise financeira e suas diferentes interpretações passam a figurar na agenda, tornando o discurso do desenvolvimento um tema ultrapassado⁹⁰.

Nessa vertente, o autor (ibid, p. 35) destaca a contribuição de Sachs (1986b), que sistematiza a idéia de desenvolvimento sustentável, partindo da crítica à ênfase do “estrito economismo” das teorias de desenvolvimento do pós-guerra. Segundo Sachs (ibid), o padrão de produção e consumo dos países desenvolvidos é o que inviabilizaria a reprodução continuada e virtuosa da sociedade. A perspectiva do crescimento econômico, ancorado no “quanto mais melhor”, encontra seu limite na necessidade da sustentabilidade, em outras palavras, na garantia de preservação da vida em sociedade e do meio ambiente para as gerações futuras.

Desse modo, a idéia de desenvolvimento sustentado traz uma perspectiva global para a questão, tendo como âncora a problemática ambiental e social. A ruptura com o que alguns autores denominam “paradigmas técnico-econômicos e científicos” aponta as bases para uma análise de cunho transdisciplinar e holística. Por essa análise tenta-se conciliar as dimensões socioeconômicas e ecológico-ambientais, incorporando novos métodos analíticos e um discurso preservacionista. (THEODORO, 2004). Segundo o autor, embora tal abordagem não tenha logrado uma ampla disseminação, vem conseguindo novos adeptos, sobretudo, nos meios acadêmicos e nos movimentos sociais preocupados com a questão ambiental.

É importante assinalar que essa idéia, a de desenvolvimento sustentável, tem-se manifestado na região sudoeste do Estado do Paraná, estando na pauta de: seminários,

⁹⁰ Ver sobre isso em: TAVARES, M. C.; BELUZZO, L. G. M. Desenvolvimento no Brasil – relembando um velho tema. In: BIELSCHOWSKY, R.; MUSSI, C. (orgs). **A política para a retomada do crescimento** – reflexão de economistas brasileiros. Brasília: Ipea/Cepal, 2002.

encontros, oficinas, reuniões, etc. liderados tanto pela academia quanto por organizações governamentais e não-governamentais, conforme já explanado anteriormente.

Theodoro (ibid), no entanto, aponta que o conceito de desenvolvimento sustentável tem gerado muitas dúvidas e controvérsias, principalmente pelo fato de que as experiências de desenvolvimento concretas foram perdulárias em matéria de recursos naturais e geraram tantos problemas sócio-ambientais que se tornara difícil vislumbrar propostas concretas para solucioná-los.

Um ponto problemático desse conceito refere-se ao entendimento da palavra *sustentável*. O grande avanço nesse aspecto foi a superação de uma visão unilateral de sustentabilidade, própria das abordagens de desenvolvimento convencionais, tais como: considerar apenas o crescimento econômico entendido basicamente como crescimento do produto nacional do país e sustentabilidade como fluxos regulares de capitais necessários à consecução dos planos de desenvolvimento.

O autor chama a atenção sobre a perspectiva neoliberal que, na forma como se apresenta, reintroduz uma visão antagônica ao desenvolvimentismo, sobretudo no que se refere à menor ênfase na criação e/ou fortalecimento do parque industrial nacional. Sob os contornos neoliberais, intensifica-se a idéia de que o financiamento de um projeto de crescimento econômico competente só poderia ocorrer mediante uma maior inserção produtiva do país no âmbito da economia mundial ‘globalizada’.

Por esse ângulo, o impulso do desenvolvimento nacional seria dado pelo aporte de recursos externos, seguindo-se uma lógica global, em detrimento dos anseios e objetivos nacionais. O ritmo, a localização e a qualidade da industrialização seriam ditados pelo capital “mundializado”, respondendo assim pela lógica de consecução do parque industrial nacional. Uma inserção produtiva que, na prática, vem provocando a perda do projeto nacional, critica Theodoro (ibid). E vai mais além, ao enfatizar que “A visão neoliberal esvazia o debate do desenvolvimento nacional endógeno”. (ibid, p. 36).

Nessa acepção, a modernidade estaria na capacidade de se incluir, mesmo que de forma subordinada, na economia mundial globalizada. Entretanto, pontua o autor, tal enfoque

ainda não construiu um arcabouço teórico-explicativo que seja capaz de dar conta de explicar as transformações recentes, sobretudo no caos dos países em desenvolvimento⁹¹.

Para ilustrar tal afirmação, Theodoro (ibid, p. 37) faz uso de uma citação de Tavares e Beluzzo (2002, p. 249):

A maioria das discussões trata superficialmente as profundas transformações internacionais da última década, referindo-se a elas sob o qualificativo vago da globalização. A partir daí muitos aderem, felizes, à ‘modernidade’, e passam a discutir com afimco uma melhor ‘inserção internacional’ para o país. Essa, de acordo com a doutrina neoliberal, continuaria a depender da estabilidade e da liberdade dos mercados, sobretudo o de capitais, que nos permitiriam atrair ‘poupança externa’ suficiente para complementar o investimento doméstico e aumentar a eficiência de nossa economia.

Além disso, Theodoro (ibid) chama a atenção, ressaltando que a vertente neoliberal possibilita outras conseqüências relevantes, notadamente no campo social, com o esvaziamento do discurso da universalização e da inclusão social — inspirador em grande parcela da Constituição de 1988 —, em prol de uma visão focada na pobreza.

Essa visão, sob os auspícios de organismos internacionais, comandados pelo Banco Mundial, engendra uma perspectiva alternativa, a do Estado mínimo, da mercantilização de significativas parcelas das políticas sociais, sobretudo, educação e saúde, e, em última análise, da gestão técnica referente à questão da miséria e da pobreza⁹².

Entretanto, em que pesem as categorias *noção* e *conceito* de desenvolvimento, Theodoro (ibid, p. 38) lança mão de uma terceira. Trata-se da categoria *formação teórico-ideológica* resgatada pelo autor em Castells (1976, p. 10), que a concebe como “conjunto articulado de conceitos e noções”. Com efeito, justifica Theodoro (ibid), essa categoria baliza a ação do Estado e mesmo o discurso do termo ‘desenvolvimento’, uma vez que ora ressalta a noção, ora o conceito. Em outras palavras, o autor explica que, no Brasil, a idéia de desenvolvimento — como *noção*, como *conceito* e como *formação teórico-ideológica* — é um dos elementos fundantes do discurso do bem-comum, do interesse geral. E aponta como

⁹¹ Sobre isso, o autor avisa que pode ser visto em FIORI, J. L. (org). Estados e moedas no desenvolvimento das nações. Petrópolis: Vozes, 1999.

⁹² Sobre isso, ver em LAUTIER, Bruno. Lês malheureux sont lês puissants de l aterre. (Représentatiobs el régulations étatiques de la pauveté em Amérique Latine). In: Tiersmonde, n. 142. Paris: PUF-IEDES, 1995.

aparece, inscrevendo-se como um dos objetivos fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil:

Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e igualitária;

II – *garantir o desenvolvimento nacional*;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

O autor mostra (ibid, p. 38-9) ainda como o desenvolvimento é mencionado no preâmbulo do texto constitucional, aparecendo como um dos valores supremos, tendo precedência sobre outros, como a igualdade e a justiça, tidos como universais, conforme se nota no excerto, abaixo:

Nos, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o *desenvolvimento*, a igualdade, e a justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus. (BRASIL, 1988, Preâmbulo).

Contudo, critica o autor,

...sem âncora no igualitário e sem a construção de um social, forjou-se no Brasil uma história de modernidade sem mudança. E a pobreza, a miséria, a falta de oportunidade de emprego, a seletividade do acesso à terra parecem compor assim um mosaico cuja chave para decifrar sua perenidade através dos séculos parece residir no aprofundamento das questões expostas acima. (THEODORO, ibid, p. 39).

Entretanto, não se pode dizer, pondera o autor, que durante todo esse período não ocorreram mudanças no país tanto nos aspectos políticos, quanto econômicos quanto sociais. Com efeito, o grande surto de crescimento experimentado, a partir de 1950, é carregado por transformações sociais significativas. O país cresceu, complexificou-se, urbanizou-se, viu-se fortalecido em seu mercado interno embasado por padrões de produção e consumo em grande medida similares aos do chamado mundo desenvolvido. Todavia, é a convivência desses padrões com formas de produção e consumo não modernas, mas recriadas, e diga-se renovadas, a maior marca da situação brasileira.

Em suma, é nesse panorama que surgem, constituem-se e se disseminam as manifestações sobre a idéia de desenvolvimento no contexto brasileiro, conforme os estudos de Theodoro (2004).

Com efeito, se o desenvolvimento surge no país a partir dos anos 30, enraizando-se nos discursos governamentais e nos discursos acadêmico-científicos dos anos 50 aos 80, como *noção* e como *conceito*, ora incitando o progresso, ora a modernidade ou ambos, na atualidade, está fortemente vinculado a um novo modelo de desenvolvimento — regional sustentável —, visível também na região em estudo, é de se supor, assim, que o sistema educativo não tenha ficado imune a esse processo.

No capítulo anterior, expôs-se que a ênfase ao desenvolvimento atingiu a região sudoeste do Paraná, de tal modo que, o “desenvolvimento” fez-se presente desde a criação da primeira IES sudoestina, tornando-se a justificativa mais usada para a expansão desse nível de ensino, dos anos de 1960 até a atualidade.

Assim, é possível afirmar que, em vários momentos da história, os discursos desenvolvimentistas atingem o campo educacional, fazendo alusão ao desenvolvimento vinculado à educação.

A partir de tal assertiva, questiona-se: como, quando e quem convencionou vincular o desenvolvimento à educação? De que forma o ensino de nível superior aparece vinculado ao desenvolvimento? Qual função caberia a esse ensino no processo de desenvolvimento?

Desta forma, a seguir procurar-se-á entender a propalada relação entre educação e desenvolvimento, focalizando, principalmente, o papel atribuído ao ensino de nível superior.

2.1 O Conceito de Desenvolvimento e o Ensino Superior: Planejamentos Estadais e Organismos Internacionais

A questão a se responder aqui é como se engendra, no contexto brasileiro, a relação entre desenvolvimento, educação e ensino superior. Partindo do exposto, acima, é possível inferir que a idéia de desenvolvimento, no contexto brasileiro, surge no interior dos planejamentos estatais com forte influência de organismos multinacionais. Daí presume-se que os vínculos entre desenvolvimento, educação e ensino superior devem ter aí seu nascedouro, como também não devem ter escapado às interferências de tais organismos.

Com base nesses pressupostos, buscam-se, nas contribuições de autores como Luiz Antonio Cunha (1978), Bárbara Freitag (1980) e Otaíza de Oliveira Romanelli (2005), argumentos para explicitar o papel atribuído à educação no desenvolvimento e nos planejamentos do Estado, nas décadas de 1960 e 1970. No que tange à contemporaneidade, sobre o papel atribuído ao ensino superior, os estudos de autores, como Afrânio Mendes Cattani e João Ferreira de Oliveira (2002), trazem contribuições significativas.

Na seqüência, evidenciam-se, também, algumas das principais recomendações feitas por organismos internacionais, como: o BANCO MUNDIAL, a UNICEF, a UNESCO e seus órgãos, como a CEPAL para a educação superior dos países considerados “periféricos”, dos anos de 1960 a 2000. Embora esses organismos não sejam instituições preocupadas, principalmente com a política educacional, mas dada a importância que os mesmos passam a atribuir ao processo educativo no desenvolvimento, é importante demonstrar que papel delegam à educação no desenvolvimento das nações. E ainda, e, principalmente por serem órgãos que têm orientado, sobremaneira, a elaboração de planos de desenvolvimento brasileiro, ao longo do tempo.

A relação entre desenvolvimento, educação e ensino superior será aqui focada em dois aspectos, quais sejam: nos planejamentos estatais, e, nas propostas de organismos internacionais, mais especificamente a partir da década de 1960.

2.1.1 Nos planejamentos estatais

Inicialmente, apresenta-se o panorama tecido por Cunha (1978) que auxiliará no entendimento de como se articula a relação desenvolvimento/educação/ensino superior, no contexto brasileiro, nas décadas de 1950 a 1970.

O autor parte do cenário do pós-guerra, período em que se entendia que o processo de desenvolvimento seria atingido via modernização. Nesse período, a *educação* passa a ser concebida como *fator de modernização*, resultante da avaliação das transferências de capital dos Estados Unidos para os países devastados da Europa Ocidental e da Ásia, para os países da América Latina e para as colônias africanas recém-libertadas.

Nessa acepção, a explicação mais comum para as diferenças entre países é atribuída à educação, em razão de: uns países terem população suficientemente educada para a “sociedade moderna”, enquanto em outros há um contingente acentuado de população deseducada, capaz de viver na “sociedade tradicional”, atrasada. Tal explicação fora assumida pelos meios acadêmicos que, ao reelaborarem-na à luz de formulações teóricas existentes, dera origem à “teoria da modernização”⁹³, destaca o autor.

Nesse momento, o principal papel delegado à educação é o da inculcação do “espírito de empresa”, como nos países já industrializados, ou induzido, planejado, destaca o autor. As críticas a essa “teoria”⁹⁴ referem-se à excessiva ênfase dada à educação como propulsora de mudanças sociais, encobrindo, possivelmente, supostos ideológicos, tais como: a exacerbação dos países centrais do sistema econômico como modelo para os países periféricos; a desconsideração das relações internacionais como determinantes das possibilidades de industrialização; o agrupamento de países de divergentes estruturas no bojo das mesmas classes “sociedade não industrializada” ou sociedade tradicional”.

Corolária dessa lógica, nos anos de 1950, a *educação* passa a ser entendida *como* uma variável, política estratégica capaz de aprimorar o *crescimento de renda*, tornando-se relevante para justificar boa parte do crescimento da renda, ressalta Cunha (1978).

⁹³ O processo de desenvolvimento é adquirido via modernização com base em formulações de Weber (1967), Parsons (1968) e Hoselitz (1964). Weber define o tradicionalismo historicamente, e em função do capitalismo. “Tradicionais são as condutas e os valores de trabalhadores e empresários impróprios, imprópria para o funcionamento do capitalismo como organização dominante” (WEBER, M. (1967) apud CUNHA, 1978, p. 18.

⁹⁴ Cunha (ibid, p. 24), menciona para consulta: MACHADO, Lia Pinheiro. O alcance e limites da Teoria da Modernização. In: Revista de Administração de Empresas, vol. 10, n. 2, jul-set, 1970.

Nesse período, os “recursos humanos”, como fatores de produção, começam a chamar a atenção dos economistas a partir da observação dos resultados obtidos na reconstrução das economias de países como a Alemanha, a Itália, a França e o Japão.

Estudos passam a acentuar, além da possibilidade de substituição de investimentos em capital físico por investimentos em “capital humano”, a vantagem relativa a este último, pontua Cunha (1978, p. 17). Essa idéia já se encontrava presente em clássicos como Adam Smith, cujos estudos empíricos já haviam demonstrado a participação dos “recursos humanos” e de outros fatores associados a eles, como medidas de progresso técnico e de organização no crescimento do produto, destaca o autor.

Na sociedade capitalista contemporânea, implanta-se, então, a *concepção de educação para a construção de uma sociedade mais justa*, a qual passa a ser concebida também como instrumento de “correção” das iniquidades existentes, assevera Cunha (ibid).

Segundo o autor (p. 20), tal papel é atribuído à educação por duas correntes de pensamento: uma autoritária, integrada por Mannheim (1972) e Skinner (1972), e, outra liberal, integrada por ideólogos da Revolução Francesa, no século XVIII e seus continuadores. Esta última impregna a ideologia oficial dos Estados dos países capitalistas, tanto os de regime totalitário quanto os de regime liberal-democrático.

Essa corrente postula que os indivíduos já nascem com potencialidades distintas e com diferentes motivações, e devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades de acordo com suas potencialidades e sua motivação.

A escola é, nesse sentido, o mecanismo que redistribui os indivíduos à medida que concorre para o balizamento das potencialidades e fixação da motivação. Desse modo, a educação escolar tem como objetivo a construção de uma sociedade em que as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão à disposição dos indivíduos de quaisquer origens, desde que dotados adequadamente e suficientemente motivados para competir por elas. (CUNHA, ibid).

Com efeito, no contexto brasileiro, uma primeira sinalização, ligando o desenvolvimento à educação, é visualizada por Romanelli (2005) no “Manifesto dos Pioneiros

da Educação”, publicado em dezembro de 1932. Segundo a autora, esse documento situa a educação no processo de desenvolvimento e, concomitantemente, define dialeticamente a relação entre aquela e este, conforme se pode ver no excerto:

...se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (ROMANELLI, *ibid*, p. 145).

Contudo, ressalva Romanelli (2005), mesmo apresentando uma concepção avançada de educação relacionando-a com o desenvolvimento, o Manifesto apresenta uma idéia romantizada ao atribuir as causas dos problemas educacionais à carência de uma “filosofia de vida” por parte dos educadores, numa clara demonstração de que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, aproximava-se muito ainda da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX.

Nesse documento, a carência de educação é concebida como problema social e solicita-se uma ação mais efetiva e objetiva por parte do Estado, no sentido de assegurar escola para todos. Contesta-se a educação como privilégio de classe sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa privada, de cujo controle o Estado não deveria abrir mão. Quanto ao desenvolvimento, os reclamos, diz a autora, enfatizam a educação, cada vez mais, como uma necessidade social e econômica, além de um direito humano, decorrendo daí, o imperativo de torná-la compulsória para todos os membros da sociedade.

Para a época, a necessidade de se adequar a educação à sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro significa a tomada de consciência por parte de um grupo de educadores. Trata-se, pois, do reconhecimento da defasagem existente entre educação e desenvolvimento e o comprometimento do grupo numa luta pela redução dessa defasagem, sem, contudo, questioná-la, ressalta Romanelli (2005, p. 150), de forma que os renovadores travam luta contra a escola tradicional, não contra o Estado burguês. Essa postura significa, pois, o pensamento das lideranças jovens na composição das estruturas de poder do período, ao qual se somam as velhas lideranças.

A ênfase no desenvolvimento faz com que a educação se torne, cada vez mais, uma necessidade social e econômica, além de um direito humano. Decorrendo daí a necessidade de

torná-la um direito a todos os membros da sociedade. Para a época, tratar a falta de educação como um problema social significou um avanço, uma vez que na prática, a mesma não passava de objeto de conjecturações filosóficas e estritamente administrativas, destaca Romanelli (2005).

A defasagem que se acentuava entre educação e desenvolvimento “era a que não só marginalizava boa parte da população, como também não correspondia, ou pelo menos não parecia corresponder, graças à manutenção de um modelo antigo de educação, às necessidades da expansão econômica” (p. 256). Entretanto, enquanto o desenvolvimento anda firmemente no sentido de expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continua a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista. A par de tudo isso, “ficou-nos o problema de saber que fatores estariam ligados à defasagem crescente entre o modelo da educação e o modelo de desenvolvimento”. (p. 188).

No que tange ao discurso estatal que alia desenvolvimento e educação, em 1964, se intensifica o “apelo à grandeza”, originando o binômio segurança-desenvolvimento (na Escola Superior de Guerra), que passa a ser referência ideológica máxima do Estado. (CUNHA, 1978). Tal discurso prevê para o Brasil um lugar entre as grandes potências.

Entretanto, muitos obstáculos cruzam a trajetória ideológica para se atingir a “grandeza”, dentre eles: o analfabetismo, uma “mancha a ser lavada” e a baixa intensidade da escolaridade obrigatória (de 4 anos), em relação a outros países, com 7, 8 e até 10 anos de escolaridade obrigatória, acentua o autor (ibid).

Para o Estado, o esforço na alfabetização levaria à obtenção do desenvolvimento. Assim, no intuito de se eliminar esses impeditivos para se atingir o desenvolvimento, criam-se programas de combate ao analfabetismo, como o MOBRAL e o Projeto Minerva, bem como se estendeu a escolaridade obrigatória para 8 anos. Supunha-se, com isso, que o país estaria se aproximando dos países “desenvolvidos”, das grandes potências, referência e alvo de seu desenvolvimento. (CUNHA, ibid, p. 280).

Nesse período, os programas que integram a política educacional denotam um conteúdo ideológico bastante acentuado, além do aspecto político-partidário. Tanto que os textos do MOBRAL, os do Projeto Minerva e os das TVs educativas atribuem insistentemente

à educação o papel de variável estratégica para o desenvolvimento do país e para a melhoria de condições de vida dos estudantes, conforme se pode ver neste excerto: “*Benedito já sabe ler e escrever. Arranjou um emprego melhor. Vai trabalhar numa fábrica*”.⁹⁵ (CUNHA, *ibid*, p. 281).

Observa-se, assim, que o analfabetismo considerado uma “mancha” tem a função ideológica de desviar para o campo educacional a discussão sobre as causas do atraso e do progresso assim como as causas da pobreza, segundo Cunha (*ibid*). Desta forma, as aparências dessas medidas sugerem a redistribuição das “benesses educacionais” em favor dos trabalhadores, uma vez que contêm as demandas (e logo, a oferta) ao ensino de 2.º e 3.º graus, disputados pelas camadas médias e pela classe dominante e os libera no 1.º grau, justamente o que interessa, de imediato, à classe trabalhadora, aponta Cunha.

Assim, a política educacional liberal constitui-se em um veículo privilegiado de controle social. O conteúdo dos programas educacionais, repletos de conteúdos que legitimam o Estado, enfatiza, a cada passo, o discurso de grandeza. O objetivo é fazer os trabalhadores acreditarem na legitimidade de tais medidas, e, conseqüentemente, servirem para sedimentar o poder político através do apoio eleitoral ao partido do governo, conclui o autor. (*ibid*).

Entretanto, em que pesem todas as tentativas de integrar a educação ao desenvolvimento, é somente a partir de 1968 que a educação, como fator de desenvolvimento, passa a ser mais amplamente notada, principalmente por dois aspectos que marcam o sistema educacional: o estabelecimento dos acordos internacionais e as medidas práticas implementadas por recomendações desses acordos. (ROMANELLI, 2005).

Nesse período, caracterizado pela implantação do regime militar e do planejamento da política de recuperação econômica, pela contenção e pela repressão, pelo ritmo acelerado do crescimento da demanda social por educação, pelo agravamento da crise no sistema educacional (que já vinha de outrora), desencadeia-se o que se convencionou chamar “Acordos MEC/USAID” — convênios entre o MEC e seus órgãos e a United States Agency for International Development (AID). Tais acordos, além de se tornarem a base para a implementação de reformas educacionais, dão sustentação ao trabalho de comissões

⁹⁵ Ministério da Educação e Cultura. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Exercícios de linguagem. Rio de

brasileiras⁹⁶ — que completam a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos (1967) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTUR), conforme explicita a autora.

Essa ajuda internacional privilegia o ensino superior quando, nas sociedades em fase de desenvolvimento, tem a função precípua de definir, ou redefinir, a situação dos indivíduos na estrutura social. Nesse caso, ressalta a autora, acentua-se o privilégio das camadas mais altas da população.

Ao se modernizar a estrutura de ensino, em qualquer dos níveis, não só se acentua o controle da educação por parte dos órgãos governamentais, como implica, no caso das Universidades, a perda de autonomia, mas também enfatiza mudanças quantitativas, favorecendo a expansão da oferta de ensino, sem, contudo, favorecer a real mobilidade social que se esperaria.

Esse momento caracteriza-se por medidas práticas estabelecidas pelo Governo (influenciado pela assistência técnica fornecida pela USAID) no intuito de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico.

Antes de se mencionar tais medidas, vale observar, dois, dos cinco objetivos *práticos* propostos pela AID, que enfatizam o ensino de nível superior no desenvolvimento nacional, quais sejam: a) “atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma *“função mais eficaz para o desenvolvimento”*”; b) reforçar o *ensino superior*, “*com vistas ao desenvolvimento nacional*”. (ROMANELLI, 2005, p. 210). (Grifos nossos)

A autora (p. 213) ressalta que, em tese, todos os acordos internacionais, embora impliquem assistência a setores determinados, possuem uma estrutura singular, caracterizada por aspectos comuns, como: a utilização de um modelo único de análise de cada configuração, ramo ou nível de ensino — o que leva a isolar do contexto global da sociedade o fenômeno

Janeiro: Ed. Bloch, s.d. , p. 49.

⁹⁶À Comissão Meira Matos coube fazer um levantamento geral da crise universitária e intervir nas Universidades. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTUR), além de relatório, apresentou o anteprojeto que se transformou na Lei 5.540. Dessas comissões resultaram as medidas práticas imediatamente tomadas, tais como: as relativas ao aumento da matrícula no ensino superior (Decreto-Lei 405, de 31/12/1968 e 574, de 08/05/1969) e a contenção ao protesto estudantil. (Decreto-Lei 477 de 11/02/1969).

educacional e recorrer à análise setorial; a utilização dos órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos.

Em relação às medidas práticas, Romanelli (2005, p. 217-18) aponta as impingidas ao ensino superior, quais sejam: 1) o Decreto-Lei n.º 55.551, de 12/01/1965, estabelece a obrigatoriedade de contribuição para o salário-educação para todos os empregadores, públicos e privados, que além de aumentar a fonte de recursos, o Estado passa a acumular a função de órgão central coordenador da captação de recursos e a função de órgão controlador e fiscalizador de sua aplicação; 2) o Decreto-Lei n.º 53, de 18/11/1966⁹⁷, cria uma nova organização para o nível superior, objetivando à economia de recursos e maior produtividade; 3) pelo Decreto-Lei n.º 252, de 28/02/1967, determina-se que cada unidade universitária seja reestruturada em unidades menores, denominadas de departamentos, reunindo disciplinas afins, concentrando, desta forma, o ensino e a pesquisa de uma mesma área em departamentos — o que propiciou grande economia na utilização de recursos; 4) o artigo 11, desse decreto, estabelece que a reestruturação da representação estudantil⁹⁸, exterminando a antiga estrutura, de âmbito nacional, mediante determinação de órgãos de representação discente, limite-se ao âmbito exclusivo de cada unidade.

Nessas medidas, mesclam-se a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas de exceção, oriundas dos militares, destaca a autora. Tal duplicidade de ação constituir-se-ia na linha mestra traçada pelo Governo, marcando a política educacional, durante toda a evolução de implantação do regime: de um lado, desenvolvimentismo, eficiência e produtividade; de outro, controle e repressão. Todavia, interdependentes: a mentalidade empresarial afeta ao desenvolvimentismo, e o regime, utilizando-se da força, garante a implementação do modelo.

Essa mentalidade empresarial pode ser observada em dois relatórios. No da Comissão Meira Matos (1967)⁹⁹, ao propor que o ensino superior, dentre outras medidas, deva ser

⁹⁷ Esta lei determina que o ensino e a pesquisa básicas sejam instituídas em unidades que formem um sistema comum para a toda a Universidade, e que o ensino profissional e a pesquisa aplicada sejam realizados em unidades próprias, sendo uma para unidade ou conjunto de unidades afins.

⁹⁸ Isso eliminou a coordenação nacional desse movimento que havia alcançado, nos últimos anos anteriores ao regime militar, notável força política.

⁹⁹ Compunham essa Comissão: o então Coronel Carlos Meira Matos, da Escola Superior de Guerra, os Professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, o promotor Affonso Carlos Agapito da

“ajustado às realidades do país”, devendo atender “a uma demanda cada vez maior, correspondente ao ritmo de crescimento populacional”; adaptando “cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional, ajustando-os às características que singularizam o nosso País”. (ROMANELLI, 2005, p. 211).

Fica, assim, explícita uma proposta de diminuição da defasagem quantitativa e estrutural, eliminação do espaço ocioso e do professor ocioso, enfatizando maior produtividade, além de engajar o ensino superior ao modelo de desenvolvimento adotado.

Já no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTUR), na sua missão, lê-se: “estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. (ROMANELLI, *ibid*, p. 222).

Sobre o nível superior, o GTUR propõe que seja obedecida uma política de expansão integral do ensino, sem relegar as prioridades que devam ser estabelecidas, particularmente, quanto à educação de 1.º e 2.º graus, sugerindo que para o ensino superior, sejam estabelecidas metas que consideram concomitantemente o crescimento da demanda e as condições de mercado.

Assim, o GTUR, ao invés de intensificar esforços para essa expansão, promove o desvio de parte da demanda, através de sua profissionalização em nível médio e de sua orientação para as carreiras de curta duração, evitando assim que a expansão ocorra, destaca Romanelli (*ibid*, p. 222).

Nas propostas desse GT evidencia-se a tônica desenvolvimentista. E este não cabulou às expectativas governamentais, uma vez que ele mesmo propõe-se a apresentar: “repertório de soluções realistas e medidas operacionais que permitem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade”, ressalta a autora. (*ibid*, p. 222).

O que fica evidente entre as duas comissões é a preocupação dominante em se adequar o sistema educacional às necessidades da expansão econômica em curso, delineando-se, com

Veiga e o Coronel-Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional. (ROMANELLI, *ibid*, p.

isso, uma política educacional bem definida: reestruturar o sistema educacional de acordo com os princípios da organização empresarial, adequando o modelo de educação ao modelo econômico, segundo Romanelli (ibid).

Conforme a autora, a educação, nesse período, tem seu destino e sua expansão sob o controle de alguns grupos: de correntes conservadoras e correntes progressistas, aquelas, favoráveis à manutenção da educação, como privilégio de classe, e estas, a favor da democratização do ensino. Aquelas propondo a não-intervenção do Estado nos negócios da educação, e estas, proclamando a necessidade de o Estado exercer sua função educadora, como forma de garantir a sobrevivência do regime democrático. (ROMANELLI, ibid).

Dessa forma, a expansão do ensino tem seus horizontes mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social de educação, graças aos dispositivos legais que criam a rigidez, a inelasticidade, a seletividade e a discriminação. A estrutura de ensino baseia-se em valores dos grupos dominantes, valores presentes nas escolas do tipo acadêmico, sobremaneira, no ensino secundário e no superior, uma vez que ambos voltavam-se para o preparo das profissões liberais, consideradas de maior importância que os outros ramos de ensino. Tal aspecto da legislação serve de orientação para a escolha da demanda social da educação nos períodos subsequentes.

No entender da autora, tais fatos têm como consequência concreta a manutenção de uma situação de defasagem profunda entre os sistema educacional e o sistema econômico-político-social. Enquanto o desenvolvimento anda firmemente com vistas à expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar mantém a sua estrutura em bases, valores e técnicas oriundas ainda da fase pré-capitalista.

Em suma, para a autora, em que pesem as críticas ao modelo econômico governamental assim como ao modelo educacional proposto, o que não se pode negar é que, nesse período, “pela primeira vez, desde que se iniciou aquilo que muitos chamam de Revolução Brasileira, o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico”. (ibid, p. 223). E enfatiza, ainda, que os documentos que definem a política educacional brasileira têm seu arcabouço e suas vigas de sustentação

nos acordos já mencionados, de forma que estes passam a atuar, não provisoriamente como anunciado em seus textos, mas de forma permanente e explícita, “ao lançar as bases da organização do nosso sistema de educação”. (ibid, p. 225). De forma que, a legislação significa o resultado da proposição dos interesses das classes, cuja representatividade está no poder, arremata a autora. (ibid).

Freitag (1980), por seu turno, localiza a relação entre desenvolvimento, educação e ensino superior no planejamento estatal dos anos de 1960 e 70, ressaltando também a influência de organismos internacionais nas políticas educativas brasileiras desse período. Para essa abordagem, a autora (ibid, p. 15-43) recapitula os limites e as vantagens de algumas das posições teóricas mais conhecidas¹⁰⁰, as quais, segundo ela, fornecem à teoria da educação um referencial teórico que permite analisar, explicar e criticar o funcionamento da escola nas modernas sociedades capitalistas.

Com efeito, em relação à política educacional abordada ao nível de planejamento, a autora (ibid, p. 99) destaca que, dentre os planos elaborados pelo governo antes de 1964, a saber: “Plano SALTE”, de 1948, no governo do General Dutra; “Plano de Desenvolvimento”, elaborado entre 1951-53 por uma Comissão Mista Brasil/Estados Unidos, para o governo de Vargas; “Programa de Metas”, embasado no plano anterior, elaborado em 1956 para o governo Kubischek; e, “Plano Trienal” de Celso Furtado, em 1962, para o governo Goulart, apenas neste último aborda-se a necessidade da formação de recursos humanos para a promoção do desenvolvimento nacional e, pela primeira vez, anuncia-se a importância do planejamento educacional como parte integrante do planejamento global.

De modo que, o planejamento educacional nos governos militares é sempre um aspecto, ou setor dos planos nacionais de desenvolvimento, assim, dos três planos elaborados na época, Plano Decenal de 1967-76, Plano Trienal de 1972-74 e Plano Quinquenal de 1975-79, somente os dois últimos estabeleceram diretrizes gerais para o planejamento dos recursos humanos, atribuindo ao MEC a função de elaborar planos setoriais específicos. No Plano

¹⁰⁰ Freitag (ibid, p. 15-43) retoma as formulações: de Durkheim, Dewey, Parsons, Mannheim, Passeron, Bordieu; dos economistas da educação, como, Becker, Schultz, Edding e Solow que, no seu entender, na análise dos mecanismos de troca, permaneceram na superfície do fenômeno; dos althusserianos, Althusser, Establet, Poulantzas; e, de Gramsci, como “teórico das superestruturas”, que no entendimento desta, fornece elementos que permitem pensar uma teoria dialética da educação.

Decenal, as metas e os objetivos educacionais, de recursos humanos estão contidos no próprio plano, afirma a autora. (ibid).

Com base nessas considerações, a autora (ibid, p. 100) analisa a relação da educação com o desenvolvimento nos planos estatais pós-64, a saber: Plano Decenal de 1967-76, Plano Setorial de 1972-74, Plano Quinquenal de 1975-79, Plano Nacional de Pós-Graduação, aos quais nos reportaremos, doravante.

Segundo Freitag (ibid), o Plano Decenal de 1967-76 inaugura a conceituação econômica de educação, conforme explicita o documento “A educação brasileira precisa levar à consolidação da estrutura do capital humano no país para acelerar o processo de desenvolvimento econômico”.¹⁰¹ (FREITAG, ibid, p. 100).

Esse documento apresenta um diagnóstico preliminar de todos os setores a serem atingidos pelo planejamento, inclusive, o educacional, evidenciando um enfoque econômico predominante, justificado por “permitir a obtenção de dados que sirvam ao planejamento geral na formação das projeções globais”.¹⁰² (FREITAG, ibid, p. 100).

Orientado por essa ótica, tal diagnóstico embasa o cálculo da quantidade de profissionais necessários nos diferentes níveis e áreas de especialização nos dez anos subseqüentes, deduzindo-se, com base nos objetivos de um PIB em crescimento, qual a carência de profissionais existentes.

Depois de fixado o crescimento anual do PIB, passa a elencar os setores que contribuirão com o maior crescimento, em razão de sua alta produtividade, e, a partir disso, estabelece-se o número e o nível de qualificação profissional a ser absorvido nesses setores. Mediante a fixação de quotas em cada área ocupacional, passa-se a prescrever ao sistema educacional quantos profissionais (engenheiros, químicos, arquitetos, etc.) ele terá de produzir a cada ano, tendo por base a produção existente naquele momento.

¹⁰¹ Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Educação (I). Diagnóstico Preliminar. Rio de Janeiro, 1969, p. 15.

¹⁰² Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Educação (I) e (II). Diagnóstico Preliminar. Rio de Janeiro, 1969, p. 30.

A previsão de recursos humanos necessários, em 1976, desencadeia a elaboração de mais quatro planos específicos, quais sejam: formação de mão-de-obra industrial; formação de mão-de-obra rural; planos para as áreas do ensino superior relativos à formação de profissionais em ciências médicas; plano de formação e treinamento do magistério primário.

Sobre a formação de recursos humanos e educação, o documento conclui apresentando proposições para a “ação federal no setor educacional”, prescrevendo basicamente os orçamentos que se deve colocar à disposição do setor no intuito de se atingir os objetivos gerais e específicos formulados.¹⁰³ (FREITAG, *ibid*).

No Plano Setorial de 1972-1974, destaca-se a contribuição que a educação pode dar ao desenvolvimento e ao progresso da nação, como também ao indivíduo, ressaltando-se a taxa de retorno gerada pela educação, conforme se pode ver no excerto mostrado pela autora. (*ibid*, p. 101):

Esse plano, aberto e flexível, deverá objetivar ao mesmo tempo a continuidade da expansão e a aceleração da revolução do processo educacional brasileiro e tornar a população brasileira um fator de produção, pelos efeitos da escolarização sobre a produtividade de recursos humanos, quanto destinatária dos resultados do progresso¹⁰⁴. (grifos da autora)

Nesse plano, dos 33 projetos elaborados, 4 visam a atingir os objetivos definidos para a escolarização de primeiro grau; 3 são dedicados à reforma do ensino médio (no que tange à implantação da profissionalização e terminalidade, melhoria da remuneração docente); e 8 se preocupam diretamente com a implantação da reforma universitária. Independente disso, são elaborados 3 projetos visando à melhoria da mão-de-obra, incluindo os projetos de alfabetização e educação de adultos. Os demais fazem referência a reformas administrativas, pesquisas educacionais, programas de assistência técnica, aos Estados e Territórios¹⁰⁵, segundo a autora (*ibid*).

O documento enfatiza a reforma universitária, o que, por um turno, vem complementar a política educacional refletida na legislação, no que tange à superação da crise universitária e

¹⁰³Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Desenvolvimento Social: Educação e Mão-de-Obra. Departamento de Imprensa Nacional, 1967, pp. 121-166, vols. I e II.

¹⁰⁴MEC-SG: Plano Setorial de Educação e Cultura, 1972-1974, Brasília, 1971, p. 24.

¹⁰⁵ *Ibid*. p. 44 e segs.

ao controle do estudantado; por outro lado, denota a preocupação com a qualificação da força de trabalho para os altos escalões (implantação de cursos de pós-graduação). (p. 102).

O Plano Quinquenal de 1975-79 retoma os princípios básicos do anterior, conforme demonstra a autora: “Na fase presente de nossa evolução social, a educação brasileira há de concorrer para o objetivo comum que é o projeto de *desenvolvimento* nacional e, possibilitado por este, o projeto humano pessoal de cada indivíduo”.¹⁰⁶

Os objetivos elencados nesse plano não apresentam nada novo em relação ao anterior, constituindo-se em simples extrapolação dos objetivos não alcançados até 1974, ressalta Freitag (ibid).

Foram definidos 30 projetos prioritários, dos quais, 4 apenas fazem referência à melhoria do ensino fundamental (reformulação de currículos, capacitação de recursos humanos, expansão e melhoria da rede escolar, desenvolvimento de novas metodologias para o processo ensino aprendizagem no ensino primário). Oito projetos e subprojetos se preocupam com problemas do ensino médio, enfatizando os problemas relativos à qualificação profissional. O que é justificado pelo fato de a legislação de reforma do ensino de 1.º e 2.º graus ter sido sancionada após a elaboração do segundo plano setorial, fornecendo a este último os instrumentos legais para “planejar a profissionalização”.

Mais uma vez, há uma acentuada ênfase na melhoria do ensino superior, destinando-se um maior número de projetos para esse ramo de ensino. Dois projetos (o de alfabetização e educação continuada e preparação intensiva de mão-de-obra) enfatizam uma melhor qualificação do operário.

A tendência explícita em se privilegiar o ensino superior, relegando os demais níveis de ensino, pontua a autora, é decorrente da especificidade do contexto da economia brasileira, dotada de um minúsculo núcleo altamente produtivo, que opera à base de uma tecnologia sofisticada importada do exterior e produz bens de consumo duráveis para uma minoria. Por necessitar de recursos humanos especializados, mas em pequenas parcelas, devido à sua alta densidade tecnológica, as universidades deveriam ser as fábricas desse produto especialmente refinado.

Para tal, hierarquizam-se os estudos universitários, que vão desde os de curta duração até os de pós-graduação (mestrado e doutorado).

O Plano Nacional de Pós-Graduação¹⁰⁷, elaborado em 1974, propõe diretrizes básicas para a política educacional para serem cumpridas no quinquênio seqüente ao nível de pós-graduação.

Esse documento nasce vinculado ao II PND e o correspondente plano setorial de educação, assim como ao Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, partindo-se das seguintes hipóteses: necessidade da integração em todos os níveis, de ensino e pesquisa; o ensino superior como um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito — mestrado e doutorado — devem dirigir-se para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior.¹⁰⁸ (FREITAG, *ibid*, p. 104).

Tomando por base o exposto por Freitag, pode-se notar que o planejamento educacional revela um embasamento teórico nos modelos da economia da educação, recorrendo tanto ao modelo de investimento quanto ao de demanda educacional. Para a autora, declaradamente, o planejamento educacional visa a ajustar o *output* do sistema educacional (que, supõe-se deva funcionar de forma racional e eficiente) ao *input* das necessidades de mercado de trabalho, comandado pela lei da oferta e da procura, ele está efetivamente buscando ajustar a formação da mão-de-obra aos ciclos e às crises da economia capitalista. (*ibid*, p. 105). (grifos da autora)

Assim, o planejamento se propõe a ajustar meios a fins, em outras palavras, a usar de forma mais racional possível os recursos materiais e pessoais disponíveis no intuito de conseguir não apenas um número suficiente de futuros profissionais, mas também elementos qualitativamente diversos em graus e em grupos de atividades, e sob a responsabilidade do Estado - um instrumento que objetiva assegurar a racionalidade interna de um sistema globalmente irracional, critica Freitag (*ibid*, p. 104-06).

¹⁰⁶ MEC-SG. Plano Setorial de Educação – 1975-79, *op.cit.*, p. 8.

¹⁰⁷ MEC - Conselho Nacional de Pós-Graduação: Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, 1975.

¹⁰⁸ *Ibid*. p. 7.

Segundo a autora, a política educacional brasileira, ao se apropriar dos modelos da economia da educação, passa a redefinir e refuncionalizar a concepção de educação. Ressalta que, se até a LDB (Lei 4.024/61) o cunho econômico da educação em razão da força de trabalho não havia sido descoberto, os governos militares passam a ajustar definitivamente a educação aos múltiplos interesses do capital. Com o auxílio do planejamento educacional, a educação passa a transformar este de modo que se passa a cumprir todas as funções de reprodução necessárias à manutenção das relações de produção, passando, ainda, a assumir mais uma função, a de reprodução da força de trabalho. É o que se evidencia, sobremaneira, nos planos setoriais de educação.

Assim, o conceito de educação muda consideravelmente, acentua Freitag, e, se até então era concebida como um bem de consumo luxuoso, ao qual somente a minoria tinha acesso, agora precisa consumida por todos para que se transforme em um *capital* que, se bem investido, produzirá *lucro* tanto social quanto individual. (grifos da autora).

Para implementar tais planos, o Estado, mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passa a investir em educação assumindo boa parte dos gastos com a qualificação profissional beneficiando as empresas privadas nacionais e multinacionais.

Desse modo, a socialização desses gastos é legitimada pelo discurso de que a educação, compreendida como investimento, possibilita o desenvolvimento. Desenvolvimento, aqui, é concebido como um fenômeno nacional em benefício de todos: com efeito, beneficia, primeiramente, as empresas privadas e secundariamente uma parcela da classe média alta, cooptada pelo modelo brasileiro, pontua Freitag (ibid, p. 107).

Com efeito, em se tratando de investimento, a economia da educação enfatiza que a educação só o é, quando prepara o indivíduo para o trabalho. Passa, então, a não ser mais um processo de cultura geral transmitida pela humanidade, de saber universal, mas instrumentalização para o trabalho, a fim de que o indivíduo se torne mais produtivo para a empresa. Cabe ao Estado, também, convencer a população de que o esforço educacional para o trabalho, para a profissionalização, transformar-se-á em benesses para cada um, e ao fazer

desaparecer a educação como privilégio de poucos, procura atrair as classes subalternas, até então quase totalmente alijadas do consumo da educação.

Para tal, vale observar o trecho, abaixo, destacado por Freitag (ibid, p. 108):

Nesse mundo de escassez, existe um bem ainda abundante e que está sendo subutilizado em todo o mundo, apesar de ser talvez o mais precioso à disposição da espécie humana: esse bem é a inteligência inaproveitada, principalmente nas classes menos favorecidas dos países desenvolvidos. A educação permite aproveitar esse fabuloso potencial, responsável pela energia criadora e transformadora do homem, cujo valor é indiscutível. Como corolário deve-se frisar que a ‘não-educação’ apresenta um custo certamente mais elevado para qualquer país¹⁰⁹.

