

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARLOS WALTER KOLB

**IMPACTOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA INSTALAÇÃO DE UNIDADES
DA UTFPR EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO PARANÁ**

CURITIBA

2009

CARLOS WALTER KOLB

**IMPACTOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA INSTALAÇÃO DE UNIDADES DA
UTFPR EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO PARANÁ**

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor na Linha de pesquisa Gestão do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Faria

**CURITIBA
2009**

Ao meu pai, Berti, *in memoriam*,
pelo legado da capacidade de sonhar
e à minha mãe, Eti,
pelo legado da disposição para o trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às Instituições da UTFPR de Curitiba, Cornélio Procópio, Medianeira e Pato Branco, representadas por seus respectivos diretores: Prof. Marcos Flávio de Oliveira Schiefler Filho, Prof. Paulo César Moselli, Prof. Flávio Feix Pauli e Prof. Ednilson José da Silva. Agradeço a total acessibilidade e cooperação em todas as solicitações feitas às referidas instituições.

Aos Rotary Clubes de Cornélio Procópio, na pessoa da professora e companheira Marilu Martens Oliveira; de Medianeira, na pessoa da professora e companheira Ivone T. Carletto de Lima; de Pato Branco, na pessoa do professor e companheiro Sergio Luiz Ribas Pessa, e a todos os demais rotarianos desses clubes que contribuíram com a pesquisa, mostrando um desprendimento digno dos mais altos ideais do Rotary.

Ao professor René Simonato Sant'Ana, pelas preciosas contribuições e sugestões.

Aos professores Jose Dias Sobrinho e Maria Amélia Sabbag Zainko, pela sugestão do tema de pesquisa, ainda durante as aulas do mestrado.

Ao Prof. José Henrique de Faria, pela orientação, solicitude e amizade.

Numerosas são as maravilhas da natureza, mas de todas a maior é o Homem! Singrando os mares espumosos, impelido pelos ventos do sul, ele avança, e arrosta as vagas imensas que rugem ao redor! Gê, a suprema divindade, que a todas as mais supera, na sua eternidade, ele a corta com suas charruas, que, de ano em ano, vão e vêm, revolvendo e fertilizando o solo, graças à força das alimárias!

A tribo dos pássaros ligeiros, ele a captura, ele a domina; as hordas de animais selvagens, e de viventes das águas do mar, o Homem imaginoso as prende nas malhas de suas redes. E amansa, igualmente, o animal agreste, bem como o dócil cavalo, que o conduzirá, sob o jugo e os freios, que o prendem dos dois lados; bem assim o touro bravio das campinas.

E a língua, o pensamento alado, e os costumes moralizadores, tudo isso ele aprendeu! E também, a evitar as intempéries e os rigores da natureza! Fecundo em seus recursos, ele realiza sempre o ideal que aspira! Só a Morte, ele não encontrará nunca, o meio de evitar! Embora de muitas doenças, contra as quais nada se podia fazer outrora, já se descobriu remédio eficaz para a cura.

Industrioso e hábil, ele se dirige, ora para o bem... ora para o mal... Confundindo as leis da natureza, e também as leis divinas a que jurou obedecer, quando está à frente de uma cidade, muita vez se torna indigno, e pratica o mal, audaciosamente! Oh! Que nunca transponha minha soleira, nem repouse junto ao meu fogo, quem não pense como eu, e proceda de modo tão infame!