Para a autora, a valorização da educação reflete, pois, o fato de que o modo de produção capitalista, nas características específicas do “modelo econômico brasileiro”, havia-se consolidado definitivamente no início da década de 60. A importância atribuída à educação exige que uma política educacional facilite o seu funcionamento pleno em todos os âmbitos sociais, o que explica a concentração das atividades e decisões nesse campo pelo Estado, mediador e intérprete das classes capitalistas (nacionais e internacionais), interessadas na promoção do desenvolvimento capitalista.

Desta forma, o Estado, pós-1964, apenas introduz uma dimensão mais tecnocrática e a exigência de uma eficácia mais radical dos Aparelhos Ideológicos do Estado — entre eles, o da escola —, possibilitando assim a concretização de uma tendência já anteriormente anunciada: a inserção do Brasil no sistema capitalista internacional, remodelando em outro nível seus laços de dependência, afirma Freitag (ibid).

Para isso, o sistema educacional é totalmente reestruturado e redefinido visando ao seu funcionamento com eficácia nos vários âmbitos como disseminador da ideologia dominante, como reprodutor das relações de classe, como agente a serviço da nova estrutura de dominação e como instrumento de reforço da própria base material, proporcionando a reprodução da força de trabalho. Entretanto, nem todas essas funções são declaradamente explícitas, ressalta a autora. (ibid, p. 128-9).

Nesse sentido, as intenções, ora implícitas, ora explícitas, necessitam ser deduzidas da própria estrutura e do funcionamento da educação, materializando-se como propostas nas

¹⁰⁹ MEC-MOBRAE. Educação Permanente e Educação de Adultos no Brasil,. São Paulo: Bloch, s.d.

diversas leis de reforma educacional. As intenções, explícitas, tanto na legislação quanto no planejamento da educação se concretizam na ênfase dada à educação como *human capital* que promove o desenvolvimento. (grifos da autora). As intenções implícitas consistem em assegurar, mediante maiores investimentos estatais em educação, taxas de lucro cada vez mais ampliadas para uma minoria, constituída pelas classes dominante e média alta.

Com efeito, destaca Freitag, toda a legislação educacional da década de 1960 carrega em si um jargão economicista, visando a adaptar meios escassos de forma mais adequada a fins, com um máximo de eficácia e um mínimo de desperdício nos três graus de ensino. Com isso, pretende-se, por um lado, a racionalização da universidade, e por outro, a formação mais adequada de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho.

Em nível de 1.º grau, e mais especificamente, de 2.º grau, as medidas de racionalização pretendem formar profissionais de grau médio, diretamente aproveitáveis no mercado do trabalho, desfocando a atenção do estudantado jovem dos cursos superiores. Tal medida asseguraria a reprodução da estrutura de classes, de tal modo que, os níveis superiores seriam freqüentados por estudantes de classe alta e média alta, e os profissionalizantes caberiam aos de classe baixa.

Por meio dessa estratégia, dois problemas seriam resolvidos, quais sejam: formar profissionais em diferentes níveis e especializações que pudessem ser aproveitados pelo mercado de trabalho; e amenizar as tensões e os conflitos sociais surgidos com o estrangulamento da única via de ascensão social: o ensino superior.

Nessa perspectiva, pondera Freitag, a reforma de ensino brasileira, concretizada por leis e decretos a partir de 64, objetiva resolver uma série de problemas oriundos do passado, adequando-os às exigências da época, consistindo em assegurar a dinâmica do capitalismo dependente em ascensão.

Vale notar, aqui, a análise de Cunha (1978) sobre a concepção de educação no discurso do Estado, nesse período. Para ele, a educação não passa de um organismo pelo qual os talentos inatos transformam-se em habilitações cambiáveis, por sua vez, em renda, sob a forma de salário ou lucro. O fio condutor de concepções de tal natureza pode ser encontrado na ordem capitalista, isto é, em uma sociedade em que os recursos produtivos são de propriedade

privada e cujo eixo fundamental é a acumulação desses recursos para a apropriação também privada.

Tal ordem, via mecanismos próprios, produz e reproduz diariamente as desigualdades entre as classes, ressalta Cunha (ibid, p. 56). O que se pode notar, diz o autor, é que esses discursos, ao lamentarem as consequências dessa ordem econômica, mantêm intocados os mecanismos que as produzem.

Para o autor (ibid), ao atribuir à educação o papel de equalizadora de oportunidades, a doutrina que legitima o Estado brasileiro tem pontos comuns com a doutrina liberal. Embora a grande diferença entre ambos esteja na característica autoritária do Estado que mantém fechados os canais de participação política¹¹⁰, tem servido para que possa realizar a política econômica através da compressão salarial e do favorecimento às empresas multinacionais, diz o autor. Com efeito, o Estado apresenta a sua política educacional, objetivando a construção de uma sociedade aberta, deslocando as demandas da economia e da política para a educação, poupando-as de contestação, ou seja, aumentando a sua eficácia.¹¹¹ (CUNHA, p. 60).

As desigualdades entre as classes sociais, bem como a dissimulação do que as produz (via educação), são produtos da ordem capitalista. O Estado que regulamenta, dirige e institui a educação é o mesmo que regulamenta, dirige (em parte pelo planejamento) e institui (em parte, através de empresas públicas e dos aportes do capital) a ordem econômica, destaca o autor.

Em suma, no que tange à vinculação do desenvolvimento à educação, pode-se dizer que até os anos de 1930, faz-se menção ao progressismo e uma tendência tecnicista que primava, antes de tudo, a coesão social. A partir de 30, o objetivo central é o ajuste comportamental do indivíduo ao ambiente social, afinado com as demandas do processo de industrialização em curso.

¹¹⁰ Em nota, o autor (ibid, p. 63) sugere que se leia mais sobre o Estado autoritário em: CARDOSO, F. H. O regime político brasileiro, em Estudos CEBRAP, n. 2, out., de 1972.

¹¹¹ Segundo Cunha (ibid, p. 63), a contradição entre práticas autoritárias e objetivos democráticos, no discurso dos grupos que detêm o poder, foi analisada por Thomas E. Skidmore, em Politics and economic policy making in authoritarian Brazil – 1937-71. IN: Stepan, Alfred (org). Authoritarian Brazil: origins, politics and future. Yale University, New Haven, 1973.

Nos anos de 1960, com o regime militar, os acordos MEC-USAID passam a orientar uma linha mais racionalista, enfatizando o ensino profissionalizante, a especialização docente e o planejamento, em outras palavras, é a educação sistêmica, inspirada nos modelos de planejamento do Exército.

As reformas educacionais dos anos 60, que ampliam o acesso à educação, baseiam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Embora fossem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, tais reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução de desigualdades sociais. Aqui, evidencia-se também forte influência das orientações advindas de órgãos multinacionais na legislação educacional brasileira, de modo a marcar indelevelmente a política educacional nesse período e nos subseqüentes.

Para abordar, no atual contexto, o papel que cabe ao ensino superior no atual quadro de desenvolvimento brasileiro, recorre-se aos estudos de Afrânio Mendes Cattani & João Ferreira de Oliveira (2002, p. 111-25), cuja amplitude sobre a educação superior vem se destacando no cenário acadêmico.

Em relação a esse tema, muitos estudiosos¹¹² têm revelado preocupações sobre: o público e o privado na educação; o papel do ensino superior no atual contexto; os novos objetivos e funções atribuídas à educação superior nesse novo milênio; o processo de expansão, massificação e mercantilização desse nível de ensino; as relações das IES públicas com o Estado e o setor produtivo; financiamento da educação superior, dentre outros temas.

Cattani & Oliveira (2002) enfatizam que a conjuntura contemporânea é resultado, em grande parte, da crise geral do capitalismo gestada dos anos de 1970 — particularmente do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção — da identificação do movimento de internacionalização do capital (financeiro), da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção de políticas neoliberais que enfatizam o

¹¹² Dentre outros autores, pode-se conferir em: ADRIÃO, T. & PERONI, V. (org) (2005); CATTANI, A. M. (org) (1998); CHESNAIS, F. (1999); CUNHA, L. A. (1999); LOMBARDI, C. J; JACOMELI, M. R. & SILVA, T. M. da (2005); OLIVEIRA, J. F. de (2000 a); PAIVA, I. & WARDE, M. J. (org) (1994); SILVA JR, J. dos R. (2002); SILVA JR, J. dos R. & SGUISSARDI, W. (org) (2001); SILVA, R. C. (org) (1999).

mercado como princípio fundador, unificador e regulador da “sociedade global competitiva”. (p. 11).

Nessa esteira, coloca-se a reforma do Estado e do sistema educativo brasileiro, capitaneada por organismos internacionais, conforme já exposto, objetivando a redução da esfera pública e ampliação da esfera privada. Esse processo ocorre de tal forma que atinge, sobretudo, o sistema de educação superior, especialmente, a universidade pública, visando, sobretudo, à redefinição deste em razão da atual conjuntura.

Na verdade, afirmam os autores, o papel desse nível de ensino tem de ser entendido na dinâmica de ajustamento das universidades públicas à nova lógica de reorganização do sistema de educação superior brasileira. Isso significa entender, fundamentalmente, o conteúdo das políticas públicas educacionais que provocam essa reorganização, e que, em grande parte, instituem o processo de ajustamento e de transformação desse nível de ensino.

A educação superior tem sua estrutura embasada em um processo de reorganização e ajustamento decorrente em grande parte da Reforma Universitária oriunda da Lei 5.540/68. Tal reforma propõe diretrizes e ações que permitem a construção de um ambiente universitário mais homogêneo e unificado nacionalmente. Implementa-se um modelo único que se rege pelo princípio básico da indissolubilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, em outras palavras, cabe à universidade institucionalizar a pesquisa e articulá-la com o ensino e com os serviços de extensão, destacam os autores.

Na reforma atual da educação superior (LDB n. 9.394/96), entende-se que esse modelo único, em estando esgotado, é incapaz de adaptar-se às novas demandas da economia mundial, pela sua inércia e impermeabilidade às novas condições, exigências e desafios postos no atual momento. Esse modelo é considerado lento no processo de adaptação, especialmente, no que tange às mudanças no mundo do trabalho e do mercado produtivo.

Em razão disso, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é considerada necessária a flexibilização e diversificação da oferta desse nível de ensino, o que possibilita o surgimento de outros formatos organizacionais e institucionais, de modo que, mesmo as IES existentes, em específico, as universidades, obrigam-se a redefinir sua identidade e desenvolver novas

competências em face da vinculação com as demandas e exigências do local, regional, do setor produtivo e do mercado de trabalho. (CATTANI & OLIVEIRA, 2002, p. 20).

Outro aspecto dessa reforma, conforme ressaltam os autores (ibid), é representado pela redefinição do relacionamento entre o Estado e o sistema de educação superior, ou seja, de um lado, o Estado assume a função básica de avaliador e coordenador do sistema; por outro, diminui, sobremaneira, a sua função de mantenedor das IES públicas, e concomitantemente, pressiona-as no intuito de racionalizar seus gastos, estabelecer uma estreita avaliação da relação custo-benefício e diversificar suas fontes de financiamento, sobretudo mobilizando maior volume de financiamento do setor privado.

Tais aspectos vinculam-se a um outro, o da denominada autonomia universitária, corolária do processo de diversificação e diferenciação. Desta forma, a autonomia sem recursos para a manutenção do sistema público federal, colaboraria para que as IES buscassem repensar sua vocação, pois conforme justificado pelo Mec (1996), citado pelos autores (ibid, p. 21), o aumento de custos inviabilizaria tal sistema, e assim, “a autonomia cria uma oportunidade insubstituível para a correção dessas distorções, tornando as instituições financeiramente viáveis e socialmente produtivas”.

Com efeito, pode-se observar, então, que a reforma universitária desenrola-se em nome da avaliação e da autonomia. A esse respeito, vale notar de que forma Cury (1997), citado por Cattani & Oliveira (2001, p. 21), analisa esses aspectos. Para ele, no entender do governo, a avaliação do rendimento acadêmico dos alunos, ao final dos cursos, bem como das IES devem sinalizar as mudanças que se fazem necessárias. Já a autonomia tem por finalidade assegurar ampla flexibilidade, especialmente, às universidades, as quais passam a gozar de várias atribuições livres de controles dos sistemas de ensino.

Nessa mesma vertente, as exigências dos organismos multilaterais, sinalizados nos textos acima, como o Banco Mundial, a Unesco, a Cepal, dentre outros, enfatizam a flexibilização, a diversificação e a privatização dessas instituições como precondição para obterem maior eficácia, dinamismo, maleabilidade, adaptabilidade e produtividade necessários para o atual contexto.

Voltando à reorganização da educação superior, esta parece ter um objetivo claro, segundo Cattani & Oliveira (ibid): ajustar a universidade a uma nova orientação política e a uma nova racionalidade técnica.

A nova orientação política pode implicar uma crescente subordinação do sistema de educação superior às regras do mercado, via competição pelo autofinanciamento, o que, possivelmente, poderá levá-las a se transformar em instituições ou empresas preocupadas com a própria manutenção, sobrevivência, e/ou formas de obter recursos. E, mais ainda, isso poderá provocar a alteração de sua identidade, seu papel institucional, seus compromissos sociais e a sua concepção de universidade pública. Por outro, no que tange à nova racionalidade técnica, esta poderá induzir as IES a se especializarem por tarefas ou em áreas de competência que lhes possibilitem potencializar os recursos de que dispõem, no intuito de obterem maior eficiência e competitividade, assim como o máximo de produtividade.

Na prática, dizem os autores (ibid), trata-se de ações para racionalizar o sistema de educação superior, objetivando a sua organização nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo. Mediante esse novo estilo, esse nível de ensino estaria respondendo às novas demandas de desenvolvimento científico e tecnológico, bem como às necessidades do capital produtivo.

A lógica que carrega essas mudanças ocorre no sentido de tornar o trabalho acadêmico mais produtivo, do ponto de vista dos interesses que prevalecem no mercado capitalista. Essa racionalidade econômica evidencia que o sistema de ensino superior e o trabalho acadêmico só têm importância econômica e social quando se prestam para formar profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho e quando dirigem suas pesquisas, geram ou potencializam seus conhecimentos, técnicas, instrumentos de produção e serviços que possibilitem a ampliação do capital.

Isso demonstra que esse reordenamento da educação superior é “parte constitutiva de uma nova racionalização técnica, e dessa nova visão economicista e produtivista”. (CATTANI & OLIVEIRA, ibid, p. 25).

De maneira geral, pode-se dizer, então, que o sistema de educação superior diversifica-se e diferencia-se para que possa se expandir e tornar-se mais ágil e dinâmico no atendimento

e na produção de um conhecimento interessado no sentido capitalista, levando, assim, as IES a se tornarem “organizações mais produtivas e pragmáticas”.

Sobre isso, pode-se considerar ainda que, além desse viés privatista, as políticas públicas brasileiras estão passando por um processo de “mercadorização do espaço estatal ou público” e, em específico, a educação superior. O movimento, que a tem reconfigurado, tem como meta a reorganização desse espaço social, de acordo com a lógica de mercado, mediado pela redefinição entre os conceitos de público e de privado, o que, por seu turno, estaria promovendo um processo de mercantilização do saber e do ensino propriamente dito. Nesse contexto, as metamorfoses por que passam as IES tenderiam, por sua vez, a responder às demandas do mercado produtivo.

Dado o exposto, pode-se considerar, então, que a mudança do ‘Estado interventor’ para o ‘regulador’ transforma também a legislação educacional, de forma que as instâncias educativas de ensino superior tenham o mercado como foco principal.

Desta forma, o papel do ensino superior restringe-se à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado, limitando, sobremaneira, as atividades de pesquisa e a formação de cientistas, ou seja, a Universidade, em lugar de incitar para a pesquisa de soluções de problemáticas nacionais, de estimular a crítica, torna-se operacional.

Em suma, é possível inferir, então, que no atual contexto, o ensino de nível superior passa a exercer uma função meramente operacional, pois a capacitação em pesquisa, a produção de conhecimento e desenvolvimento de ciência e tecnologia, a transmissão de cultura, a formação de cidadãos, tornam-se desnecessários. E propostas de diferenciação de instituições, para atender às ‘necessidades dos clientes’, e a diferenciação de fontes de financiamento (aporte de recursos advindos do setor produtivo e poupança familiar) significam sinônimos de ajuste à essa nova fase de desenvolvimento do capital, tornando-se as principais finalidades consubstanciadas pelas reformas desse setor.

2.1.2 Nas propostas de organismos internacionais

Seria ingênuo menosprezar as interferências de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, pois é notório que, juntamente com outros serviços públicos, estas têm sofrido as consequências de uma política contextualizada no sistema econômico internacional sob ditames de órgãos, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a UNESCO, a CEPAL, dentre outras.

Tais órgãos exigem o equilíbrio orçamentário dos países *em desenvolvimento* às custas da contenção dos gastos públicos e da abertura de mercado de forma unilateral em relação aos *países desenvolvidos*. O resultado dessa política fica visível no sucateamento da universidade pública e na mercantilização da educação superior brasileira. Chama a atenção o fato de que, na atualidade, a educação figure na agenda da Organização Internacional do Comércio – GATT, como serviço a ser comercializado entre os países, e as pressões para aqueles *subdesenvolvidos* ou *em desenvolvimento* abram seus mercados para o sistema educacional dos ditos *desenvolvidos*, exemplifica a realidade universitária brasileira.

Tais órgãos, além de atuarem na sedimentação da ordem mundial, interferindo na organização econômica e política dos Estados Nacionais, especialmente nos países *em desenvolvimento*, como é o caso brasileiro, atuam, sobremaneira, no campo educacional, tornando-o um espaço a ser organizado pelo capital em seu processo expansionista.

Conforme já asseverado pelos autores, acima mencionados, as orientações desses organismos multilaterais destacam-se com grande nitidez nas políticas educacionais brasileiras, prescrevendo novas funções específicas para esse campo, voltadas para a consolidação, em nível global, de um novo regime de acumulação: *a acumulação flexível*, de acordo também com Silva Jr (2001) e Sguissardi (2000, p. 107).

Sobre o papel dos organismos internacionais, nas políticas educativas, Dourado (2002) ressalta que o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) representam os principais interlocutores multilaterais da agenda brasileira, em especial, a partir da década de 1980. O autor destaca o papel desses organismos no processo de reestruturação e abertura das economias no processo de globalização, bem como no âmbito educacional da América Latina e, em especial, no

Brasil, ao enfatizar, entre outras medidas, em seus documentos, o binômio privatização e mercantilização da educação.

O relevante, aqui, é explicitar como esses organismos propalam a vinculação entre desenvolvimento e educação, em especial, a de nível superior, e em que medida isso se tem efetivado no contexto brasileiro. Nesse sentido, alguns documentos elaborados por esses órgãos ensejam recomendações.

Na primeira parte desse capítulo, na explanação de Mario Theodoro (2004), ficou explícita a influência de um desses órgãos — a Cepal — nos planos de desenvolvimento brasileiro. Grosso modo, pode-se dizer que essa é uma das agências internacionais que tem exercido forte influência na educação latino-americana. Mas, o que é a Cepal? Quais são os seus objetivos? Como esta concebe os vínculos entre desenvolvimento e educação para os países de sua abrangência?

Trata-se, pois, da Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina e Caribe – CEPAL, agência criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que agrega 41 países membros e 7 associados, e nasceu com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, posteriormente incorporando os países do Caribe, bem como o objetivo de desenvolvimento social.

Oliveira (2001), um dos estudiosos da Cepal, ajuda a esclarecer os principais objetivos dessa organização, os quais se constituem em: promover o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e integração regionais e subregionais; reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região; prestar serviços de assessoramento aos governos e planificar, organizar e executar programas de cooperação técnica; formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se adequem às necessidades e prioridades da região.

Tais objetivos evidenciam que a Cepal atua como instituição de assessoramento de políticas de países na sua região de abrangência. Para Oliveira (2001), a importância dessa organização decorre, principalmente, por agregar estudiosos, analistas do movimento econômico mundial e do continente, oferecendo subsídios para que os líderes de governos nacionais e suas equipes ministeriais possam melhor definir as políticas nacionais.

É interessante observar alguns documentos que trazem as recomendações feitas pela Cepal aos países sob a sua influência, acerca do encaminhamento de políticas de desenvolvimento e de educação, embasadas em mudanças operadas no desenvolvimento do capitalismo ao nível internacional e das peculiaridades das economias periféricas.

Em 1962, no documento “*Desarrollo Económico y Educación en América Latina*”¹¹³, a Cepal, ao apontar traços do estado econômico da América Latina e dos problemas de crescimento apresentados pelo desenvolvimento da região, como: baixo nível de vida, problemas de emprego e baixa produtividade, defeituosa estrutura de formação de capital para incrementarem a capacidade de produção, a extrema desigualdade na distribuição de renda, o atraso da economia rural, o insuficiente desenvolvimento industrial, o atraso tecnológico, a escassez dos recursos fiscais para atender à prestação de serviços sociais e à formação de capital básico realizadas pelo setor público, dentre outros, afirma que tais fatores coexistem com um nível educacional reduzido.

Em razão disso, o documento acentua a importância da educação técnica profissionalizante para que países periféricos possam atingir o desenvolvimento, em razão da relevância desta educação nas inovações e nos avanços tecnológicos, na aptidão empresarial, nos padrões de consumo, na adaptabilidade a mudanças econômicas, para a conquista de uma posição de sobrevivência competitiva no mercado global.

A educação é concebida pela Cepal como “um direito humano, um bem de consumo, um instrumento para transmitir ou modificar valores de uma sociedade e um meio de elevar a produtividade”. (ibid, p. 70).

Atribui-se um retardo ao desenvolvimento econômico tanto quando o sistema de educação não capacita um número suficiente de graduado em determinadas áreas como quando prepara uma quantidade excessiva. No último caso, aponta o problema do “intelectual desempregado”, e esse tipo de educação significa um desperdício de recursos e pode ceder lugar a situações mais graves se os graduados puderem exercer uma pressão efetiva para obter empregos não-produtivos.

¹¹³ CEPAL. “Desarrollo Económico y Educación em América Latina, Boletín Económico de América Latina. Vol. VII, n. 2, outubro de 1962, pp. 248/53, In: PEREIRA, Luiz (1967, p. 64-79).

Nota-se, então, que a Cepal recomenda a educação primária “eficaz” para todas as crianças, pois, no seu entender, proporciona ao indivíduo ferramentais mínimos para participar da economia moderna como produtor e consumidor e para receber formação profissional, na escola ou no trabalho mesmo. Educação “eficaz” significa: orientação e conteúdo, recursos maiores e distribuição mais adequada deles, visando a eliminar o desperdício que representa a educação demasiado curta e qualitativamente pobre para fornecer ao alunado os meios mínimos que lhe possibilitem “a ler, escrever e calcular”, bem como participar mais ativamente da vida econômica e social da nação. (ibid, p. 71).

A Cepal recomenda a educação integrada ao planejamento desenvolvimento, mediante dois aspectos fundamentais: 1) a fixação de metas específicas, relativas às funções vinculadas às exigências da economia e às de promoção do nível cultural da população do país, prescindindo de sua vinculação com o processo produtivo do país; 2) a quantificação de recursos destinados à educação. (ibid, p. 72-4).

No que se refere a metas e formulação de um plano educativo, apregoa que o desenvolvimento econômico implica mudanças de tipo social, de hábitos da população, de atitudes diante dos problemas econômicos, etc. e complementa afirmando que se mudanças aceleradas e profundas não forem feitas, o país corre o risco de ter seu desenvolvimento “frenado” (ibid, p. 75). Isso implica orientações quanto ao ensino e métodos pedagógicos a serem empregados, de modo que, ao integrar um programa educativo a um programa de desenvolvimento, há de se prever um processo de ajustes de ambos até se atingir uma perfeita adequação de metas.

A formação em nível superior não é recomendada por esse órgão, por algumas razões, quais sejam: altos custos de investimento; “desperdício” por formar mão-de-obra “intelectual desempregada”; perigo se os egressos passassem a pressionar a obtenção de empregos não-produtivos. Assim, enfatiza a formação de mão-de-obra profissionalizante, uma vez que esta responderia às exigências do mercado produtivo. Evidencia, por conseguinte, uma concepção de desenvolvimento centrada no econômico, e a educação numa ótica utilitarista, voltada aos propósitos capitalistas. Deste modo a educação se vincula ao desenvolvimento que responde aos anseios do mercado produtivo.

A partir dos anos de 1990, seguindo a mesma lógica de proposições, ou seja, atrelando a educação ao desenvolvimento, entendido como crescimento econômico do capital, outros organismos internacionais, além da Cepal, têm participado na reelaboração e redefinição de modelos para a educação dos países chamados periféricos, para que estes, via educação, atinjam o tão almejado desenvolvimento, quais sejam: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a ONU e suas agências, como: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ANUO), a UNESCO e a UNICEF. Mesmo existindo distinções, objetivos e propostas diferenciados entre estes, (o que não cabe aqui discutir), algumas proposições convergem no que tange aos programas educacionais, em especial na América Latina. Deve-se atentar para o fato de que as perspectivas educacionais desses organismos estão voltadas para as exigências do atual estágio do capitalismo para a América Latina.

Nessa linha, destacam-se as orientações vindas da “*Conferência Mundial de Educação para Todos*”, promovida pelo Banco Mundial, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesta última, um novo paradigma de conhecimento foi apontado: a vinculação do desenvolvimento humano à educação, enfatizando-se a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para a melhoria de qualidade de vida dos indivíduos.

Com base nessas premissas, visa-se a: promover a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer a “concertación” de ações educativas. (PNUD/UNESCO/ UNICEF/BANCO MUNDIAL, 1990, p. 33).

É, no mínimo, notória, então, a definição de conhecimento que figura no Glossário do Documento síntese de Jomtien: “capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo”.

Nesse rol de propostas, há outras recomendações apresentadas pela Cepal ao sistema educativo dos países de sua abrangência por intermédio da proposta: “*Transformación*

productiva com equidad” (1990).¹¹⁴ Esse documento, ao argumentar que os anos 90 exigiriam o enfrentamento de enormes desafios, como: fortalecer a democracia e, concomitantemente, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada, ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial, passa a sugerir que tanto os indivíduos, quanto os setores sociais e os países devem se tornar competitivos, ou mais ainda, devem adequar-se às exigências ditadas pelo mercado.

Tal competitividade é qualificada pela Cepal como “autêntica”, diferenciando-a da competitividade perversa pautada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, ou seja, deve estar embasada nos investimentos em capital humano, primando pela convergência entre competitividade e sustentabilidade social, entre crescimento econômico e equidade social.

O eixo central desse documento certifica que “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social (...)”.

Na incorporação e na difusão do progresso técnico, segundo a Cepal, há a intervenção de muitos aspectos, dentre eles, destacam-se: o fortalecimento da base empresarial, a infraestrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, especialmente, menciona a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. No último item destaca que “os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico”. (CEPAL, 1990, p. 15).

Em 1992, a relação entre recursos humanos e educação é o tema central de outro documento elaborado pela Cepal e pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da Unesco (OREALC): “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*”.¹¹⁵ O objetivo girou em torno de apresentar linhas de ação para

¹¹⁴CEPAL. Transformación productiva com equidad. Santiago do Chile: CEPAL, 1990.

¹¹⁵ CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad”. Santiago do Chile, agosto de 1992.

políticas e instituições que possam favorecer as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade, já mencionada no documento anterior da Cepal (1962). A estratégia proposta se articula em torno de objetivos — cidadania e competitividade —, de critérios norteadores — equidade e desempenho —, e de delineamento de reforma institucional — integração nacional e descentralização. (CEPAL/UNESCO, 1992).

Esse documento recomenda que, para os países da América latina se tornarem competitivos no mercado, devem dispor de talento para “difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços”. (ibid, p. 30).

Em se tratando de vincular o desenvolvimento e a educação, alguns objetivos são recomendados para as políticas educacionais, como: gerar uma institucionalidade do conhecimento aberta aos requisitos da sociedade; garantir o acesso universal aos códigos da modernidade; garantir que a população adulta maneje um mínimo dessas destrezas através de programa de educação e capacitação; impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica; fomentar políticas destinadas a propiciar uma gestão institucional responsável. (ibid, 1992, p. 141).

Note-se que a centralidade do conhecimento (informação, produção e difusão) e a implícita mudança na concepção de conhecimento parece ser a tônica para a qual se dirigem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados “atores sociais”. Para esses dois órgãos, isso não se efetivará se não forem implementadas reformas institucionais que valorizem o desempenho e estabeleçam um processo de descentralização de ações (ibid, 1992), conforme se pode ver no exposto, abaixo:

A estratégia proposta coloca a educação e o conhecimento no centro da transformação produtiva com equidade, considerando-os aspectos imprescindíveis à promoção do desenvolvimento da região e objetivos alcançáveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas (...). trata-se de uma tarefa de ampla envergadura, complexa, porém inevitável, até porque já em curso. Seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social de cada nação quanto a gravitação dos países da América Latina e Caribe no contexto mundial. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 13-4).

A que conhecimento se faz referência aqui? Atente-se para o fato de que não apenas a concepção de conhecimento parece ter mudado, como também a relação das

pessoas com o conhecimento, a forma de utilizar os conhecimentos, o lugar que ele ocupa na vida das pessoas, o modo pelo qual ele passa a entrar no cotidiano das pessoas em casa, na rua, nos serviços, no lazer, na igreja, etc. Desta forma, o conhecimento pode ser traduzido pela ação — saber fazer; pela utilização — saber usar, e pela interação — saber comunicar.

Nessa perspectiva, para a Cepal/Unesco, a preocupação dos formuladores de políticas educacionais deve estar centrada na contribuição da educação para a conquista da cidadania moderna. Assim, para a construção de uma cidadania moderna, a educação deve ser responsável por: distribuir de forma equitativa os conhecimentos e o domínio dos códigos pelos quais circula a informação socialmente necessária à participação cidadã; pautar a formação das pessoas por valores e princípios éticos e desenvolver-lhes habilidades e destrezas que assegurem bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social; no mundo do trabalho, na vida familiar, no cuidado com o meio ambiente, na cultura, na participação política, na vida em comunidade. (ibid, p. 201-2).

Conforme o pensamento desses propositores, além de uma maior aproximação entre o empresariado e o setor público, na implementação de reformas no sistema de educação profissional, propõe-se que à iniciativa privada seja garantido o espaço de avaliação do profissional recém-formado.

Para esses órgãos, não pode haver mudança substancial no quadro de capacitação das economias da região sem uma articulação entre poder público e privado. Reconhece-se que este último não conseguiria, sozinho, responsabilizar-se por essas modificações, de modo que há a necessidade de o Estado manter-se atuante nessa empreitada.

Na proposta de maior capacitação profissional para a conquista de maior desenvolvimento econômico e social, o documento aponta quatro setores da população fundamentais na implementação de uma política pública nacional de capacitação, quais sejam: os trabalhadores de pequenas e médias empresas; os trabalhadores do setor informal rural e urbano; os trabalhadores desempregados; e, os recém ingressos no mercado de trabalho que não dispõem de qualquer tipo de qualificação.

Sobre o ensino superior, embora se reconheça a importância deste para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe, o documento, alerta sobre o alto custo de recursos para esse nível de ensino numa região que ainda mantém um índice acentuado de analfabetismo.

Assim, recomenda ao Estado que não financie esse nível de ensino e que conceda bolsas àqueles alunos merecedores de apoio do poder público. Recomenda ainda, uma maior liberdade às instituições de ensino superior para que captem os recursos necessários à sua manutenção, conforme se explicita, abaixo:

(...) a autonomia universitária pressupõe que, no futuro, as instituições estejam em condições de obter proporção considerável de seus recursos mediante venda de serviços, contratos de pesquisa e até cobrança de mensalidades ou atuação como unidade produtiva. Em particular, as relações com o setor produtivo poderiam ensinar a criação de importante fonte de financiamento universitário, sempre que forem observadas as devidas precauções quanto ao valor dos serviços prestados. Ao mesmo tempo, deverão ser mantidas nesses acordos as prerrogativas acadêmicas inerentes à atividade. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 305).

Os critérios aplicados às instituições acadêmicas devem adaptar-se à complexidade e independência que as caracterizam, e sua avaliação basear-se em parâmetros de qualidade e desempenho adequados à natureza das atividades intelectuais. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 288).

Nessa mesma vertente, atente-se para um outro documento do Banco Mundial “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”¹¹⁶, de 1995, cujas prescrições seguem à lógica já demonstrada na exposição, acima, em relação à: 1) privatização do ensino superior, especialmente em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais embasadas na garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, assim como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) ênfase à implementação de novas maneiras de regulação e gestão nas instituições estatais, que possibilitem alterações e arranjos jurídico-institucionais, objetivando a busca de novas formas de recursos junto ao setor privado; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia,

¹¹⁶ LA ENSEÑANZA SUPERIOR: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995, apud Dourado, ibid, p. 241.

alimentação); 5) diversificação do ensino superior, pautada no incremento à expansão do número de IES não-universitárias; dentre outras.

Esse documento tornou-se uma das referências mundiais mais importantes no que se refere à reestruturação do ensino superior, especialmente no contexto da América Latina, e em particular, no Brasil, por apresentar um diagnóstico da crise atual, e por isso, definir políticas e estratégias para a execução de reformas nesse nível educativo. Ainda, tais orientações se coadunam com os princípios das políticas neoliberais e, em razão da forte influência desse órgão nas políticas econômicas dos países “em desenvolvimento”, as mesmas têm sido implementadas, quase que integralmente pelos países sobre os quais estende sua abrangência.

O documento afirma a importância precípua do ensino superior no desenvolvimento econômico dos países e, como patamar ideal, indica a reforma chilena, que consiste em “lograr un sistema de enseñanza postsecundaria que funcione bien, sea diversificado y experimente crecimiento, incluso cuando se reduce el gasto publico por estudiante”. (1995, p. 3). O que recomenda, por conseguinte, é que o ensino superior deve se deixar orientar pela lógica da eficiência, da qualidade e da equidade.

Vale observar, então, quais são as recomendações do Banco, nesse documento. Primeiramente, argumenta que o modelo de universidade europeu centrado na pesquisa não é adequado aos países em desenvolvimento. E que as instituições não universitárias são mais flexíveis no atendimento à demanda do mercado. Desse modo, o fomento a instituições privadas de ensino superior ampliaria as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem onerar o Estado, uma vez que a este caberia somente a função de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições.

Uma segunda orientação, além de enfatizar a diversificação de fontes de financiamento das instituições estatais, frisa a adoção de incentivos para o seu desempenho. A meta é buscar fundos privados para o ensino superior, por meio da participação do alunado¹¹⁷ nos gastos, ajuda externa de órgãos financiadores, ampliação de serviços, etc.; apoiar alunos pobres, mas qualificados, por meio de planos e programas de assistência; otimizar a dotação e a utilização

¹¹⁷ No documento não fica explícito se o “alunado” seriam os egressos ou os que estão freqüentando os cursos.

dos recursos entre e no interior das IES, sobretudo, vinculando o financiamento a critérios de desempenho institucional.

Uma outra orientação refere-se à redefinição da função do governo no seu relacionamento com as IES, em específico, as estatais, o que implicaria: “el establecimiento de un marco de coherente de políticas; mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas y mayor autonomía administrativas de las instituciones públicas”. Para esse órgão, tais medidas propiciariam maior eficiência no uso de recursos públicos, maior apoio à ampliação do ensino superior privado e controle do sistema.

Por fim, a última orientação, enfoca a qualidade, a adaptabilidade e a equidade, como se pode ver: “los objetivos prioritarios de la reforma de la educación superior, en función de los cuales se puede medir el progreso, son: 1) mejor calidad de la enseñanza y la investigación; 2) mayor adaptabilidad de la educación postsecundaria a las demandas del mercado laboral; 3) mayor equidad. E ainda, recomenda a adoção de mecanismos eficientes de avaliação, o estabelecimento de vínculos com os setores produtivos da economia e a adoção de políticas de admissão que elevem a qualidade do ensino secundário e possibilitem o ingresso de grupos menos favorecidos da população.

Nessa mesma lógica, é importante destacar que a UNESCO tem também sido uma das maiores interlocutoras na redefinição do papel da educação superior, especialmente, no que se refere à formulação e reestruturação de diretrizes educacionais, em nível mundial.

Na década de 1990, quatro documentos elaborados, por esse organismo, são emblemáticos e ressaltam a sua posição sobre a temática, são eles: “*Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*” (1995); “*Educação: um tesouro a descobrir*” (1996); “*Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*”, e, “*Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*”. Estes últimos foram elaborados para a “*Conferência Mundial sobre Educação Superior*”, realizada em Paris, em outubro de 1998.

O primeiro, “*Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*” (1995), apresenta três tendências para os sistemas e IES, quais sejam: expansão

quantitativa; diversificação das IES, dos programas das formas de estudo; restrições financeiras. O documento aponta os desafios do atual contexto mundial em relação à complexidade da democratização, mundialização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação. Além disso, aponta também os desafios do *desenvolvimento econômico* e técnico, assim como a necessidade de produzir um *desenvolvimento econômico sustentável*. (grifos nossos).

Com base nessas tendências, a Unesco insiste que é preciso: promover “la diversidad de las instituciones y los sistemas de educación superior”, sendo que para isso, é preciso “propiciar aún más la diferenciación de los programas de estudio, pues estos permiten lograr una mejor adaptación de la educación superior a las necesidades nacionales y locales sin perde de vista la universidad del conocimiento ni el critério primordial de calidad”. (1995, p. 11).

Em “*Educação: um tesouro a descobrir*” (1996) há recomendações explícitas quanto ao papel da universidade. Seguindo a mesma vertente do anterior, argumenta que a diversidade de estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional está em conformidade “com as necessidades da sociedade e da economia, expressas a nível local e regional”. (1996, p. 23). A ênfase na idéia de que a educação deve ocorrer “ao longo da vida” implica que se engendrem novas formas de certificação das competências que vão sendo adquiridas (1996, p. 129), inclusive mencionando que pode ocorrer fora da “via principal e única”, isto é, na universidade e na escola básica. Desta forma, a diversificação da educação superior é relevante no atendimento à crescente demanda e aos desafios da massificação.

Os dois últimos documentos “*Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*”, e, “*Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*” são complementares e expressam, de forma clara, a posição da Unesco. O primeiro preocupa-se em abordar o contexto, a missão e funções da educação superior e enfatiza a necessidade de se criar uma nova visão e constituir um novo paradigma de ação para esse nível de ensino. O outro esclarece e recomenda ações prioritárias para a transformação e desenvolvimento da educação superior no âmbito das nações, nos sistemas e instituições e no plano internacional, incluindo aí as futuras iniciativas desse órgão.

As recomendações desses dois documentos seguem a mesma linha dos anteriores, ao enfatizarem: a necessidade de uma nova visão sobre o ensino superior, a intervenção das reformas; as formas de avaliação, gestão e financiamento; a cooperação internacional, parcerias e alianças.

Assim, a Unesco atribui a si, dentre as “ações prioritárias no plano internacional”: fomentar a cooperação, como parte das missões institucionais e dos sistemas de educação superior; promover a mobilidade acadêmica internacional e o desenvolvimento de projetos; tornar-se fórum de debate e intercâmbio de questões concernentes à educação superior; fortalecer os centros de excelência em países em desenvolvimento; desenhar um instrumento internacional sobre a autonomia acadêmica e a responsabilidade social; assegurar a continuidade das ações do que se estabelece na “Declaração”.

Um outro documento que tem orientado as reformas globais no que tange à educação superior é o relatório “*Pour un modèle européen d’enseignement supérieur*”, datado de 1998, presidido por Jacques Attali. Neste são propostas mudanças substanciais para o sistema de educação superior francês.

O relatório alerta o país para o perigo e para a fragilidade da excelência da qualidade do sistema francês, em razão da competitividade mundial e a necessidade da unificação européia. Argumenta sobre a necessidade da mudança nesse sistema de ensino pela necessidade da elevação do nível de qualificação dos franceses, o que deveria tornar-se uma política econômica e social de alta prioridade nacional.

Esse documento demonstra grande preocupação com a redefinição e com a missão das universidades, de modo que recomenda que as IES devem criar condições para que os egressos possam freqüentar os estudos ao longo da vida, em razão de a sociedade contemporânea exigir a permanente qualificação dos cidadãos. Assim, a formação contínua, como aspecto da preparação profissional para a vida, deveria se estender para todos os cidadãos.

Nessa mesma via de entendimento, no ano 2000, reunidos em Dakar, participantes da Cúpula Mundial de Educação¹¹⁸, ao se comprometer a alcançar os objetivos e as metas de “*Educação para Todos*” para cada cidadão e cada sociedade, apregoam que essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz através de parcerias amplas no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

Esses participantes reafirmam a visão da “*Declaração Mundial de Educação para Todos*”, de Jomtien (1990): toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, o que inclui aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

Com efeito, ao se observar esses documentos de abrangência global nota-se que revelam similitude em suas recomendações. Isso se evidencia em relação à demanda ou necessidade a serem satisfeitas com a contenção dos gastos em educação e a determinação de níveis e tipos de ensino que devem ser promovidos em atendimento ao desenvolvimento econômico e o estabelecimento de metas e objetivos para cumpri-los, relacionando-os com o planejamento econômico do país.

Nesse sentido, a educação superior é considerada como um investimento, por isso, não pode haver custos desperdiçados com o mesmo, ou seja, precisam ser otimamente alocados. Para tanto, tais organismos recomendam uma formação eficaz, uma capacitação programada de pessoal, nas qualificações exigidas pelas demandas de mercado, e a utilização eficaz dos recursos humanos no quadro ocupacional. Deste modo recomendam como prioridade à reestruturação produtiva dos países periféricos, um maior investimento em formação de recursos humanos, atrelando esse dispêndio a uma constante avaliação de sua eficiência. Assim, a educação se constituiria em um fator decisivo para o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos.

¹¹⁸ CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Declaração aprovada pela Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal: 26-28/04/2000) Tradução de Anne M. Spyer e Camilla C. Silva. In: informação em rede. São Paulo, maio de 2000 - ano 4 - n.o 26

Pode-se afirmar, portanto, que tais recomendações são altamente seletivas, uma vez que se destinam a populações de baixa renda, a nível fundamental, que respondem às necessidades de instrução elementar e oferecem ao alunado o preparo profissional técnico necessário para transformar o produto de seu trabalho em renda; para uma minoria, localizada em centros urbanos, ensino médio e superior, devendo-se considerar a capacidade de absorção de mão-de-obra do setor moderno da economia e as demandas de técnicos para os setores privados.

Para atingir essa seletividade, as estratégias propostas constituem-se em: avaliação externa, descentralização administrativa, diminuição de gastos, cobrança de taxas para níveis mais altos de ensino, flexibilização do ensino formal, treinamento aos professores e menos formação *stricto sensu*, promovendo a formação ligeira e barateada, como a capacitação em serviço, a distância e em cursos rápidos.

Nota-se também que as orientações desses órgãos oscilam entre a “construção da cidadania moderna” e a “competitividade internacional”, conforme pôde ser visto, acima. Na primeira, estão os conceitos como equidade social (igualdade de oportunidades, compensação das diferenças), participação, democracia, eficiência e afetividade, tanto para as instituições quanto para os indivíduos. No que se relaciona à competitividade internacional, os documentos recomendam o uso e o conhecimento da tecnologia para aumentar a produção do conhecimento, ressaltando que tal aumento poderia assegurar o desenvolvimento sustentado no contexto da globalização econômica.

Nessa perspectiva, fica evidente que o crescimento econômico não é mais concebido como luta contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos, mas torna-se uma corrida em favor da integração de todos os países.

Desta forma, as estratégias utilizadas nas décadas de 50 a 80, dão lugar a estratégias integracionistas-internacionalistas. O crescimento econômico deixa de ser pensado a partir apenas de seus próprios resultados para ser concebido como uma articulação desses resultados com as finalidades do desenvolvimento social e político da sociedade. Trata-se de juntar as lógicas econômicas, política e social, contudo, a que prevalece é a econômica.

Assim, o resultado da subordinação da proposta educacional e de seus ideais — igualdade de oportunidades, participação, descentralização, autonomia —, à política e à racionalidade econômica é a desconsideração da autonomia do setor educacional. A educação não é mais uma finalidade em si mesma, mas seus objetivos passam a ser instrumentos para o desenvolvimento econômico.

A ênfase na equidade, na qualidade e na implementação de novas formas de gestão fica esvaziada de sentido, entre outras razões, pela sobreposição da centralidade do conhecimento sobre o conjunto das ações humanas. O próprio conceito de conhecimento é empobrecido, quando se confunde conhecimento com informação, com instrumentalização da ação, com a emergência do saber imediato e útil. Tais estratégias se constituem em formas alheias ao enfrentamento dos processos de exclusão da maioria da população.

Mediante o exposto, fica, então, evidente o alto grau de subordinação dos países da América Latina a essas políticas, no caso específico, o Brasil, uma vez que tais orientações encontram-se contidas, senão no todo, mas na maior parte, na legislação educacional. Ou seja, as reformas do ensino superior estão, assim, ancoradas nas propostas advindas desses órgãos multilaterais, no que tange à: diversificação e diferenciação das instituições educativas, incentivo a fontes de financiamento, redefinição do relacionamento do Estado com as instâncias educativas, maior adaptatividade e receptividade quanto às exigências econômicas do mercado de trabalho, dentre as outras já evidenciadas, acima.

Portanto, as reformas sugeridas à educação superior contêm, de toda forma, uma inspiração neoliberal e, por isso, orientam-se na lógica do mercado. Desta maneira, entende-se, então, que as reformas têm sido submetidas, nesse nível de ensino, aos sinais do mercado, mediante: a flexibilização de suas estruturas, diversificação das instituições, avaliação, autonomia, competição pelo autofinanciamento, incentivo à privatização, dentre outras.

Esse panorama não deixa dúvidas, está em curso um acelerado e nefasto processo de “mercantilização da educação superior”, como bem o atesta Silva Jr (1998, p. 100)

À guisa de resposta às questões delineadas no início deste capítulo, após esse longo *detour* sobre como se disseminou a idéia de desenvolvimento no contexto brasileiro e como

esta foi sendo vinculada à educação, principalmente, a de nível superior, é possível inferir, então, que:

1. A idéia de desenvolvimento emerge no contexto brasileiro a partir dos anos 1930, vinculada à idéia de modernidade, progresso e mudança, à qual vem se somar a idéia de desenvolvimento.
2. O discurso do desenvolvimento adentra o século XX, marcando alguns governos, de modo que, passa a se consolidar como pensamento hegemônico nos anos 1950 e 1960, período, em que o progresso vem consubstanciar, de fato, a idéia de desenvolvimento como modernidade, sobretudo, desenvolvimento econômico, enfatizando a obtenção de taxas de crescimento pautada na industrialização, não mais como um processo endógeno coordenado pelo Estado, mas como constituição de um parque produtivo com a efetiva participação do capital internacional.
3. É, pois, nesse panorama, que se agrega ao discurso desenvolvimentista um novo elemento: o subdesenvolvimento, ou seja, ser um país subdesenvolvido significava estar, além de subordinado e dependente, em situação de defasagem em relação aos países primeiro mundistas, principalmente os Estados Unidos. Muitas foram as causas atribuídas ao subdesenvolvimento, nem sempre consensuais, bem como as soluções apresentadas.
4. Nos governos militares aprimora-se o projeto desenvolvimentista, engendrando ousados projetos que objetivam a consecução das bases do desenvolvimento.
5. Entretanto, com o processo de redemocratização do país, a idéia de desenvolvimento econômico dos anos de 1970 cede espaço para o desenvolvimento social dos anos 1980.
6. Nos anos 1990, o esgotamento do regime “fordista” desenha novos rumos para a idéia de desenvolvimento. De um lado, surgem movimentos ligados à defesa do meio ambiente abrigando o significado de desenvolvimento sustentável; de outro, insere-se a globalização no novo paradigma de desenvolvimento, havendo uma

nítida dissociação entre a idéia de desenvolvimento e a de nacionalismo, pois ser desenvolvido é ser moderno, é fazer parte do mundo globalizado.

Conforme ficou demonstrado, muitos foram os abismos entre os discursos e as práticas desenvolvimentistas, evidenciando barreiras difíceis de serem transpostas pelo ideário oficioso do desenvolvimento, em especial, no que tange ao proposto por organismos internacionais e os limites dos países latino-americanos em função das políticas econômicas adotadas, considerando a sua reduzida margem de liberdade frente às decisões do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio, do Fundo Monetário Internacional, dentre outras agências.

Ao que parece, o desenvolvimento é forjado numa percepção de realidade, tendo os Estados Unidos da América como modelo a ser alcançado. No período pós-Guerra, parte desse país a idéia de que a saída civilizatória para a humanidade seria construída via desenvolvimento, e com isso, a riqueza e as benesses geradas seriam distribuídas eqüitativamente entre os povos.

Na verdade, nunca se alcançou o equilíbrio propalado entre os aspectos quantitativos e qualitativos do desenvolvimento. Ou ainda, fica evidente que a discussão sobre desenvolvimento, desenvolvimento econômico, economia, crescimento de renda, crescimento econômico sempre ocorreu no interior do mundo capitalista, dito desenvolvido, no intuito de amenizar os conflitos desencadeados pela nefasta concentração do capital.

Com efeito, é possível inferir, ainda, que o tão propalado “desenvolvimento” tem-se disfarçado como uma das faces do capital, enfatizando, a qualquer custo, o crescimento econômico do próprio capital. Esse processo é desencadeado pela pressão do mundo, dito “desenvolvido”, sobre os pobres do “terceiro mundo” para que se transformem em um exército de reserva industrial e num imenso mercado de consumo para a mercadoria avariada e danificada do “primeiro mundo”.

A manipulação, mais efetiva para tal intento, ocorre por meio da educação, que pode ser capaz de transformar “os pobres” em executores especializados, parcialmente cultos, rentáveis e consumidores em potencial (amedrontados pela insegurança ocupacional), quando for de restrito interesse do grande capital.

Nessa lógica, pode-se dizer que a ideologia do desenvolvimento sustentou o industrialismo e exerceu função fundamental na organização globalizada da sociedade, do capital, do trabalho no nível produtivo, de modo que nunca houve interesse real em disseminar quaisquer oportunidades, sejam de trabalho, de conhecimento, de educação, de ciência e de tecnologia entre todos.

Na contemporaneidade, ganham visibilidade novas perspectivas de desenvolvimento, construídas com a participação e valorização da cultura e riqueza natural, bem como pelo fortalecimento dos níveis locais e regionais de decisão. Ou seja, segundo seus defensores, tal paradigma incita novas estratégias comprometidas com o destino das gerações futuras, considerando o cenário de um mundo globalizado para além da dimensão econômica. Em outras palavras, as premissas básicas do desenvolvimento sustentável ensejam, através da visão coletiva das comunidades, a participação, reafirmando a importância da realidade local e regional, por meio da valorização e preservação de seu patrimônio histórico, cultural e natural, que conformam os ecossistemas. Com base nisso, os eventos sobre a temática têm-se multiplicado (seminários, encontros, oficinas, congressos, simpósios e similares), bem como cursos de diversos tipos, níveis de abrangência e profundidade (acadêmicos e não-acadêmicos).

Também tem sido notória a participação de inúmeras organizações não-governamentais nesse debate. É no rastro desse “novo” paradigma que se tem sustentado as discussões sobre o desenvolvimento da região sudoeste do Paraná, bem como na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. E é essa discussão que está presente também na maioria das IES que ali se instalaram.

Sob tal perspectiva, em nosso entender, estando ou não comungando dessa concepção, poder-se-á incorrer em alguns riscos. Por um lado, pode-se estar embasados em uma visão ingênua, caso não se considere que o desenvolvimento está sendo pensado além das comunidades, objetos de intervenção, ou seja, presentes nas agendas internacionais, nos inúmeros eventos, planos, estratégias e programas de milhares de organizações governamentais, não-governamentais, nacionais e internacionais, revelando diferenças abismais entre teoria e prática.

Estar-se-á sendo ingênuos se ignorar que as políticas de desenvolvimento fazem parte de uma disputa em que, de maneira geral e, no mais das vezes, os interesses econômicos prevalecem sobre as dimensões sociais, culturais e ambientais de desenvolvimento. Representativo desse processo é o fato de o Presidente dos Estados Unidos se recusar a honrar a decisão anteriormente tomada em assinar o protocolo de Kioto, que limita as emissões de CO₂, o que demonstra o quão difícil é harmonizar economia e ambiente dentro do atual modelo de desenvolvimento preconizado pelo sistema econômico internacional e apoiado no neoliberalismo.

Por outro lado, se as IES locais não se inserirem no debate, pode significar a isenção da responsabilidade da academia, bem como pode representar a dificuldade de a academia reagir aos desafios epistêmicos que se colocam diante de tal complexidade.

Portanto, para avançar além desses dois ângulos, é necessária à academia uma rigorosa autocrítica, uma rigorosa compreensão das relações existentes nas políticas de desenvolvimento do capital, além de uma rigorosa análise das diversas visões do desenvolvimento: social, cultural, econômica, ambiental, política, científica, tecnológica, especialmente no que tange às complexas relações que permeiam as diversas instâncias que compõem o desenvolvimento, inclusive, o homem.

O Brasil, em que pesem os mais variados planos de desenvolvimento, elaborado desde os anos de 1930 até a atualidade, num misto de disputas entre distintas visões de mundo, continua ocupando um dos primeiros lugares no conjunto das nações do planeta em concentração de riquezas e desequilíbrio entre ricos e pobres.

Assim, parece que tais planos subestimaram o povo brasileiro, em seu conjunto, pois, o povo, as comunidades locais nunca tiveram voz e nunca estiveram no centro dos planos de desenvolvimento nacionais. Apenas parcelas, quando de interesse do capital para o seu desenvolvimento econômico, são privilegiadas, como é o caso da educação, vinculada ao desenvolvimento, cujas políticas educacionais têm carreado profundas reformas no processo educacional, orientado pelos sinais de mercado.

Esse processo evidencia, portanto, uma concepção de desenvolvimento centrado no econômico, e a educação numa ótica utilitarista, voltada aos propósitos capitalistas, de modo

que a educação se vincula ao desenvolvimento quando vem responder aos anseios do mercado produtivo.

Com efeito, é possível inferir, também, que a educação tem exercido um papel reservado no “desenvolvimento”, leia-se “crescimento econômico”, da nação, quando serve para formar contingentes de trabalhadores necessários ao mercado produtivo e/ou necessários para o desenvolvimento do capital. Tanto que, se até os anos de 1930 a educação ainda mantinha uma função decorativa e de *status* social, nos anos 50 e 60, passa a ser requerida como instrumento de mobilidade social ascendente, sobretudo para as classes médias.

Nesse período, a preocupação dos planejadores nacionais gira em torno de mostrar a possibilidade de rendimentos oferecida pela educação, ou seja, evidenciar os aspectos econômicos dessa possibilidade, típica de uma ideologia desenvolvimentista vinculada ao capital: conceitos como o de “capital humano”, para explicitar o investimento em educação, o de produtividade, taxa de retorno, custos com educação, passam a ser usados evidenciando a concepção de educação como mercadoria.

Para obedecer a essa lógica, a legislação educacional tem passado por modificações, visivelmente influenciadas por agências internacionais, haja vista as mudanças empreendidas: nas LDBs de 1960 à contemporaneidade, nas reformas universitárias, nos planos nacionais de educação, dentre outros inúmeros documentos, à revelia dos protestos de educadores e da sociedade brasileira, conforme demonstrado anteriormente neste texto. Tais mudanças são carreadas pela constatação da deficiência de mão-de-obra qualificada, necessária ao desenvolvimento econômico do país e pela carência entre a preparação oferecida pelo sistema educacional e as necessidades do mercado produtivo.

Quanto ao ensino de nível superior, este, ora tem sido considerado relevante para o desenvolvimento do país, ora, não. O não incentivo a esse ensino, por parte de organismos internacionais, ocorre mediante algumas razões, quais sejam: além de representar um custo desmesurado, pode formar um contingente de “desempregados culturais” que, por sua vez, significa um risco se passarem a exigir vagas no mercado de trabalho.

Essa preocupação é visivelmente demonstrada na política econômica desenvolvimentista contida na Reforma Universitária de 68, pautada na idéia de que a

universidade revelava-se inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento e modernização que estava acontecendo, exigindo, portanto, a racionalização das atividades universitárias, como a criação de departamentos, sistema de créditos, do ciclo básico, dentre outras citadas, no intuito de conferir-lhe maior eficácia e produtividade, aspecto singular à análise econômica da educação. Ou seja, para que o ensino superior se adequasse ao projeto desenvolvimentista foram necessárias tais mudanças para “modernizá-lo”.

Assim, o papel do ensino superior no desenvolvimento passa a ser, portanto, a qualificação de recursos humanos e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, no sentido de permitir a expansão da indústria brasileira. Para cumprir tal função, criam-se, então, programas de pós-graduação no Brasil — o que significa o início das atividades de pesquisa na universidade, resultado de uma política estatal que visava a modernização do ensino superior dentro de um projeto de desenvolvimento.

Esse ideário fica explicitado também nas recomendações dos Acordos MEC-USAID, a partir de 1968, bem como nos principais documentos publicados por organismos internacionais, apresentados, acima, o que demonstra a profunda influência de seus diagnósticos e orientações no sistema educativo brasileiro, principalmente, no ensino profissionalizante e no de nível superior. Tais documentos, por conseguinte, têm recomendado que os governos dos países “periféricos”, “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, como é o caso brasileiro, redefinam seu papel na educação superior, diminuindo sua responsabilidade quanto ao financiamento e restringindo-se a funções gestoras administrativas, tais como: credenciamento, fiscalização, avaliação, etc.

Assim, recomenda-se ao Estado que não financie esse nível de ensino e que conceda bolsas àqueles alunos merecedores de apoio do poder público. Recomenda-se, ainda, uma maior liberdade às instituições de ensino superior para que captem os recursos necessários à sua manutenção.

Fica claro, então, que as reformas impostas à legislação educacional são capitaneadas por organismos internacionais, e representam a legitimação da lógica pedagógica do capitalismo para projetar o sujeito necessário para o “desenvolvimento” do país, isto é, para o crescimento econômico e ampliação do capital.

Na atualidade, não se pode ignorar que o novo panorama mundial está marcado pela globalização e pela menor intervenção do Estado na economia, o que passa a estimular ainda mais a competitividade entre os países e entre as empresas. Além do que, instala-se um novo paradigma produtivo, cuja base técnica é a eletroeletrônica e que está ancorado, sobretudo, no conhecimento e na educação, sendo que à educação, juntam-se a ciência e a tecnologia, consideradas um tripé para o desenvolvimento.

Com efeito, a aspiração ao desenvolvimento vincula-se através da necessidade de geração de conhecimento científico e tecnológico, visando à superação de dependência em relação a países centrais. Diante disso, a educação passa a ser considerada, sobretudo, promotora de competitividade. Essa educação possibilita ao indivíduo a condição de empregabilidade e traz para a sociedade a modernidade associada ao desenvolvimento sustentável.

Assim, no atual contexto, diante do processo de globalização econômica e da maior abertura do Brasil ao mercado internacional e da tentativa de integrar-se nesse novo paradigma produtivo, a formação de recursos humanos vem novamente responder a uma lógica excludente do capital: torna-se importante para o aumento da competitividade, seja pela formação de pesquisadores altamente qualificados pelas universidades, seja pelo sistema de pós-graduação, seja pela modernização tecnológica das empresas que dependem da pesquisa científica de ponta e também da educação básica e profissional de sua mão-de-obra.

Dessa forma, os indivíduos devem tornar-se mais competitivos no mercado, ou seja, ter maior grau de empregabilidade, assim como as empresas devem tornar-se mais competitivas no mercado internacional, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade. Percebe-se, nesse contexto, a legitimação do caráter econômico, possibilitada pela educação.

Em relação ao ensino superior, o que se explicita na reforma universitária atual é a incitação de que a universidade, juntamente com outras instituições como as empresas, o governo e as organizações não-governamentais estariam tendendo, nas suas atividades de pesquisa, a desenvolver um novo modo de produção do conhecimento, dentro da concepção de educação para a competitividade.

Nessa acepção, a universidade está atrelada a uma “economia do saber”, cabendo-lhe o papel de vincular a produção e a transmissão do conhecimento às necessidades do mercado, isto é, a passagem do desenvolvimento de base industrial para um desenvolvimento de caráter “informacional”, baseado na competitividade de mercados. A vantagem competitiva de um país em relação a outro, nessa visão, começa a impor a premência da capacitação de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos, capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos e da capacidade de aplicação/geração da ciência e tecnologia na produção de bens e serviços.

Pode-se dizer, então, que, a universidade, ao atender as prescrições da atual legislação, estaria concomitantemente cumprindo as recomendações orientadas por órgãos multinacionais, sendo que dentre as mais nefastas, estaria a transformação da universidade brasileira de produtora e difusora do conhecimento em produtora e administradora de dados e informações para o mercado, valores difundidos e prementes nas relações sociais das IES, na atualidade.

Não restam dúvidas de que a educação, como um todo, e a educação superior, em particular, já deixou de ser sinônimo de um conjunto de instituições — agindo de forma mais ou menos coordenada ou estáveis — para se tornar um setor em expansão: uma ‘área de negócios’, como preferem alguns, atraindo recursos, gerando oportunidades, ampliando e diversificando seus ‘produtos’ e ‘serviços’, preocupando-se com seus clientes e suas necessidades diferenciadas e investindo em marketing, em ‘marcas’, em qualidade.

Dado o exposto, a nosso ver, algumas considerações se fazem necessárias, ainda que provisórias, isto é, embora haja esforços em mesclar os conceitos de desenvolvimento às suas mais variadas nuances e dimensões (já demonstradas), quando se menciona, defende ou se propala a palavra “desenvolvimento”, a fala está permeada, sabendo ou não, pela concepção capitalista de “desenvolvimento”.

Assim, “desenvolvimento”, nessa lógica, significa crescimento econômico, focado para o crescimento do mercado, focado para o desenvolvimento do capital. E quando se menciona a vinculação da educação e/ou do ensino superior ao desenvolvimento, não diferente disso, está-se fazendo menção à educação necessária para a formação de sujeitos também necessários

ao “desenvolvimento” do capital, sujeitos com o perfil adequado para responder às necessidades de reestruturação do mercado produtivo, um sujeito capaz de responder às crises cíclicas por que tem passado o capitalismo mundial.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer, então, que a expansão acentuada do ensino de nível superior, a partir dos anos de 1990, é mais uma das faces de expansão do capital. Isso demonstra que a educação superior, no Brasil, passa a integrar o mercado da educação, tornando-se, via de regra, um “negócio rentável”, expondo a universidade brasileira ao seu mais novo papel: a mercantilização do conhecimento. Corroborando tal idéia, está em curso um projeto governamental para a transformação das universidades públicas em “organizações sociais”, isto é, em “Fundações Públicas de Direito Privado”, o que acelerará ainda mais a privatização do ensino superior brasileiro. (CUNHA, 2004; LEHER, 2004; MANCEBO, 2004).

Portanto, é essa mescla que se visibiliza na região sudoeste do Paraná ao se propalar o tão almejado “desenvolvimento” — o que se deixa ver nas falas das IES da região, num acentuado esforço para tentar justificar que, ao mesmo tempo em que a educação agrega valor e forma para os sistemas produtivos, torna-se um valor superlativo de humanidade e do grau de civilidade e de desenvolvimento de um país. Um ideário que está muito mais no discurso do que em medidas efetivadas na prática dessas instituições.

Todavia, em que pesem tais fatos, não se pode negar que, embora a racionalidade econômica do capital permeie a idéia de educação na política educacional brasileira, paralelamente, há um movimento, carreado por educadores, por maiores oportunidades educacionais no intuito de diminuir as desigualdades sociais, tentando concretizar uma sociedade mais justa.

Por fim, em razão do exposto, ficam as seguintes questões: os conceitos de desenvolvimento, manifestados na região sudoeste do Paraná, correspondem ou não aos conceitos nacionais de desenvolvimento? E o ensino superior do sudoeste paranaense responde ao papel reservado a esse nível de ensino no contexto nacional?

Na seqüência, nossos esforços estarão concentrados na busca de tais respostas.

Capítulo 3

Imbricações do Particular – Região Sudoeste do Paraná – com o Contexto Nacional

“O sertão é do tamanho do mundo”

Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas

Durante a realização desta pesquisa, pôde-se verificar que os temas estudados — o desenvolvimento e o ensino superior —, no contexto sudoestino do Paraná, são dois campos marcados por crises e controvérsias de um lado, e de outro, também, por produção de experiências significativas que, por sua vez, atingiram o contexto sudoestino.

Com base nesses pressupostos, o presente capítulo tem por finalidade dar respostas para as duas questões que se colocaram até aqui:

- A idéia de desenvolvimento manifestada no sudoeste do Paraná corresponde ou não aos conceitos de desenvolvimento do contexto nacional?
- O ensino superior do sudoeste do Paraná responde ao papel reservado ao ensino superior no contexto nacional?

Inicialmente, procurar-se-á demonstrar em que aspectos a idéia de região e de desenvolvimento manifestadas no sudoeste do Paraná se vinculam ao contexto nacional, num esforço de articular as dimensões macro e micro, analisando tal manifestação nesse espaço em relação ao espaço geral.

3.1 O Conceito de Região

Para dar conta do proposto, é necessário, pois, retomar o contexto regional para verificar como esse conceito é concebido pelas políticas públicas de divisão regional, nas quais estão à frente o IBGE e o IPARDES, para se entender em que medida o sudoeste corresponde ou não ao papel reservado às regiões no contexto nacional e mundial.

Embora a região possa ser pensada sob vários pontos de vista, como: diferenciações econômicas, sociais, culturais, históricas, geográficas, antropológicas, sociológicas, dentre outras, privilegia-se aqui um conceito de região que se fundamenta na especificidade da reprodução do capital, nas formas que o processo de acumulação assume, na estrutura de classe peculiar a essas formas e, por conseguinte, também nas formas de luta de classe e do conflito social em nível mais geral (OLIVEIRA, 1993). Ou, como diria Oliveira (ibid, p. 29).

Uma região seria, em suma, o espaço onde se imbricam dialeticamente uma forma especial de reprodução do capital, e por consequência, uma forma especial da luta de classes, onde o econômico e o político se fusionam e assumem uma forma especial de aparecer no produto social e nos pressupostos da reposição.

Com base nessa posição, corrobora Smith (1988), entendendo, pois, a região como um espaço geográfico, síntese da “totalidade das relações espaciais organizadas, num grau maior ou menor dentro de padrões identificáveis, que adequadamente constituem a expressão da estrutura e do desenvolvimento do modo de produção”. (p. 130).

Diante dessa posição, pode-se depreender, então, que o espaço geográfico é mais do que simplesmente a soma das relações separadas, compreendidas em suas partes, de modo que a divisão mundial em mundos subdesenvolvidos e desenvolvidos, embora inexata, somente

pode ser compreendida em termos de espaço geográfico como um todo, ou seja, envolve a padronização do espaço geográfico como uma expressão da relação entre capital e trabalho.

Desta forma, é necessário se estabelecer, então, qual o papel reservado às regiões no processo expansionista do capital.

O capitalismo necessita, como uma condição para seu bem-sucedido desenvolvimento, um mercado para seus produtos, cuja organização se dá em escala mundial. Esse processo se apresenta como uma necessidade do capital — um modo de circulação que se desenvolva em escala mundial, pois o capital tem de buscar tornar igualmente universal o modo de produção.

Dessa maneira, a “acumulação pela acumulação e a necessidade inerente de expansão econômica conduzem à expansão social do domínio do trabalho assalariado”. (SMITH, *ibid.*, p. 131). Assim, conforme esse autor, o processo de exploração que propicia a unificação do mercado mundial é progressivamente mascarado pelo processo de colonialismo, que não somente lança as sociedades pré-capitalistas no mercado mundial, como também introjeta a relação especificamente capitalista de trabalho assalariado em tais sociedades.

Segundo ainda esse autor, mesmo que haja exceções significativas, incluindo-se a permanência da escravização e a fossilização das relações pré-capitalistas de produção a serviço do mercado mundial capitalista, o trabalho assalariado torna-se, cada vez mais, universal.

A universalidade da relação de trabalho assalariado sob o capitalismo liberta não apenas a classe trabalhadora, mas também o capital, de qualquer laço inerente ao espaço absoluto.

Nas primeiras sociedades de caráter feudal, os servos viviam presos à terra do seu senhor e, desse modo, a definição das relações de classe incluía uma definição de espaço absoluto do trabalho dos servos. Esses servos somente poderiam obter sua liberdade fugindo. O mesmo não acontece com o trabalhador assalariado, que é definido pela dupla característica de ser livre para vender a sua força de trabalho como uma mercadoria e também de estar destituído de quaisquer meios de produção ou de subsistência necessários à sobrevivência. Logo, ele é livre para mover-se.

As distâncias relativas entre os lugares de produção e os de consumo, e os meios de superar esse distanciamento, ou seja, sua localização relativa aumenta em importância, proporcionalmente ao acúmulo de capital e à aplicação das mercadorias, das comunicações e dos créditos que têm e devem ser movimentados.

Da mesma forma, à proporção que a escala do processo de produção aumenta com o desenvolvimento das forças produtivas, torna-se cada vez mais necessário que um número progressivamente maior de trabalhadores esteja concentrado espacialmente nas proximidades do lugar de trabalho.

Além dos evidentes benefícios políticos de tal organização para o capital, essa relação reduz ao mínimo o deslocamento para o trabalho e, com isso, possibilita a manutenção de baixos salários, segundo Smith (1988).

Desse modo, à medida que o capital aumenta a sua influência, toda a terra é segmentada em partes legalmente distintas, separadas por muros reais ou imaginários. Assim é como o mundo está dividido em Nações-Estados separadas, e isso é tão necessário para o capital quanto o é a divisão geográfica da propriedade privada, afirma Smith.

De maneira geral, destaca o autor (p. 133), “o espaço funciona como um meio de produção na produção industrial como um todo”. E quanto maior for o desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação, mais o espaço geográfico é lançado na economia como um meio de produção.

A idéia de produção de espaço não é nova, ressalta Smith (1988 p. 139-142), destacando que Lefebvre (1970) é o criador e o defensor da “produção do espaço”.

Segundo esse enfoque, é para a reprodução das relações sociais de produção que se “constitui o processo central e oculto” da sociedade capitalista, e esse processo é essencialmente espacial. Deste modo, “o espaço, como um todo, tornou-se o lugar em que a reprodução das relações de produção se localiza”. Tais relações são geradas “logicamente”, porém se tornam “dialelizadas através da atividade humana no espaço e sobre ele. É esse espaço ‘dialelizado’ e de conflito que produz a reprodução, introduzindo nele suas múltiplas

contradições”. Para esse autor, o espaço consiste em um lugar no qual os episódios finais do drama capitalista estão sendo apresentados.

Para Smith, Lefebvre tem aberto os estudos para uma compreensão prática do espaço sob o capitalismo, e este usa o conceito de espaço de todos os modos: como espaço social separado do físico, como espaço absoluto, como espaço teórico, e assim por diante. Contudo, sua contribuição mais valiosa está no reconhecimento da importância renovada do espaço e a inserção que ele faz na idéia da produção do espaço, pontua Smith.

O autor destaca que os últimos cem anos de desenvolvimento capitalista têm levado a produção de espaço a um nível sem precedentes, através da diferenciação interna do espaço global. Tal diferenciação é resultado direto da necessidade inerente do capital, de imobilizar o capital na paisagem.

O espaço tem estado na “ordem do dia” como nunca esteve antes. Na verdade, já pode ser depreendido de Marx, do seu conceito de mais-valia relativa, pontua Smith. Quanto mais se desenvolve, mais o capitalismo depende da apropriação da mais-valia relativa. E toma por base o Capital 1, de Marx, para dizer que esse pensador denomina essa tendência de fenômeno característico do capitalismo industrial de “caráter histórico definidor do modo de produção fundado no capital”. E que vai além, afirmando que historicamente, “atinge-se um ponto em que o desenvolvimento da produtividade do trabalho social é o mais poderoso instrumento de acumulação”. (MARX, 1967, Capital 1, p. 621).

De acordo com Smith (ibid), inerente ao capital está a necessidade de se reduzir o tempo e os custos da circulação de maneira que o capital invertido possa retornar mais rápido ao *locus* da produção e a acumulação possa se realizar com mais rapidez.

Entretanto, a circulação do valor também necessita de circulação física dos objetos materiais nos quais “o valor está incorporado e representado” (p. 142). Assim, todas as formas de capital — capital produtivo, capital — mercadoria e capital monetário — precisam ser transportadas, e à proporção em que “as forças produtivas se desenvolvem, parte desse desenvolvimento é realizado no progresso dos meios de transporte e de comunicação, ambos dentro e fora da esfera de produção”, destaca o autor (ibid, p. 142). Conforme, ainda,

destacado por Smith, a tendência contínua do capital em superar todas as barreiras e aniquilar o espaço pelo tempo, conduz, como afirma Marx,

Quanto mais a produção se estabelece no valor de troca, e portanto na troca, mais importante se tornam as condições físicas da troca (os meios de comunicação e de transporte) para os custos da circulação. O capital, por sua natureza, supera qualquer barreira espacial. Assim, a criação das condições físicas de troca (dos meios de comunicação e de transporte; o aniquilamento do espaço pelo tempo) torna-se uma necessidade extraordinária para ele...Desse modo, enquanto o capital deve procurar romper qualquer barreira espacial ao comércio, isto é, à troca e conquistar a terra inteira para seu mercado, por outro lado busca aniquilar este espaço juntamente com o tempo, isto é, reduzir ao mínimo o tempo gasto em locomoção de um lugar para outro. Assim, quanto mais desenvolvido o capital e, por conseguinte, quanto mais extenso é o mercado no qual ele circula e que forma a órbita espacial de sua circulação, mais procura simultaneamente uma extensão sempre maior do mercado e maior aniquilamento o espaço pelo tempo... Aqui aparece a tendência universalizante do capital que a distingue de todos os estágios anteriores de produção. (MARX, 1973, p. 524, 539-40).

Marx, segundo Smith, (1988, p. 142-4), dirige sua atenção para a tendência igualizadora do capital e observa-a no contexto de um mercado mundial em expansão. Entretanto, considera a questão do espaço secundária em relação à tendência universalizante do capital com o conseqüente impulso para a igualização.

Lênin (1977), por sua vez, está profundamente ciente da diferenciação interna do espaço que acompanha a expansão do capital, acentua Smith (ibid, p. 145-6). Tanto que ele discute a divisão territorial do trabalho de acordo com a qual as regiões são diferenciadas, conforme as especializações industriais e traça as origens da mesma divisão social do trabalho provocada pela expansão do capital. Seu tratamento do imperialismo é explicitamente geográfico e insiste que, embora o globo esteja dividido entre as Nações e os trustes associados do mundo, ainda as nações “atrasadas” servem de lucrativos locais de destino para a exportação do capital. E insiste que a diferenciação entre as nações “atrasadas” e as adiantadas cresce com o imperialismo.

Para Smith (ibid), a racionalidade capitalista tradicional revela-se, em termos espaciais, como tipicamente concentracionista, sustentado em uma economia de concentração. A busca do lucro, os aumentos constantes da produtividade, faturamento, as leis do mercado aplicadas a todas as instâncias sociais consolidam-se como elemento do processo de acumulação de capitais nos níveis empresariais e espaciais.

Desta forma, entendo que o espaço faz parte do desenvolvimento integral do capitalismo, sendo uma necessidade específica do modo de produção baseada na relação entre o trabalho e o capital. Sob esse ângulo, as regiões se tornam importantes para o capital na sua expansão monopolista, assinalando alterações na divisão social e territorial do trabalho, de maneira que as divisões territoriais fazem parte de procedimentos técnicos indispensáveis como incremento do desenvolvimento econômico nos respectivos territórios.

E, indo mais além, o espaço criado pelo capital é aquele das concentrações espaciais de capital e trabalho, dos desequilíbrios regionais, das migrações desterritorializantes, da degradação sócio-ambiental, das periferias das cidades, do urbanismo segregador, da involução das pequenas cidades, da modernização predatória do campo, ou seja, é assentado nessas bases que se reproduz o sistema. Essa espacialidade é construída a partir da industrialização e da urbanização, dos processos estruturais fundamentais das sociedades pós-industriais ou de consumo, consolidadas, após a Segunda Guerra Mundial.

Em se tratando de divisão regional, no Brasil, como se sabe, há um órgão específico que se encarrega dos estudos espaciais e regionais, o IBGE. Esse instituto nasce (1937) em um período da história brasileira marcada pela centralização do poder político em torno do governo federal. Nesse contexto, para traçar os rumos do desenvolvimento brasileiro, o conhecimento estatístico do território e da população se transforma em prioridade nacional. Daí advém a importância de tal órgão na divisão territorial brasileira, conforme foi focado no primeiro capítulo.

Observando mais atentamente as posições desse instituto em relação a regiões, pode-se notar que os conceitos assumidos pelo mesmo decorrem, por conseguinte, da preocupação do governo com a integração econômica do espaço brasileiro, nesse período.

Desse modo, a primeira divisão regional brasileira, em 1938, é perpassada pela concepção natural de região, isto é, prioriza-se a localização em detrimento das características físicas, humanas e econômicas das áreas agrupadas. A vegetação, por exemplo, é considerada de grande importância para a caracterização regional.

É importante prestar atenção, pois, às concepções implícitas nas novas divisões regionais propostas nos anos subsequentes: a de 1940 tem por base o estudo das influências

recíprocas entre diferentes fatores naturais, principalmente clima, vegetação e relevo; em 1941, uma nova divisão regional é proposta, delimitando cinco grandes regiões — Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste — considerando, sobretudo a uniformidade dos elementos da natureza; a divisão regional de 1945 mantém as grandes regiões da divisão anterior, e acrescenta critérios hierárquicos (como, grandes regiões, sub-regiões e zonas fisiográficas) e os novos Territórios Federais criados (em 1942, o de Fernando de Noronha, em 1943, os Territórios do Amapá, Rio Branco, Guaporé, Ponta Porá e Iguazu).

Em 1969¹¹⁹, (ainda oficial), a partir dos conhecimentos sobre o território brasileiro e as transformações ocorridas, como o desenvolvimento industrial e urbano, uma nova divisão regional é estabelecida, tendo como conceito-base o de regiões homogêneas, definidas pela combinação de aspectos naturais, sociais e econômicos, que não demonstram alterações significativas em relação ao conceito de região.

Pode-se dizer, então, que a concepção de “região”, no Brasil, encontra-se fundamentada em características “físicas”, como topografia, vegetação, formação geológica, tipos de climas, entre outras. Essa classificação se desdobra de uma concepção originalmente francesa, que a entendia como sendo a unidade e a integração de várias espécies vivas, sobressaindo desta combinação uma característica predominante. (VIDAL, 2001).

No que tange à região sudoeste do Paraná, são notórias outras influências e/ou mudanças quanto ao conceito de região, o que se pode observar tanto no IBGE quanto no IPARDES, conforme comprovam os excertos abaixo:

Os principais *centros regionais*, Pato Branco e Francisco Beltrão, com níveis de centralidade forte e médio, são concorrentes no que se refere à abrangência de *polarização*, mas guardam especificidades. Pato Branco, por oferecer uma gama de funções mais especializadas na área de educação, ciência e tecnologia, e Francisco Beltrão por funções do comércio e serviços voltados a dar apoio às atividades da indústria e agropecuária. (IBGE, 2000; IPARDES, 2004, p. 33).

Organizada a partir desses centros, a *rede* de cidades da mesorregião Sudoeste articula um conjunto de 37 municípios... (IPARDES, 2004, p. 33).

Nota-se, pois, que a menção de termos como “polarização”, e “rede” demonstram uma concepção de região baseada na teoria de sistemas, considerando a região como um “sistema

¹¹⁹ A divisão regional de 1969 ainda é a oficial, com apenas uma modificação: o Estado de Tocantins, criado em 1988 e desmembrado do Estado de Goiás (Região Centro-Oeste), foi incluído na Região Norte.

aberto”. Essa abordagem, que atinge seu ápice no final dos anos de 1950 e início de 1960, concebe a região como um sistema operativo e como um exemplo típico de sistemas, com seus subsistemas políticos, econômicos, sociais e culturais. Nessa visão de região, ganham relevância as teorias que enfatizam o papel dos pólos de crescimento e desenvolvimento nos processos de regionalização (ibid, 2001, p. 31-3), conforme já exposto no primeiro capítulo.

Por esse viés, algumas cidades são consideradas como *pólos*, porque coordenam, por mecanismos conhecidos, o espaço que as circunda, tecendo uma teia de relações comerciais, administrativas, sociais, demográficas e políticas onde ocupam o centro, isto é, as regiões são conceituadas, então, como um produto das relações entre seus setores componentes, a partir de determinados centros. (ANDRADE, 1977, p. 57).

Segundo esse autor, a concepção de região organizada é própria do capitalismo desenvolvido e se caracteriza por: solidariedade entre seus habitantes, capazes de criar uma organização econômica e social; organização em torno de um centro (pólo).

Já o conceito de região como rede, é entendido como mais adaptado ao processo de globalização. A noção de rede pressupõe articulações funcionais através de pontos de confluência de informação, capital, idéias, pessoas, mercadorias, dentre outros aspectos oriundos desses espaços que podem ser próximos ou longínquos, destacam os autores acima.

Entretanto, em que pese a importância, para o cenário nacional, em relação à classificação, à divisão e a dados estatísticos, o que se pode inferir, dado o exposto, acima, é que as concepções de região tanto do IBGE quanto do IPARDES explicitam um ocultamento da produção do espaço como contribuição para a sobrevivência do capital, uma vez que se restringem a dividi-lo com base em técnicas, tabelas, cores, dados estatísticos, dentre outros aspectos, como subsídios à “planificação regional”.

Com efeito, no final da década de 1990, uma nova regionalização é proposta, desta vez, pelo Ministério de Integração Nacional — MI: as Mesorregiões Diferenciadas, em número de treze.

Trata-se de um programa que estabelece novas regionalizações, com escalas espaciais diferenciadas das macrorregiões tradicionais, no intuito de “promover ações para a integração e para o desenvolvimento regional” [...] ou ainda “ajustar o desenvolvimento regional e sua importância no processo de integração nacional às novas ordens doméstica e mundial”. (VIEIRA, 2002, p. 8).

Nessa nova regionalização, o sudoeste do Paraná se integra na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, conforme já tratado no capítulo primeiro.

Bandeira (2004), um dos defensores dessa proposta, destaca que essa nova política ocorre em razão da “insatisfação com os resultados das políticas “tradicionais” de desenvolvimento regional, adotadas desde o final da Segunda Guerra Mundial”. E, para firmar tal posição, cita um artigo de Ash Amin (1998), no qual esse autor acentua que “As avaliações mostraram que os efeitos dessas políticas de tipo mais “antigo” foram modestos no sentido de estimular melhorias continuadas na competitividade econômica das regiões menos desenvolvidas”. (apud BANDEIRA, *ibid*, p. 4).

Conforme acentuado por Bandeira (*ibid*), acompanhando essa mudança, o conceito de “capital social¹²⁰” passa a ser amplamente destacado, principalmente após a divulgação da obra de Robert Putnam “Comunidade e Democracia: a Experiência da Itália Moderna”, na qual se relaciona o desempenho econômico e institucional dessas áreas às suas tradições cívicas e com à sua dotação de “capital social”, definido como: aquelas “características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas”. (PUTNAM, 1996b, p. 1977).

Bandeira (*ibid*, p. 05) ressalta, ainda, que a partir da década de 1990, o termo “capital social” passa a ser incorporado ao discurso das principais organizações internacionais que atuam na promoção do desenvolvimento, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OECD) ou o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

¹²⁰ Sobre capital social na visão do Banco Mundial ver em www.worldbank.org/poverty/scapital/index.htm.

Esse autor descreve amplamente experiências internacionais de implantação de programas similares, inclusive, acentuando a relevância do “capital social”, pois a “dotação” de capital social de uma região, ou seja, as características da organização social que facilitam (ou dificultam) a cooperação entre os atores locais influenciam a capacidade desses atores para formar e sustentar coalizões capazes de empreender ações de "advocacy". (ibid, p. 38).

No período atual, por sua vez, nesses espaços, implanta-se “a gestão participativa sob a influência da territorialidade, coerente com a necessidade de reformas para modernizar os instrumentos de gestão do Estado brasileiro”. (ibid, p.10).

A estratégia desse modelo, segundo seus idealizadores, é a descentralização do processo decisório, objetivando o desenvolvimento integrado, congregando vários projetos, e “permitindo uma maior flexibilização da estrutura produtiva, uma vez que estes são oriundos de uma interação entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e agentes locais, organizações não governamentais, entidades suprarregionais ou supranacionais de integração econômica, entre outros”. (VIEIRA, ibid, p. 10).

Os autores citados apontam diversos fatores que justificam a nova espacialização, como: a abertura econômica brasileira, a crise fiscal do Estado, a revolução promovida pelas tecnologias de comunicação/informação, a centralização do planejamento, a superexploração de recursos naturais, ou a “competitividade artificial” (reserva de mercado), novos valores como cidadania, inclusão, articulação e parceria, sustentabilidade econômica e socioambiental, a importância do capital social, dentre outros, deixando, no entanto, lapsos no que tange a uma análise mais aprofundada com enfoque histórico, político, econômico, social, cultural sobre tais aspectos e as suas consequências para a humanidade.

Observam-se em Abramovay (2003b, 2005), Ferreira (2002), Bandeira (2004), Damo e em Perin (2003), dentre outros, alguns indicativos que, no mínimo, suscitam novas leituras de termos, como: “região”, “território”, “novas espacializações”, “capital social”, “capital humano”, “atores sociais”, “inclusão social” “desenvolvimento local, territorial, regional”, “desenvolvimento endógeno”, “forças sociais que compõem o território”, “gestão”, “desenvolvimento sustentável”.

A meu ver, o que mais se sobressai nos textos dos autores supracitados é que essas novas regionalizações — pautadas em modelos internacionais, em propostas de organismos multinacionais para o desenvolvimento “sustentável” de regiões, dentre outras — são vistas positivamente por esses autores.

Na região sudoeste do Paraná, não diferentemente, tal situação encontra-se também arraigada, haja vista os inúmeros eventos, como por exemplo: assembleias, seminários, fóruns, oficinas realizados pelos vários “atores sociais” (constituídos por representantes políticos, representantes da sociedade civil organizada, representantes de instituições de ensino superior, grupos de pesquisa) para discutir a problemática do desenvolvimento regional e sustentável do sudoeste do Paraná, bem como para implementação de ações em prol desse desenvolvimento. Nesses eventos também se nota a convergência de termos novos, iguais ou similares aos usados na Mesorregião.

Todavia, defendo que é necessário cautela, pois, para que se consiga dar conta de entender os “novos” termos surgidos nesse espaço, deve-se indubitavelmente lançar-se em direção ao estudo dos objetivos político-econômico-ideológicos de seus “elaboradores”, já que há uma relação interativa sujeito-objeto, ou cientista-realidade, em sua confecção. Para tal, necessita-se entender, também, as suas formas espaciais e os seus processos históricos constituintes, seus embates, acordos e desacordos, posturas, políticas, pactos, alianças etc.

É interessante, então, destacar a posição de Lipietz sobre a classificação de região. Para ele, a região deve ser realizada a partir do entendimento do:

desenvolvimento espacial das estruturas sociais (econômicas, políticas, ideológicas), a diferenciação dos espaços concretos (regionais ou nacionais) deve ser abordada a partir da articulação das estruturas sociais e dos espaços que elas engendram. Estes espaços diferenciados só podem ser definidos a partir de uma análise concreta das estruturas sociais que lhes conferem uma individualidade; quanto às próprias diferenças (e às relações inter-regionais), elas devem ser apreendidas a partir de diferenças nos tipos de dominância e nos modos de articulação entre os modos de produção. As relações inter-regionais são, antes de mais nada, relações sociais. (1988, p. 33-4).

Por fim, concordo com a posição de Smith, segundo a qual as regiões “não são mais necessariamente entidades subnacionais, mas sim produtos diretos do mercado mundial e do sistema de produção”. (1988, p. 12).

Mesmo que se considere que a realidade é sempre mais complexa do que a capacidade de apreendê-la, e que o conceito de região está longe de ser conceitual e empiricamente esgotado, e que se considere ainda que a complexidade do real nos coloca diante do particular que se articula com o geral, da unidade contida no todo e do singular que se multiplica, a meu ver, o espaço sudoestino se consolida como um espaço de integração e de desenvolvimento do capital.

Esse posicionamento leva a supor que, epistemologicamente, então, a região pode ser considerada como recorte espacial de reprodução da totalidade, e como problema empírico constitui-se em um recorte funcional às formas de produção.

À guiza da primeira resposta, defendo que, em termos gerais, os conceitos que regem e ou movimentam os conceitos de região, no sudoeste do Paraná, bem como na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul têm a sua configuração determinada pelos processos e relações sociais de produção, perpetuados ao longo da história, assumindo, assim, essas partes características do movimento geral das formas de produção, de maneira que, o que acontece nas duas “regiões” segue uma tendência nacional, que, por sua vez, segue o que acontece em nível mundial.

Indo mais longe, é concernente, por conseguinte, apontar que o processo de reestruturação produtiva do capital, ainda em curso, tem provocado um conjunto profundo de modificações no âmbito do trabalho, que, por sua vez, remete a profundas alterações no espaço e no território nos âmbitos local, nacional e mundial.

De todo modo, fundado no cenário mercantil, por sua vez, fundado na produção da mais-valia, “o capital tece dialeticamente seu mundo (re)construindo relações de subordinação, de controle e de mando, que fundamenta a relação capital-trabalho”. (THOMAZ JÚNIOR, 2004, p. 45).

Diante desse posicionamento, vale dizer que a base territorial da região sudoeste do Paraná se constitui, então, pela fase espacial do trabalho fundada no processo de (des)terreação do campesinato.

As conseqüências desse processo de (des)terreação — que coincide com a acumulação primitiva do capital — provocam, no caso brasileiro, a expulsão de milhares de trabalhadores, movendo parte desse contingente ao retorno à terra, como no caso dos migrantes no sudoeste do Paraná, e outra fração, ainda maior, vagando de lugar em lugar em busca de novas colocações, como no caso dos trabalhadores sem-terra, para garantir a sua sobrevivência, que se enquadra em formas assalariadas, semi-assalariadas, empregos informais, autônomos, mas todas reunidas em torno da “precarização do trabalho”. (THOMAZ JÚNIOR, 2001).

Concordando com o autor (ibid), é possível dizer que esse contínuo e conflituoso processo de (re)territorialização do trabalho se desdobra em fases específicas de retorno à terra, ou ainda, a permanência na terra, não mais como proprietários, posseiros, arrendatários, mas como assalariados, assentados, ocupantes, como no caso do sudoeste paranaense.

Dessa forma, observando-se a realidade do país e buscando-se explicações para determinadas características do mundo do trabalho, os autores abaixo, dizem que

... seja no processo de luta pela terra, através das ocupações e dos enfrentamentos com os latifundiários e com o Estado; seja pela mudança tácita do estado e de setores da intelectualidade orgânica que apostam na necessária mudança de foco da questão agrária para o desenvolvimento rural (e todas as implicações sociais, políticas e espaciais decorrentes); sejam as formas de organização dos camponeses, se através da instância sindical ou dos movimentos sociais populares, bem como as formas específicas utilizadas para a viabilização dos assentamentos e da produção, via inserção mercadológica; seja a inserção do trabalho assalariado na agricultura ou particularmente nas atividades agroindustriais tecnificadas e as formas de organização de trabalhadores (associações, sindicatos, cooperativas de trabalho); seja pela expulsão, a desterração das comunidades indígenas e as sua (des)integração social através dos diferentes mecanismos, ao circuito da produção mercantil; enfim, todas as derivações e combinações desse cenário, não podemos dissociá-la do metabolismo societário (destrutivo) do capital. (GOMEZ, 2002; BIHR, 1998; THOMAZ JÚNIOR, 2004).

Mediante o exposto, é, pois, possível dizer que as manifestações territoriais do processo social que se mostra no sudoeste paranaense levam ao entendimento das transformações no mundo do trabalho a partir dos rearranjos espaciais que tecem formas e contornos e se fundamentam sobre conteúdos sociais diversos, isto é, “enquanto processo histórico de construção e transformação, que por sua vez, substantiva-se em ordenamento territorial diferencial”. (THOMAZ JÚNIOR, 2004, p. 46).

De todo modo, a meu ver, os recortes espaciais, a territorialização ou a (des)territorialização que têm ocorrido na história brasileira não podem ser entendidos como algo estanque. Não se pode desconsiderar, para a explicação dos conflitos sociais em torno da luta, seja ao nível de país, de regiões, ou seja, no sudoeste, os elementos condicionantes do tecido social como um todo.

Visto dessa maneira, tornam-se inconsistentes as explicações e/ou os relatos que insistem em descrever “contemplativamente”, “idilicamente” a história da formação e da colonização desse espaço, ou os “feitos” dos “desbravadores” e as “lutas” em torno da terra, por não considerarem a estrutura societal como um todo, a dinâmica das classes sociais que aqui se constituíram, o conteúdo e o significado das lutas pela posse da terra, o grau de organização dos movimentos que nasceram nesse contexto, enfim, as tessituras, as fissuras presentes no mundo do trabalho, sob a matriz, com a qual comungo, defendida como “síntese das múltiplas determinações”.

Sob este ângulo, o espaço regional deixa de ser um mero receptáculo, palco das ações humanas, ou um espaço onde a matéria se apresenta de maneira mecanicamente determinada, governada por leis imutáveis. Deixa de ser algo desprovido de significado e passa a assumir relevância se forem apreendidos, nesse espaço, os movimentos da matéria, os movimentos da sociedade em seu constante processo de mutação, bem como se for entendido que o espaço, ao mesmo tempo, que é construído pelo homem, também influi e condiciona esse mesmo homem.

Torna-se, então, mister, para se entender de fato, os movimentos ocorridos em escala regional, entender o “jogo” das determinações, ou, em síntese, é preciso se entender as especificidades do mundo do trabalho nos diferentes âmbitos e lugares e, mais ainda, os significados que definem e redefinem ações, posturas, políticas, pactos, alianças e projeto de sociedade dos trabalhadores, em especial, dos movimentos sociais em geral.

Assim, põe-se necessária uma (re)leitura dessa realidade do mundo do trabalho — em particular, no sudoeste paranaense — para além do capital, e isso deve, em meu entender, motivar pesquisadores e estudiosos a dar seqüência a essas investigações para a compreensão do metabolismo do mundo do trabalho e das suas complexas e múltiplas determinações.

3.2 O Conceito de Desenvolvimento

A proposta, aqui, é verificar se as manifestações dos conceitos de desenvolvimento que se encontram hoje disseminadas na região sudoeste do Paraná correspondem ou não ao contexto nacional. Para tanto, é necessário retomar, então, o contexto de tais manifestações.

Para se chegar a tal, parte-se do pressuposto de que os conceitos de desenvolvimento, que se manifestam no contexto regional, têm origem em um cenário histórico, permeado por políticas públicas de desenvolvimento que os explicam, ou, pelo menos, possibilitam explicações.

No início do século XX, o desenvolvimento passa a ser concebido pelo Estado como uma evolução natural, comandado por forças extrínsecas, de onde advém a concepção de que todos os países se desenvolvem do mesmo modo.

O receituário para tal processo advém dos países desenvolvidos. Conforme foi visto no segundo capítulo desta tese, tais conceitos têm sua origem nas ciências naturais e nas ciências econômicas. Daquela herda a idéia de evolução natural, progresso, e desta, herda, sobretudo, a equivalência entre desenvolvimento e crescimento, de modo que a medida do desenvolvimento passa a ser concebida em termos de montante de capital acumulado ou de Produto Interno Bruto – PIB. Conseqüentemente, as sociedades vão sendo hierarquizadas numa linha ascendente, que parte da menos desenvolvida com vistas à mais desenvolvida.

Esse modo de conceber o desenvolvimento passa a chamar a atenção dos governos e seus ideólogos, ao longo do século XX, e, após a década de 1930, insere-se definitivamente nas agendas dos debates políticos brasileiros e internacionais. A partir daí, sob a promessa de um futuro de progresso e bem-estar, instauram-se no país inúmeras experiências de desenvolvimento, aliadas a crescimento econômico. Conforme foi visto, o conceito de desenvolvimento torna-se, pois, objeto de abordagens e definições diversas, embasadas em tradições culturais e teóricas, envolvidas com as localidades e suas histórias, bem como com os conflitos que revestem esse objeto.

Nessa conjuntura, na década de 1930 e meados da década de 1940, o Brasil — ao integrar-se ao processo de reorganização da economia capitalista em sua fase expansionista —,

necessita de uma nova reconfiguração espacial para poder “explorar melhor os recursos do território nacional”. Dá-se início, então, à política nacional desenvolvimentista, através da industrialização massiva, cujo eixo principal passa a ser a política de “substituição de importações”.

As políticas estatais que objetivam a substituição das importações e o aumento das exportações tornam-se um dos fatores determinantes no direcionamento dos movimentos migratórios internos do século XX.

Dentro desse contexto, tem papel de destaque o processo de industrialização e o incentivo à ocupação de novas "fronteiras agrícolas". Dessa maneira, o processo de industrialização acaba por mobilizar, durante décadas, centenas de trabalhadores que à procura de ofertas de trabalho passam a reproduzir sua força de trabalho em outras áreas do território brasileiro.

Assim, uma primeira ação em prol de ocupar e desenvolver o interior do Brasil configura-se uma política de “ocupação de espaços vazios”, denominada “Marcha para o Oeste”. Nas palavras de Vargas, a Marcha incorpora "o verdadeiro sentido de brasilidade", uma solução para os infortúnios da nação.

A implementação dessa política baseia-se em argumentos como: necessidade de manter a “segurança nacional”; necessidade de “nacionalização” das zonas de fronteiras (ocupadas por estrangeiros) e de sua população, de modo a garantir a efetiva incorporação dessas áreas à nação brasileira; necessidade de o país atingir o progresso, o crescimento, a evolução, enfim. (CAPELATO, 1998).

Desta forma, afirma-se no Estado Novo, que o potencial do sertão não mais seria desperdiçado. A extração dos preciosos recursos naturais e humanos do sertão asseguraria a prosperidade da nação. Como justifica Vargas, o Brasil não precisa olhar para além de seu próprio quintal esquecido, "vales férteis e vastos" e "entranhas da terra, de onde os instrumentos de nossa defesa e do nosso progresso industrial seriam forjados" (IBGE, 1942, p. 1), de maneira que, ao proporcionar escolas e serviços de saúde para índios e sertanejos, e redes de comunicação e transporte, o governo consolidaria a nação como um todo orgânico.

Nesse período, o sudoeste do Paraná é descrito como uma “região periférica, sem expressão política, econômica ou administrativa”, envolta em questões de disputa de terra, como as destacadas por Abramovay. Entre Argentina e Brasil, há uma disputa por causa de uma grande parte da atual região sudoeste que passa a pertencer ao Brasil, com ganho de causa após arbitragem americana, em 1895; Guerra do Contestado por causa de uma região de litígio, especificamente, na fronteira entre os estados do Paraná e Santa Catarina; e, a vinda de três colônias militares que se instalam na região do Iguaçu em 1889, Chapecó e Chopim em 1922, no intuito de “ocupar a terra por meio de uma economia camponesa. (1981, p. 15).

Rocha (2003) aponta outra interpretação para a vinda dessas colônias militares. Para ela, essas colônias têm sua origem na política de colonização¹²¹ de “espaços vazios” coordenada pelo Estado Novo, no intuito de nacionalizar as fronteiras do país. As colônias representam, pois, núcleos de colonização, em especial, “nas regiões prósperas dos países fronteiriços e de fácil acesso ao território nacional”, bem como servem para “promover o desenvolvimento da ocupação da fronteira nacional, principalmente no que diz respeito à exploração de minas, indústria pastoril ou agrícola de posse de estrangeiros nos países limítrofes”, assevera a autora. (ibid, p. 106).

Por seu turno, essas colônias denominadas “militares” estão subordinadas ao Ministério da Guerra, e a sua localização é feita pelo Conselho de Segurança Nacional, dentro de uma faixa de 150 km de fronteira, segundo a mesma autora. (ibid, p. 106).

A “Marcha para Oeste” atinge, então, o sudoeste paranaense com a criação do Território Federal do Iguaçu, em 1943. Os movimentos que se desencadeiam na região em prol do desenvolvimento surgem a partir do surgimento e da extinção desse território, em 1946, conforme já exposto no primeiro capítulo. Idéia que se fez sentir em todos os momentos de formação e ocupação desse contexto regional, e se prolonga até a atualidade.

No sudoeste, as duas décadas seguintes — 1940 e 1950 — são marcadas, então, pela procura de terras por colonos migrantes, oriundos dos estados vizinhos — Santa Catarina e Rio Grande do Sul —, atraídos pelas “facilidades” apresentadas pela política da “Marcha para Oeste”. A alternativa assinalada é o recebimento de lotes do programa de colonização, no qual

se destaca o papel da CANGO¹²² (Colônia Agrícola General Osório). Rocha (2003, p. 107) lembra que a criação da CANGO ocorre pelo Decreto-Lei n. 12.417, de 12 de maio de 1943, conforme se vê, abaixo:

Art. 1. – Fica criada a Colônia Agrícola Nacional “General Osório”, no Estado do Paraná, na faixa de 60 quilômetros da fronteira, na região Barracão-Santo Antonio, em terras a serem demarcadas pela Divisão de Terras e Colonização do Departamento Nacional de Produção vegetal, do Ministério da Agricultura. Parágrafo único: A área a ser demarcada não será inferior a 300.000 hectares. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1943, p. 7339).

Abramovay (1981), Waschowicz, (1987), Lazier (1997), Caron (1997), Voltolini (2000) e Fiorese (2003), dentre outros, destacam a CANGO como *elemento propulsor* para a “colonização” e para o *desenvolvimento regional*, pois, no entender deles, esse órgão contribui, sobremaneira, para a formação do espaço urbano, por ter possibilitado o surgimento de pequenos núcleos rurais, sobre os quais as famílias vão erigindo meios de sobrevivência. (Grifos nossos).

O incentivo à apropriação privada da terra, aumenta o número de “posseiros, grileiros, camponeses e companhias privadas” desencadeando uma das mais ferrenhas batalhas da região, a “Luta dos Posseiros” que, a meu ver, coloca em confronto capital e trabalho. Lazier (1997, p. 58), assim ilustra o confronto:

...foi uma reação dos posseiros do Sudoeste do Paraná contra a colonizadora Clevelândia Industrail Territorial Ltda – CITLA, na tentativa de solucionar os problemas de grilagem de terras perpetrados por essa companhia, empresa que fazia parte do Grupo Moyses Lupion que, à época, era o governador do Estado. O Levante dos Posseiros¹²³, como ficou conhecido, iniciou-se em agosto e terminou em outubro de 1957, com a vitória dos posseiros.

Para Martins, o apossamento significa uma luta aberta e violenta contra a subordinação da renda da terra ao capital, contra o seu monopólio em mãos capitalistas e a cobrança de tributos pelo seu uso, de modo que,

¹²¹ O Decreto-Lei n. 1.351, de 16 de junho de 1939 objetivava nacionalizar a fronteira e criar núcleos de colonização. (ROCHA, 2003, p. 106).

¹²² Sobre o papel que a CANGO representou no sudoeste paranaense pode ser visto em: ABRAMOVAY, R. Transformações na vida camponesa: o Sudoeste paranaense. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. (São Paulo, 1981, p. 51-4).

¹²³ Sobre o Levante dos Posseiros, ver WASCHOWICZ, R. (1987), LAZIER, H. (1997); VOLTOLINI, S. (1997), dentre outros.

... os posseiros de vastas regiões se concedem o direito de abrirem suas posses nas chamadas terras livres, desocupadas e não trabalhadas, sem sinal de ferro, de vastas regiões desertas, pois entendem que a terra é um patrimônio comum, é de todos. Só é legítima a posse porque baseada no seu trabalho. É o trabalho que legitima a posse da terra; é nele que reside o direito de propriedade. Esse direito está em conflito com os pressupostos da propriedade capitalista. (MARTINS, 1980-a, p. 61).

Dado o exposto, corroboro a idéia de que o processo das zonas pioneiras que se disseminam no Brasil, e, conseqüentemente, no sudoeste do Paraná, significa um “fenômeno de conquistas das terras novas vinculadas à expansão das fronteiras, conforme Waibel (1979, p. 220).

A chamada “Marcha para Oeste”, ou como se quer, para o “sertão”, significa o interesse na transformação dessa região, em sua paisagem “natural” e cultural e a exploração agrícola e pecuária como expressão em busca de um lucro maior. Essa expansão gerou mudanças no ritmo de vida presente nesse espaço, de modo que, caboclos, índios, mestiços, dentre outros, que viviam em estado “primitivo” foram condicionados a mudarem para um estado chamado moderno.

Dessa forma, pode-se notar que a idéia de desenvolvimento se intensifica com a “frente pioneira”, formada por colonos gaúchos e catarinenses, que ocupa a região e apropria-se do território e plantios sudoestinos, implantando uma outra forma de exploração da terra. Essa frente se caracteriza pela fixação territorial — o que implica remover “obstáculos” eventualmente existentes para que se concretize, ou seja, extirpar com o nomadismo do caboclo e do índio que habitavam a região.

Autores, como Feres (s.d.), destacam essa prática ao atestarem que a vinda desses migrantes provoca novas formas e novos ritmos à produção agrária no que se refere ao regime de ocupação e de exploração da terra, de modo que a base da estrutura fundiária passa a ser a pequena propriedade, reproduzindo as mesmas bases estruturais (econômicas, políticas e culturais) gaúchas e catarinenses.

Abramoway (1981, p. 155) ressalta também tal fato ao descrever esse processo: “...a constituição fundiária do sudoeste se cristalizou a partir da extirpação das *antigas formas de ocupação cabocla* e na chamada Revolta dos Posseiros de 1957”. Assim, ao mencionar a extirpação das formas de produção, aqui, existentes, esse autor enfatiza que “esta nova

população substituiu *o arcaico sistema agrícola* baseado na rotação de terras pelo de rotação de culturas, empregando tecnologias que dinamizaram a prática agrícola regional”.

É possível notar, então, que antes da “frente pioneira” esse espaço não estava vazio, havia “caboclos, índios e mestiços” que se dedicavam, como dizem os autores à própria subsistência e secundariamente à troca de produtos. Como lembra Martins, “a terra livre não significa vazia e ocorrem lutas entre dois regimes de propriedade, ficando os posseiros como aqueles que buscam se apossar das terras tribais. Mas os maiores conflitos ainda se dão entre aqueles da posse e aqueles da propriedade privada capitalista da terra”. (MARTINS, 1980-a).

A colonização, entendida aqui, como eixo do desenvolvimento da região, além de funcionar como escoamento para excedentes populacionais de regiões que já não oferecem possibilidade de permanência no campo (como o RS e SC), age, também, para “nacionalizar” o sudoeste, inserindo-o na lógica do capital, fazendo com que passe a contribuir para o “progresso” do Brasil.

Ademais, as promessas de acesso à propriedade da terra em regiões de fronteira, como o sudoeste paranaense, são inseridas numa ideologia migratória de ascensão social, e desempenha um papel importante em muitas estratégias de desenvolvimento econômico do governo federal.

Essa migração, considerada como “propulsor” do desenvolvimento do sudoeste do Paraná, sob o meu ponto de vista, pode se caracterizar como mobilidade espacial de trabalhadores, e tem origem na divisão do processo de trabalho.

Segundo Rocha (1999), a teoria marxista explica uma das dimensões da mobilidade, a partir da mercantilização do homem à sua submissão aos ditames de produção capitalista, isto é, o conceito de força de trabalho, enquanto mercadoria, torna-o processo de alienação e a dimensão de classe um processo de mobilidade forçada, ou seja, uma mobilidade que apresenta uma escala de espacialização. O autor, com base em Gaudemar (1976) apresenta uma outra dimensão de mobilidade, a partir do conceito de mais valia. E explica: trata-se de uma mobilidade no tempo (mais valia absoluta) e no espaço (mais valia relativa). Esta é, pois,

uma espacialização de escala mais reduzida, no interior da firma, na organização do processo produtivo.

Para Rocha (ibid, p. 7), o termo trabalho designa um processo, um movimento que é analisado, por Marx, em termos de contradição, definidas a partir de três movimentos.

O primeiro movimento refere-se a uma relação de contradição entre o trabalho e o objeto de trabalho. Nesse movimento, ainda não existe a ruptura do conceito de trabalho em atividade de trabalho e meio de trabalho; o homem torna-se trabalhador e a natureza o objeto de trabalho. Tal assertiva está, assim, em Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo modifica sua natureza. (MARX, 1998, p. 211).

E a terra, aqui, existe independente da ação do homem, sendo, por conseguinte, objeto universal do trabalho humano. (MARX, ibid, p. 212).

O segundo movimento, refere-se a uma relação entre o trabalho e seu meio de trabalho. O meio de trabalho é, pois, uma combinação de forças naturais aplicadas ao objeto de trabalho, que se serve de propriedades mecânicas, físicas químicas das coisas. Combinação na qual se agrega, no momento onde ela exerce, a própria força de natureza humana. Por isso, a expressão “instrumento” como as “coisas exteriores” articuladas com as partes do corpo humano (braços, pernas, cabeça, mãos, etc.).

Marx (1998) diz:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre todas as coisas, de acordo com o fim que tem em mira. A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente (...) não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho. (MARX, ibid, p. 213).

A terra é considerada o celeiro primitivo do homem, bem como “seu arsenal primitivo de meios de trabalho”. (MARX, ibidem).

Assim, os meios de trabalho em exercício transformam-se em forças de trabalho — força produtiva - como o terceiro movimento. O desenvolvimento dessa força produtiva cria as relações de produção que se apropriam da natureza. Assim, as relações de trabalho efetivam a apropriação social da natureza pelo homem, o trabalho humano implica, pois, uma interação entre natureza, meios e objetos de trabalho, com a comunidade de trabalho. (ROCHA, 1999, p. 7).

Para Marx (ibid, p. 215) “observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo”. Dessa maneira, o processo de trabalho é visto por Marx como “atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar elementos naturais às necessidades humanas”; trata-se de condição *sine qua non* do intercâmbio material entre o homem e a natureza; e, é, assim, “condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sem antes comum a todas as suas formas sociais”.

Segundo Rocha, isso significa dizer que a evolução social torna-se naturalmente caracterizada pela crescente dominação e continua emancipação do homem em relação à natureza, em um processo constante de “apropriação das condições objetivas que suplantam as formas anteriores”. (ibid, p. 7).

Desta forma, no entender desse autor, esta forma de mobilidade, analisada a partir do sistema de produção capitalista, é regida, pois, por uma lógica própria, no interior da qual capital e trabalho se articulam, dando a forma de uma mobilidade da força de trabalho, determinada pela luta de classe e pela exploração capitalista do trabalho, portanto, trata-se de uma mobilidade forçada. O indivíduo, sob esta perspectiva, é visto “como uma mercadoria a serviço do capital, o seu deslocamento, tanto espacial como funcional, é determinado pelas leis gerais de acumulação capitalista”. (ibid, p. 14).

Corroborando essa forma de entendimento, o desenvolvimento ocorrido no sudoeste paranaense, nas décadas de 1950 a 60, reveste-se também pela fase de ampliação do espaço, marcada pela ação dos proprietários de terras no parcelamento extensivo da terra, numa clara concentração de esforços para a construção dos espaços necessários ao capital. Trata-se do

avanço do capital sobre o campo, provocando dois movimentos simultâneos e complementares: primeiro, a concentração da propriedade fundiária e, segundo, a expropriação de posseiros, parceiros e agregados, pela subordinação da pequena propriedade ao capital monopolista, tanto pela necessidade de agregar continuamente insumos à produção agrícola como em decorrência de sua integração em mercados mais amplos.

Ademais, o surgimento de empresas imobiliárias, bancárias, rodovias, incluindo a compra e a venda de mercadorias (inclua-se a terra) e de transporte, além do financiamento agrícola, representam o resultado direto da necessidade de reprodução da sociedade capitalista. (MARTINS, 1975c). O avanço do capital sobre a frente de expansão significa essencialmente a transformação da terra em propriedade privada, em mercadoria que intermediará o homem e a sociedade sob relações sociais capitalistas.

O capital tudo transforma em mercadoria, também a terra adquire essa transformação, adquirindo preço, podendo ser comprada e vendida, alugada. A licença, pois, para a exploração capitalista da terra depende, então, de um pagamento ao seu proprietário. Tal pagamento é a renda da terra. (MARTINS, 1980d, p. 206).

No sudoeste, difunde-se, então, em contraposição à agricultura de subsistência, a agricultura de base familiar (ABRAMOVAY, 1981), que, na análise de Martins, significa, um regime de propriedade atingido pelo capital, e permite ao mesmo explorar o trabalho familiar (1980-a, p. 59).

Marx (1987, p. 384-406) assim esclarece:

É possível que esses produtores que trabalham com meios de produção próprios reproduzam sua própria força de trabalho e, além disso, criem mais-valia, permitindo-lhes sua posição se apropriarem do próprio trabalho excedente ou de parte dele (desde que lhes tomem parte na forma de impostos etc.) - E aí encontramos uma peculiaridade, característica de uma sociedade onde predomina um modo de produção definido, embora não lhe estejam ainda subordinadas todas as relações de produção. Na sociedade feudal, por exemplo, na Inglaterra - onde se pode estudá-la melhor, pois o feudalismo, introduzido pelos normandos, pronto e acabado, teve sua forma impressa numa base social diferente em muitos aspectos - as relações estranhas à essência desse sistema receberam também um timbre feudal; por exemplo, meras relações de dinheiro em que não há vestígio de serviços pessoais mútuos entre suserano e vassalos. Ficção, por exemplo, o pequeno camponês possuir sua terra por via de instituto feudal.

“O mesmo se dá no modo de produção capitalista”, afirma Marx (ibidem) de modo que, “o camponês ou o artesão independentes são divididos em duas pessoas”.

Para Marx (ibid), esse produtor como possuidor dos meios de produção é, por um lado, capitalista, e por outro, como trabalhador é assalariado de si mesmo. De maneira que, como capitalista paga o seu próprio salário e extrai o lucro de seu capital, ou seja, explora a si mesmo como assalariado que é e se paga com a mais-valia o tributo que o trabalho deve ao capital. Ou mais ainda, pode ser que se pague uma terceira parte como dono da terra (renda fundiária), da mesma forma que (...) o capitalista industrial, quando trabalha com capital próprio, paga juros a si mesmo, considerados como algo que deve a sua pessoa não como capitalista industrial, mas como capitalista puro e simples.

Assim, diz o autor, a destinação econômico-social dos meios de produção na produção capitalista — ao expressar determinada relação de produção — se vincula tanto com a existência material desses meios de produção como tais e, conforme o modo de ver da sociedade burguesa, é dela tão inseparável que aquela destinação (destinação categórica) é também aplicada onde a relação diretamente a contradiz.

Entretanto, conforme asseverado por Marx (ibid), os meios de produção somente se transformam em capital, caso se tornem independentes, como força autônoma em face do trabalho. No referido caso, o produtor — o trabalhador — é possuidor, proprietário dos meios de produção. Esses meios não são capital, nem o produtor perante eles é assalariado. Não obstante são considerados capital, e o próprio produtor se biparte e, desse modo, como capitalista emprega a si mesmo como assalariado. (MARX, ibid).

Voltando ao desenvolvimento, um novo cenário passa a se desenhar no contexto mundial, a partir dos anos de 1970. A reestruturação produtiva redefine o mundo do trabalho, com a diminuição do emprego industrial e o aumento dos postos de trabalho no setor serviços, com a precarização dos empregos, a expansão da informalidade e com a exclusão de grandes contingentes de trabalhadores do mercado de trabalho, traduzida na elevação do desemprego.

Este processo inclui também uma ruptura do pacto regulador das relações entre o capital e o trabalho, a qual tem a sua maior expressão no gradativo desmantelamento do Estado do Bem-Estar Social.

Essas transformações repercutem sobre a questão social, a qual passa a apresentar novas configurações, sempre no sentido da acentuação das desigualdades e uma complexidade que demanda: a produção de conhecimentos novos, que contribuam para revelar a natureza dessas desigualdades; a formulação de políticas de maior alcance com vista à promoção do bem-estar da maioria; a criação de instrumentos eficazes para o monitoramento e avaliação das políticas sociais tendo em vista o alargamento da cidadania. Tal demanda é mais evidente nas regiões periféricas — onde os impactos da reestruturação produtiva e a reforma do Estado incidem sobre sociedades historicamente marcadas por elevados níveis de pobreza e de desigualdade.

Dos anos de 1970 até 1990, a discussão sobre o desenvolvimento fica arrefecida em detrimento da crise que se estabelece no final da década de 1970 e meados de 1980. E se até a década de 1980, predomina a idéia de que o desenvolvimento é uma função do Estado, que para tal favorece as dinâmicas de industrialização, mais recentemente, corolária do Estado mínimo, esta função é descentralizada e delegada aos “atores e às forças sociais” que compõem a região. Em ambos os casos, desenvolvimento significa, pois, crescimento do capital.

O desenvolvimento, enfatizando o regional, volta à tona na década de 1990, em um contexto de ampla abertura comercial e financeira e de crise fiscal e federativa do Estado. O processo de globalização econômica, o aniquilamento das barreiras territoriais, tendendo a uma fragmentação da nação, novas regras de concorrência, necessidade de atrair investimentos para os territórios, a perda de soberania dos Estados nacionais mediante a redução de seu raio de manobra em formular e conduzir as políticas nacionais, e regionais, necessidade de minorar as desigualdades sociais e econômicas inter e intra-regionais são algumas das razões dadas pelo Governo em relação ao novo enfoque sobre o desenvolvimento. (SENJU & QUEIROZ, 2004, p. 2).

É, nesse contexto, pois, que é criado, em 1996, no Governo de FHC, o Plano Plurianual de Investimentos (PPA – 1996/99), conhecido como “Programa Brasil em Ação¹²⁴”, tido como um grande planejamento regional. A finalidade desse programa é de

¹²⁴ O Programa Brasil em Ação é composto por 42 projetos, sendo 26 na área de infra-estrutura, como telecomunicações, energia, transporte, irrigação e abastecimento de água, com o objetivo de reduzir custos e aumentar a competitividade do setor produtivo propiciando, com isso, a geração de investimento privado; e 16 na área de desenvolvimento social, como trabalho e emprego, saúde, habitação e saneamento (MPO, 1999). Nesta área o emprego é visto como questão crucial a ser enfrentada através dos programas de reforma agrária e de apoio à agricultura familiar, e também pela requalificação de mão-de-obra e pelo financiamento de projeto de expansão industrial e de recuperação de setores industriais. (SENJU & QUEIROZ, 2004, p. 3).

minimizar as desigualdades regionais e sociais visando a criar condições necessárias para um desenvolvimento sustentável no país e promover a integração entre as regiões, destacam os dois autores citados, acima (ibid).

O Programa Brasil em Ação é concebido, por esse governo, como um novo Plano de Metas¹²⁵, e utiliza-se da concepção de “eixos de desenvolvimento”¹²⁶ na perspectiva de integrar as regiões brasileiras. Segundo os mesmos autores, a preocupação básica contida nesses eixos “é a de melhorar as condições de infra-estrutura, basicamente a dos transportes, procurando reduzir, assim, os custos dos mesmos e aumentar a competitividade da produção interna e do mercado internacional”. (ibid, p. 4-5).

Esses autores apontam que a origem e as metas desse Programa baseiam-se em dois estudos anteriores realizados, um pelo Ministério dos Transportes e a Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes (GEIPOT) e outro por Eliezer Batista.¹²⁷ O primeiro teria a função de estudar a malha viária, os “gargalos” existentes que oneravam o escoamento da produção, bem como de desenvolver projetos visando à restauração dessa malha viária. O de Eliezer, desenvolvido no Governo Collor e utilizado no governo de FHC, tratava-se de um projeto de logística com a estratégia de construir um mapa indicando os principais “eixos” ou corredores de escoamento de produção no intuito de promover a integração com o exterior, sobretudo com o Mercosul, além de solucionar os “gargalos” dos sistemas de transportes. (SENJU & QUEIROZ, ibid, p. 3).

Com base no “Programa Brasil em Ação”, no ano 2000, um novo Plano é aprovado: o Plano Plurianual de Investimentos (PPA 2000/2003), bem como o programa dele derivado “Avança Brasil”. Neste último, o “paradigma” de desenvolvimento reafirma o enfoque para regional.

¹²⁵ Enquanto no Plano de Metas o objetivo era integrar as áreas, principalmente a capital federal às demais existentes no país, no Programa Brasil em Ação o objetivo é gerar investimentos nos principais eixos de desenvolvimento definidos no referido programa.

¹²⁶ Trata-se de cinco eixos: eixo de integração Norte-Sul; eixo de integração Oeste; eixos de integração Nordeste; eixos de integração Sudeste; e eixos de integração Sul.

¹²⁷ Eliezer Batista (1924) Engenheiro mineiro, dirigiu a Companhia Vale do Rio Doce por 20 anos. Foi ministro das Minas e Energia (governo João Goulart) e secretário de Assuntos Estratégicos (governo Collor) e atual consultor da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan) (Isto é Online, 30/08/2002)

Segundo Souza (2003, p. 2), para a formulação das bases desse plano, o BNDES e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão contratam o Consórcio Brasiliana¹²⁸, para o qual recomendam dois produtos: um portfólio de investimentos públicos e privados para o período 2000-2007, para subsidiar a elaboração do Plano Plurianual 2000-2003 e um “banco de dados georeferenciados do desenvolvimento socioeconômico brasileiro”.

Para tanto, deveriam ser levadas em conta “as demandas e oportunidades relacionadas a todas as dimensões do desenvolvimento sustentável, ou seja, o desenvolvimento social, a infra-estrutura econômica, o meio ambiente, a informação e o conhecimento”. (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 1997).

Desse modo, o estudo, realizado pelo Consórcio Brasiliana, produz um documento denominado “Eixos¹²⁹ Nacionais de Integração¹³⁰ e Desenvolvimento”, no qual são identificadas “as oportunidades de investimentos públicos e/ou privados” que podem “viabilizar o desenvolvimento econômico e social, a integração nacional e internacional, o aumento da competitividade sistêmica da economia e a redução das disparidades regionais e sociais do Brasil”.¹³¹

A origem do conceito de Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento surge no Programa “Brasil em Ação”¹³², cuja “idéia básica é tratar esses desequilíbrios [regionais] sob uma nova ótica levando em conta a geografia econômica do país e os fluxos de bens e

¹²⁸ O Consórcio Brasiliana é coordenado pela empresa internacional Booz-Allen & Hamilton do Brasil Consultores Ltda, e reúne mais duas organizações mundiais, como a Bechtel Internacional Inc., ABN Amro Bank S. A., além de cerca de vinte universidades, centros de pesquisa (na condição de subcontratados e/ou conveniados) e consultores individuais. (Consórcio Brasiliana, 1977, p. 1).

¹²⁹ Eixo é definido pelo Consórcio Brasiliana (1998, p. 9), como: Corte especial composto por unidades territoriais contíguas, efetuado com objetivos de planejamento, e cuja lógica está relacionada às perspectivas de integração e desenvolvimento (...). [...] dois critérios devem ser levados em conta na sua definição e delimitação: a existência de multimodal de transporte de carga (...) e a presença de possibilidades de estruturação produtiva interna, em termos de conjunto de atividades econômicas que definem a inserção do eixo em um espaço mais amplo e a maximização dos efeitos multiplicadores dentro de sua área de influência.

¹³⁰ O conceito de integração, como relação de interdependência é entendido com base nas seguintes combinações de articulações: espacialmente, entre Eixos, entre um dado Eixo e o mercado internacional, entre um dado Eixo e o Mercosul, e um dado Eixo e a costa (cabotagem); funcionalmente, entre enfoques de natureza setorial (...). (CONSÓRCIO BRASILIANA, 1998, p. 9).

¹³¹ “Origem, estrutura e métodos de estudo”, disponível em www.eixos.gov.br em 24/04/01, p. 1 e 2.

¹³² Programa Brasil em Ação (1996/99) se constituiu num conjunto de 42 projetos de investimentos, voltados para a infra-estrutura e o desenvolvimento social, tendo aplicado no referido período cerca de R\$ 66,1 bilhões.

serviços, sem considerar, para efeito do planejamento, os limites dos Estados e regiões”. (SOUZA, 2003).

Observa-se, então, a concepção desse ministério em relação a desenvolvimento:

...precisamos integrar o Brasil de maneira equilibrada. E, precisamos preparar o Brasil para que ele possa participar da economia, em nível internacional. (...) é a concepção moderna de desenvolvimento. Não se trata de um pólo de desenvolvimento que se concentre numa região, mas de um eixo que distribua seus efeitos numa área mais ampla, pois é necessário que o Governo preste atenção ao conjunto do Brasil. (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 1996, p. 13).

Nesse Plano, algumas justificativas merecem ser destacadas, quais sejam: a abertura para os interesses privados, abertura ao comércio externo, a parceria público-privada, a premência da competitividade, integração do País na economia internacional, a necessidade de informações e conhecimentos das regiões, dentre outros. Sobre essa questão, Benjamin et al. (1998, p. 62) ajudam a entender a matriz sobre a qual se edifica esse contexto:

...o predomínio sem freios da lógica de acumulação do capital privado sobre o conjunto da vida social. O grande capital – pois ele é que é “competitivo” – se apresenta como portador de uma racionalidade que seria generalizável, sem mediações, para a sociedade como um todo. Inversamente, todas as outras lógicas – a dos pobres, a dos agentes econômicos não capitalistas ou simplesmente não competitivos, a da cidadania – são consideradas irracionais ou desimportantes. Não articulam linguagens, mas ruídos; não expressam direitos, mas custos; não apontam para outras maneiras de organizar a sociedade, mas para a desordem.

Para Souza (ibid, p. 8), significa, também, que a economia capitalista necessita de condições territoriais indispensáveis para a sua produção e sua regulação, de modo que, esses “eixos” caracterizam-se pela sua inserção numa cadeia produtiva globalizada mundialmente, pelas relações distantes e freqüentemente estrangeiras que criam, bem como pela sua lógica “extravertida”.

O autor se apóia em Santos e Silveira (2001, p. 261) para argumentar que uma das características do presente momento é que, em toda parte, há uma necessidade imperiosa de se criar condições de circulação dos homens, dos produtos, das mercadorias, do dinheiro, da informação, do conhecimento, etc. Os países, por sua vez, diferenciam-se em razão das possibilidades abertas a essa fluidez, por isso, um dos fatores comuns a todos é a “criação ou aperfeiçoamento dos sistemas de engenharia que facilitam o movimento”.

Conforme Souza (ibid, p. 8), na medida em que esse movimento, no interior de cada país, possa interessar à divisão do trabalho internacional e/ou continental, a produção desses equipamentos passa também a interessar a outros países, como por exemplo, o gasoduto Bolívia-Brasil.

Atente-se que na conjuntura, onde se gesta esse plano, a predominância gira em torno da busca de eficiência competitiva. Para ilustrar, o autor aponta a maneira como o Ministério do Planejamento refere-se às mudanças na forma de atuação do Estado, expressa no “Avança Brasil”, ao afirmar que a principal novidade introduzida é de caráter gerencial, ou seja, cada um dos programas terá gerências responsáveis por custos e resultados, significando que

Ao dar esse passo o Governo federal, está criando condições para que o Estado cumpra suas funções com maior racionalização na alocação dos recursos, utilizando-se do gerenciamento, da definição de propriedade, das atividades estratégicas e da coordenação da ação governamental.¹³³ (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2000).

O autor chama a atenção sobre os termos e as figuras novas como “Programa” e “Gerente de Programa” — referenciais para as profundas transformações em curso no governo, denunciando um novo modelo de Estado com: “capacidade gerencial aliada ao espírito empreendedor e uma postura orientada para resultados”.¹³⁴ (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2000).

Diante do exposto, percebe-se que, nessas políticas públicas de desenvolvimento, o discurso assume escancaradamente a tônica e os moldes empresariais (por conseguinte, assume o tom de política privada), de tal modo que a prioridade está voltada para o atendimento do cliente-cidadão.

O gerenciamento por programas é apontado como fator de sucesso nessa iniciativa governamental, e nesse sentido, destaca-se que: “O empreendimento deve ser visto como um investimento da sociedade, com objetivos econômicos e sociais específicos. Mas também como um processo que possa produzir efeitos colaterais para a modernização do País”.¹³⁵ (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 1996).

¹³³ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. O plano plurianual 2000-2003, 2000, p. 1 e 2.

¹³⁴ _____. Novo modelo de gestão do Estado, 2000, p. 1 e 2.

¹³⁵ _____. Brasil em ação: investimentos para o desenvolvimento. Brasília (DF), 1996, p. 27.

Os resultados esperados resumem-se, nesse mesmo documento, como: 1) criar ambiente favorável ao investimento privado nacional e estrangeiro; 2) promover o crescimento sustentável; 3) gerar empregos; 4) reduzir as disparidades sociais e regionais (ibidem).

Em um cenário, cujo setor público encontra-se permeado por reestruturações e modernizações, pode-se dizer que essas linhas aliam-se a um conjunto de modificações amplas e profundas que estão acontecendo através da introdução de uma nova cultura e de técnicas gerenciais nos parâmetros do modelo de administração gerencial, objetivando melhor desempenho e eficiência. Esse modelo significa muito mais do que um simples rearranjo de estruturas, representa, pois, uma profunda mudança de concepção das organizações estatais, produto de mudanças contextuais também amplas que impõe novas posturas culturais e de gestão sobre o Estado e, principalmente, sobre o seu aparelho.

Conforme analisado por Araújo (2000, p. 15), esse desenvolvimento regional, pautado na estratégia de eixos,

... tende a valorizar os espaços econômicos portadores de empresas e segmentos mais competitivos, com condições, portanto, de ampliar com mais rapidez sua internacionalização ou de resistir com mais força ao “choque de competição” praticado nos anos 90, no Brasil. E esse processo secundariza as regiões menos competitivas, as mais negativamente impactadas pela competição exacerbada ou as que se encontram em reestruturação.

Sobre essa nova estratégia de desenvolvimento regional, por seu turno, o BNDES (1997, p. 36), alerta que:

Deve-se atentar para o fato de que no sistema econômico existem segmentos e áreas que, quando submetidos a determinados tipos de intervenção, são capazes de gerar efeitos mais significativos sobre o restante do sistema, do que uma atuação dispersa e generalizada em todas as áreas e segmentos da economia. (...) importa relevar que o crescimento e a expansão da economia são localizados e não disseminados em todo o espaço, que o crescimento é desequilibrado e há, além disso, uma interdependência técnica e econômica na transmissão do crescimento, a partir da intensidade dos fluxos entre os espaços.

Observando-se atentamente, é possível perceber que a concepção que vai se explicitando, assemelha-se à teoria dos pólos de desenvolvimento de Perroux (já exposta anteriormente).

Souza (ibid, p. 16) também chama a atenção sobre o termo *pólo*, afirmando que este surge em várias passagens do Edital do BNDES (1997) e no estudo do Consórcio Brasileira.

Inclusive, diz ele, na elaboração dos portfólios/carteira de investimento em infra-estrutura, por parte do Consórcio Brasiliana, explicitam-se termos como: “agrupamento de projetos”, “projeto âncora” e “projeto-âncora virtual”. Segundo o autor citado, a idéia de “agrupamento de projetos” é no sentido de captar os efeitos de sinergias entre os projetos; por seu turno, os “projetos-âncora” são os que devem criar tal impacto, em princípio, e que outros projetos devem ser desencadeados como consequência das condições por eles proporcionadas e, por sua vez, o “projeto-âncora virtual” é aquele que abrange uma gama maior de “forças motrizes” (como rios, portos, gasodutos, etc) geradoras de sinergias que originaram a formação de agrupamentos de projetos de infra-estrutura que compõem o portfólio. Nesse sentido, também, há similaridade com a teoria de Perroux, acentua o autor, ao se mencionar “atividade motriz”, “polarização” e “indústrias movidas”.

Desta forma, nota-se que tanto a nova roupagem dos “Eixos” quanto a dos ‘pólos” de desenvolvimento são concebidos como instrumentos de intervenção estatal, “imprescindíveis no ordenamento/racionalização de usos de recursos naturais nas áreas por eles percorridas, consideradas mais aptas ou mais bem vocacionadas para o processo produtivo”. (SOUZA, *ibid*, p. 17). Desse modo, permanece, então, a lógica do capital.

Segundo esse mesmo autor (*ibid*, p. 10), “governantes e elites parecem visceralmente cooptados por um horizonte cosmopolita de negócios, padrões de consumo e valores, no contexto de uma dependência de novo tipo, que aprofunda a subordinação da economia brasileira àquela bolha especulativa do capitalismo financeiro”.

Vale, então, observar como é exposto pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (1999) sobre o estudo dos tais eixos:

O Ministério do Orçamento e Gestão, o BNDES e o Consórcio Brasiliana estão finalizando o Estudo dos Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento, que inclui levantamento de projetos articulados por áreas, com o objetivo de nortear o planejamento do país nos próximos anos. O trabalho propõe uma nova divisão geoeconômica do Brasil, para fins de planejamento, baseada nos Eixos — espaços do território que possuem identidades e estruturas integradas no que diz respeito ao *desenvolvimento econômico* e social.

E continua:

Iniciada em março de 98, a pesquisa examinou 822 projetos, identificou 287 gargalos ao desenvolvimento das áreas de influência dos eixos e elaborou um

portfolio de oportunidades de investimento destinado a provocar mudanças, com uma visão estratégica que se estende ao ano de 2020. O estudo dos eixos é uma das peças básicas do novo Plano Plurianual do Governo Federal, o chamado PPA-2000, e subsidia igualmente o planejamento dos investimentos de estados, municípios e iniciativa privada.

Apresenta também o novo modelo de desenvolvimento brasileiro:

As informações levantadas e a remodelação do PPA, com a utilização do modelo de gerenciamento do Programa Brasil em Ação, criam o desafio de se adotar um novo modelo para o desenvolvimento brasileiro e as *palavras-chave* da iniciativa são *parceria e conhecimento*, pois a delimitação dos eixos permite potencializar as regiões onde existe uma logística eficiente.

Com vistas a fortificar tais políticas, em julho de 1999, é criado o Ministério de Integração Nacional - MI¹³⁶, cujas competências são: formulação e condução da política de desenvolvimento nacional integrada; formulação dos planos e programas regionais de desenvolvimento; estabelecimento de estratégias de integração das economias regionais, dentre outras. É importante lembrar que o contexto de surgimento desse ministério já foi abordado no capítulo primeiro desta tese.

Esse Ministério é composto por várias secretarias, dentre as quais, destaca-se a Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional¹³⁷, que, no momento, atua em um “Programa de Gestão da Política de Desenvolvimento Regional e Ordenamento Territorial”, tendo como objetivo:

Articular as ações de instituições federais, estaduais e locais na implementação das políticas de desenvolvimento regional e ordenamento territorial a fim de buscar a redução das desigualdades regionais e promover a ativação dos potenciais da rica diversidade social, econômica e social do território. O planejamento e a implementação dessas ações são orientados conforme as escalas territoriais nacional, macrorregional, mesorregional, microrregional e intra-urbana. (MI, 2005).

Desse modo, conforme justificado pelo ministro da Integração Nacional, Ciro Gomes, trata-se de uma política

¹³⁶ Integram estrutura básica do MI - o Conselho Deliberativo do Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste, o Conselho Administrativo da Região Integrada do Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno, o Conselho Nacional de Defesa Civil, a Secretaria de Integração Nacional e Desenvolvimento Regional, a Secretaria Nacional de Defesa Civil, a Secretaria de Infra-Estrutura Hídrica, a Secretaria de Programas Regionais Integrados e a Secretaria Extraordinária do Desenvolvimento do Centro-Oeste.

¹³⁷ Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional (SDR) responde pela formulação, concepção e iniciativas gerais de implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), bem como por seus instrumentos básicos, como os planos regionais estratégicos.

... voltada para a redução das desigualdades regionais e também para a ativação das potencialidades de desenvolvimento das regiões brasileiras. O ponto central da estratégia é valorizar a magnífica diversidade regional do país. Diversidade essa que se desdobra em múltiplas dimensões - ambiental, socioeconômica e cultural, - e é capaz de servir de base a um desenvolvimento incluyente e sustentável, levando, dessa forma, à estruturação de uma sociedade mais justa. (GOMES, 2005, p. 4).

Como estratégia de implantação de tais programas, essa secretaria desenvolve: estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento regional; capacitação de servidores e agentes locais para o desenvolvimento regional; elaboração de planos macrorregionais e sub-regionais.

Neste ministério, desenvolvem-se alguns dos principais projetos do “Programa Avança Brasil”, tais como: Desenvolvimento da Amazônia Legal¹³⁸; Desenvolvimento da Região Nordeste¹³⁹; Desenvolvimento do Centro-Oeste¹⁴⁰; Programa Especial de Desenvolvimento do Entorno do Distrito Federal¹⁴¹; Desenvolvimento Integrado e Sustentável de Mesorregiões Diferenciadas¹⁴²; Desenvolvimento Agroambiental do Estado de Mato Grosso – Prodeagro¹⁴³; Desenvolvimento Social da Faixa de Fronteira¹⁴⁴, dentre outros tantos projetos. (MI, 2005).

¹³⁸ O programa tem por finalidade o desenvolvimento sustentável da Região, fundamentado na reestruturação de sua base produtiva e na superação de deficiências estruturais, objetivando a sua integração às economias nacional e internacional.

¹³⁹ O desenvolvimento do Nordeste depende, sobretudo, de significativas transformações sociais, econômicas, institucionais e tecnológicas. Visando este objetivo, o Programa propõe uma estratégia de atuação orientada para elevar a qualidade de vida e explorar as potencialidades da região em bases competitivas.

¹⁴⁰ O Programa do Desenvolvimento do Centro-Oeste tem por objetivo a promoção do desenvolvimento sustentável em mesorregiões menos desenvolvidas.

¹⁴¹ O Programa que tem como objetivo implantar modelo de gestão para o desenvolvimento sustentável da mesorregião, não teve suas ações executadas no exercício de 2000 em virtude da ausência de recursos financeiros. (Decreto de 01.08.00).

¹⁴² Com o objetivo de promover a implantação de um novo modelo de gestão para o Desenvolvimento Sustentável de 131 áreas do território nacional, onde se registram graves desequilíbrios sócio-econômicos, os Programas das Mesorregiões serão efetivamente iniciados durante o exercício de 2001. Encontram-se em estágio mais avançado de realização das etapas preliminares de implantação as seguintes mesorregiões: “da Metade Sul do Rio Grande do Sul”, “da Grande Fronteira do Mercosul”, “da Região do Alto Solimões” e “da Bacia do Itabapoana.

¹⁴³ O Programa visa promover o desenvolvimento econômico sustentável do Estado de Mato Grosso por meio de ações de Ordenamento Territorial que harmonizem a ocupação do território com a conservação da sua diversidade biológica e cultural. O projeto atua de forma integrada por meio de ações voltadas para as áreas de infraestrutura socioeconômica; desenvolvimento local; pesquisa e desenvolvimento de tecnologias agroflorestais; e proteção dos recursos naturais.

¹⁴⁴ O Desenvolvimento Social da Faixa de Fronteira tem sua origem no Programa de Auxílio Financeiro aos Municípios da Faixa de Fronteira (PAFMFF), criado em 1955 e previsto no artigo 9º da Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979, a versão mais recente da chamada Lei da Faixa de Fronteira, regulamentada pelo Decreto nº 85.064, de 26 de agosto de 1980.

Esses programas todos têm repercutido, sobremaneira, na região sudoeste do Paraná, bem como na Mesorregião à que esta pertence, e, conforme já apontado, as falas sobre o desenvolvimento encontram-se mais exacerbadas do que nunca nesses contextos. Com vistas a isso, muitos “atores sociais” entram em cena para atuar no desenvolvimento regional, como: Conselhos Municipais de Desenvolvimento, Conselhos Regionais de Desenvolvimento, Grupos ou Comitês Gestores do Território (num misto de Estado e sociedade), IES, grupos de pesquisa das IES, dentre outros.

Na Mesorregião, destacam-se os papéis exercidos pelos Fóruns, pelos Conselhos de Desenvolvimento, etc.

Na região sudoeste, além de haver em cada município os Conselhos de Desenvolvimento, criam-se dois outros órgãos: uma “Agência de Desenvolvimento” e, mais recentemente, um “Grupo Gestor do Desenvolvimento do Sudoeste”, ambos com sede em Francisco Beltrão. Esses órgãos participam e/ou coordenam seminários, oficinas, encontros para tratar do desenvolvimento através da “articulação da sociedade civil”, no intuito de mediar a resolução de problemas comuns entre municípios e/ou para a busca de solução dos “gargalos” que estariam impedindo o desenvolvimento regional.

No que se refere ao desenvolvimento da região sudoeste, em que pesem o significado dos relatos e registros dos estudos historiográficos regionais — que apontam alguns marcos, como: o “sertão bravo”, despovoado, mas fértil, sendo colonizado por migrantes advindos de estados vizinhos, representando a “frente pioneira” que desbrava essa terra “inóspita e selvagem”, e, a presença da CANGO, que ajuda a viabilizar a ocupação do território, tornando-se a colaboradora e “propulsora” do desenvolvimento regional — um outro significado e uma outra configuração são propostos para se entender como ocorre o desenvolvimento na região sudoestina.

A historiografia sobre a região tem contribuído para a heroicização do pioneiro e para o forjar da identidade dessa região por “gente brava”, por “gente que faz”.

Essa perspectiva, no entanto, oculta o sentido da colonização e do desenvolvimento, bem como o de sua inserção num contexto socioeconômico mais amplo e, principalmente

oculta a possibilidade de outros sujeitos atuarem nessa história, visto que aqueles que não compartilham dessa “identidade” regional são apagados da memória coletiva.

Essa maneira de conceber a história regional traz em si algumas implicações. Por um lado, tal discurso, continuamente repetido em várias obras e instâncias, acaba por ser percebido como realidade, ponto significativo na construção de uma identidade regional; por outro, visto pelo ângulo que aponto, a formação/colonização/ desenvolvimento do sudoeste paranaense, perde muito do seu caráter idílico, já que da mesma forma que tantos outros lugares, regiões, nações, esta também tem mantido sobre si discursos determinados, visando à construção de um cenário de “luta pela terra”, pela “paz e prosperidade”.

Essa visão, a meu ver, não significa, pois, considerar que se está se superando ou se sobrepondo uma história mais “verdadeira” a uma outra, “mitificada”.

Contudo, por um outro viés, então, tendo por base o percurso traçado até aqui, defendo que o sudoeste paranaense se integra no processo espacial de expansão capitalista, na fase de modernização do processo produtivo, sob a égide de cinco grandes momentos:

1. A partir da década de 1940, no governo Vargas, quando no país se adota uma política de ocupação de regiões com a finalidade de promover o seu desenvolvimento e integrá-las a outras áreas do país;
2. Na década de 1950, com o processo migratório;
3. Na década de 1960, com a instalação de indústrias madeireiras;
4. No final da década de 1960 aos dias atuais, com uma nova frente de expansão do capital: a expansão do ensino superior no contexto regional; e,
5. Na década de 1990, com as novas políticas de desenvolvimento regional, em especial com a criação da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Trazer à tona a presença e a participação da região no processo de expansão do capital em nível mundial, por conseguinte, significa tão-somente uma outra possibilidade de produzir conhecimento sobre essas terras.

Nesta forma de ver, ao invés de representá-la, enquanto resultado de um processo contínuo de trabalho “pioneiro” que gera prosperidade e desenvolvimento, mascarando conflitos e contradições, defendo uma história do sudoeste pautada em outro viés, em que estejam presentes outros sujeitos, e cuja colonização resulta de conflitos que se perpetuam até a contemporaneidade.

Vista sob esse ângulo, a região passa a se tornar, por sua vez, um dos espaços do capital, conforme se viu, aqui, por intermédio de formas materializadas, como: a ocupação do espaço e o processo de migração como uma necessidade de mobilidade de força de trabalho para a manutenção dos grandes centros; com o desenvolvimento do setor de serviços, e em sua fase mais avançada, com a mercantilização da educação superior.

Com efeito, pelos aportes assumidos, desenvolvimento significa crescimento, progresso ou evolução do capital. Além do que, para o capital, enquanto dinâmica, trata-se de um processo natural, que tem sua origem em forças extrínsecas (a natureza), mas cujo *habitat* é o mercado. Ou indo mais longe, nesse sentido, desenvolvimento é um problema econômico que se resolve no âmbito dos mercados.

Em suma, o processo mercantilista de parcelamento do solo, expansão das regiões, dimensionou a ocupação da região, engendrando o que hoje se conhece como região sudoeste do Paraná. Esse processo ocasiona profundas transformações na organização espacial, sócio-econômica, cultural, ambiental e educacional da região, que merecem estudos mais aprofundados a esse respeito..

Com base na análise que aqui se procurou fazer, pode-se dizer que as manifestações sobre o desenvolvimento que estão disseminadas no sudoeste paranaense corresponde aos conceitos de desenvolvimento, manifestados no contexto nacional, uma vez que, esse espaço desde o seu início vem sendo palco de inúmeras estratégias de desenvolvimento, vem participando da dinâmica de desenvolvimento que se instaura em nível nacional, e vem acompanhando a inserção do país no desenvolvimento expansionista do capital. As tendências em nível nacional e mundial sobre a importância das regiões (para o capital) expõem-se na região sudoeste, em cada uma de suas fases, conforme apontado.

Isso significa entender, então, que o sudoeste do Paraná, em sendo parte integrante do espaço brasileiro, a evolução de sua formação, de sua ocupação, os discursos que nela se materializam relacionam-se com o que acontece nas escalas nacional e mundial, ressaltando-se as suas especificidades.

Nesse sentido, o reino neoliberal está instalado, enclacrado no contexto brasileiro: a estabilidade, as reformas estruturais, a modernização produtiva, a desregulamentação dos mercados, a abertura econômica e a redefinição do papel do Estado". Sua orientação de planejamento assenta-se na "interiorização e concentração em segmentos que geram efeitos sobre toda a economia", tendo como base das ações governamentais as "regiões e mesorregiões", como "meta de decisão locacional o mundo" e como estratégia o "desenvolvimento vinculado à globalização". Trata-se de um modelo corporativo transnacional.

A estratégia de relocação concentra-se em novos pólos urbanos, com condições otimizadas de mão-de-obra barata e de infra-estrutura que permitem ligação rápida, seja com as matrizes de planejamento, controle e geração de tecnologias, seja ainda com os principais mercados.

Nesse sentido, a atração de investimentos pode criar perspectiva de empregos, com expansão de atividades econômicas, reativação de negócios e, em tese, crescimento para as cidades *pólos*. A implantação dos tais "eixos" também representa uma perspectiva de conexão entre os *pólos* e destes com os mercados, multiplicando os meios de transportes e ampliando as vias de informação e comunicações.

Contudo, não existem tantas unidades produtivas das corporações e de suas associadas nativas a serem "localizadas" nos milhares de municípios brasileiros. Além disso, embora haja empresas aproveitando a oferta de mão-de-obra barata, as empresas modernas tendem a empregar poucos trabalhadores.

De todo modo, pode-se dizer, então, que, enquanto o capital constitui-se como uma estrutura totalizante de controle, ordenante e gestor territorial, o trabalho constitui-se em uma territorialidade fragmentada e fragilizada. As transformações atuais contribuem para essa coesão dos capitalistas e fragmentação dos trabalhadores, que parece não se limitar às escalas,

e repercute tanto na macro escala — nacional — quanto na micro escala — região sudoeste do Paraná.

Nesse panorama, evidenciam-se, então, todos os sintomas do capital e de suas formas de controle social. Trata-se, pois, de tendências intrínsecas à modernização capitalista, com alterações qualitativas.

Nesse cenário, identificam-se os reflexos de uma região que tende a se tornar uma espécie de apêndice do capital, ou ainda como uma mera gestora da participação dos trabalhadores na produção do capital.

3.3 O Conceito de Desenvolvimento no Fórum das IES

Dando continuidade ao proposto, trazem-se à tona as manifestações — dos conceitos de desenvolvimento e do papel do ensino superior no desenvolvimento — explicitadas pelas IES no Fórum de Ensino Superior em suas quatro edições — 2002, 2003, 2004 e 2005.

O Fórum de Ensino Superior, como o próprio nome diz, tem por objetivo “*reunir docentes e dirigentes de instituições de ensino superior do sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina para discutir o papel do ensino superior no contexto regional*”. (ANAIS, 2002, p. 11).

Esse evento, conforme já se expôs, origina-se a partir de proposta de um grupo de pesquisa, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR, denominado Cepad — Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional.

O surgimento desse evento é justificado pelos seus propositores com base em alguns fatores, como: a acentuada expansão das IES na região sudoeste; a necessidade dessas instituições se conhecerem e mostrarem a que vieram; e pelo interesse demonstrado por dirigentes institucionais em “*se criar um espaço coletivo para discussões inerentes ao ensino superior, entre as IES da região*”, conforme exposto por Oliveira & Pizarico (2003).

É importante reiterar que as IES do oeste catarinense foram convidadas para participarem do evento por estarem em regiões contíguas (na divisa entre os dois Estados — Paraná e Santa Catarina) e por participarem de dinâmicas similares em prol do desenvolvimento regional, conforme exposto pelos proponentes do Fórum.

Desse modo, para iniciar o evento, segundo afirmado por membros do Cepad, é elaborado um projeto que, depois de aprovado na UTFPR, é levado por representantes desse grupo para as IES do sudoeste do Paraná e para as do oeste catarinense no intuito de apresentá-lo para apreciação, bem como convidá-las para participarem do evento. Há unanimidade entre as IES quanto à aceitação do Fórum, bem como quanto à sua participação.

No primeiro contato, solicita-se às instituições a escolha de um docente para ser o elo entre a IES e os organizadores do Fórum.

Conforme já se explanado no primeiro capítulo, o evento caracteriza-se por uma dinâmica própria: tem a duração de dois dias e compõe-se de conferências, mesas-redondas, apresentação de comunicações com relato de experiências de ensino, pesquisa e extensão em prol do desenvolvimento regional, e plenária final para avaliação do mesmo com encaminhamentos para o próximo. Além disso, já na primeira edição, cria-se uma Comissão Permanente composta por docentes representantes de cada IES, que tem acompanhado toda a movimentação para a realização das edições do Fórum, bem como um Comitê Científico, também composto por docentes das IES, cujo objetivo é analisar e selecionar os artigos a serem apresentados no evento.

A produção das quatro edições do Fórum, no formato de Anais, apresenta-se na forma de artigos, que variam no número de páginas, no formato, na disposição gráfica, de acordo com as normas estabelecidas pela IES proponente de cada edição. Nesses Anais tem-se o intuito de registrar as reflexões e contribuições da produção sobre as experiências de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para o desenvolvimento da região, realizadas pelos docentes das IES, do sudoeste do Paraná e do oeste de Santa Catarina.

Para dar conta do proposto neste trabalho de pesquisa, realizou-se, pois, uma análise detalhada das produções dos Anais das quatro edições do Fórum de Ensino Superior, que

totalizam 108 artigos. Este trabalho permite, pois, o acompanhamento da discussão em torno da temática que caracteriza o evento: o papel das Instituições de Ensino Superior no Desenvolvimento Regional.

Considera-se, neste trabalho, como IES participante do Fórum aquela que esteve envolvida na integralidade do evento, e não apenas participando esporadicamente de uma ou outra apresentação de trabalho, ou somente na abertura do evento.

Tal detalhamento exigiu constantes revisões para a identificação das IES, dos assuntos abordados, das publicações de cada IES, dos conceitos evidenciados, dentre outros aspectos, e consiste de um levantamento pormenorizado, de cada edição do Fórum, relativo a:

- número de IES participantes;
- volume de artigos publicados por IES e no total geral;
- volume de artigos publicados, divididos por caráter de IES;
- volume total de artigos apresentados por grupos de pesquisa, por caráter de IES;
- temáticas abordadas por IES;
- volume de artigos que abordaram o desenvolvimento, por caráter de IES;
- expressões mais freqüentes em cada edição, em relação ao desenvolvimento;
- expressões que mais e as que menos se destacaram no todo;
- principais temáticas abordadas, no todo.
- conceitos de desenvolvimento e o papel do ensino superior no desenvolvimento.

Consideram-se, pois, para a análise proposta, os artigos que explicitam a intenção — no resumo, na introdução e/ou no corpo dos mesmos — de abordar o desenvolvimento local e regional, a educação e o desenvolvimento, bem como o papel do ensino superior e/ou universidade no desenvolvimento.

Para se demonstrar o exposto, são elaborados alguns quadros, enumerados de 10 a 16, com o propósito de se obter uma visão panorâmica, geral e detalhada do conteúdo publicado nos referidos Anais.

Assim, nos Quadros de 10 a 12, a preocupação é demonstrar o total de trabalhos apresentados, por caráter de IES, o total de trabalhos apresentados por grupos de pesquisa, por caráter de IES; os quadros seguintes, de 13 a 16, tratam de apresentar as temáticas mais abordadas pelas IES, nas edições do Fórum, por caráter de IES, o volume de artigos que aborda o desenvolvimento, por caráter de IES, e as expressões mais frequentes em cada edição, de modo que se pode observar, também, aquelas que permanecem ao longo do evento, dentre outros. Desse modo, os aspectos apresentados nesses Quadros atuam como mediadores para as interpretações a que se deseja dar conta.

Assim, o Quadro 10 possibilita visualizar o volume total de artigos apresentados nas quatro edições do Fórum, conforme se pode ver, abaixo:

Quadro 10: Edições, Ano e Local do Fórum, IES Participantes em cada Edição do Fórum, Número de IES Participantes nas Edições do Fórum e Volume Total de Artigos Apresentados nas Edições do Fórum

Fórum/Ano/ Local	IES Participantes em cada Edição do Fórum	N. de IES Participantes nas Edições do Fórum	Volume Total de Artigos Apresentados nas Edições do Fórum
I Fórum (11- 13/11/02) Utfpr – Pato Branco	UTFPR, Fadep, UFPR, Unioeste, Cesul, Unipar, Vizivali, Unisep, Unics, Palas Atena, Unicentro, Fesc, Cesreal, Unoesc, Unochapecó e Unc	16	48
II Fórum (30- 31/11/03) Unoesc - Xanxerê	UTFPR, Fadep, Unioeste, Unipar, Vizivali, Unisep, Unics, Unicentro, Fesc, Unoesc	10	33
III Fórum (28- 29/10/04) Fadep - Pato Branco	UTFPR, Fadep, Unioeste Unipar, Vizivali, Unisep, Unics, Unicentro, Fesc, Unilagos, Unoesc, Unochapecó, Unijuí	13	18
IV Fórum (27- 28/11/05) Unics - Palmas	UTFPR, Fadep, Unioeste, Unics	4	09
Total Geral de Trabalhos Apresentados nas Edições do			108

Fórum			
-------	--	--	--

Fonte: Anais do Fórum de Ensino Superior – Edições 2002, 2003, 2004, e artigos da edição de 2005.

Mediante o exposto nesse Quadro, pode-se notar que no primeiro Fórum houve o maior número de IES participantes, dezesseis ao todo. Neste, todas as IES públicas participaram e a maioria das IES privadas do sudoeste paranaense estavam presentes, sendo que as duas instituições do oeste catarinense compareceram, inclusive a UNC, como convidada. Sobre o maior número de artigos publicados no primeiro, isso se deve ao fato de todos terem sido aceitos, uma vez que o propósito deste era que as IES “se conhecessem” e relatassem seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, nas edições subseqüentes, nota-se que os números apresentados exibem um nítido decréscimo tanto em relação à participação das IES quanto de artigos publicados. Um destaque se faz necessário. Na Plenária Final do primeiro evento, decidiu-se que, nas edições seguintes as comunicações deveriam estar voltadas à temática central do Fórum. Diante disso, o que se evidencia, então, é que quanto mais focalizada a discussão para o “desenvolvimento regional” menos participação das IES foi havendo.

Na seqüência, no Quadro 11, mostra-se o volume de artigos apresentados, divididos por caráter de IES, em cada edição do evento, conforme se pode notar, abaixo:

Quadro 11: Volume de Artigos Apresentados nas Edições do Fórum, Divididos por Caráter de IES

Fórum/Ano	FEDERAIS	ESTADUAIS	PRIVADAS
I / 2002	17	3	28
II / 2003	5	4	24
III/2004	2	2	14
IV/2005	2	1	6
Total por IES	26	10	72
Total Geral de Trabalhos IES Públicas	36		
Total Geral de Trabalhos IES Privadas	72		
Total Geral de Trabalhos	108		

Fonte: Anais do Fórum de Ensino Superior – Edições 2002, 2003, 2004, e artigos da edição de 2005.

Percebe-se aqui a supremacia de artigos publicados pelas IES privadas, uma vez que estas representam cerca de 80% no sudoeste, de maneira que, a isso se deve o maior número de representatividade no evento. Todavia, em que pese o menor número de IES públicas no sudoeste, bem como o menor número de presença em cada edição do Fórum, observa-se que as publicações destas significam 50% da produção no todo. A relevância está em que estas representam cerca de 20% do número de instituições no contexto sudoestino.

Tendo em vista que o Fórum surgiu de um grupo de pesquisa e que a Comissão Permanente do Fórum assinalou, por várias vezes, em reuniões de organização das edições do mesmo, a importância de se incentivar a participação de grupos de pesquisa no evento, no Quadro 12, tem-se a intenção de demonstrar a participação destes e o volume de artigos apresentados pelos mesmos, por caráter de IES, conforme segue, abaixo:

Quadro 12: Volume de Artigos Apresentados por Grupos de Pesquisa, por Caráter de IES

Fórum/Ano	Total de Comunicações Apresentadas no Fórum por Grupos de Pesquisa, por Caráter de IES	
	Grupos de Pesquisa IES Pública	Grupos de Pesquisa IES Privada
I / 2002	3	0
II / 2003	1	0
III/2004	1	2
IV/2005	2	3
	Total = 7	Total = 5
Total Geral		12

Fonte: Anais do Fórum de Ensino Superior – Edições 2002, 2003, 2004, e artigos da edição de 2005.

É possível perceber a manutenção, embora pequena, dos grupos de pesquisa nas IES públicas durante todas as edições, e a progressiva introdução destes pelas IES privadas, principalmente nos últimos dois eventos. Observa-se, então, que nas primeiras, os grupos de pesquisa têm um papel mais atuante em eventos dessa natureza.

Os artigos apresentados nos eventos e publicados nos Anais revelam o interesse dos docentes pelos mais variados temas. No intuito de se ter uma visão mais detalhada sobre os mesmos, um dos levantamentos realizados trata de identificar as temáticas abordadas nas edições do

Fórum por IES, e o volume total de artigos por IES, nas quatro edições do Fórum, conforme mostra o Quadro 13:

Quadro 13: IES Públicas/Privadas do Sudoeste do PR e Oeste de SC, Temáticas Abordadas por IES nas Edições do Fórum e Volume Total de Artigos por IES nas Edições do Fórum

IES Públicas/ Privadas sudoeste do PR oeste de SC	Temáticas Abordadas por IES nas Edições do Fórum	Volume Total de Artigos por IES nas Edições do Fórum
UTFPR	A atuação do profissional de administração; competência na gestão do conhecimento; cursos de graduação e crise da educação física; ensino da psicologia em cursos superiores; atitudes docentes na educação empreendedora profissionalizante; pesquisa e apoio ao desenvolvimento regional; formação de professores em serviço; gestão e competências organizacionais; literatura infantil e História; papel da disciplina de metodologia científica nos cursos superiores; papel do professor frente às inovações tecnológicas; projeto político pedagógico do Curso de Administração; projeto integrado do Curso de Agronomia; projeto interdisciplinar para classificação de insetos; projeto político pedagógico e a ação política e pedagógica das IES; reflexão sobre natureza e cultura; educação e desenvolvimento sustentável de uma região; educação e desenvolvimento; formação de professores em serviço no Curso de Formação Pedagógica; treinar recursos humanos da empresa ou desenvolver pessoas para a organização; curso de Ciências Contábeis e sua responsabilidades social; a carência de licenciaturas; novos desafios do Fórum de Ensino Superior; concepções de aprendizagem em estudantes de graduação em Administração, Pedagogia e Licenciatura em matemática; a idéia de desenvolvimento no Brasil.	25
Unioeste	Formação de professores do campo; formação do professor e desenvolvimento profissional permanente; participação popular; reorganização curricular das escolas do campo; docência no ensino superior; contribuições da didática para a formação do profissional da educação; movimentos sociais e desenvolvimento; jovens de assentamentos; rotulagem nutricional técnica: contribuição para as agroindústrias familiares; ensino superior e desenvolvimento local; a universidade pública na economia municipal.	11
Unicentro	Universalização da educação superior brasileira como estratégia de desenvolvimento científico, econômico e social; democratização do acesso à educação superior brasileira: estratégia significativa de desenvolvimento.	02
UFPR	Formação de professores de língua estrangeira	01
Fadep	Comunicação e Fisioterapia; empreendedorismo e perfil do trabalhador; ensino de jornalismo; hábito de pesquisa nos	20

	discentes de Fisioterapia; gênero: telenovela; o graduando e a leitura; organizações escolares em análise; pesquisa educacional; educar para interagir com a mídia; projeto exportar; o lúdico na intervenção terapêutica das crianças hospitalizadas; projeto campus de saúde; Unati - Universidade Aberta à Terceira Idade; assessoria empresarial; concepções dos grupos de estudo, pesquisa e extensão do Curso de Educação Física e sua articulação com a realidade local e regional; educar para interagir com a mídia; contexto sociocultural dos índios da região sudoeste do Paraná; impactos locais e regionais da intervenção dos grupos de estudo, pesquisa e extensão do Curso de Educação Física; projeto Interação: construindo a cidadania; um estudo de caso da exposição da indústria e comércio; o envelhecimento humano na perspectiva da Fisioterapia.	
Unisep	Estilo de vida e atividade física de turma de curso de Educação Física; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o processamento da voz como interface para gestão do conhecimento em instituições de ensino; proposta alternativa para o ensino de estatística; política industrial, alocação de recursos produtivos e guerra fiscal nos anos 90; informática para a terceira idade; assessoria empresarial; a IES como fomentadora de novos empregos; o papel das IES no desenvolvimento de um arranjo produtivo local; o postulado da entidade nos pequenos negócios; projeto ginástica na terceira idade;	11
Unics	Docência como ato de inteligência e formação do professor universitário; incubadoras empresariais e competitividade; insucesso de novos produtos; docência no ensino superior; o sistema paranaense de ciência e tecnologia; alfabetização de jovens e adultos; o processo de envelhecimento e as atividades físicas na sociedade atual; instituições escolares na região de Palmas; educação de jovens, adultos e idosos; políticas educacionais, história e memória: a utilização de fontes primárias no processo de investigação.	10
Vizivali	Avaliação psicopedagógica e inclusão escolar; ensinar e aprender na relação professor-aluno; aplicação da prática como forma de aprendizagem e estudo; cooperativas de trabalho; educação e mídia; relação ensino-pesquisa no Curso de Pedagogia; Programa Bolsa Escola federal.	07
Fesc	Parâmetros curriculares nacionais: contribuição para a proposta pedagógica da escola; influência do tropeirismo na formação da sociedade palmense; filosofia para crianças; práticas pedagógicas: ensinar e aprender cartografia; colonização e ocupação do sudoeste paranaense;	05
Cesul	Direito e estratégia para autonomia econômica regional; o ensino de Direito no Brasil;	02
Palas Atena	Construção do leitor infantil	01
Unoesc	Extensão e ação comunitária; programa de avaliação institucional; assistência social e a contribuição com o desenvolvimento regional; estágios curriculares e a	08

	integração com a comunidade regional; escritório de negócios internacionais; formação de agentes de desenvolvimento; o modelo regional multicampi de universidade; a política de extensão em uma universidade regional multicampi;	
UNC	Iniciação científica como propulsora do desenvolvimento intelectual acadêmico; modelagem e desenvolvimento de sistemas de informação geográfica para parques e florestas nacionais; sistema de informações contábeis-financeiras para a pequena empresa;	03
Unijuí	Cooperação entre IES: uma trajetória na fronteira do Noroeste-RS; programa Unijuí-comunidade.	02
Total Geral		108

Fonte: Anais do Fórum de Ensino Superior – Edições 2002, 2003, 2004, e artigos da edição de 2005.

Observa-se, então, pelo quadro exposto, as mais variadas temáticas abordadas por docentes de cada IES, nas quais alguns cursos se destacam, como: Licenciaturas: Pedagogia, Programa Especial de Formação Pedagógica, Matemática e Educação Física; e outros, como: Administração, Fisioterapia, Agronomia, Informática e Direito.

No geral, as temáticas tratadas pelas IES do sudoeste tratam de relatar experiências de ensino, pesquisa e extensão, com supremacia para o ensino. As do oeste catarinense, por seu turno, dão destaque às suas experiências institucionais relatando o seu envolvimento com a comunidade regional. Pelo exposto, pode-se notar que os temas tratados nos artigos, em todas as edições do Fórum, retratam, pois, o perfil das instituições de onde provêm os seus autores. Com efeito, entre os vários temas abordados nas edições do evento, alguns são predominantes.

Para evidenciar essa predominância de temas, faz-se o agrupamento por tópicos mais abrangentes, mas que ao mesmo tempo tenham identificação com o tema proposto pelo trabalho. Assim, podem ser arrolados como os mais abordados, nos artigos apresentados nas edições do Fórum, os expostos no Quadro 14:

Quadro 14: Temáticas Mais Abordadas nas Edições do Fórum

<i>Ensino superior e desenvolvimento/ universidade e desenvolvimento:</i> ensino superior e desenvolvimento; ensino superior e desenvolvimento local; universidade e desenvolvimento regional; o papel das IES no desenvolvimento regional, como: fomentadoras de emprego, no desenvolvimento de um arranjo produtivo local, na assistência social, nos estágios curriculares, na economia municipal, na extensão e ação comunitária; melhoria do capital social; educação superior brasileira como estratégia de desenvolvimento científico, econômico e social; democratização do acesso à educação

superior brasileira: estratégia significativa de desenvolvimento; formação de agentes de desenvolvimento.
<i>Desenvolvimento:</i> desenvolvimento regional; desenvolvimento sustentável; desenvolvimento tecnológico; ecodesenvolvimento; educação e desenvolvimento; movimentos sociais e desenvolvimento; a idéia de desenvolvimento no Brasil.
<i>Projetos:</i> projeto exportar; projeto o lúdico na intervenção terapêutica das crianças hospitalizadas; projeto campus de saúde; projeto Interação: construindo a cidadania; um estudo de caso da exposição da indústria e comércio; projeto integrado do Curso de Agronomia; projeto interdisciplinar para classificação de insetos; projeto - rotulagem nutricional técnica: contribuição para as agroindústrias familiares.
<i>Formação de professores:</i> formação de professores do campo, formação de professores em serviço; Formação de professores de língua estrangeira; formação do profissional da educação; desenvolvimento profissional permanente;
<i>Atividades concernentes ao ensino superior:</i> docência no ensino superior; projeto político pedagógico; aprendizagem na graduação; práticas pedagógicas,
<i>Envelhecimento humano/terceira idade</i>
<i>Educação não-formal:</i> educação de jovens, adultos e idosos;
<i>Leitura e literatura:</i> gênero: telenovela; literatura infantil e História; o graduando e a leitura; o leitor infantil
<i>Propostas e práticas pedagógicas:</i> Parâmetros curriculares nacionais: contribuição para a proposta pedagógica da escola; ensinar e aprender cartografia; filosofia para crianças;

<i>Empreendedorismo:</i> atitudes empreendedoras do docente; educação empreendedora profissionalizante; empreendedorismo e perfil do trabalhador.
<i>Gestão:</i> gestão do conhecimento; gestão e competências organizacionais; competitividade; gestão do conhecimento em instituições de ensino.
<i>Educação Física:</i> Curso de educação Física e sua articulação com a realidade local e regional; impactos locais e regionais da intervenção dos grupos de estudo, pesquisa e extensão do Curso de Educação Física; crise da graduação na educação física.
<i>Sistemas de informação:</i> modelagem e desenvolvimento de sistemas de informação geográfica para parques e florestas nacionais; sistema de informações contábeis-financeiras para a pequena empresa;
<i>Mídia e educação:</i> mídia e educação

Fonte: Anais do Fórum de Ensino Superior – Edições 2002, 2003, 2004, e artigos da edição de 2005.

Nota-se novamente que a grande maioria dos artigos tratam de temáticas muito variadas, entretanto, evidencia-se também uma concentração na temática “desenvolvimento” e “papel do ensino superior no desenvolvimento”.

Assim, para verificar quantos trabalhos abordam esses dois tópicos, e tendo em vista que o objetivo do Fórum é discutir o “papel do ensino superior no desenvolvimento regional”, faz-se um levantamento sobre o volume de artigos que abordam tal temática, por caráter de IES, frente ao volume geral das publicações nas edições do Fórum, conforme se pode notar no Quadro 15:

Quadro 15: Edições e Ano do Fórum, Números de Trabalhos que Abordaram o Desenvolvimento e/ou o Papel do Ensino Superior no Desenvolvimento, por caráter de IES, Total de Trabalhos e Total Geral de Publicações nas Edições do Fórum

Fórum/Ano	IES FEDERAL	IES ESTADUAIS	IES PRIVADAS	N. de Artigos que Abordaram Desenvolvimen to e/ou o Papel do Ensino Superior ...	Volume Geral de Artigos nas Edições do Fórum
I / 2002	2	0	4	6	48
II / 2003	3	2	6	11	33
III/2004	2	3	9	14	18
IV/2005	1	1	0	2	09
Total por IES	8	6	19	33	108

Fonte: Anais do Fórum de Ensino Superior – Edições 2002, 2003, 2004, e artigos da edição de 2005.

O Quadro 10 demonstra claramente que é na terceira edição do Fórum, em 2004, que se registra a maior produção de abordagem sobre o desenvolvimento, mais de 70%. No segundo, ocupa 1/3 das temáticas, e, no terceiro, na quase totalidade das publicações destaca-se o enfoque para o desenvolvimento. Todavia, no último, o decréscimo é acentuado, não chegando a 1/3 das abordagens. Esta temática obteve um peso de 30% no total de produções do Fórum.

Assim, verifica-se que, em relação ao desenvolvimento, algumas expressões são as mais usadas em todas as edições, conforme se pode notar no Quadro 16:

Quadro 16: Expressões Mais Frequentes sobre o Desenvolvimento nas Edições do Fórum

Fórum/Ano	Expressões Mais Frequentes sobre o Desenvolvimento nas Edições do Fórum
I / 2002	Comprometimento com o desenvolvimento; contribuir com o desenvolvimento regional; desenvolvimento sustentável; sustentabilidade, comunidade regional; missão institucional; desenvolvimento rural sustentável; ecodesenvolvimento; ecoregiões; desenvolvimento ambiental.
II / 2003	Desenvolvimento regional; desenvolvimento sustentável; desenvolvimento da região; desenvolvimento sustentado; sustentabilidade; dimensões da sustentabilidade: social, econômica, ecológica, espacial e cultural; desenvolvimento tecnológico; educação e desenvolvimento; sustentabilidade sócio-econômica e ambiental; contribuir para o desenvolvimento das organizações; desenvolvimento da sociedade; movimentos sociais e desenvolvimento; desenvolvimento endógeno; desenvolvimento social e econômico; agentes de desenvolvimento; gestão pública para o desenvolvimento sustentável, processo educacional; processo de humanização; universidade pública; papel da universidade, educação e desenvolvimento.

III/2004	desenvolvimento regional; desenvolvimento tecnológico; desenvolvimento sustentável; desenvolvimento social, desenvolvimento local.
IV/2005	Desenvolvimento no Brasil; desenvolvimento local; desenvolvimento econômico; desenvolvimento regional; desenvolvimento sustentável de regiões; universidade, desenvolvimento e formação de capital humano.

Fonte: Anais do Fórum de Ensino Superior –Edições 2002, 2003, 2004, e artigos da edição de 2005.

De acordo com esse último quadro, observa-se que as expressões que mais se destacam e permanecem em todas as edições do Fórum são: *desenvolvimento regional, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento econômico e social, papel do ensino superior, papel das universidades*. Há outras, porém, com frequência bem baixa, como *desenvolvimento rural, desenvolvimento ambiental, ecodeenvolvimento*.

Nota-se nas produções das IES que há uma apropriação dos conceitos de desenvolvimento propalados pelas IES em seus históricos, bem como dos propalados no país, principalmente quanto a: desenvolvimento regional e desenvolvimento sustentável, capital social, formação de capital humano e competitividade.

Tendo por base as expressões que se mantêm em todos os eventos, busca-se destacar, então, as manifestações dos conceitos de “desenvolvimento”, “educação” e “papel do ensino superior no desenvolvimento”. Tais manifestações são demonstradas por intermédio de alguns excertos retirados dos artigos publicados pelo conjunto de IES, e que mais caracterizam-nas, conforme o explicitado, na seqüência:

I FÓRUM

No primeiro evento que ocorre, nos dias 11 a 13 de novembro, na UTFPR, denominando-se: *I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: compartilhando experiências de ensino, pesquisa e extensão*, as manifestações giram em torno do conceito de desenvolvimento, do papel das IES nesse contexto, e da participação de atores sociais e das forças locais no desenvolvimento, conforme se pode ver nos excertos a seguir.

No que tange ao conceito de desenvolvimento, o conteúdo dos artigos demonstra a tendência explícita para o desenvolvimento sustentável, conforme se pode observar em alguns deles:

1. “O *conceito de desenvolvimento* busca superar as visões pragmáticas de *desenvolvimento econômico*” (...) *desenvolvimento é um processo* através do qual, uma sociedade consegue maior controle sobre o meio, sobre o seu próprio destino político e capacita indivíduos a obter maior controle sobre si mesmo”. (p. 100). O *desenvolvimento* comporta as *dimensões: econômica, social, cultural e ambiental*.
2. “*Sustentabilidade* - noção tomada como *ponto de partida* para uma reinterpretação sociais e econômicos de suas relações com equilíbrio dos sistemas, que supere as contradições da racionalidade econômica de exploração infundável dos recursos naturais findáveis. *Sustentabilidade* na qual os recursos ambientais se converterão em potenciais capazes de reconstruir o processo econômico dentro de uma nova racionalidade produtiva, propondo um projeto social baseado na produtividade da natureza, nas autonomias culturais e na democracia participativa”. (p. 100-1).
3. “*Desenvolvimento sustentável* objetiva atender às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades”. (p. 238).
3. No que se refere ao papel das IES no desenvolvimento, ressalta-se a contribuição das pesquisas para se atingir o desenvolvimento da região, bem como a importância de a instituição estar auxiliando na qualificação de recursos humanos para se iniciar o desenvolvimento.
4. “...importância da realização de pesquisas relevantes para o contexto de *desenvolvimento regional*” (p. 72);
5. “No aspecto jurídico-econômico os *movimentos de regionalização* carecem de *recursos humanos qualificados* para iniciar o *processo de desenvolvimento* e as IES podem auxiliar e assessorar nesta qualificação”. (Anais, p. 114).

Por outro lado, é perceptível a evocação das “forças locais”, como “*self-reliance*”, e dos “atores sociais” no desenvolvimento, ao se apregoar a “valorização e participação dos *atores sociais no desenvolvimento*” (p. 238), e a “mobilização das forças locais (*self-reliance*) para o desenvolvimento”. (p. 238).

Nota-se aqui que os conceitos sobre desenvolvimento denotam um alinhamento com os disseminados no contexto da Mesorregião, no contexto nacional, bem como no mundial, ou seja, retratam a apropriação de conceitos de desenvolvimento, vinculados

às ideologias multilaterais inerentes a um campo de discussão ideológico, político, econômico.

Segundo Ribeiro (1991), trata-se de uma noção em elaboração, já que essa idéia, efetivamente, começa a circular no final da década de 80, sobretudo, quando o Relatório Brundtland, da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, é entregue à Assembléia Geral da ONU em 31 de dezembro de 1987. A ênfase dada ao “desenvolvimento sustentável” populariza a expressão. O autor destaca que as ONGS, os órgãos de governo e as agências multilaterais movimentam-se ativamente em uma arena política na busca por uma definição do que seria esse tipo de desenvolvimento.

Nessa nova visão de desenvolvimento, um dos aspectos centrais é o respeito às culturais locais consideradas como parte central de sua sustentabilidade, haja vista a “Declaração de Manila sobre Participação Popular e Desenvolvimento Sustentável”¹⁴⁵ (1990), na qual se enfatiza um novo modelo de desenvolvimento alternativo, baseado na comunidade, e entendido como “um processo de mudança econômica, política e social que não necessariamente necessita envolver crescimento”. (ibid, p. 46).

Assim, comunidades humanas sustentáveis podem ser atingidas somente através de um desenvolvimento centrado no povo...[que] procura desenvolver o controle sobre os recursos ao povo e suas comunidades, para serem utilizados na satisfação de suas próprias necessidades. (DECLARAÇÃO, 1990, p. 46).

Não cabe, neste momento, trazer à tona uma discussão sobre o caráter sociológico, ideológico, político ou econômico desses modelos, mas demonstrar que o contexto sudoestino não tem ficado imune às discussões sobre novos modelos de desenvolvimento tão em voga no contexto mundial.

II FÓRUM

¹⁴⁵ Em nota de rodapé, Ribeiro (ibid, p. 17), ressalta que este documento resultou de “um encontro entre 31 associações de lideranças da África, Sudeste Asiático, Sul da Ásia, Pacífico Sul, América Latina, Caribe,

Na segunda edição, que acontece em Xanxerê, na Unoesc, nos dias 30 e 31 de outubro de 2003, denominado: *II Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: O papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional – A socialização de experiências de ensino, pesquisa e extensão no processo de desenvolvimento regional* — as manifestações dos conceitos envolvem a educação e o desenvolvimento, o conceito de desenvolvimento, de desenvolvimento regional, e apresentaram uma forte ênfase no papel das IES no desenvolvimento regional.

Nessa edição, as manifestações sobre educação e desenvolvimento acentuam o esforço de alguns docentes em conceituar a educação como um processo desencadeado e criado pelos homens, ao mesmo tempo em que outros mencionam a educação como aspecto fundamental da competitividade na economia globalizada, argumentando a necessidade de forte investimento na educação preparatória para o desenvolvimento. Tais profusões, assim se mostram:

1. “A importância da *educação no desenvolvimento tecnológico* de uma região colocá-la como uma política pública de vanguarda, fundamentando a necessidade de analisar, discutir e compreender a relação entre educação e *processos de desenvolvimento tecnológico*”. (p. 13).
2. “(...) a *educação do povo* [...] é fundamental, sem a qual não é possível a um *país ou região ser competitivo na economia globalizada*”. (p. 15).
3. “...*processo educacional* como fator preponderante à sustentação de *iniciativas de inovação* para o *desenvolvimento sustentado de uma região*”. (p. 16);
4. “...para *conceituar de educação* parte-se do pressuposto de que o mundo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver”. (p. 19)
5. “(...) o *processo de humanização* é um trabalho educativo e, portanto, direto e intencional, que produz em cada indivíduo em particular, a humanidade que é produzida pelo coletivo dos homens ao longo da história”. (p. 20)
6. “...forte *investimento em educação* preparatória para o *desenvolvimento*”. (p. 165).

América do Norte e Europa, em Manila, Filipinas, de 6 a 10 de junho de 1989” , conforme constado nesta Declaração (1990, p. 45).

Quanto ao desenvolvimento, este é concebido como um processo e é enfatizado de acordo com o mesmo viés anterior, como sustentável:

1. “*desenvolvimento é um processo* através do qual, uma sociedade consegue maior controle sobre o meio, sobre o seu próprio destino político e capacita indivíduos a obter maior controle sobre si mesmo”. (p. 20).
2. “O *desenvolvimento comporta as dimensões*: econômica, social, cultural e ambiental, ou seja, desenvolvimento é compreendido, aqui, como um processo deliberado de transformação da realidade natural e social”. (p. 20).
3. “... são *cinco as dimensões da sustentabilidade*: social, econômica, ecológica, espacial e cultural...”. (p. 34).
4. “*Desenvolvimento um processo* de promoção da melhoria qualitativa das condições de vida da população de um país, de uma região ou de um local específico” (p. 34)
5. “A promoção do *desenvolvimento sustentável* é hoje uma das tarefas centrais tanto dos governos como da sociedade civil”. (p. 163).
6. “Para além de simples crescimento econômico, compreende-se aqui *desenvolvimento sustentável* como aquele que é capaz de atender a cinco dimensões: sustentabilidade social (...); sustentabilidade econômica (...) sustentabilidade ecológica (...); sustentabilidade espacial (...); sustentabilidade cultural” [...] “...entende-se que é necessário integrar, articular e gerir essas *cinco dimensões*”. (p. 163).

Percebe-se, pelas manifestações, que há um forte destaque para o desenvolvimento regional, que vai desde “processo de transformação inovador”, “iniciativas empreendedoras”, “envolvimento de todos os setores sociais” até “possibilidade de melhoria de vida das pessoas”, conforme demonstrado nos excertos:

1. “...em uma região cuja *economia* depende de forma significativa de sua capacidade científico-tecnológica de produção industrial e de prestação de serviços, o *processo de desenvolvimento dessas regiões* deixa de ser pautado nos moldes convencionais e passa a ser um *processo de transformação inovador*”. (p. 14)
2. “Estratégia de um *projeto regional* para o futuro é fundamentar-se em iniciativas estruturantes, como *empreendedorismo*, hotéis, incubadoras e parques tecnológicos”. (p. 15).

3. “*O processo de ocupação da região (...), apresenta-se como elemento indispensável para o povoamento, ocupação e efetivo desenvolvimento regional*”. (p. 105).
4. “Defende-se que o debate acerca do *desenvolvimento regional* precisa ser um processo exaustivo, envolvendo todos os setores da sociedade com seus diferentes atores, para que as propostas elaboradas estejam fundamentadas a partir de conceitos sólidos e coerentes, nos quais o desenvolvimento endógeno efetive-se como fio condutor do enredo a ser escrito e desempenhado por toda a sociedade”. (p. 123).
5. “O *desenvolvimento regional* nem sempre acompanha o desenvolvimento das populações que nele coexistem”. (p. 147).
6. “*Desenvolvimento regional* implica em compreender “...Desenvolvimento como possibilidade de melhoria de vida das pessoas (desenvolvimento humano), de todas as pessoas (desenvolvimento social), das que estão vivas hoje e das que viverão amanhã”. (p. 154).

No que se refere ao papel das IES no desenvolvimento, há uma forte ênfase em atribuir-lhes o papel de colaborador que, além de gerir ações para tal, devem promover discussões, ações, conhecimento, qualificação de agentes de desenvolvimento, incorporação do tripé ensino, pesquisa e extensão, até promover o conhecimento do capital humano da região. A maior ênfase, nesse sentido, é dada pelas IES catarinenses, conforme se pode notar, na seqüência:

1. “...necessidade de aprofundar as discussões em torno dos rumos do desenvolvimento e da constatação da necessidade de repensar a *Universidade pública na sua relação com o desenvolvimento regional*”. (p. 116).
2. “Concluímos que essa proposta, já iniciada, é uma das formas possíveis da Universidade, em conjunto com a sociedade, propor discussões para gerir *ações que tomem as problemáticas do desenvolvimento* como ponto de partida e chegada”. (p. 117).
3. “Cada vez mais, percebe-se o interesse das instituições de ensino na *participação no processo regional* na qual elas estão inseridas”. (p. 123).
4. “...muitas instituições de ensino têm conseguido realizar o tripé – ensino, pesquisa e extensão – ao conseguir promover discussões e ações que possibilitem e que colaboram com o *desenvolvimento regional*”. (p. 123).

5. “... as universidades (...) nesta função importante de *colaboradoras para o desenvolvimento regional*, as universidades participam de diversas formas e todas, igualmente, importantes”. (p. 123).
6. “Como *Universidade* inserida e comprometida com a comunidade e com o *desenvolvimento sustentável da região*, apresentamos este programa de Ação social, visando primariamente à inclusão da *Universidade* no processo de *desenvolvimento social e econômico da região*”. (p. 147).
7. “...o principal *papel da universidade* é promover a construção do conhecimento que se refere essencialmente ao capital humano, elemento determinante no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, social, desde que este conhecimento esteja articulado com as *demandas regionais*”. (p. 154).
8. “...compromisso das IES (...) com a qualificação de gestores públicos é condição indispensável para o *desenvolvimento da região...*”. (p. 162).
9. “...capacitar agentes públicos com visão sistêmica e empreendedora, capazes de planejar, implantar,gerir e avaliar projetos públicos que *gerem o desenvolvimento*”. (p. 162).
10. “Os agentes públicos são elementos imprescindíveis para a articulação de *projetos de desenvolvimento* e para a coordenação de esforços rumo a esse objetivo”. (p. 164).
11. “...o poder público deva ser o articulador do *processo de desenvolvimento* em parceria com a sociedade civil organizada”. (p. 164).
12. “...instituições de ensino superior (...) contribuam para o *desenvolvimento regional*” [...] “A relação dessas instituições com o *desenvolvimento sustentável das regiões* onde se inserem é, pelo menos, tão importante quanto a relação com o ensino, uma de suas grandes preocupações “[...] “Elas instalam e fortalecem o desenvolvimento regional e contribuem decisivamente para isto”. (p. 190).
13. “Mesmo de maneira inicial, com estas intenções de redimensionamento da pesquisa e sua utilização para o suporte *no desenvolvimento regional*, é possível apontar uma experiência de pesquisa como uma alternativa...”. (p. 191).
14. “O que realmente se defende é a incorporação da pesquisa, tanto como instrumento de *desenvolvimento científico* quanto ferramenta para o *desenvolvimento da região* para sua subsistência e também como uma ferramenta de uma aprendizagem que se necessita seja dinâmica e antecipadora”. (p. 194).
15. “...a pesquisa é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e a trilha a ser percorrida para as instituições de ensino superior e para o *desenvolvimento regional* do local onde estão inseridas”. (p. 194).

Nota-se, por conseguinte, ainda mais forte o alinhamento das IES com os novos modelos de desenvolvimento, conforme os já comentados anteriormente, e, ademais, o que se explicita é a reação demonstrada pelas IES ao dimensionar a figura do “gestor público”, do “agente de desenvolvimento”, numa clara alusão ao modelo gerencial.

É interessante observar a percepção de algumas IES de que as mesmas são responsáveis pela qualificação de “agentes de desenvolvimento” ou “gestores públicos”, ou seja, de que está havendo uma clara responsabilidade de capacitação desses “gestores”, chamada para si, numa ótica gerencial.

Esse modelo é norteado pelos seguintes princípios: flexibilidade, criatividade, multiplicidade, qualidade, participação e controle de resultados, descentralização e horizontalização das estruturas e a organização em rede, segundo afirmado por Melo & Von Sperling (2002, p. 1).

Tais proposições demonstram seguir as tendências da atualidade, principalmente no que se refere a uma administração gerencial, em contraposição à administração burocrática no Estado. Inclusive, esse parece ser o papel que as IES estão se atribuindo sobre a sua participação no “desenvolvimento regional”. Aqui, caberia uma análise sobre o papel desse “gestor” ou mais ainda, uma análise sobre como e para que seria “capacitado” e qual seria o papel dessa figura no desenvolvimento regional.

Segundo o que expõe Melo & Von Sperling (ibid), a esse “gestor” caberia ser um elo entre a “política e a burocracia” e, além disso, “o gerente público para ser um bom gestor, deve conhecer a especificidade do setor, as artimanhas da liderança, dominar técnicas e tecnologias gerenciais, e uma grande dose de criatividade e manejo político”. (ibid, p. 2).

Vê-se ainda a menção do desenvolvimento exigindo o crescimento de “capital humano” numa clara alusão de que quanto maiores forem os investimentos em capitais humanos maiores serão os conhecimentos e as experiências acumuladas, maiores as possibilidades de sucesso do desenvolvimento.

Dada a relevância atribuída ao capital humano na construção do desenvolvimento, acaba-se por considerar que a educação pode ser um tipo de alavanca do desenvolvimento.

Essa ênfase na valorização da educação guia-se na perspectiva de construção do desenvolvimento territorial, uma vez que “se propõe à realização de grandes alterações no próprio ambiente cultural”, conforme assinalam Fávero & Gramacho (2004, p. 7).

Segundo esses autores, tais visões opõem-se à outra, que concebe ao Estado a primazia do desenvolvimento. E opõe-se ainda à idéia de que o desenvolvimento se constrói por meio das relações de mercado. Concebe-se, pois, o desenvolvimento como um processo planejado e que quanto maiores forem os capitais humano e social maiores serão as chances de sucesso do empreendimento.

Verifica-se, então, um contexto sudoestino caracterizado pelos impactos das profundas transformações que envolvem concepções políticas, ideológicas, econômicas, educacionais, dentre outras, ocorridas no contexto nacional e mundial nas últimas décadas.

Não há como ocultar, portanto, que o sudoeste do Paraná, o oeste catarinense, bem como a Mesorregião participam de um novo cenário, ainda em curso, marcado pela reestruturação e pela modernização das organizações públicas caracterizadas pela desregulamentação e pela privatização, marcado pela competitividade, pelo desenvolvimento tecnológico acelerado, pelo avanço da informatização e dos meios de comunicação, provocando processos de reestruturação do sistema capitalista e, em consequência, mudanças inevitáveis nas organizações públicas e privadas, em especial, nas instâncias educativas.

É notório, pois, ainda, destacar nesse contexto que as Universidades do oeste catarinense explicitam enfaticamente a sua inserção, vinculação e participação no desenvolvimento de suas regiões. Demonstram assumir como uma de suas atribuições a construção do desenvolvimento do território do qual elas fazem parte. Tais instituições são denominadas por Rossato (1998) como “universidades para o desenvolvimento”, cuja presença é forte, especialmente, na América Latina e na África, destaca o autor.

III FÓRUM

No terceiro evento, realizado pela Fadep, em Pato Branco, nos dias 27 e 28 de outubro de 2004, denominado: *III Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de santa*

Catarina: o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional, as manifestações mais significativas giram em torno de concepção de educação, menções sobre o desenvolvimento tecnológico e, novamente, enfatiza-se o papel das IES no desenvolvimento da região, conforme se pode notar no que se mostra, na sequência.

Nota-se, novamente, o esforço de alguns docentes em conceber a educação como mediadora das transformações sociais, decisiva para o desenvolvimento humano, conforme se demonstra nos excertos, a seguir:

1. “Consideramos a *educação como mediação das transformações sociais*”. (p. 12).
2. “Ao entendermos a *educação* como mediadora das transformações sociais, assumimos que ela tem uma influência *decisiva no desenvolvimento humano e social*”. (p. 16).

Sobre o desenvolvimento, enfatiza-se o tecnológico, questionando-o, conforme se nota, abaixo:

1. “Até que ponto pode-se ter um real *desenvolvimento tecnológico* e como este pode reverter em desenvolvimento social e qualidade de vida, sem uma política de, simultaneamente, promover a *educação básica* do cidadão?” (p. 17).

Quanto ao papel das IES no desenvolvimento regional, se por um lado, mencionam-se: a necessidade de organização de um espaço para se discutir o papel do ensino superior no desenvolvimento; iniciativas conjuntas para se criar alternativas para viabilizar o desenvolvimento regional harmônico e sustentável ou a universidade como instrumento de progresso do país e sociedade; por outro lado, enfatiza-se a necessidade de as IES aliarem-se às necessidades do mundo empresarial, no arranjo produtivo local, na formação e qualificação de recursos humanos adequados às exigências de mercado, conforme demonstrado, na sequência, em três grupos que se diferenciaram:

1. “Não basta abrir novos Cursos baseados em modelos pré-estabelecidos, é importante que esses tenham um projeto pedagógico adequado para a mediação de transformações, que possam possibilitar um *desenvolvimento regional* numa perspectiva para além da econômica”. (p. 12).
2. “Diante dos desafios postos pela expansão do ensino superior na região sudoeste do Paraná, que estudos realizados (...) apontaram a necessidade da organização de um

espaço coletivo de discussão sobre as questões inerentes ao ensino superior, levando em consideração, principalmente, *o papel das IES no desenvolvimento regional*". (p. 25).

3. "Compreende-se que as finalidades do ensino superior são projetadas de modo a assegurar um ensino científico, articulado ao trabalho de pesquisa e investigação e promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos". (p. 38-9).

4. "...o objetivo é perceber (...) como o desenvolvimento do processos de reflexão podem contribuir com o *desenvolvimento regional*". (p. 47).

5. "...pode-se aferir que esta tríade: mídia, escolas de ensino fundamental e instituições de ensino superior deveriam atuar conjuntamente no processo de criação de alternativas reflexivas para viabilizar o *desenvolvimento regional*". (p. 56).

6. "...entendemos que nossa área de conhecimento (Educação Física) não pode realizar um processo de formação superior desvinculado da *realidade local e regional*, na qual se encontra inserida". (p. 70).

7. "...observamos que a opção por trabalhar na perspectiva de articular produção de conhecimento e intervenção evidencia-se um caminho profissional para avançar na constituição do campo acadêmico profissional da Educação Física, numa perspectiva articulada ao *desenvolvimento local e regional*". (p. 77).

8. "A defesa da universalização da educação superior não significa apenas a melhoria dos atuais índices educacionais, ou o fornecimento de credenciais de inclusão no disputado mercado de trabalho. Trata-se de um *projeto nacional de desenvolvimento*, incluindo toda a sociedade brasileira, de modo que possamos *transitar para um modelo econômico de inclusão social*, com altas taxas de crescimento econômico, de agregação de valores aos nossos produtos e de criação de condições para que tenhamos centros de pesquisa, de extensão e de produção científica e tecnológica altamente gabaritados, para que o Brasil possa exercer plenamente sua soberania". (p. 99).

9. "...é necessária a atenção dos governos para com a *educação superior* pública, pois além da necessária formação profissional é nela que se desenvolvem 80% das pesquisas brasileiras. É em última análise, onde se dão desenvolvimento da ciência, que por sua vez viabiliza o *desenvolvimento tecnológico*". (p. 99).

10. "... a democratização do acesso à educação superior brasileira: *estratégia significativa de desenvolvimento*". (p. 102).

11. "O *ensino superior* é um dos principais pilares de *sustentação do desenvolvimento econômico, social e cultural dos países desenvolvidos*, pois a universidade constitui o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade, neste sentido, a universidade deve ser entendida como um *instrumento de desenvolvimento e progresso do país e da sociedade*". (p. 144).

1. “A região Fronteira Noroeste/RS possui uma tradição histórica de *mobilização comunitária* para pensar e construir suas alternativas de desenvolvimento” [...] Fronteira Noroeste é denominação dada à região, quando da *divisão do Estado do Rio Grande do Sul* em 22 *regiões* (1994), abrangendo um dos *Conselhos Regionais de Desenvolvimento* – COREDE. (...) Dentre seus objetivos, destaca-se a promoção do *desenvolvimento regional harmônico e sustentável*”. (p. 122).

2.. “(...) a Unijuí (...) conforme expressa em sua missão: *promover a educação e a integração regional*, através de ações que viabilizem o *desenvolvimento planejado e sustentado* no Noroeste do RS”. (p. 124).

3. “A Unijuí [...] situa-se na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e se *enraíza no contexto e na trajetória histórica de uma região* [...]. Assim, outra marca de sua história é a inserção específica na realidade e o compromisso social, estando permanentemente aberta às *necessidades e demandas dos variados segmentos da região* e aos desafios de seu *desenvolvimento global*”. (p. 132).

4. “Com a *globalização* estimulada cada vez mais pelas *novas tecnologias*, é necessário que as *Instituições de Ensino Superior* ultrapassem seus muros e processem a *ação educativa* estendendo-a efetivamente em direção às necessidades do *mundo empresarial*”. (p. 32).

5. “...(a instituição) vem cumprindo seu papel social no *desenvolvimento regional* através dos trabalhos de assessoria empresarial...”. (p. 37).

1. “...através da *Empresa Júnior* fornece serviços de assessoria empresarial a micro e pequenas empresas de pato Branco e região, contribuindo assim para o *desenvolvimento regional*”. (p. 31).

2. “(...) demonstrar que as *Instituições de Ensino Superior* podem contribuir de forma positiva no *combate ao desemprego nas regiões* em que se encontram inseridas, não apenas *gerando empregos de maneira direta*, para professores e servidores, mas também gerando oportunidades de trabalho para aqueles profissionais formados por essas mesmas”. (p. 154).

3. “O papel das Instituições de Ensino no *desenvolvimento de um arranjo produtivo local*...”. (p. 161).

4. “(...) a *formação e a qualificação dos recursos humanos sudoestinos* é ponto primordial na execução das atividades econômicas correlatas ao arranjo proposto e pedra fundamental na *adequação* destes mesmos recursos às *exigências de mercado*”. (p. 162).

Nesse terceiro Fórum, as experiências e os debates revelam um maior enfoque das IES sobre o seu papel no desenvolvimento regional. Revelam, também, por seu turno, pelo menos três caminhos:

- a) Algumas demonstram ênfase em propostas de caráter sócio-político ao mencionar o papel da instituição na relação com o desenvolvimento regional, acentuando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão;
- b) Outras alinham-se às “universidades para o desenvolvimento”, já citadas anteriormente, formulando propostas capazes de mobilizar as forças locais com vistas à transformação, adotando metodologias de caráter participativo;
- c) Outro grupo aponta a formulação de propostas adaptadas às circunstâncias locais, no intuito de corresponder, portanto, às expectativas e às necessidades de seu contexto. Estas primam pela aplicação do conhecimento, pela formação de profissionais adequados às demandas do mercado de trabalho, pela integração e parceria, pelo saber interessado na prestação de serviços e pela resolução de problemas locais e regionais.

Porém, em quase todos os casos o que se nota, tanto nos debates quanto nas práticas é que predomina um enfoque mais tecnicista e funcionalista do que crítico em relação ao desenvolvimento e ao lugar das IES na sua construção. Em que pese tal assertiva, é mister reconhecer também que a riqueza dessas vivências, debates e difusão de experiências, no que tange ao desenvolvimento regional entre as IES do sudoeste do Paraná, oeste catarinense e noroeste do Rio Grande do Sul, propiciam o estabelecimento de novos contatos, geram novas experiências que, pouco a pouco, podem levar a novas reflexões, mais críticas sobre o papel dessas instituições no desenvolvimento de suas regiões.

IV FORUM

Na quarta edição, organizada pela Unics, em Palmas, nos dias 27 e 28 de outubro de 2005, denominado: *IV Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa*

Catarina: espaço regional e desenvolvimento institucional, conforme já exposto, os Anais não foram editados, por isso, aqui, faz-se uso das cópias dos artigos apresentados no evento.

Nesse Fórum, a presença das IES foi ínfima, de modo que as suas publicações também decresceram. Entretanto, nota-se que há uma maior participação de grupos de pesquisa das IES. Os artigos desses grupos enfocam o desenvolvimento no Brasil, o desenvolvimento local, endógeno e, mais uma vez, trata-se do papel do ensino superior no desenvolvimento regional, agora, dando-se ênfase ao papel da universidade na economia local.

Nesse último evento, levanta-se a preocupação em se questionar e discutir o desenvolvimento, conforme se explicita:

1. “... trazer à tona uma discussão inicial sobre a idéia de *desenvolvimento no Brasil*.”
2. “...de que *desenvolvimento* se está fazendo menção?”
3. “O que é o *desenvolvimento*?”
4. “A *idéia de desenvolvimento* ronda também o *sudoeste paranaense*, pois a mesma está aí disseminada, e foi o que carrou a ocupação da região, bem como tem demandado uma maior “participação da comunidade local” em inúmeras estratégias na busca do tão almejado ‘*desenvolvimento sustentável*’ ”.

O desenvolvimento local e o endógeno são enfatizados, aliando-se a fatores de desenvolvimento como: capital físico, capital humano, força de trabalho, conforme se vê, abaixo:

1. “... o *desenvolvimento local* vem acompanhado, idealmente, por uma redução da *dependência da região* face aos governos e aos agentes econômicos do exterior”.
2. “... o *conceito de desenvolvimento endógeno* pode ser entendido, do ponto de vista *espacial ou regional*, como um processo interno de ampliação contínua da *capacidade de absorção da região*, cujo desdobramento é a *retenção do excedente econômico* gerado na economia local e/ou atração de *excedentes provenientes de outras regiões*” .
3. “Os *fatores de desenvolvimento*, do ponto de vista *endógeno* englobam, além dos tradicionais fatores de *capital físico e força de trabalho*; novos fatores como: *capital humano, instituições de pesquisa e desenvolvimento, o conhecimento e a informação*”.

Sobre o ensino superior e a universidade no desenvolvimento, colocam-nos como “os pilares para a sustentação do desenvolvimento econômico, social e cultural de países

desenvolvidos”. Há, aqui, um forte acento no papel da universidade na economia local. Observe-se nos excertos, a seguir:

1. “O ensino superior é um dos principais pilares de sustentação do *desenvolvimento econômico*, social e cultural dos países desenvolvidos”.
2. “... as *universidades* desempenham importante *papel no desenvolvimento regional*, contribuindo para mitigar as disparidades econômicas e sociais”.
3. “Nenhum *país* pode aspirar a *ser desenvolvido e independente* sem desenvolver um *forte sistema de educação superior*, pois é neste nível de ensino que ocorre: a formação de docentes e técnicos que vão desenvolver ensino e orientação nos demais níveis de educação, profissionais com autonomia intelectual, pesquisadores, políticos, entre outros, que estarão *construindo a identidade social, política e econômica do país*”.
4. “... a *universidade* torna-se, simultaneamente, *depositária e criadora de conhecimento*, que tem como objetivo entender e agir sobre a realidade, ou seja, o efetivo compromisso com a solução dos problemas e desafios de seu *contexto econômico e social*”.
5. “... este trabalho visa avaliar um aspecto relevante ao funcionamento das universidades públicas: a *contribuição destas instituições para a dinamização da economia municipal*, analisando o *retorno econômico para a sociedade*, que se dá de diferentes formas..”
6. “... os estudos relacionados com a *economia regional* têm-se preocupado não somente com os aspectos relativos à localização das atividades econômicas, mas também com o conjunto da capacidade de organização social da região...”
7. “...a *universidade* se constitui em *elemento fundamental para o desenvolvimento local*, pois contribui decisivamente na *formação de fatores de desenvolvimento*, como: *capital humano, pesquisa, informação, conhecimento*, entre outros”.
8. “As *localidades/regiões* que possuem *instituições de ensino superior* são duplamente beneficiadas. Primeiro, no que se refere à *formação de capital humano* a partir dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela universidade, bem como *pelos projetos de pesquisas e extensões* desenvolvidos pela instituição”.
9. “Os impactos da presença da *universidade no contexto local* envolvem *dimensões econômicas, sociais e culturais*”.
10. “... as *universidades* constituem-se em um importante *vetor de desenvolvimento sociocultural*, como também de *crescimento econômico* tanto ao *município* onde está

instalada como para a *região de abrangência*, ou seja, essas instituições promovem a *dinamização da economia local*".

Nesse último evento, dois trabalhos mencionam diretamente o desenvolvimento: um deles, vinculado a um grupo de pesquisa, preocupou-se em apresentar um histórico sobre as manifestações em prol do desenvolvimento, no Brasil; e, o outro, consistiu em relacionar a universidade com a economia local, e a importância desta na formação de capital humano, informação, pesquisa e conhecimento. Este último argumenta sobre a relevância das universidades como difusoras do desenvolvimento sociocultural, bem como do crescimento econômico local e regional, destacando, assim, o papel da IES na economia da região de sua abrangência, de modo que essas instituições são consideradas como importantes dinamizadoras da economia regional. Destaca, também, como um dos elementos estruturantes do desenvolvimento a formação de capital humano. Dessa maneira, entende o papel das IES como espaço para tal formação. Observe-se que estes dois trabalhos são oriundos de docentes de IES públicas.

No geral, nessa quarta edição do Fórum nota-se que enquanto o conteúdo dos artigos gira em torno de experiências e/ou discussões teóricas afetas direta ou indiretamente com o desenvolvimento da região — “o processo de envelhecimento humano”, “aprendizagem de alunos na graduação”, “histórico de instituições escolares”, “utilização de fontes primárias no processo de investigação”, “universidade pública e economia regional”, “a idéia de desenvolvimento no Brasil”, e, “educação de jovens e adultos” —, decresceu sensivelmente o número de publicação de artigos, bem como o de participação de IES no evento.

Com efeito, após esse longo *detour* sobre o conjunto da produção das quatro edições do Fórum, é possível observar que o conteúdo dos artigos se alia ao discurso propalado pelas IES em seus históricos, missão e objetivos, tanto em torno dos conceitos como *desenvolvimento regional, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento econômico social e tecnológico*", como de seu “papel no desenvolvimento” “*sintonizadas com o setor produtivo, respondendo às demandas do mercado*”, nas regiões onde estão inseridas.

Embora haja, no sudoeste, marcadamente, quatro tipos de IES: as públicas (federais e estaduais), as privadas confessionais, as privadas em sentido estrito e as mistas, quando se

trata do desenvolvimento da região e do papel das IES nesse contexto, todas revelam certa similaridade quanto às práticas e às ações evidenciadas nos trabalhos publicados.

Na sua grande maioria, há relatos de práticas pontuais individualizadas - restritos a alguns cursos e/ou grupos, que buscam ou propõem algumas soluções para o desenvolvimento regional - representativos das características das IES, às quais esses grupos ou cursos estão vinculados.

Nota-se, então, que as concepções e/ou manifestações são próprias de seus contextos, das suas experiências, vivências, marcados pelas suas trajetórias nas IES sejam públicas ou privadas e as semelhanças ocorrem em razão da similaridade quanto à cultura, hábitos, características dessas regiões em que estão inseridas. Contudo, não se pode negar que há um visível esforço por parte de alguns docentes das IES em realizar projetos de ensino, pesquisa e extensão no intuito de atingir a comunidade local e regional e com isso estar contribuindo para o “desenvolvimento” da região.

Nesse universo, os trabalhos de cunho mais crítico e questionador e com uma preocupação clara em se investigar historicamente os conceitos que envolvem o desenvolvimento, bem como o papel reservado ao ensino superior nesse universo, e se há, de fato, um papel nesse, dito desenvolvimento, são basicamente inexistentes. Predomina, portanto, na maioria dos artigos, uma perspectiva funcionalista, a-histórica, procurando-se demonstrar o “como-fazer”.

Ademais, as alterações expressivas nos resultados do Fórum quanto à participação das IES, dos docentes e dirigentes, bem como de seus trabalhos publicados, ao longo do processo, indicam que, no mínimo, deve-se refletir sobre alguns aspectos, como:

- a causa de as IES terem se distanciado do Fórum;
- a dificuldade de se manter uma equipe estável em cada IES ao longo das quatro edições do evento;
- o despreparo ou a falta de aprofundamento nas questões relativas ao desenvolvimento brasileiro e regional e ao ensino superior;

- o não entendimento dos objetivos do Fórum por parte da maioria das IES;
- a falta de organização das próprias IES em relação ao compromisso que assumiram perante o Fórum;
- o desinteresse das mesmas em se discutir “o papel das IES no desenvolvimento regional”;
- visões político-institucionais e educacionais e interesses diversificados em relação à temática do evento, dentre outros que mereceriam ser destacados.

Tais aspectos ganham expressão ou se tornam contraditórios se forem consideradas: 1) a insistência das IES em justificar no seu histórico, na missão ou nos objetivos a importância de sua presença para o “desenvolvimento regional”; 2) a confirmação da presença no Fórum em razão do interesse dos dirigentes em “criar um espaço coletivo para se discutir questões inerentes ao ensino superior”, conforme foi demonstrado no primeiro capítulo.

Ao que parece, então, o desenvolvimento e o papel das IES no desenvolvimento propalados, ainda, são meramente ilustrativos. Assim, esses fatores quebram com o afirmado constantemente pelas IES: a sua importância no desenvolvimento regional — o que leva a inferir que caberia a essas instituições, pelo menos, a busca de algumas respostas para si mesmas como: em que medida o conjunto de docentes e dirigentes conceitua o desenvolvimento e como percebe a relação entre desenvolvimento e ensino superior, e, como atuam no domínio de seu espaço e dos elementos que constituem o seu campo de atuação em relação ao tão propalado “desenvolvimento regional”?

Frente a essa realidade, o processo de surgimento, a evolução, e o esvaziamento do Fórum indicam a necessidade de aprofundamento dessa análise para pontos que possam reorientar encaminhamentos tanto da prática quanto da reflexão acerca dos objetivos do referido evento. Sob o meu ponto de vista, um dos primeiros pontos a se repensar diz respeito à concepção de “desenvolvimento”, bem como de seus qualificativos: regional, local, sustentável, territorial, rural, dentre outros, evidenciadas pelas IES integrantes do Fórum, estabelecendo uma visão de qual desenvolvimento se quer, se pensa, por que e para quem.

Com efeito, se se observar a ênfase ao “desenvolvimento regional”, “desenvolvimento sustentável”, “desenvolvimento econômico”, “desenvolvimento tecnológico”, “papel do ensino superior no desenvolvimento”, “formação de capital humano” esses elementos despontam juntamente com o processo expansionista das IES a partir do final da década de 1960, intensificando-se na década de 1990, e, fortificando-se em período mais recente.

Desta forma, evidencia-se — tanto no histórico das IES, ao falarem sobre o desenvolvimento, quanto nas comunicações das quatro edições do Fórum — um claro alinhamento com a retomada do desenvolvimento regional, em nível nacional, e mundial, a partir da década de 1990. Expressões, como — “estruturação produtiva, capital humano, competitividade, atores sociais, agentes de desenvolvimento” — são termos iguais ou similares aos usados tanto na região, na Mesorregião, quanto no contexto nacional.

Concomitantemente, em nível nacional, as regiões ganham força como *pólos* articuladores, que coordenariam, por mecanismos conhecidos, o espaço que os circundam, tecendo uma teia de relações comerciais, administrativas, sociais, demográficas e políticas onde ocupam o centro. As regiões são conceituadas, então, como um produto das relações entre seus setores componentes, a partir de determinados centros. Os pólos, por seu turno, caracterizam-se pela organização em torno de um centro e solidariedade entre seus habitantes, capazes de criar uma organização econômica e social.

Desta forma, é possível dizer, então, que as expressões — usadas pelas IES em seus históricos e nas comunicações apresentadas nas edições do Fórum de Ensino Superior, em relação ao desenvolvimento e ao papel que lhes cabe no desenvolvimento — demonstram seguir a tendência que está na região, na Mesorregião, que, por sua vez, está no contexto nacional e mundial.

Esse fato evidencia a sua configuração determinada pelos processos e relações sociais de produção, perpetuados ao longo da história, assumindo, assim, estas partes características do movimento geral das formas de produção, de maneira que o que acontece nas duas “regiões” segue uma tendência nacional, que, por sua vez, segue o que acontece em nível mundial. As evidências são muitas, conforme aponte e defendi ao longo desse trabalho.

Ademais, não se pode ignorar que as instituições de ensino superior, presentes na região sudoeste do Paraná, em que pesem as suas instâncias administrativas diferenciadas, se públicas ou privadas, têm sua face consolidada à luz das reformas do Estado e das mudanças na produção que, segundo Sguissardi e Silva Jr (2001), além de se assemelharem a uma empresa prestadora de serviços para o mercado, por intermédio de sua mercantilização, representam o resultado da inserção do capital na esfera pública em geral.

Por isso, também, essas instituições se tornam um aparelho privado de hegemonia, eficiente na legitimação do “pan-paradigma educacional” e do pacto social mundializado, ou seja, fazem parte do movimento de reforma educacional no Brasil — na condição de dimensão orgânica das reformas educacionais em todo o mundo — como decorrência da reforma do Estado, transformado em Estado Gestor (forte no plano nacional e submisso no âmbito internacional). Tais dimensões são parte orgânica do movimento de reorganização da economia mundial e do trabalho, conforme destacam os dois autores (ibid).

A esfera educativa em nível de educação superior no Brasil significa, pois, uma fronteira aberta para a exploração capitalista do ensino. A responsabilidade da expansão do empresariamento desse ensino e sua configuração como mercadoria, sendo oferecida como qualquer outro serviço, deve-se em grande medida, ao Estado.

As evidências de descompromisso do Estado frente à educação superior pública são muitas e de conhecimento público, de maneira que a expansão e crescimento do ensino superior privado se dá predominantemente de acordo com as leis do mercado, e com a aquiescência do Estado.

As reformas universitárias, carreadas pelo Estado, advêm, conforme foi apontado, desde a Reforma Universitária de 1968, e dos acordos MEC-USAID¹⁴⁶ que orientaram a reformulação da universidade brasileira, inspirados na ideologia modernizadora da USAID.

Embora, na prática, a reforma não tenha sido aplicada em seus aspectos fundamentais, que diziam respeito diretamente à qualidade de ensino; não tenha ocorrido a expansão racional

¹⁴⁶ Tais acordos previam: a transformação das universidades federais em fundações, possibilitando-lhes uma maior autonomia; a implantação do ensino superior pago, através da cobrança de anuidades correspondentes ao custo real dos alunos; a criação e a priorização de cursos de acordo com as necessidades do mercado; a reformulação das entidades estudantis de modo a controlar as mobilizações políticas. (MEC, 1969).

prevista pelo sistema de ensino superior; as instituições não se organizaram preferencialmente na forma de universidade; e, as funções da universidade de ensino, pesquisa e extensão não tenham sido exercidas plenamente, que ocorre é o início da expansão desordenada de instituições de ensino superior de caráter privado, em sua grande maioria faculdades isoladas.

Essa situação se deve à pressão ao Estado pela demanda de mais vagas no ensino superior, e este, impossibilitado de executar o projeto privatista das instituições federais, devido à resistência do movimento estudantil, acaba por incentivar a expansão de IES privadas, subsidiadas pelo Estado (respaldado pela legislação vigente e de acordo com sua ótica privatista).

É nesse quadro que se explica e passa a se configurar, então, o processo de expansão do ensino superior no sudoeste paranaense, conforme o histórico já delineado no primeiro capítulo desta tese.

Esse cenário se amplia na década de 1990, e de forma mais incisiva a partir do ano 2000. Tal alteração vem respaldada em documentos, como:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei n. 9394/96 que possibilita a diversificação, a diferenciação e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração desse nível de ensino;
- os decretos n. 2.306/97 e 3.860/2001¹⁴⁷, que flexibilizam a estruturação e a organização acadêmica da educação superior no país;
- o Plano Nacional de Educação do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, cujos indicativos se associam a essas medidas, ao incentivar: a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino por intermédio de sistema de avaliação,

¹⁴⁷O Art. 7. deste último define que: “ Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores”

ampliação de crédito educativo pautado em recursos estaduais, ênfase na educação a distância.

Dourado (2002) atesta que esse processo expansionista é deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se configurado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES entre outras.

Na ótica do autor, essas políticas têm resultado em um amplo e intenso processo de massificação e privatização da educação superior brasileira, caracterizado pela “precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais”. (ibid, p. 246).

Tal ideário está, de qualquer maneira, sob o império da formação econômica capitalista, cujo núcleo substancial de todas as relações sociais é a relação produtiva, inclusive a educação. Além disso, esse nível de ensino está associado à reestruturação produtiva do capitalismo no plano global, particularmente no que tange à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho.

De todo modo, o quadro do ensino superior vivido na região sudoeste do Paraná corresponde ao do país, e mostra que têm correspondido às reformas universitárias implantadas nesse contexto, nos últimos trinta anos, tendo o Estado como o agente planejador das relações capitalistas na esfera educacional, em especial, à do ensino superior.

À guiza de resposta às duas questões apresentadas no início deste capítulo, diante do exposto aqui, sem dúvida, afirmo, então, que tanto a idéia de desenvolvimento manifestada no sudoeste do Paraná corresponde aos conceitos de desenvolvimento do contexto nacional quanto o ensino superior do sudoeste do Paraná responde ao papel reservado ao ensino superior no contexto nacional.

Esta afirmação representa, pois, a tese que procurei mostrar e defender no percurso deste trabalho, cujo desdobramento dar-se-á na seqüência, nas conclusões a que cheguei.

Conclusão

Pelo levantamento de dados e estudos realizados, chego à seguinte tese: tanto os conceitos de desenvolvimento manifestados no sudoeste do Paraná correspondem ao desenvolvimento no contexto nacional quanto o ensino superior do sudoeste do Paraná responde ao papel reservado ao ensino superior no contexto nacional.

Esses pontos em comum revelam que ambos fazem parte, pois, dos vários momentos de inserção do capitalismo no Brasil, ou seja, tanto as regiões quanto os planos de desenvolvimento, envolvendo ou não a educação, em quaisquer que sejam as modalidades de que façam parte — na forma de planejamentos econômicos, plano de metas, programas, dentre outros, tendo o Estado como árbitro — não passam de estratégias para adequar o País à lógica de produção e de reprodução capitalista.

Tais conclusões estão apoiadas tanto na literatura consultada quanto no trabalho (de campo) — descritivo- analítico.

Para se chegar a esta tese, a trilha histórica percorrida, abordando a questão da região, do desenvolvimento, e da vinculação entre desenvolvimento e ensino superior, parte, relacionando o sudoeste do Paraná, o contexto nacional, e retomando o ponto de partida — o sudoeste —, isto é, o ponto de partida constitui-se também no ponto de chegada, conforme já explicado na introdução.

Chega-se agora ao momento central deste estudo em que devem ser arrolados argumentos que sustentem tal afirmação. Em que pese haver concordância ou não com o afirmado, aqui, por parte de quem tiver acesso a este trabalho, o que não se pode negligenciar, de minha parte, é a tarefa proposta: a de finalizar, coerentemente o caminho iniciado.

Em princípio, no primeiro capítulo, fica explícita a preocupação em trazer à tona alguns conceitos sobre o termo região, presentes no pensamento geográfico, para, então, buscar-se as manifestações em prol do desenvolvimento na história de formação e constituição da região sudoeste do Paraná.

Em razão da multiplicidade de significados e/ou ressignificados que paira sobre esse termo, necessário se fez imergir numa “lente geográfica para se entender, uma pequena parcela que seja, da “geografia do capital”, em razão de ter-se notado que, para a sobrevivência do capital, a região, e/ou o território e/ou o espaço é imprescindível.

Assim, o longo percurso realizado, de um contexto que se considera “materialmente bruto”, para entendê-lo ou para uma melhor aproximação, foi preciso adentrar em estudos geográficos no que tange aos conceitos de região. Nesse contexto faz-se a análise, nos últimos cinquenta anos, dos marcos que constituíram as manifestações sobre o desenvolvimento na região sudoeste do Estado do Paraná.

Nesse capítulo, dá-se especial atenção às manifestações das IES em relação ao desenvolvimento, bem como ao Fórum que elas criaram.

No segundo capítulo, busca-se investigar de onde surgiram os conceitos de desenvolvimento que se disseminaram no País, bem como, em que momentos, a educação vai-se constituindo como necessária para o desenvolvimento, em especial, a de nível ensino superior.

Para tal investigação, abordam-se duas matrizes — os planejamentos estatais e as propostas de organismos multilaterais.

E, por fim, no terceiro, que se caracteriza como ponto de chegada, procede-se a uma discussão mais aprofundada sobre a região, o desenvolvimento e os conceitos de desenvolvimento, manifestados no Fórum das IES.

Com base nesses pressupostos, no que tange aos estudos sobre a região, nota-se, então, que o processo de expansão capitalista atinge, mais fortemente, o território brasileiro, a partir dos anos de 1930, desencadeando:

- um discurso ideológico embasado no sonho de “progresso” e de “modernidade”;
- a necessidade de ocupação dos vastíssimos “espaços vazios”, de modo a “integrá-los” ao País, por intermédio da colonização migratória;
- a necessidade de criação de um órgão responsável pela divisão territorial brasileira;
- um intenso processo de regionalização — que prossegue nas décadas subseqüentes, originando as várias regiões existentes — pautado em conceitos de cunho determinista, a-histórico, no qual o espaço é tido como algo dado pela natureza, determinando a dinâmica do homem como ser social;
- a divisão territorial do Brasil em regiões *fisiográficas*, *mesorregiões*, *macrorregiões*, das quais origina-se, dentre tantas outras, a região sudoeste do Paraná.
- a migração como produto de uma nova força de trabalho, moldada numa economia agrícola intensiva, e que, por necessidade, se submete à exploração do capital, por meio da qual o próprio agricultor torna-se capitalista de si mesmo.

O estudo descritivo-analítico sobre tais fenômenos demonstra como chega e se dissemina o discurso sobre o desenvolvimento nesse espaço. Sob esta perspectiva, algumas conclusões se materializam, quais sejam:

- É no modo de produção capitalista que o processo de regionalização se intensifica, marcado pela simultaneidade de diferenciação e integração, verificada dentro da progressiva mundialização da economia, a partir do século XV;
- O processo de acumulação, concentração e internacionalização do capital, constitui-se no cerne do sistema capitalista, e, conforme seus “ajustes estruturais”, necessita da espacialidade para se reproduzir e se expandir de forma ilimitada;

- A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos é o que impele a burguesia capitalista para todo o globo terrestre, de modo que se estabelece por toda a parte, instala-se por toda a parte e cria vínculos por toda a parte.
- As regiões passam a chamar a atenção do mundo capitalista quando a espacialidade se torna necessária para o processo de reestruturação que demanda a construção da industrialização e da urbanização a partir da Segunda Guerra Mundial;
- A região configura-se, pois, na divisão mundial, em mundos desenvolvidos e subdesenvolvidos, e nela se expressa a relação capital e trabalho, de modo que as regiões são importantes para o capital no seu processo de expansão monopolista e imperialista;
- Para isso, é mister que se façam alterações na divisão social e territorial do trabalho, demandando as divisões territoriais como parte de procedimentos técnicos imprescindíveis como incremento do desenvolvimento econômico das respectivas regiões;
- As regiões reproduzem as relações dominantes de produção, por meio do espaço social concretizado, criado, ocupado e fragmentado, conforme as necessidades da produção e do capitalismo;
- Os conceitos de região, quer sejam embasados em conceitos naturais, deterministas, quer seja como *pólos* (sistema operativo) organizados a partir de uma *rede* de cidades, quaisquer deles se adaptam ao modelo capitalista de produção, em cada uma de suas fases;
- No sistema de planejamento capitalista, os centros metropolitanos são considerados os focos irradiadores do progresso e do desenvolvimento, com as indústrias, os serviços de apoio, a elite. Por isso, ganha expressividade, a partir da década de 1950, a teoria dos pólos de Perroux, quando o capitalismo entra em uma nova fase de expansão, significando crescimento polarizado;
- Em que pesem os vários conceitos e regiões viverem conjuntamente, no Brasil, impera, para as primeiras regionalizações, o conceito de região natural, pois esta é

mais adequada para fins de ação e controle em territórios militarmente conquistados, como foi o caso da região em estudo;

- Diferentes conceituações de região convivem presentemente na prática territorial das classes dominantes;
- Para a expansão do capital sobre as regiões, discursos ideológicos como os de recuperação e de desenvolvimento são difundidos e aplicados no cenário brasileiro, a partir da década de 1930;
- A ideologia do progresso e a promessa de um futuro promissor de bem-estar para todos mascaram, no Brasil, a entrada do capital internacional;
- Os movimentos existentes, na região sudoeste, em prol da manutenção do Território Federal do Iguaçu, bem como para a criação do Estado do Iguaçu desencadeiam e fortalecem, em vários momentos, o discurso e a idéia de desenvolvimento regional;
- O surgimento da primeira IES, no sudoeste do Paraná, já traz, em seu bojo, o discurso de desenvolvimento regional, seguido pelas demais que se implantam nesse espaço.

Nessa perspectiva, o espaço torna-se, pois, um objeto para se criar as condições gerais para a (re)produção e acumulação do capital. O capitalismo em sua trajetória de espacialização atua de forma desigual e combinada sobre o espaço geográfico, levando a combinações particularizadas em cada parte do globo terrestre onde se concretizam as práticas espaciais dos diferentes grupos sociais.

As transformações engendram novas formas de articulação entre as regiões — por isso, a emergência de novos territórios e novos “atores”.

Portanto, a divisão territorial brasileira — iniciada no final dos anos de 1930, aliada ao processo de (des)terreação, à mobilidade forçada de trabalho e todas as conseqüentes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais decorrentes disso — possibilita a inserção do País no processo de produção e reprodução do mundo capitalista.

Nesse processo, ao Estado — surgido dentro do modo de produção capitalista — cabe o papel de agente da regionalização, que investe e contribui para a organização do espaço para o capital. E o crescente papel do Estado na organização espacial está ligado às necessidades de socialização dos custos necessários à acumulação do grande capital.

A ação decorrente do planejamento estatal proporciona um relativo progresso e uma maior integração da região ao modo de produção capitalista, ou seja, a região sob a intervenção planejadora do Estado, passa a ficar sob maior controle do capital e de seus proprietários.

O fenômeno da migração, nessa região, faz parte de um processo de deslocamento da força-de-trabalho, objetivando abrir fronteiras para o capital.

Desta, forma, é notório, então, o efeito que a migração exerce sobre o crescimento do capital e da força de trabalho — o que representa papel importante em muitas estratégias de crescimento econômico do governo federal, ou seja, é preciso movimentar os reservatórios de força-de-trabalho e isso é possível ao se povoar as “regiões inóspitas” e disponíveis do País. Para tanto, é preciso mobilizar mão-de-obra para esses lugares. O migrante, o “pioneiro”, como se queira chamar, contribui, sobremaneira, para a entrada do capital no Brasil.

O sudoeste do Paraná, ao participar do movimento global do capitalismo, constitui-se pela fase de acumulação primitiva do capital, na fase espacial do trabalho, fundada no processo de (de)terreação do campesinato — o que provoca o processo migratório, a mobilidade forçada de mão-de-obra.

Esse cenário revela uma verdade em relação à região sudoeste: ela nunca teve nenhuma autonomia completa, não existindo por e nem para si só; ela insere-se, na verdade, nos movimentos globais do capitalismo, sendo por esses movimentos determinada, em última instância.

A questão regional e a sudoestina, em particular, constitui-se em mais um dos muitos momentos da história do capitalismo. O espaço é visto pelo capital como um mero palco e reflexo de ações humanas, da sociedade como um todo, algo desprovido de significado e secundário na apreensão do movimento da matéria.

Nesse sentido, não importa que deixe de existir formalmente a região sudoeste ou outra qualquer, pois o capitalismo, em seu modo desigual e combinado, continuará a recriar as suas regiões “sudoeste” e tantas quantas se fizerem necessárias ao sistema.

De todo modo, a confrontação do modelo de industrialização efetivamente adotado para a elaboração da política desenvolvimentista regional — com o modelo de industrialização que vigora até fins dos anos de 1950 — provoca, então, um maior dinamismo na região sudoeste, com extensiva ocupação da terra por migrantes, o que teria provocado o crescimento, a diversificação de atividades agrícolas, e o despontar do desenvolvimento.

A região, como as demais do País, passa a produzir, em especial, então, para mercados externos, para manter a industrialização. As regiões, na verdade, correspondem ao fenômeno de localização das atividades constantes da divisão do trabalho inter-regional do país.

A ideologia de modernização do país, infiltrando-se nos mais variados governos, de JK aos governos militares brasileiros, destes ao governo atual, desencadeando mirabolantes planos de desenvolvimento para a construção do “Brasil Moderno”, “Brasil Potência”, travestidos por Plano de Metas, PNDs e PPAs, constituem-se em um caminho fértil para a inserção do capitalismo no Brasil. Esse ideário de modernização é edificado por representantes do tripé: capital, trabalho e Estado.

Os impactos da reestruturação produtiva, na década de 1990, atingem amplitude e profundidade no momento em o capital passa a enfrentar a concorrência intercapitalista e passa a adotar novos parâmetros embasados na competitividade, na polivalência e na flexibilidade.

Com efeito, a espacialização da reestruturação produtiva, anunciado em políticas neoliberais, desencadeia os novos planos de desenvolvimento, isto porque urge uma nova redefinição do país no mercado internacional. Outros arranjos espaciais são necessários, pois, o mundo do trabalho não mais se restringe à fábrica, ou seja, ele se torna especializado, em tempos de globalização. Por isso, o surgimento das mesorregiões, por isso, os pólos, as cidades rede, o fortalecimento no desenvolvimento regional.

Na atualidade, vê-se, então, que um novo processo de espacialização do capital está em curso. Pode-se observar: o reforço na importância do desenvolvimento das regiões, revestido em novos planos de desenvolvimento regional, surgidos nos anos 1990; a criação de novos ministérios, como o da Integração Nacional e as suas secretarias; as novas espacializações, travestidas em “mesorregiões diferenciadas”, dentre outras ações, já descritas amplamente no primeiro e no último capítulo.

Esses novos espaços, produzidos pelo regime de acumulação flexível, funcionam como estratégia para o avanço da tecnologia, da informatização, e fluidez nas comunicações com os novos rearranjos econômico-espaciais — fragmentação e re-ordenamento de territórios e mercados —, ou seja, emergem novas formas de gestão do trabalho, e novas tendências migratórias e estratégias de mobilidade de delineiam.

Enfim, é sob os diferentes arranjos do metabolismo do capital que a sociedade se expressa territorial e espacialmente e os conseqüentes significados desses cenários a constituição da região, a desterração, a desterritorialização, a mobilidade forçada de trabalho, nada mais são do que o movimento do capital no espaço.

A lógica do capital prevê a mobilidade do trabalho, isto é, a possibilidade de dispor de movimento dos trabalhadores, de modo que, um dia imóveis, noutro móveis, mas sempre submetidos à regra de acumulação do capital, pois a força de trabalho imóvel prejudica, sobremaneira, a acumulação do capital.

Em que pesem todas essas concepções de região do ponto de vista do capital, sob a minha ótica, o espaço reveste-se em uma síntese de múltiplas determinações, composto por historicidade, política, intencionalidade, poder, cultural, economia. Esse espaço é, pois, um campo repleto de multideterminações, onde se aliam contradições, solidariedade, conflitividade, luta de classes, relações sociais unas e diversas.

Nesse sentido, as manifestações territoriais do processo social possibilitam a entender que ocorreram em razão das transformações no mundo do trabalho, o que provoca os rearranjos espaciais que dão forma e conteúdo sociais diversos que, por sua vez, substantiva-se em um ordenamento territorial diferenciado.

Necessário, pois, se faria, aqui, buscar a essência do trabalho no intuito de ir além da fixação territorial dos homens, ou seja, necessitar-se-ia compreender a polissemia do trabalho no mundo atual, uma vez que o trabalho redefine constantemente e contraditoriamente o processo social e o espaço geográfico.

Porém, devido aos limites deste estudo, torna-se impossível tratar do conteúdo e da característica espacial do trabalho da forma como merece ser tratada sem que se leve em conta as contradições que marcam a dimensão do trabalho, entre o urbano e o agrário, o material e imaterial, o produtivo e improdutivo, morto e vivo, formal e informal, ou seja, não se pode tratá-lo desvinculado de suas ligações e relações societárias e das mediações sociais que promovem o seu redefinir constante.

Haveria, pois, de se explicar, ainda, os conflitos em torno da luta pela terra e os elementos condicionantes do tecido social como um todo. Tornam-se ineficientes, pois, as explicações que se restringem a relatar a posse da terra do ponto de vista dos “posseiros”, ou dos “pioneiros”, sem considerar a estrutura societal como um todo, a dinâmica dos latifúndios, a dinâmica das classes sociais, o significado da luta de classe, o grau de organização dos operários, ou seja, se não se levar em conta as fissuras existentes e presentes no mundo do trabalho, sob a matriz da síntese de múltiplas determinações, não se estará passando sequer do senso comum ou da superfície. Se tal não se fizer, estar-se-á impedido de qualquer possibilidade de se enxergar as alternativas e as possibilidades da classe que vive do trabalho com vistas a sua emancipação social. Assim, no e pelo território, na e pela região, no e pelo recorte espacial é possível reconhecer as diversas faces e interfaces do mundo do trabalho, a partir da ordenação territorial, entender o jogo das determinações do mundo do trabalho.

Entretanto, este texto se restringe apenas a apontar tais supostos, porque está limitado às investigações concluídas, com base nas reflexões e investigações a que se propôs. Torna-se, pois, um exercício o reconhecimento das limitações — anunciadas também no início deste trabalho — para que se possa superá-las.

Resta saber, por fim, se há, ainda, algum sentido ficar se debatendo com conceituações "formatadas" ou com conceitos arbitrários de região e/ou território, desvinculadas de um contexto mais amplo de entendimento do real como síntese de múltiplas determinações.

No que se refere às manifestações dos conceitos de desenvolvimento, seja as manifestadas na região, ou nas IES, percebe-se que o que se tem delineado não tem ultrapassado uma visão de senso comum, ou seja, parece ser de domínio da comunidade regional e acadêmica que o ensino superior pode trazer, provocar, o desenvolvimento, ou ainda, que, quanto mais qualificada a população, mais desenvolvimento se obterá.

Revela-se, ainda, uma visão, segundo a qual há uma vinculação direta entre educação e produtividade — e o mais grave — sem entender que a produtividade representa um mecanismo de produção de mais-valia para o capital. Em outras palavras, na aparência do fenômeno parece existir um vínculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista e não se entende que se trata de práticas sociais de natureza distinta, e ainda uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo.

A meu ver, fica explícito esse fenômeno pelas falas analisadas sobre o termo “desenvolvimento”, agregando-o a uma concepção econômica, pois o que se menciona é o “desenvolvimento”, aliado ao crescimento econômico, focado para o crescimento do mercado, focado para o desenvolvimento do capital, ou seja, desenvolvimento confunde-se com crescimento econômico.

Nota-se, também, que, quando se menciona a relevância do papel das IES “no desenvolvimento econômico regional”, no “desenvolvimento tecnológico”, na formação de “capital humano” ou na “formação e qualificação de recursos humanos”, dentre outras expressões, está-se fazendo menção à educação necessária para a formação de sujeitos, também, necessários ao “desenvolvimento” do capital, sujeitos com o perfil adequado para responder às necessidades de reestruturação do mercado produtivo, um sujeito capaz de adequar-se às crises cíclicas por que tem passado o capitalismo mundial.

Tais falas, sob o meu ponto de vista, são resquícios da teoria do capital humano que permeia as políticas educacionais, vinculando-as ao desenvolvimento, a partir dos anos 1950, intensificando-se nos anos 1960, com forte influência de organismos internacionais, conforme tratamos no capítulo segundo.

Visto por esse viés, a fala de docentes das IES, ao retomar a preocupação com a “formação e/ou qualificação de capital humano”, não deixa de ser representativa do atual

momento, pois, em tempos de globalização da economia, a questão da elevação dos padrões de competitividade tem-se filiado à política de revalorização do sistema educacional, enquanto campo de formação de recursos humanos. Mesmo nos países em que tais mudanças vêm se processando de maneira limitada, a um ritmo lento e nos quais as distorções do sistema educacional retratam ou denotam as contradições do modelo de desenvolvimento econômico dependente e periférico, tais imperativos se fazem sentir e colocam a questão educacional na agenda política do Estado, como é o caso brasileiro.

Essa “teoria do capital humano”, “que tem no arsenal da economia neoclássica, na ideologia positivista, os elementos constitutivos, os pressupostos de seu estatuto teórico, vem, ao mesmo tempo, se constituindo numa teoria do desenvolvimento e numa “teoria da educação”, conforme explicado por Frigotto (2001, p. 16-7).

Tal teoria oculta, sob a aparência de elaboração técnica, sua principal função — ideológica e objetiva. Seus fundamentos podem ser explicados pela tese marxiana, segundo explica Frigotto (ibid, p. 20), “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (e que) não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, é seu social, inversamente, que determina a sua consciência”. (MARX, 1997a, p. 24), que analisa as condições históricas, a base material sobre a qual e em função da qual surge e se desenvolve a teoria do capital humano

Essa teoria, surgida pioneiramente nos EUA, decorre da forma monopolista de capitalismo mais avançado encontrada nesse país. “A categoria *capital humano*, embora remonte a Adam Smith, vai reaparecendo ao longo de diferentes momentos históricos, inclusive, no Brasil, e, no bojo de um capitalismo avançado, assume um papel econômico, político e ideológico específico”. (ibid, p. 122).

As teorias do desenvolvimento, mais especificamente, da ideologia desenvolvimentista, surgem no contexto político do pós II Guerra Mundial, foco onde nascem os EUA e a URSS como dois pólos antagônicos que lutam pela liderança internacional, alerta o autor. Diante disso, o desenvolvimento passa a se constituir em idéia-chave, liderada pelos

EUA, como mecanismo de recomposição e rearticulação da hegemonia imperialista¹⁴⁸. Trata-se, pois, de teorias que não se destinam a analisar as origens e as leis que orientam o desenvolvimento capitalista, isto é, as bases materiais e contraditórias nas quais se estrutura o processo de produção e reprodução capitalista. Pelo contrário, representa, na verdade, uma perspectiva de modernização, em cujos aportes se delineia o projeto desenvolvimentista. (FRIGOTTO, *ibid*, p. 123).

A teoria do capital humano, pois, quando entendida em sua gênese histórica, desvela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento, produzidas inicialmente e preponderantemente no bojo da formação social capitalista mais avançada e que carrega em si a função e a hegemonia na recomposição do imperialismo americano, conforme destaca o autor. E pontua, “os primeiros trabalhos produzidos nos EUA por Schultz (1956-57), como ele mesmo declara, nascem sob a preocupação de entender os fatores que influenciam o aumento da produtividade”. (*ibid*, p. 125).

A idéia de “capital humano” aparece, no Brasil, na década de 1950. O fato de que sua formulação sistemática e seu uso ideológico político somente se verificam a partir do fim da década de 1950 e início da década de 1960 aponta para a hipótese de que é efetivamente nesse período que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação. (FREITAG, 1980; FRIGOTTO, 2001).

As teorias desenvolvimentistas que permeiam o Brasil, conforme já abordado anteriormente, especialmente no que tange à idéia de modernização não apenas coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no bojo de diferentes formações sociais latino-americanas, dando suporte à ação imperialista.

Nessa perspectiva, tais teorias ensejam nos EUA não somente um intervencionismo econômico e militar, mas também político, social e educacional, “fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista”. (FRIGOTTO, *ibid*, p. 124).

A forma de disseminar esse poderio econômico, político, militar e sócio-cultural ocorre por meio de diversos acordos, planos, programas, agências, especificamente através das

¹⁴⁸ Frigotto recomenda para uma análise da gênese das teorias do desenvolvimento no interior do capitalismo pós-guerra a obra de HOPKINS, G. & LATOUR, F. *L’histoire des théories du développement et ses*

Nações Unidas, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento dentre outros. O Brasil passa por experiência direta por tais acordos, denominados acordos MEC-USAID, amplamente demonstrados no segundo capítulo.

Para esses diferentes acordos, o intervencionismo imperialista tem como base de sustentação, nos anos de 1950, a idéia-força do *New Deal*, mediante o qual Truman elabora o Programa de Cooperação Técnica (grosso modo pode-se dizer que esse programa se fez sentir em solo brasileiro). Nesse período, o objetivo é se obter a paz e a independência dos povos colonizados, assim como mostrar que o modo de vida ocidental é viável e desejável. (FRIGOTTO, *ibid*).

Esse processo se dá pela retomada da prosperidade econômica no final desses anos, possibilitando aos EUA, na década de 1960, buscarem uma melhoria das condições das nações, consideradas subdesenvolvidas. A questão do desenvolvimento, da modernização passa a ser enfatizada por meio do auxílio financeiro americano, além da intensificação de acordos de cooperação técnica. (FRIGOTTO, *ibid*, p. 125).

É, então, nesse contexto, que a teoria do capital humano vai edificar seus postulados e vai se apresentar como sendo um dos fatores explicativos do desenvolvimento e da modernização. Segundo Frigotto, “o desenvolvimento da idéia de capital humano nos países latino-americanos segue rigorosamente a trajetória das relações imperialistas que vão se dar no âmbito econômico, político social”. (p. 125).

No entanto, o conceito de capital humano trata de mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, transmitindo a noção de que o subdesenvolvimento é algo à margem das relações de poder, e, por isso, propõe mudança ou modernização de alguns fatores, dentre os quais os “recursos humanos”, qualificando-os, pois o “capital humano” constitui-se no primordial elemento. (FRIGOTTO, *ibid*).

Nessa matriz de entendimento, as desigualdades sociais, os antagonismos de classes, o conflito entre capital e trabalho seriam superados por intermédio de um processo meritocrático. Desta forma, mascara-se o caráter orgânico da acumulação, da concentração e centralização do capital, bem como a própria luta de classes, à proporção que se nivela, sob a

categoria do capital, “a capacidade de trabalho dos indivíduos ‘potenciada’ com educação ou treinamento, ao capital físico, ou seja, a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria — um capital do mesmo valor que o capital físico”. (FRIGOTTO, *ibid*, p. 126).

No bojo desse nivelamento, o trabalho assalariado — condição *sine qua non* da acumulação e reprodução capitalista — fonte da mais-valia expropriada pelo capital, traduz-se como remuneração, conforme o produzido pelo trabalhador assalariado. Desta maneira, divulga-se a idéia de que o capital remunera ao trabalhador o valor do que este produz ou o valor do produto físico marginal do seu trabalho. Nessa perspectiva, assevera Frigotto (*ibid*, p. 126-7), dissemina-se aquilo que Martins denomina como

A noção ideológica de trabalho, onde o trabalho assalariado não é considerado como uma atividade que enriquece a burguesia, mas algo que cria riqueza e, ao mesmo tempo, pode libertar o trabalhador da tutela do patrão. O trabalhador é sempre considerado um patrão potencial de si mesmo, sobretudo porque a condição de patrão é essencialmente concebida como produto árduo e das privações do próprio patrão quando era trabalhador, regulados por uma espécie de prática asséptica. A riqueza, no sentido do capital acumulado, torna-se aceitável e legítima porque é produto do trabalho e porque o trabalho é concebido como uma virtude universal. A capacidade de criar riqueza através do trabalho é concebida como uma virtude socializada sem distinção de classe, que abre acesso ao capital e ao capitalismo a todo o homem que trabalha. (...) Esse deslocamento da idéia de riqueza não é produto explorado do trabalhador, mas resulta do trabalho e das privações do próprio burguês, na origem de seu capital, consagra e justifica para o trabalhador a sua exploração por outra classe. (MARTINS, 1981, p. 117).

A partir da década de 1960, intensificam-se, em todos os países latino-americanos, órgãos de planejamento no âmbito econômico, social e educacional, conforme explicitado no segundo capítulo desta tese. O tratamento dado ao educacional nos planos de desenvolvimento, tanto nesses países quanto no Brasil, passa pela forte influência das recomendações de organismos internacionais. Conforme ficou demonstrado, o educacional, nessa ótica, reduz-se a mero caráter técnico e instrumental do planejamento econômico.

O planejamento, antes entendido como “uma coerção estatal — restrição das liberdades individuais, instrumento dos países comunistas” — torna-se um instrumento do Estado “democrático”, cuja finalidade é facilitar os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento, legitimando, por sua vez, o intervencionismo. (FRIGOTTO, *ibid*, p. 127).

Trata-se, pois, de um planejamento parcial que, paradoxalmente, mesmo contradizendo o princípio-chave do modo de produção capitalista — a livre iniciativa — constitui-se como

algo necessário na proporção em que o Estado vai sendo cada mais impelido a se tornar o instrumento que dirige o processo de acumulação e centralização. Tal planejamento não passa de um instrumento de racionalização dos investimentos do capital privado e de um instrumento para salvaguardar os interesses do capital no seu conjunto, destaca o autor.

Desse modo, a teoria do capital humano, que é gestada no contexto das teses desenvolvimentistas como mecanismo de recomposição do imperialismo, abarca um duplo sentido: por um lado, no âmbito das relações imperialistas internacionais vai embasar a tese de que o desenvolvimento é um processo que se dá dentro de um *continuum* — do subdesenvolvido a em desenvolvimento e, por fim, ao desenvolvido; por outro lado, apregoa-se que a homogeneização é uma questão de tempo e de esforço dos países subdesenvolvidos para alcançar a modernização.

Sob essa perspectiva, mascara-se o cunho despótico das relações imperialistas, e o real movimento do grande capital internacional na sua lógica de acumulação e centralização, alerta Frigotto (ibid).

Tal concepção é transposta de forma linear do âmbito das relações internacionais para o bojo dos diferentes países subdesenvolvidos, favorecendo, dessa forma, os interesses de conglomerados econômicos associados ao capital internacional. Esse movimento serve a uma mesma finalidade, apenas trata-se de transferi-lo para uma esfera nacional.

No caso brasileiro é, pois, exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira que se infiltra um modelo de desenvolvimento profundamente concentrador e atrelado ao capital internacional e se passa a utilizar, de forma insistente, a tese do capital humano. (FRIGOTTO, ibid, p. 128).

Essa teoria assume, aqui, uma dupla face, qual seja: a educação passa a ser concebida como um instrumento de modernização — aspecto considerado imprescindível para a diminuição das “disparidades” regionais; o equilíbrio, entre as regiões — subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas — ocorreria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente por meio da qualificação da mão-de-obra.

Essa dupla dimensão explicita-se, sobremaneira, no caso brasileiro, quando, a partir, dos anos 60, convencionou-se vincular a educação às políticas de planejamento econômico, de acordo com o exposto no capítulo segundo. (FRIGOTTO, *ibid*).

Para o autor, do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano vai possibilitar aos formuladores e executores do modelo concentrador de desenvolvimento justificar o processo de concentração do capital por intermédio da crença de que há duas maneiras de ser “proprietário”: dos meios e instrumentos de produção e do “capital humano”.

Tal divulgação emerge do interior do próprio aparelho estatal, gestor primordial desse processo. Por isso, afirma o autor (*ibid*, p. 129), “é comum encontrar, nos planos de governo, no âmbito econômico ou nas justificativas ministeriais deste âmbito, após a segunda metade da década de 60, defesas enfáticas da ‘democratização’ educacional como forma de distribuição de renda”.

Em síntese, quer do ângulo das relações imperialistas no âmbito mais geral, quer do ângulo mais restrito de uma determinada formação social, a teoria do capital humano é elaborada e usada como instrumento para salvaguardar os interesses do capital monopolista, de tal forma que o modo de utilização no tempo e no espaço se dá conforme a especificidade do próprio movimento real que o capitalismo assume em formações sociais concretas.

Essa explanação permite entender a teoria do capital humano como decorrência das novas formas que vão assumindo as relações de produção, bem como do papel do Estado no interior do capitalismo monopolista, e permite notar a natureza controversa dos vínculos ou desvínculos da educação com a produção, ou, mais além, dos vínculos ou desvínculos da educação com a estrutura econômico-social capitalista. Desta forma, a idéia principal é que a teoria do capital humano, conquanto seja um determinado processo e forma de apreensão do real, não é algo dado e que surge no acaso.

O seu surgimento, as suas idéias, o seu desenvolvimento mantêm, pois, uma estreita vinculação com as relações sociais de produção, imprimindo a marca e a visão burguesas. Segundo Frigotto, “o mascaramento principal desse arcabouço de idéias advém da concepção burguesa de que cada indivíduo é, de um jeito ou outro, proprietário e, enquanto tal, depende

dele, e não das relações sociais, das relações de poder e de dominação, o seu modo de produção da existência”. (ibid, p. 135).

Conforme fica explícito, a concepção de capital humano apregoa que a educação e o treinamento potencializam trabalho e, enquanto tal, reveste-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Do investimento em educação advêm taxas de retorno sociais ou individuais. Desse modo, nessa acepção, há um vínculo direto entre educação e produção. Assim, a educação e a qualificação surgem como solução para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. Porém, o problema da desigualdade tende a se mascarar como um problema de não-qualificação.

Concordando com o autor, a teoria do capital humano, colocada como uma especificidade das teorias de desenvolvimento e uma teoria de educação, reveste-se de “uma forma burguesa de conceber o desenvolvimento e a educação, reflexo da forma a-histórica de se compreender a realidade no seu conjunto”. (ibid, p. 216).

Dessa forma, o capital humano, resultado do investimento em educação, apresentado na origem da teoria como um dos fatores fundamentais do crescimento econômico, do diferencial de renda e salários, passa a ser definido pelo fator econômico, pelo diferencial de renda e pelo nível salarial. Tem-se, assim, como corolário dessa maneira de entender as relações, entre a prática social de produção da existência e a prática educativa, uma metamorfose das relações antagônicas entre as classes sociais e uma estreiteza do conceito de capital, trabalho, homem e educação. (FRIGOTTO, ibid, p. 216).

O conceito de capital é reduzido aos seus aspectos físicos, em que as máquinas, enquanto fatores de produção, revestem-se da propriedade de produzir valor. O centro unitário de análise das relações capitalistas de produção deixa de ser o valor-trabalho e passa a ser as relações de troca entre vendedores e compradores de mercadorias. Desta forma, oculta-se a origem real e única da produção do valor, a expropriação do “sobretabalho”, diante da transformação do trabalho humano numa mercadoria especial — a força de trabalho assalariado. O capital humano, por sua vez, compreendido como força-de-trabalho, carregado pela educação ou pelo treinamento, constitui-se no elemento principal para dar a entender que

o trabalhador assalariado que investe nesse capital torna-se ele mesmo um capitalista, de tal forma que desaparecem as diferenciações de classes.

Por seu turno, o trabalho, processo por meio do qual o homem se relaciona com as condições objetivas de sua produção, e por sua ação, em conjunto com os demais homens, transforma e modifica a natureza para produzir-se e reproduzir-se, fundamento primeiro do conhecimento humano e princípio educativo, transforma-se — sob as condições do capital — numa mercadoria força-de-trabalho, assalariado. Nessa perspectiva, de elemento que constitui o devir humano, passa a ser apenas uma ocupação, um emprego ou uma ação alienada.

Nessa conjuntura, o homem, que é

concomitantemente natureza, indivíduo e, sobremaneira, relação social”, que pelo trabalho, além de fazer cultura, produz a si mesmo, reduz-se a uma abstração — *homo oeconomicus racional* — cujas características genéricas, universais e a-históricas são a racionalidade, o individualismo e o egoísmo. (FRIGOTTO, *ibid*, p. 218).

Nesse viés, a educação, prática social, política e técnica que se define no interior do movimento histórico das relações sociais de existência, articulando-se com as mesmas, é reduzida a uma dimensão técnica separada do político e do social. Cabe a ela, enquanto uma técnica social, *formar recursos humanos*, produzir *capital humano*. Com isso, reveste-se de uma forma invertida de apresentar a relação entre o mundo do trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação.

No caso brasileiro, o autor faz entender que a teoria do capital humano, não apenas possibilita o desenvolvimento de uma política educacional contrária aos interesses dos trabalhadores, como também trata de justificar, com base na tese da equalização de oportunidades educacionais e da democratização de ensino, a concentração do capital em poder de uma parcela cada vez menor da classe burguesa, aliada ao capital internacional.

O autor alerta para o fato de que o conceito de capital humano, enquanto especificidade das teorias neocapitalistas de desenvolvimento, não apenas permeia a natureza do intervencionismo capitalista e da dominação de classe, como a reforça, ou seja, tende, enquanto uma concepção, a reduzir a prática educativa a um fator técnico de produção, a

direcionar a organização escolar e outros programas de cunho educativo, conforme as necessidades e interesses do capital em sua fase de acumulação ampliada.

No entanto, diante da prática educativa, seja escolar ou não-escolar, não ser de natureza capitalista e se realizar no interior das relações sociais de interesses antagônicos, essa função não ocorre sem contradições, de modo que, afirma o autor, o trabalho produtivo e o improdutivo, ao longo do desenvolvimento capitalista, revestem-se, de forma cada vez mais perceptível, em verso e reverso da mesma face, de uma mesma totalidade, ou de um mesmo movimento — da produção, circulação e realização da mais-valia, logo, da acumulação capitalista.

Em período mais recente, as mudanças que ocorrem no mundo da produção e do trabalho, marcadas pelas transformações técnico-científicas e pelas mudanças na organização e nas relações de trabalho, acabam por trazer novas demandas de qualificação profissional e elevação de escolaridade para os trabalhadores.

Sob essa perspectiva, generaliza-se em âmbito mundial, nacional e regional, nos termos do neoliberalismo, alguns princípios codificados, conforme já abordados: “inserção no mercado mundial”, “atendimento às exigências do mercado”, “público e privado”, “mercado aberto”, “economia emergente”, “produtividade”, “competitividade”, “flexibilidade”, “eficiência”, “padrões de qualidade”, “força de trabalho”, “inclusão social”, “território”, “globalização”, “economia regional”, “desenvolvimento regional”, “desenvolvimento sustentável”, “desenvolvimento social”, “desenvolvimento tecnológico”, “desenvolvimento endógeno”, “planejamento sustentado”, dentre tantas outras, representativas de um novo ciclo de expansão mundial do capitalismo.

Nessa mesma linha, nota-se nos discursos oficiais e nas propostas para a área educacional, que a educação incorpora do mercado de produção e consumo os novos parâmetros de qualidade, eficiência e produtividade que orientam a busca da elevação da competitividade econômica nacional no contexto da economia mundial.

A educação de direito social, histórica e universalmente reconhecida, passa a se inserir no contexto da elevação da escolaridade da força de trabalho, potencialmente disponível e, em

concomitância, nas políticas sociais de amparo à pobreza, balizadas pelo estado e por organizações sociais. (GENTILI, 1994).

Nesse cenário, no que tange à expansão do ensino, em especial, o de nível superior, esta traz, na sua base, um interesse político. Esse interesse, na conjuntura, em que ocorre a expansão, "vai funcionar como forma de descompressão da crise de 68 e vai cumprir, ainda, uma função econômico-política de deterioração do salário de docentes qualificados". (FRIGOTTO, *ibid*, p. 130).

Nessa conjuntura, os cursos de graduação, no país, integram-se a uma política de articulação com as alterações do mundo do trabalho, carregadas pela reestruturação produtiva, que interagem diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional. Também não se pode deixar de entender que, historicamente, no Brasil, a formação profissional tem sido um campo de iniciativa do Estado associado com o setor privado, em função das necessidades postas pela economia do grande capital.

Desse modo, o processo expansionista das IES, públicas e/ou privadas, que se vê empiricamente, seja no Brasil, seja na região sudoeste, faz parte, pois, do processo de expansão do próprio capital. A formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças do mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho, conforme proposto pelas IES, no intuito de responder aos problemas de emprego e ocupação profissional, no âmbito nacional e regional — são as vozes que se têm mostrado na região em estudo.

O que se deixa ver no histórico das IES, bem como na fala de seus dirigentes é uma série de chavões que se poderia denominar como "unanimidades unanimamente unânimes", dito de outro modo, há um "consenso" disseminado em todas elas, conforme já explicitado no primeiro e no terceiro capítulos desta tese. Nesse universo, o que chama a atenção é que o dito parece repetir-se sem que seja suficientemente compreendido, visto não se explicitar o que está por detrás dos chavões — que se veiculam por todas as IES.

Mesmo que se apregoe que o "ensino superior" venha em prol do desenvolvimento regional, questiona-se: a que desenvolvimento as mesmas estão fazendo menção? A que características regionais estão tentando dar conta por intermédio de seus cursos?

O que se nota também é a convergência dos discursos no sentido de estreitar as relações entre o sistema produtivo e o sistema educacional, numa clara demonstração de que a educação pode, então, ser definida conforme os horizontes do setor produtivo. Ou ainda, visto por essa lógica, é possível vincular a escola ao mercado de trabalho, tendo ela uma única função: preparar a mão-de-obra, em nome do *desenvolvimento* e da *modernização* da sociedade.

Trata-se, pois, conforme visto no capítulo segundo, de uma orientação de uma política educativa prescrita para os países de periferia, ou ainda de uma grande corrida para se tentar alcançar os países centrais, como se lá, no centro, houvesse lugar para todos. Tal idéia de desenvolvimento advém, conforme já abordado, do período desenvolvimentista brasileiro.

Uma outra idéia que se presentifica nos discursos das IES é a educação preocupada com o trabalho e a cidadania. O que não se pode ignorar que esta também é uma recomendação de agências multinacionais: uma cidadania voltada para a competitividade. Entretanto, para qual trabalho e para qual cidadania o ensino de nível superior está voltado? Para o trabalho como autocriação humana, relação de intercâmbio entre homem e natureza, sendo ele também parte da natureza? Ou, o trabalho nas sociedades da supremacia do livre mercado, entendido como uma forma abstrata de mercadoria, como valor de troca, tornando-se uma força abstrata sem conteúdo? Qual dessas duas dimensões está a compor a articulação de educação, trabalho, cidadania? E de qual cidadania se está falando? A que ciência e a que tecnologia se esta fazendo menção?

Estas idéias têm sido concebidas como garantias da modernização, eficácia e produtividade. E a escola, ensinando-as tem a tarefa de viabilizar o sucesso do produto, de modo que a ciência e a tecnologia deixam de ser um patrimônio da humanidade e se transformam numa espécie de moeda desenvolvimentista, rubricada pela instituição escolar.

O que se explicita é uma retórica que realça a eficiência, a produção, os padrões de qualidade, a qualificação para o trabalho, demonstrando o alinhamento com o que tem sido prescrito pelos grupos hegemônicos, os quais têm excluído preocupações com o currículo democrático, com a autonomia do professor e com a desigualdade de classe.

Por trás dessa retórica de modernização, há uma clara ênfase na necessidade de se estreitar as relações entre a escola e a vida ativa, sem que se explicita o que se entende por vida ativa ou a natureza das relações decorrentes. Ao que parece, o consenso que se deixa ver nos discursos das IES, em torno do binômio desenvolvimento e ensino superior, não representa mais que a subordinação das práticas educativas às chamadas “exigências/realidades” do mundo do trabalho, que, por seu turno, não só desconsidera as dimensões reais do mundo do trabalho como não entende o mundo do trabalho como o mundo do trabalhador.

A expansão desse nível de ensino, que, no sudoeste paranaense, corresponde ao papel reservado ao ensino superior no contexto nacional, apresenta uma vertiginosa expansão, mais acentuadamente a partir de 1999 até os dias atuais. Essa expansão tem acompanhado o que se vê no cenário nacional, carregada pela iniciativa privada. Tal expansão se revela quando se nota que já há uma IES para cada 2,2 municípios da região, oferecendo basicamente os mesmos cursos, em que pese a diversificação de cursos pelos quais as mesmas tentam se diferenciar umas das outras.

O que chama ainda a atenção é que dos quarenta e dois municípios da região, apenas três deles têm população acima de 15.000 habitantes, conforme demonstrado pelo IPARDES (2004, p. 33): Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos.

Acredito que, no mínimo, esse quadro suscita algumas indagações e preocupações, por parte das IES, quanto: ao número de IES na região e a sobreposição de cursos que oferecem; ao número de alunos no contexto regional para todos esses cursos; a sobrevivência de algumas IES e o conseqüente “naufrágio” de outras, demandado por um processo antropofágico entre as mesmas; formação a ser oferecida pelas IES em cursos requeridos pelos alunos; e, dentre outros aspectos, que tipo de trabalhador está sendo formado, para que, para qual contexto social.

Quanto à essa expansão e à formação de um grande contingente de trabalhadores, tanto no contexto sudoestino quanto no contexto nacional, ao que parece, caminha-se para o que Frigotto denomina “a produtividade da escola improdutiva”.

Sobre isso, Frigotto (ibid, p. 223) defende em uma tese que levanta - seguindo o processo histórico orgânico de cumulação, concentração e centralização capitalista que define novas formas de organização de produção, uma ampla e crescente incorporação do progresso técnico ao processo produtivo e a conseqüente segmentação e desqualificação das ocupações, e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores, constituindo o funcionário coletivo do capital, apreendendo, nesse processo, a relação dialética entre infra e superestrutura e a necessária complementaridade, mesmo que de natureza diferenciada, do trabalho produtivo e improdutivo na abrangência da produção, circulação e realização de mercadorias e na acumulação capitalista - é que a prática educativa escolar, enquanto uma prática de caráter social específico, não da mesma prática social de produção material da existência, tece relações com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. E explica. Sendo, pois, essas relações sociais relações de classe e, como tais, denotam interesses antagônicos, tal mediação é contraditória. Contradição que reside no fato de que a natureza da escola não é de cunho capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital.

Assim, por ser de natureza capitalista, essa mediação tende a articular os interesses da classe trabalhadora, contra o próprio capital. Daí, então, passa-se a entender que a luta pelo controle da escola reveste-se de uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado — saber que significa poder — historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe, afirma Frigotto (ibid).

O autor enfatiza diferentes mediações da prática educativa escolar. Em uma dimensão mais ampla, a mediação da escola, com o processo produtivo capitalista, ocorre entre o fornecimento de um conhecimento geral que se vincula ao saber específico e prático que se desenvolve no bojo do processo produtivo, e mediante a dotação de caracteres, necessários ao capital, para a grande parcela que compõe o corpo coletivo de trabalho.

Desta forma, não se pode deixar de mencionar que, segundo o autor, o conceito de *alfabetização funcional* propalado pela Unesco e pelos programas do Banco Mundial representa, nas condições históricas atuais, o nível de educação requerido, bem como aquilo que Adam Smith quis dizer, ao recomendar educação para as classes populares, mas em *doses homeopáticas*. (grifos do autor)

Não se pode prescindir de mencionar que a escola cumpre ainda uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, em face de sua ineficiência, sua desqualificação. Isto é, de sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. À medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, pois, uma função dupla na reprodução das relações capitalistas de produção, a saber: justifica a situação dos trabalhadores explorados e, ao dificultar o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. Assim, a escola serve ao capital tanto por impossibilitar o acesso ao saber elaborado e sistematicamente acumulado pela humanidade, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. (FRIGOTTO, *ibid*).

Sob esse ângulo, o autor retoma Gramsci (1979) ao afirmar que,

em determinadas circunstâncias históricas, funções parasitárias podem se tornar necessárias para o capital. De tal modo que, o prolongamento da escolaridade desqualificada pode cumprir esta função, tendo como efeito produtivo tanto o represamento de um exército de reserva funcional à extração da mais-valia, quanto como válvula de escape das tensões sociais. (apud FRIGOTTO, *ibid*, p. 224).

Um outro tipo de mediação é destacado pelo autor, que efetiva o sistema educacional como um processo de realização do capital. A indústria do ensino, especialmente a privada que, distante de significar uma queima de excedente, representa a utilização produtiva da riqueza social na realização da mais-valia produzida em outras instâncias produtivas.

Nessa perspectiva, vale considerar o que aponta Rifkin (1995), o mundo se dirige para um declínio inevitável dos níveis de emprego e para uma redução da força de trabalho. O autor ressalta que o desenvolvimento tecnológico é o promotor da terceira revolução industrial e possibilita profundas mudanças no processo produtivo e organizacional da produção, o que ocasiona, sobremaneira a eliminação dos empregos. O declínio da força de trabalho pode ser notado, diz o autor, tanto na indústria, quanto na agricultura ou no setor de serviços, porque as mudanças tecnológicas ampliam a produtividade, aumentam os lucros e diminuíram os empregos.

Corroborando com esse autor, Chauí (1999), afirma que na sociedade contemporânea há uma contradição surda entre “o desenvolvimento tecnológico ou o trabalho cristalizado no capital e o trabalho vivo, de tal maneira que o desenvolvimento tecnológico torna inútil e

desnecessário o trabalho vivo”. Em outras palavras, assevera a autora, pela primeira vez na história da humanidade a economia declara que a maioria dos seres humanos é desnecessária e descartável, uma vez que na economia contemporânea, o trabalho não cria riquezas, os empregos não propiciam lucros, e “os desempregados são dejetos inúteis e indesejáveis”.

Com relação à redução da força de trabalho global, Rifkin (1995) acentua que a exceção está no setor do conhecimento que, a seu ver, seria uma minoria a fazer parte de um setor emergente, em expansão, incluindo profissionais como: educadores, consultores, empreendedores, trabalhadores no setor da informática, dentre outros.

Esses profissionais lidariam com a informação e com o conhecimento, em contraposição, há uma grande parcela da população marginalizada desse acesso que se encontra desempregada. Para essa massa de desempregados, em razão da perda da mercadoria “força de trabalho”, o autor aponta novas formas de definir o valor humano.

Nesse viés, o surgimento do “terceiro setor” e a renovação da vida comunitária aparecem como alternativas de solução do problema do desemprego. Tal “setor” encamparia uma nova maneira de contrato social, embasada na vida, nas relações e no serviço comunitário. Seria, pois, uma maneira de desenvolver ainda mais o espírito voluntário americanizado.

Desse modo, em vez da economia de mercado, propõe-se uma “economia social” centralizada nas relações humanas, em sentido de intimidade, em companheirismo, em vínculos fraternais. Essa economia social abrigaria a massa de trabalhadores desempregados.

Tal ideário aponta para uma redefinição da teoria do capital humano (já tão difundida no contexto brasileiro) na proporção em que vincula educação e empregabilidade. Na visão empresarial tem sido acentuado o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos na contemporaneidade passam pelo paradigma da produção capitalista, expressa por dois eixos: polivalência e flexibilidade. Esse perfil está posto de forma mais intensa para todos os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições formativas, de modo especial, as escolas e universidades.

Nesse cenário, as alterações preconizadas pela legislação brasileira no que tange ao ensino superior têm redirecionado o papel da educação e das universidades que, conseqüentemente, tem-se preocupado em aliar a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade em voga hoje, resultando em ações pedagógicas no âmbito de seus currículos.

Vale notar, pois, que a exigência de adaptação vem ocorrendo desde a expansão do capital ocorrida na década de 70 e 80, o que intensifica as pressões competitivas. Nesse período surgem poderosos conglomerados e corporações comerciais e empresariais, assim como se formam poderosos blocos econômicos, tornando o capital transnacionalizado, sem fronteiras e livre para circulação e para auto-produção. Desta forma, a adaptação torna-se palavra de ordem no processo de globalização mundial, em especial no tocante às denominadas economias emergentes.

Essa idéia é repassada como algo benéfico e necessário. Entretanto, a mesma comporta uma face ideológica, uma vez que se adaptar significa liberalizar e desregulamentar a economia, ou, ainda, conformar-se com as estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros poderosos.

Assim, tais pressupostos perpassam os currículos dos cursos de graduação, o que implica dizer que o jogo dessa racionalidade se faz sentir no alargamento da educação privada mercantilista. Essa mercantilização está fortemente recomendada por organismos internacionais, conforme explicitado anteriormente, de modo a transformar o trabalhador em um cliente — essas mudanças se fazem sentir, profundamente, no processo de expansão das IES em termos de região sudoeste.

Contrariamente a esse cenário delineado e esmagado pelo capitalismo da contemporaneidade, em que parece não haver saída, há quem pense diferente e propõe estratégias concretas para o enfrentamento dessa ordem estabelecida, materializada em uma educação *para além do capital*. (MÉSZÁROS, 2005).

Para Mészáros (ibid), no atual período “vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação) porque o capital não pode exercer

funções metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo” (p. 59). Entretanto, assinala o mesmo autor, “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (ibidem). E retoma Marx para dizer que os seres humanos devem mudar “completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente toda a sua maneira de ser”. (s.d., p. 123, apud MÉSZÁROS, ibid, p. 59).

Para Mészáros, entretanto, a intervenção, necessária e consciente, no processo histórico, voltada para a adoção da tarefa de superar a alienação por intermédio de um novo metabolismo social dos “produtores livremente associados” não pode apenas revestir-se por uma “questão da *negação*, não importa quão radical seja”. (ibid, p. 60). É muito mais que isso. Segundo ele, conforme a experiência histórica demonstra, a “inércia condicionadora do objeto negado tende a crescer poder” durante o passar do tempo, e acaba impondo a “busca de uma linha de menor resistência”, e na seqüência, com maior intensidade — “a racionalidade de regressar às práticas testadas do *status quo ante*, que certamente sobreviverão nas dimensões não reestruturadas da ordem anterior”. (ibid, p. 60-1).

É aqui que o autor aponta que a educação — no sentido mais abrangente do termo — pode assumir um papel de suma relevância, no sentido de “romper com a internalização predominante das escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”. (ibid, p. 61).

Segundo o autor, com quem concordo, a tarefa histórica que se tem a enfrentar é muito maior do que a negação do capitalismo, de modo que o “conceito para *além do capital* é inerentemente concreto”, pois tem em vista a “realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo”. (ibid, p. 62). Desse modo, deve ser assim, afirma ele, pois a negação direta das várias manifestações da alienação é condicional naquilo que ela nega, e, por conseguinte, permanece vulnerável em razão dessa condicionalidade.

Para o autor, o desafio a ser enfrentado não tem antecedentes na história da humanidade, tendo em vista o fato de que o processo de reestruturação radical deve ser orientado pela estratégia e uma reforma ampla e concreta, envolvendo todo o sistema no qual

se encontram os indivíduos. E, nesse sentido, o cumprimento dessa tarefa, que é nova, envolve concomitantemente a “mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução na sociedade”, no intuito de “reconquistar o controle total do próprio capital”, e não tão somente das “personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados — e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes”, assevera o autor. (ibid, p. 65).

Para tanto, o papel da educação é imprescindível, tanto no que tange à elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para provocar mudanças nas condições objetivas de reprodução, quanto para a mudança, denominada pelo autor como “automudança consciente” dos indivíduos interessados em concretizar “a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. (ibid, p. 65). Segundo ele, é isso que significa a “sociedade de produtores livremente associados”, e, por isso, na concepção marxista a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” é caracterizada como tarefa inerentemente educacional”. (p. 65).

Nessa perspectiva, dois conceitos principais devem ser considerados em primeiro lugar, quais sejam: “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora”, pois uma não existe sem a outra. (p. 65). A sua estreita vinculação é para “aqui e agora”, afirma Mészáros, pela sua relevância “em todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico”. (ibidem).

Não pode haver, pois, uma solução realmente efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se realize, de forma consciente, a “universalização conjunta do trabalho e da educação” (p. 67), idéia já muito antiga em nossa história, afirma o autor, e sua “realização pressupõe necessariamente a *igualdade substancial* de todos os seres humanos”. (p. 68).

Para ele, o fato agravante de a *jornada de trabalho* desumanizante dos indivíduos representar a maior parte de seu *tempo de vida* foi desumanamente ignorado. As funções *controladoras* da reprodução metabólica foram segmentadas e colocadas em oposição à grande maioria da humanidade, à qual restou a execução de tarefas subalternas, estruturalmente subordinadas, em um determinado sistema político socioeconômico.

Nesse mesmo sentido, a dimensão do controle da educação mantém-se em um compartimento separado, ambos dominados pela personificação do capital de nossa época. Sendo assim, assegura Mészáros, “é impossível mudar a relação de subordinação e dominação estrutural sem a percepção da verdadeira — *substantiva* e não apenas *igualdade formal* (que é sempre profundamente afetada, se não completamente anulada, pela dimensão substantiva real) — igualdade”. (ibid, p. 68). De todo modo, é por essa razão que, apenas, no bojo da perspectiva de ir *para além do capital*, emergirá na agenda histórica, “o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade” (ibidem).

O autor leva a pensar, então, na educação *para além do capital*, como um caminho urgente e necessário. Esta educação “visa a uma ordem social qualitativamente diferente”. (p. 71). E faz um alerta, caso se pretenda garantir as condições elementares para a sobrevivência humana, as incorrigíveis determinações destrutivas do sistema existente tornam imprescindível contrapor aos “irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capitalista uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social” (ibidem). Para o que ele propõe, o papel da educação, orientado por esse viés, torna-se extremamente necessário nesse momento.

A sustentabilidade, para Mészáros, equivale

ao controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital. é inconcebível que se introduza esse controle, que por acaso também é a única forma factível de *autocontrole*: o requisito necessário para os *produtores serem associados livremente* – sem ativar plenamente os recursos da educação no sentido mais amplo do termo. (ibid, p. 72).

O autor aponta ainda um grave e insuperável defeito do sistema do capital: a *alienação de mediações de segunda ordem*, que ele precisa impor a todos os seres humanos, e sem a qual não conseguiria sobreviver mais que uma semana — “principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital”. (p. 72). As mediações, por seu turno, ocorrem tanto entre indivíduos e indivíduos quanto entre indivíduos e suas aspirações, “virando essas de “cabeça para baixo” e “pelo avesso”, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital” (ibidem).

Dito de outro modo, tais mediações impõem aos seres humanos uma forma *alienada de mediação*, afirma o autor (ibidem). E a *alternativa concreta* apresentada por ele como forma de controlar a reprodução metabólica social consiste na “*automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *auto-realização* através da liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados”. (p. 72-3). Consiste, ainda, na inseparabilidade dos valores escolhidos pelos próprios homens, conforme as suas reais necessidades, em vez de lhe serem impostos — sob forma de “*apetites* totalmente *artificiais*, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital”, como ocorre hoje, afirma o autor. (p. 73). E assegura que *nenhum* desses objetivos emancipadores acontecerá sem a intervenção mais ativa da educação, “entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”. (ibidem).

De todo modo, para se conceber de forma oposta e efetiva uma educação para além do capital não se pode pensar uma educação aprisionada em um determinado número de anos escolares ou na vida dos homens, pois em razão de suas funções radicalmente mudadas, envolve a todos, diz-nos o autor. Para tanto, a “*autogestão* — pelos produtores livremente associados — das funções vitais do processo metabólico social”, torna-se um “empreendimento progressivo” e indubitavelmente em constante “*mudança*”. (p. 74).

O autor vai mais além, ao dizer que isso equivale também para “as práticas educacionais que habilitem os indivíduos a realizarem essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos”, de modo que, a educação, nessa perspectiva, revista-se verdadeiramente em uma “educação continuada”. (p. 74-5).

Portanto, o autor considera que a “educação continuada, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão”. (p. 75). Ela é, pois, parte integrante e inerente desta última, como

...representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 75).

Por fim, considero relevante ressaltar ainda o que o autor propõe como tarefa de educadores para uma época marcada pela *crise estrutural global* do capital, marcada por uma época de *transição* de uma ordem social para outra, qualitativamente diferente. Essas são duas características fundamentais que, segundo ele, definem o espaço histórico e social e no interior do qual “os grandes desafios para o rompimento da lógica do capital”, e concomitantemente a elaboração de “planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar”. (p. 76). Portanto, compete aos educadores a tarefa educacional de uma “transformação social, ampla e emancipadora”, de tal modo que, “nenhuma pode ser posta à frente de outra”, pois “são inseparáveis”, assevera o autor (ibidem).

Assim, essa tarefa “cabe a nós *todos* — todos, porque sabemos que os “educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso”, revela o autor. (p. 77).

E aponta que, para tal empreendimento, as tarefas “imediatas e as suas estruturas globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras”, de modo que, sem a realização das tarefas imediatas, “o êxito estratégico é impensável”. (ibidem).

Para isso,

Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do imediato, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra. (MÉSZÁROS, ibid, p. 77).

Ao fim e ao cabo, é esse sentido que aponto para que o Fórum de Ensino Superior continue a existir no sudoeste do Paraná. Em outras palavras, que o mesmo possa se transformar em um espaço em que se engendrem reflexões, discussões e elaboração de estratégias com, para, e entre indivíduos que partilham da mesma época marcada pelo avanço do capital na face da terra e pelas profundas crises provocadas por ele provocadas. E que o Fórum se transforme, pelas mãos e cabeças dos indivíduos que o compõem, em uma estratégia imediata de automediação para que todos repensem — sobre o seu papel de educadores no atual contexto, que educação se quer, para quem, para qual sociedade e, em especial, que tipo de desenvolvimento se quer, para quem, para qual sociedade, para quais homens.

Referências

ABRAMOVAY, R. **Transformações na vida camponesa: o Sudoeste paranaense**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981, 274p.

_____. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ANPOCS; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. “O capital social dos territórios – Repensando o desenvolvimento rural” In: **O Futuro das Regiões Rurais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003b. pp. 83-100

_____. **Repensando o marco conceitual:** como estudar as forças sociais do território? Projeto - As forças sociais dos novos territórios – O caso da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. Departamento de Economia da FEA e do Programa de Ciência Ambiental da USP. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FEA/USP, 2005. Disponível em www.econ.fea.usp.br/abram.

ABRAMOVAY, Ricardo & BEDUSCHI FILHO, Luiz Carlos. **Desafios para o desenvolvimento das regiões rurais.** Revista Nova Economia - Belo Horizonte -14 (3)_35-70_set./dez. de 2004.

ADRIÃO, Thereza & PERONI, Vera (org). **O público e o privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander (orgs). **Reconstruindo a agricultura:** idéias e ideais nas perspectivas do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: Editora da Universidade/Ufrgs, 1998.

ALVES, Adilson et al. Sudoeste paranaense: colonização, estrutura fundiária e modernização agrícola. IN: SPOSITO, E; SAQUET, M; RIBAS, A. **Território e desenvolvimento:** diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004. p. 149-170.

AMIN, Ash (1998) – **An Institutional Perspective on Regional Economic Development**, texto apresentado no Economic Geography Research Group Seminar, *Institutions and Governance*, London, Department of Geography, UCL. Acessado em: www.econgeog.org.uk/pdfs/amin.pdf

ANAIS do I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: compartilhando experiências de ensino, pesquisa e extensão. Pato Branco: CEFET-PR Unidade de Pato Branco/CEPAD/Imprepel, 2002.

ANAIS do II Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional. Xanxerê, SC: UNOESC, 2003.

ANAIS do III Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina; o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional. Pato Branco, Pr: FADEP, 2004.

ANDRADE, Manoel Correia de. **Espaço, polarização e desenvolvimento:** a teoria dos pólos de desenvolvimento e a realidade nordestin São Paulo: Grijalbo, 1977.

ARAÚJO, S. **O papel da Sudeco no processo de racionalização do espaço mato-grossense:** discurso, intenções e prática. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2001.

ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS, ORIENTAÇÃO E ASSISTÊNCIA RURAL - ASSESOAR. **Concepção de desenvolvimento.** Documento da Assembléia Geral Ordinária, 1994.

BALDO, Darci. **Evolução histórica do ciclo da madeira no contexto da colonização do sudoeste do Paraná.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da FACEPAL - Faculdades de Palmas, PR, 2002.

BANDEIRA, Pedro. **Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional.** Texto para discussão n. 630, Brasília, 1999.

_____. **Construção das políticas de integração nacional e desenvolvimento regional.** In: MI (Ministério da Integração Nacional). Reflexões sobre políticas de integração nacional e de desenvolvimento regional. Brasília, setembro, 2000.

_____. **As mesorregiões no contexto da nova política federal de desenvolvimento regional:** considerações sobre aspectos institucionais e organizacionais. Universidade Federal de Minas Gerais - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Belo Horizonte, 2004.

BECKER, B. K.; BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek:** desenvolvimento econômico e estabilidade política 1956-1961. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BENJAMIN, C. [et. al.] **A opção brasileira.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BERNARTT, M. de L. **Educação e trabalho na história do ensino técnico brasileiro:** contribuições do CEFET-PR. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação: Faculdade de Educação /Unicamp - Campinas, São Paulo, 1999.

BERTELLI, Eliseu. **Apresentação.** In: ANAIS do III Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina; o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional. Pato Branco - Pr: FADEP, 2004, p. 5.

BEZZI, Meri Lourdes. **Região:** uma (re)visão historiográfica – da gênese aos novos paradigmas. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 1996.

BIELSCHOWSKY, R.; MUSSI, C. (orgs). **A política para a retomada do crescimento –** reflexão de economistas brasileiros. Brasília: Ipea/Cepal, 2002.

BIELSCHOWSKY, R. (org). **Cinquenta ano de pensamento na Cepal.** Vol I e II. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BNDS. Banco Nacional de Desenvolvimento Social. **Minuta.** Edital de Licitação n. Programa Brasil em Ação/ CN 01/97. Rio de Janeiro, 1997.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOISIER, Sérgio. Política econômica, organização social e desenvolvimento regional. IN: HADDAD, P. R. (Org). **Economia regional: teorias e métodos de análise**. Fortaleza: BNB, 1989, pp. 589-694 (Séries Estudos Econômicos e Sociais, v. 36).

_____. **Modernidad y territorio**. Santiago do Chile: ILPES. Cuadernos Del Instituto Latinoamericano y Del caribe de Planificacion Econômica y Social, n. 42, 1996.

_____. **El desarrollo territorial a partir de la construccion de capital sinérgico**. Texto preparado para a conferência do III Seminário nacional sobre Desenvolvimento Regional, da UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, em 28-10-98.

BONETI, L. W. **Exclusão social dos caboclos do Sudoeste do Paraná**. Unijuí: Assesoar, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE/ Ministério da Educação. Brasília: MEC/Inep, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Tipos de instituição de educação superior**. MEC/INEP. Disponível em http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_instituicao.stm#P%FAblicas Acessado em setembro de 2005.

BRUM, Argemiro. **O desenvolvimento no contexto da globalização da economia: crises, alternativas, desafios, propostas**. Indicadores Econômicos FEE; Estado e Políticas Públicas no Sul. Porto Alegre, v. 24, n. 3, dez, de 1996d, p. 246-263;

_____. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 20. ed. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1999.

BUESCU, Mircea; TAPAJÓS, Vicente. **História do desenvolvimento econômico do Brasil**. Rio de janeiro: Casa do Livro: 1958.

BURSZTYN, Marcel. **Ciência, ética e sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2001.

CAMARGO, Aspásia. Federalismo cooperativo e o princípio da subsidiaridade: notas sobre a experiência recente do Brasil e da Alemanha. IN: HOFMEISTER, Wilhelm & CARNEIRO, J. M. B. (Org). **Federalismo na Alemanha e no Brasil**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, Série Debates n. 22, v. 1, p. 69-94, abr, 2001.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e peronismo. Campinas, RJ: Papirus, 1998. 311 p. (Textos do Tempo).

CARDOSO, Fernando H. & FALETTO, Enzo. **Dependência Y desarrollo em América Latina**. 3. ed. Siglo Veintiuno, México, 1971.

CARDOSO, F. H. **O regime político brasileiro**. Estudos CEBRAP, n. 2, out., de 1972.

_____. **Política e desenvolvimento em sociedades dependentes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Reforma do Estado. IN: BRESSER PEREIRA, L. C; SPINK, P. **Reforma do Estado na administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15-20.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**. Brasil: JK – JQ. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2. ed., 1978.

CARON, A. **Estratégia de cooperação empresarial e internacional**: um estudo de caso sobre as estratégias das empresas industriais de Curitiba e região metropolitana. Dissertação de Mestrado. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Economia. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 1997.

CASTELLS, Manuel. Prática epistemológica e ciências sociais. IN: CASTELLS, M. et al. **Epistemologia e Ciências Sociais**. Porto, Rés, 1976 (Col. Substância).

C&T JOVEM. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Walt Rostow**. As teorias de crescimento econômico do pós-guerra. http://ctjovem.mct.gov.br/index.php?action=/content/view&cod_objeto=10177. Acessado em 30 de outubro de 2005.

CATTANI, A. M. (org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CATTANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, Clóvis (org). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

CEPAL./UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad”. Santiago do Chile, agosto de 1992.

CHAUÍ, M. **Uma ideologia perversa**. Folha de São Paulo: Caderno Mais! 14 de mar. 1999.

CHAVES, Elza. **De invasor a posseiro**: Estado – Igreja e a luta pela terra urbana. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). João Pessoa/Pb: Departamento de Ciências Sociais da UFPb, 1985.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1999.

COLNAGHI, C. M. **Colonos e poder**: a luta pela terra no Sudoeste do Paraná. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1984, 187p.

COLOGNESE Silvio Antonio. **Avaliação** - desafios para o planejamento institucional. Unioeste/Cascavel (Relatório de Avaliação Institucional – Texto Provisório) 2003. Disponível em www.unioeste.br/prg/download/Relatorio_Avaliacao_Institucional.pdf. Acessado em novembro de 2005.

COMISSÃO ECONOMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE - CEPAL. “Desarrollo Económico y Educación em América Latina, Boletín Económico de América Latina. Vol. VII, n. 2, outubro de 1962, pp. 248/53, IN: PEREIRA, Luiz (org). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, pp. 64-79.

_____. **Transformación productiva com equidad**. Santiago do Chile: CEPAL, 1990.

CONSÓRCIO BRASILEIRA. **Delimitação geográfica dos eixos**. Relatório preliminar. São Paulo, 1998.

CORREA, Roberto Lobato. **Região**: globalização, pluralidade e persistência conceitual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 5., 1994, Curitiba. Anais... Curitiba: Associação de Geógrafos Brasileiros, 1994, 614p, p.215-226.

_____. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

_____. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Desenvolvimento desigual e combinado do ensino superior** – Estado e mercado. IN: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 88, 2004, p. 795-817.

CURY, Carlos R. J. **Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 1997, nº 101, p. 3-19.

_____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org). **Universidade em ruínas na república dos professores.** Petrópolis: Vozes/Cipedes, p. 3-19, jul, 1999.

_____. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior** – Estado e mercado. IN: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 88, p. 641-646, Especial – out., 2004.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para Todos:** Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Declaração aprovada pela Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal: 26-28/04/2000) *Tradução de Anne M. Spyer e Camilla C. Silva.* In: informação em rede. São Paulo, maio de 2000 - ano 4 - n.o 26.

DALLABRIDA, Valdir Roque. **O desenvolvimento regional:** a necessidade de novos paradigmas. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2000.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien - 1990). **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO DE MANILA SOBRE PARTICIPAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 1990- The Manila Declaration on People's Participation and Sustainable Development. IFDA dossier 75-76: 45-50. January/April.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** IN: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 80, 2002. pp. 235-253.

DREIFUSS, René Armand. **1964:** a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981, p. 229-279.

DUARTE, A. C. **Regionalização** - considerações metodológicas. Boletim de Geografia Teórica, Rio Claro, SP, v. 10, n. 20, p. 5-32, 1980.

DUQUE, Hélio. **As contradições do desenvolvimento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paralelo, 1972.

EMATER. **O Território do sudoeste do Paraná.** Disponível em http://www.emater.pr.gov.br/DesTerritorial/Ter_Sudoeste.ppt. Emater - PR. Acessado em fevereiro de 2006.

FAORO, R. **Os donos do poder.** Formação do patronato brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1958.

FÁVERO, Celso Antonio. **Os movimentos sociais e a questão do desenvolvimento.** Revista Informe do GEPEC – Grupo de Pesquisa em Agronegócio e Desenvolvimento Regional. Vol. 7, n. 2, jul./dez., 2003 (Curso de Ciências Econômicas da UNIOESTE/Toledo).

FAVERO, Celso Antonio & GRAMACHO, Zoraide da Silva. **O desenvolvimento territorial rural e a universidade.** Revista Informe do GEPEC – Grupo de Pesquisa em Agronegócio e Desenvolvimento Regional. Vol. 08, n. 2/jul/dez, 2004. (Curso de Ciências Econômicas da UNIOESTE/Toledo).

FERES, João Bosco. **Propriedade da terra:** opressão e miséria. Latin American, Research, 56. Amsterdam. s.d.

FERREIRA, Henrique Villa da Costa. **Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável de Mesorregiões:** uma experiência. inovadora de desenvolvimento regional do governo brasileiro. Anais do VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002

FERNANDES, Florestan. **The negro in brazilian society.** New York, Colimbia University Press, 1969.

_____. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1996.

FIGLIARESE, G. **Olhar feminino sobre a colonização do Sudoeste do Paraná.** Revista IN PAUTA – Interdisciplinaridade e Pensamento Científico. Faculdade de Pato Branco/FADEP. V2, n.1, (Dez.2003). Pato Branco: FADEP, 2003, pp. 174-207.

FIORI, J. L. (org). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FONSECA, A. A. M. da. Em torno do conceito de região. **Revista Sitientibus**, UFBA, Feira de Santana, n. 21, p. 89-100, jul/dez. 1999.

FONTANA, Airton (org). **Construindo a sustentabilidade:** uma perspectiva para o desenvolvimento regional. São Miguel do Oeste, SC: McLee, 2001.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (Org). **Estudos sobre a nova estratégia de desenvolvimento regional e a experiência da mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.** Erechim, RS: EdiFAPES, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** 4. ed. Ver. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T.T.de (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.31-92.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. **Metodologia da pesquisa educacional**. (org) 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Da ideologia o progresso à do desenvolvimento**. IN: Criatividade e dependência na civilização industrial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pequena introdução ao desenvolvimento**: um enfoque interdisciplinar. São Paulo: Nacional, 1980.

_____. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **A fantasia organizada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A fantasia desfeita**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Brasil**: opciones futuras. Revista CEPAL, n. 70, abr., 2000.

_____. **Entrevista** – lançamento dos indicadores do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

GAUDEMAR, Jean Paul de. Mobilité du travail et accumulation du capital. Paris, François Maspero, 1976. 272 p. In: ROCHA, Marcio Mendes. **Mobilidade forçada** – a economia política dos deslocamentos humanos. Universidade Estadual de Maringá. [Acta Scientiarum, Maringá, PR, v. 21, n. 1, 1999](#).

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. & SILVA, T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Ciro Ferreira. **Apresentação**. Política Nacional de Desenvolvimento Regional, Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. Secretaria de Programas Regionais. Brasília, agosto de 2005, p. 4.

GOMES, I. Z. **1957**: a revolta dos posseiros. Curitiba: Criar Edições, 1986.

GOMES, J. R. M. **Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural e o Projeto de Reforma Agrária do MST no Noroeste do Paraná: Uma Contribuição ao Entendimento do Conflito Capital x Trabalho, da Gestão Territorial, do Estado e do Controle Social do Capital.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIMARÃES F. Divisão regional do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia.** 1941; 3:318-73.

GUIMARÃES, Raul Borges. Produção do espaço e (re)definições regionais: um jogo de palavras? In: Melo J. G. (Org). **Região, cidade e poder.** Presidente Prudente, SP: Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais; 1996. p. 33-42.

_____. **Regiões de saúde e escalas geográficas.** Cad. Saúde Pública, July/Aug. 2005, vol.21, n. 4, p.1017-1025.

HADDAD, P. Perspectivas do planejamento estadual no Brasil. Relatório de Consultoria, Banco Mundial/IICA. Programa de Melhoria da Eficiência do Planejamento Estadual. Estado do Ceará, 1997. IN: DE TONI, Jackson. **Governança participativa e planejamento de longo prazo: o caso do governo do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.** Anais do VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Lisboa, Portugal, 8-11 Oct, 2002.

HARTSHORNE, R. **Propósitos e natureza da geografia.** São Paulo: Ed. Hucitec/Edusp; 1978.

HOSELITZ, B. **Aspectos sociológicos do crescimento econômico.** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1964.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Goiânia, Rio de Janeiro, 1942.

_____. **Divisão do Brasil em Microrregiões Homogêneas.** Rio de Janeiro: IBGE, 1968.

_____. **Anuários Estatísticos do Brasil.** (v.33-39), 1972-1978), vol. 38.

_____. **Censo agropecuário Paraná,** 1985, 1995/96. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

_____. **Plano Geral de Informações Estatísticas e Geográficas.** Rio de Janeiro: IBGE, 1992.

_____. **Censo demográfico.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Regiões de influência das cidades – 1993.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. **O Estado e planejamento econômico do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IPARDES. **Indicadores e Mapas Temáticos**. Paraná: IparDES, 2002. (CD-Rom)

_____. **Arranjos produtivos locais e o novo padrão de especialização regional da indústria paranaense na década de 90**. Curitiba, 2003.

_____. **Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Sudoeste do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2004.

_____. **A dinâmica de ocupação agrícola do Estado do Paraná**. Curitiba, 1994.

ISTO É Online. **Conselhos de ouro**. Entrevista. Eliezer Batista. 30/08/2002. Disponível em: www.terra.com.br/istoe/1719/1719vermelhas.htm. Acessado em de 2006.

JORNAL DE BELTRÃO. **Micheletto reivindica abertura da Faculdade de Ampére**. Sudoeste – Ampére, em 12/11/2004. Disp. em <http://www.jornaldebetrão.com.br/noticias/noticias>. Acessado em agosto de 2005.

KAYSER, B. A região como objeto de estudo da geografia. In: George P. (Org). **Geografia ativa**. São Paulo: Difusão Européia do Livro; 1968. p. 279-321.

KOSIK, Karl. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LABORGNE, D.; LIPIETZ, A. **L'après fordisme: idées fausses et questions ouvertes**. In: Problèmes Économiques. Paris, Ed. La Documentation Françaises, 1992.

LACOSTE, Yves, **Geografia do subdesenvolvimento**. São Paulo: Difel, 1982.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

LAUTIER, Bruno. **Lês malheureux sont lês puissants de l'aterre**. (Représentatiobs el régulations étatiques de la pauveté em Amérique Latine). In: Tiersmonde, n. 142. Paris: PUF-IEDES, 1995.

LAZIER, H. **Análise histórica da posse da Terra no Sudoeste paranaense**. 2. ed. Francisco Beltrão, PR: Grafift, 1997.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. IN: Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 88, p. 867-891.

LENCIONI, S. **Região e geografia**. São Paulo: Edusp; 2003.

LEFEBVRE, H. The survival of capitalism. Londres, 1976. In: SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1988.

_____. La révolution urbaine. Paris 1970. In: SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1988.

LEWIS, W. A. **Economic development with unlimited supply of labor**. Manchester school of Economic and Social Studies, n. 22, GB, mai., 1954.

LENIN, V. I. The development of capitalism in Russia, Moscou, ed. 1977. In: Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1988.

LENIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. O processo de formação do mercado interno para a grande indústria. Trad. De José Paulo Neto. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas).

LIPIETZ, A. **O capital e seu espaço**. São Paulo: Nobel, 1988.

LOMBARDI, C. J; JACOMELI, M. R. & SILVA, T. M. da. **O público e o privado na educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

LOPES, Sérgio. **O Território Federal do Iguaçu no contexto da “Marcha para Oeste”**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2002.

_____. “Estado do Iguaçu”: a trajetória de um movimento. **Revista Informe Gepec**. Vol. 08, n. 2, jul/dez., 2004.

MANCIBO, Denise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. In: IN: Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 88, p. 845-866.

MACHADO, Lia Pinheiro. O alcance e limites da Teoria da Modernização. In: **Revista de Administração de Empresas**. Vol. 10, n. 2, jul-set., 1970.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973; Poder e Planejamento Democrático. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. 2 ed. Petrópolis, RJ/ São Paulo: Vozes/ Polis, 1984.

MARTINE, George. **População, meio ambiente e desenvolvimento**: verdades e contradições. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

_____. **Estado, economia e mobilidade geográfica:** retrospectiva e perspectivas para o fim do século. Revista Brasileira de estudos Populacionais. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e tradicionalismo:** estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975c, p. 43-50.

_____. **Expropriação e violência:** a questão agrária no campo. Saopaulo: Hucitec, 1980 a. p. 45-66.

_____. A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária. IN: Félix, M. **Encontros com a civilização brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980d. V. 22. p. 199-222.

_____. As relações de classe e a produção ideológica da noção de trabalho. In: **O cativo da terra.** São Paulo: IESCH, 1981.

MARX, K. **Teorias da Mais Valia.** Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. - pp. 384-406.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. Grundrisse. Londres, 1973. In: SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual.** Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1988.

_____. O Capital 1. 3 volumes, New York, 1967. In: SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual.** Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1988.

_____. **O capital:** crítica da economia política: livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. The poverty of philosophy. Londres, Lawrence and Wishart, s.d. p. 123. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Lisboa: Avante, 1989.

MEC-SG: **Plano Setorial de Educação e Cultura.** 1972-1974, Brasília, 1971, p. 24.

MEC - Conselho Nacional de Pós-Graduação. **Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, 1975.

MEC - SG. **Plano Setorial de Educação – 1975-79.**

MEC-MOBRAI. **Educação Permanente e Educação de Adultos no Brasil.** São Paulo: Bloch, s.d.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes & VON SPERLING, Luciana Grandi. **Administração pública gerencial: percepção e reação do grupo gerencial intermediário em organizações estatais brasileiras.** In: Anais do VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

Ministério da Educação e Cultura. Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Exercícios de linguagem.** Rio de Janeiro: Ed. Bloch, s.d., p. 49.

Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Desenvolvimento Social: Educação e Mão-de-Obra.** Departamento de Imprensa Nacional, 1967, pp. 121-166, vols. I e II.

Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Educação (I).** Diagnóstico Preliminar. Rio de Janeiro, 1969, p. 15.

Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Educação (I) e (II).** Diagnóstico Preliminar. Rio de Janeiro, 1969, p. 30.

Ministério da Educação e Cultura. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Exercícios de linguagem. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, s.d., p. 49. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, p. 281.

Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – **Educação (I).** Diagnóstico Preliminar. Rio de Janeiro, 1969, p. 15. In: FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Brasil em ação: investimentos para o desenvolvimento.** Brasília (DF), 1996.

_____. **Estudo dos eixos nacionais de integração e desenvolvimento.** Junho de 1997. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/arquivos_down/spi/publicacoes/evolucao_5.pdf

_____. **País ganha novo mapa geoeconômico.** In: Pauta Brasil. Informativo do Programa Brasil em Ação. Edição Nº 13 - 18/03/1999. Disp. em http://www.planejamento.gov.br/noticias/conteudo/pauta_brasil/edicoes_13_a_24.htm

_____. **O plano plurianual 2000-2003.** Disp. em: www.mpo.gov.br/PPA/planoplurianual.nun. 02.02.00, p. 1 e 2.

_____. **Novo modelo de gestão do Estado.** Disponível em: www.mpo.gov.br/PPA, gestão. nun. 02.02.00, p. 1 e 2.

Ministério dos Transportes e Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes (GEIPOT). **Estudo de corredores bioceânicos** – 1996. Disponível em <http://www.transportes.gov.br/bit/estudos/interligacoes/capa.htm>. Acessado em Dezembro de 2005.

Ministério da Integração Nacional – MI. **Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul.** Brasília: Secretaria Especial de Programas Regionais Integrados, 2002.

_____. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional.** Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. Secretaria de Programas Regionais. Brasília, agosto de 2005, p. 4.

_____. **Programa de Gestão da Política de Desenvolvimento Regional e Ordenamento Territorial.** Programa Secretaria de Políticas de Desenvolvimento. Secretaria de Programas Regionais. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/programas/desenvolvimentoregional/index.asp>. Acessado em janeiro de 2006.

_____. Programas e ações. Programa de Sustentabilidade de Espaços Sub-regionais – PROMESO. **Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul.** Disponível em http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/index.asp?area=spr_mes_frenteira. Acessado em fevereiro de 2006

MIRANDA, M. **A geografia do desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Ed. Da UFRJ, 1997.

NAVARRO, Z. **Desenvolvimento rural no Brasil:** os limites do passado e os caminhos do futuro. Revista Estudos Avançados – “Dossiê do Desenvolvimento Rural”, v. 16, n. 43. dez. de 2001. São Paulo: do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

OLIVEIRA, Francisco. A economia brasileira: crítica à razão dualista. In: Cebrap: **Questionando a Economia Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cebrap/Brasiliense, v. 1, 1980. (Seleções Cebrap).

_____. Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste, planejamento e conflitos de classe. Rio de Janeiro: 6. ed. Paz e Terra, 1993.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no debate internacional:** a padronização das políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. Universidade e Sociedade. Brasília, v. 10, n. 21, p. 92-101, jan/abr, 2000a.

OLIVEIRA, Marlize Rubin & PEZARICO, Giovana. **Ensino superior:** uma análise da expansão no Sudoeste do Paraná. IN: 26.^a Reunião Anual da ANPed, Poços de Caldas-MG.2003. www.anped.org.br.

OLIVEIRA, M. R. & TEIXEIRA, Edival Sebastião. **Novos desafios do Fórum de Ensino Superior da Região Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina.** IN: Anais do III Fórum de Ensino Superior: Sudoeste-PR/Oeste-SC: O papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional. 27 e 28 de out de 2004. Pato Branco-PR: Fadep – Faculdade de Pato Branco, 2004. p. 20-8.

OLIVEIRA, M. R. **Sudoeste do Paraná:** o ensino superior em perspectiva. Texto mimeo. Pato Branco: Centro de Pesquisa e Apoio ao desenvolvimento regional – CEPAD/CEFET-PR/Unidade do Sudoeste, 2004.

OLIVEIRA, Ramon. **O legado da CEPAL à educação nos anos 90.** Revista Iberoamericana de Educación, Madrid - Espanha, 2001.

_____. **Industrial businessmen and the Brazilian professional education.** *Educ. Pesqui.*, July/Dec. 2003, vol.29, no.2, p.249-263.

PAIVA, I. & WARDE, M. J. (org). **Dilemas do ensino superior na América Latina.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

PARSONS, Talcott et all. **Hacia uma teoria de la acción.** Buenos Aires: Ed. Paidós, 1968.

PELIANO, José Carlos. **A acumulação de trabalho e mobilidade do capital.** Brasília: UNB, 1990.

PEREIRA, Diamantino. **O espaço das ciências humanas.** Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N. 153, 27 de abril de 1999.

PEREIRA, Luiz (org). **Desenvolvimento, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, pp. 64-79.

PERIN, Zeferino. A Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul na perspectiva da política nacional de desenvolvimento regional. IN: PERIN, Z. (org). **Desenvolvimento Regional:** um novo paradigma em construção. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

PERIN, Z. (org). **Desenvolvimento Regional:** um novo paradigma em construção. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

PERIN, Z.; DAMO, M.; BONETTI, C (orgs.). **Consensos e estratégias para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.** Erechim, RS: EdiFAPES, 2003.

PERONDI, A. M.; OLIVEIRA, R. O.; CORONA, H. M. P.; BERNARTT, M. L. **Centro de pesquisa e apoio ao desenvolvimento do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco**. In: ANAIS do I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: compartilhando experiências de ensino, pesquisa e extensão. Pato Branco, PR: CEFET-PR Unidade de Pato Branco/CEPAD/Imprepel, 2002, p. 98 -101.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia: a Experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996b.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, R. M. L. **Terra de violência: estudo sobre a luta pela terra no Sudoeste do Paraná**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1979, 138p.

RICARDO, Cassiano. **Marcha para Oeste: A Influência da Bandeira na Formação Social e Política do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1940.

RICARDO, Cassiano. **A Marcha para oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Ambientalismo e desenvolvimento sustentado**. Nova ideologia/utopia do desenvolvimento. Departamento de Antropologia/UnB. Doutorado Conjunto FLACSO/UnB em Estudos Comparativos sobre América Latina e o Caribe. Brasília, 1992 (Série Antropologia). Disponível em www.unb.br/ics/dan/Serie123empdf.pdf. Acessado em setembro de 2005.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho**. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron, 1995.

ROCHA, Salete Casali. **Colonização e ocupação do sudoeste paranaense**. In: ANAIS do II Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional. Xanxerê, SC: UNOESC, 2003, p. 105-9.

ROCHA, Marcio Mendes. **Mobilidade forçada – a economia política dos deslocamentos humanos**. Universidade Estadual de Maringá. Acta Scientiarum, Maringá, PR, v. 21, n. 1, 1999.

ROCHFORD, M. **Métodos de estudos de redes urbanas**. Boletim Geográfico 1961; 19:3-18.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. (1930/1973). 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas** (romance), 1956.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo, RS: Ediufrp, 1998.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento, crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986a.

_____. **Espaços, tempos e estratégias de desenvolvimento**. Trad. Luiz Leite de Vasconcellos e Eneida Araújo. São Paulo: Vértice, 1986b.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 2. ed. São Paulo: Hucitec (Col. Estudos Urbanos), 1979.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço – técnica e tempo – razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de.; SILVEIRA, M. L. (orgs). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo; Hucitec-ANPUR, 1994a.

SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. **Brasil: economia e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, Marcos. **Colonização italiana e agricultura familiar**. Porto Alegre: EST Edições, 2002.

_____. **A formação territorial do sudoeste do Paraná**. Franciso Beltrão, PR: Unioeste, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMIDHEINY, Stephan. **Desenvolvimento sustentável: um desafio global para a indústria**. Ecorio, ano 1, n. 2: 8-11, Rio de Janeiro, 1991.

SCHNEIDER, Flávio Miguel; LÜBECK, Elisa (orgs). **Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável da Mesorregião Metade Sul**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2003.

SENJU, Eliana K. A. & QUEIROZ, Antônio Marcos de. Eixos de (in)tegração nacional e os impactos sobre o desenvolvimento regional brasileiro. **Revista Acadêmica Alfa**. Vol. I | N. I - Mai/ Out. 2004 Faculdades Alves Faria. Disponível em: <http://www.alfa.br/revista/economia.php>. Acessado em janeiro de 2006.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?** Revista Universidade e Sociedade, 10:66-75, 2000.

_____. **Rumo à Universidade competitiva**. Anais do Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: Compartilhando Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão, Pato Branco, PR: CEFET-PR/Unidade de Pato Branco/CEPAD, 2002.

_____. **Rumo à Universidade competitiva.** Revista Perspectiva v. 20, n. 2, p. 239-268, jul/dez, 2002.

SGUISSARDI, V. & SILVA JR, J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

SKINNER, Burrhus F. **O mito da liberdade.** Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972; Walden II, uma sociedade do futuro. São Paulo: Ed. Herder, 1972.

SILIPRANDI, Edison Duka. **“Estado do Iguaçu”** – uma versão documentada. Cascavel, Pr: Academia de Informações Lictárias S/C Ltda, 2000.

SILVA JR, J. dos R. Do Estado do bem-estar social ao Estado gestor. In: CATTANI, A. M. (org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 83-101.

_____. **Educação superior na lógica de mercado.** Extra Classe, n. 51, maio 2001, p. 12-13.

_____. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR, J. dos R. & SGUISSARDI, W. (org). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Rinalva Cassiano (org). **Educação para o século XXI:** dilemas e perspectivas. Piracicaba, SP: Unimep, 1999, p. 147-160.

SINGER, P. **“O milagre brasileiro”:** causas e conseqüências. São Paulo: CEBRAP, 1971.

_____. **A crise do “milagre”.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Desenvolvimento e crise.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 16, 1977 (Col. Estudos Brasileiros).

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual.** Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1988.

SPOSITO, E; SAQUET, M.; RIBAS, A. **Território e desenvolvimento:** diferentes abordagens. Francisco Beltrão, PR: Unioeste, 2002. p. 121-147.

SODRÉ, N. **As razões da independência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. **Radiografia de um modelo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

SOUZA, Adauto de Oliveira. **Diretrizes da política de desenvolvimento regional:** o caso do programa governamental “Avança Brasil”. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003. Disponível em www.ucdb.br/coloquio/arquivos/adauto.pdf. Acessado em dezembro de 2005.

SOUZA, Maria Luíza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. São Paulo: Cortez, 1999.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Etnodesenvolvimento**: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico*, 85: 11-44, 1985.

TAVARES, M. C.; BELUZZO, L. G. M. Desenvolvimento no Brasil – relembrando um velho tema. In: BIELSCHOWSKY, R.; MUSSI, C. (orgs). **A política para a retomada do crescimento** – reflexão de economistas brasileiros. Brasília: Ipea/Cepal, 2002.

TEIXEIRA, E.; BERNARTT, M. L.; OLIVEIRA, M. R. **Educação e desenvolvimento**: algumas reflexões sobre os pressupostos e atividades do Cepad. *Anais do II Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina*. Xanxerê, SC: UNOESC, 2003.

THEODORO, Mário. **O Estado e os diferentes enfoques sobre o informal**. Brasília, Ipea, n. 919, 2002 (Texto para discussão).

_____. A questão do desenvolvimento – uma releitura. IN: RAMALHO, J. P & ARROCHELLAS, M. H. (orgs). **Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil**. São Paulo: Cortez; Petrópolis, RJ: Centro Alceu Amoroso Lima para a Liberdade-CAAL, 2004.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. Desenho social dos sem terra no Brasil. **Revista Abra**. Campinas, SP, v. 28, n. 25, p. 31-46, 2001.

_____. **Por uma geografia do trabalho!** Reflexões preliminares. *Revista Tamoios*. Ano 1, n. 1 - Jan./jun, p. 33-51, 2004. Departamento de Geografia. Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro: UERJ, FFP, 2004.

TOMAZONI, Júlio (Org). Atlas do Sudoeste do Paraná. In: **Seminário de Desenvolvimento Rural Sustentável dos Municípios da Fronteira**. Capanema – PR, 2002.

TRENTIN, B. A ideologia do neocapitalismo. In: PEREIRA, L. (org). **Perspectivas do capitalismo moderno**. São Paulo: Zahar, 1971.

TREVISAN, Maria José. **50 anos em 5**. A FIESP e o desenvolvimentismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

UNESCO – United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization. **Reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocídio em América Latina**. San José, Costa Rica, 1981.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior**. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação; Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1998. 51 p.

VADIR, Pedro Calil. **A região sudoeste, o que é e como foi ocupada:** formação de uma economia periférica. O caso do Paraná. São Paulo: Hatec; Curitiba: Ceg Pr, 1981, p. 64-147.

VEIGA, José Eli da. **O desenvolvimento agrícola:** uma visão histórica. São Paulo: USP/Hucitec, 1991.

VIDAL, Francisco Carlos Baqueiro. **Nordeste do Brasil – atualidade de uma velha questão:** vicissitudes da velha teoria de desenvolvimento regional no contexto do capitalismo contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2001.

VIANA, Cíbilis da Rocha. **Estratégia do desenvolvimento brasileiro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

VIEIRA, Rogério Oliveira de Castro. **Os programas de desenvolvimento integrado e sustentável das mesorregiões diferenciadas:** a materialização de um novo paradigma no desenvolvimento regional brasileiro. Anais do VII Congresso Internacional Del CLAD sobre la Reforma Del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal, 8-11, Oct, 2002.

VOLTOLINI, Sittilo. **Retorno 1:** origens de Pato Branco. Pato Branco, PR: Artepress, 1996.

_____. **Retorno 2:** Pato Branco na revolta dos posseiros de 1957. Pato Branco: Artepress, 1997;

_____. **Retorno 3:** ciclo da madeira em Pato Branco. Pato Branco, PR: Imprepel, 2000.

WACHOWICZ, R. C. **Paraná, sudoeste:** ocupação e colonização. 2. ed. Curitiba: Ed. Vicentina, 1987.

WAIBEL, L. O sistema da Geografia Agrária. In: WAIBEL, L. **Capítulos de Geografia Tropical e do Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: SUPREN, 1979, p. 29-35.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1967.

WIKIMEDIA. **Harry Truman.** GNU Free Documentation License. http://pt.wikipedia.org/wiki/Harry_Truman. Acessado em 30 de Setembro 2005.