(SÓFOCLES. *Antígona.*)

RESUMO

O presente trabalho dedica-se a discutir aspectos relacionados à sociedade e à educação, em particular aqueles concernentes ao ensino superior. Destaca-se o compromisso deste com o equilíbrio social, em especial por sua missão formativa, que não deve restringir-se aos aspectos profissionalizantes. Isso é válido inclusive para as instituições cuja vertente é tecnológica, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), foco de análise deste estudo. Posto isso, o objetivo da pesquisa é avaliar os tipos de impacto social resultantes da instalação de unidades da UTFPR em três municípios do interior do estado do Paraná, com base nas percepções de uma amostra de seus habitantes. Participaram do estudo 100 pessoas, sendo 40 de Pato Branco, 36 de Cornélio Procopio e 24 de Medianeira, municípios com diferentes características geográficas, econômicas e sociais. A quase totalidade do grupo compõe-se de pessoas acima de 25 anos, economicamente ativas, possuindo pelo menos o ensino médio. São filiadas ao Rotary Club das três cidades pesquisadas, sendo 69 homens e 31 mulheres. Os participantes selecionados trabalham nos mais diversos ramos. Vale lembrar que a essência da proposta de formação de um clube de Rotary é exatamente esta: ter, como membros, representantes dos mais variados segmentos. O instrumento utilizado foi um questionário, em formato de escala 'likert', de quatro pontos, elaborado especificamente para a presente pesquisa. Suas vinte questões abordam quatro dimensões: (1) impacto na educação e na cultura; (2) impacto econômico; (3) impactos sociais e de infra-estrutura urbana; (4) impacto político. Algumas características do perfil dos participantes foram obtidas por meio de questões adicionais. As análises das qualidades psicométricas do instrumento indicaram boa consistência interna e confiabilidade ($\alpha = .90$), e a análise fatorial permitiu a emergência de quatro componentes principais, cujo agrupamento de questões delineou quatro novas categorias de análise: (1) desenvolvimento sócio-econômico; (2) segurança e bem estar; (3) educação e cidadania; (4) crescimento. Tais fatores configuram-se como variáveis latentes, isto é, como uma reorganização dos aspectos abordados pelo instrumento a partir da ótica dos participantes. As novas categorias, comparadas àquelas previamente definidas, interligam os temas analisados seguindo uma "lógica" mais qualitativa, em que, por exemplo, o conceito de cidadania e a necessidade de uma relação mais ética entre a população e seus políticos apareceram ligados à atenuação da desigualdade social e à redução da criminalidade, aspectos que estavam inicialmente posicionados em dimensões distintas. A análise das frequências de respostas dos participantes às afirmativas da escala mostrou percepções predominantemente positivas, ressaltando a importância da presença da unidade da UTFPR em sua cidade como fator decisivo e diferencial no alavancamento do desenvolvimento do município. No entanto, seu impacto não foi avaliado como sendo plenamente satisfatório em todos os quesitos abordados pela escala. As áreas de impacto mais reconhecidamente aceitas foram a educacional/cultural e a econômica, enquanto aquela percebida de forma menos favorável foi a social. No comparativo entre as cidades, Pato Branco avaliou mais positivamente o impacto da UTFPR, especialmente quanto ao aspecto econômico, enquanto

Cornélio Procópio foi o município que avaliou esse impacto de forma menos positiva, criticando particularmente a relação da população com seus políticos. O estudo realizado pretende contribuir para ressaltar a importância das políticas das IFES, bem como constatar aspectos que possam auxiliar no papel das instituições de ensino superior e das políticas de investimento, de forma que possa ser cumprida mais adequadamente sua função social.

Palavras-chave: educação superior tecnológica, desenvolvimento social, políticas de desenvolvimento, impactos econômicos e sociais, sociedade contemporânea, capital humano.

ABSTRACT

The present study aims to discuss aspects concerning society and education, particularly the ones related to higher education. It is made salient the compromise of higher education on social balance, especially due to its formative mission. This duty should not confine itself to professional aspects, not even when it has the study of technology as its distinguishing mark. The institution analyzed here is Paraná Federal University of Technology (UTFPR), center of interest of this study. In this manner, the aim of this research is to evaluate the types of social impact that derive from the installation of UTFPR units in three Paraná countryside cities, based on the perception of a sample of their inhabitants. 100 people participated in this study; 40 from Pato Branco, 36 from Cornélio Procópio and 24 from Medianeira. These cities have different geographic, economic and social characteristics. Most of the people who were interviewed (69 men and 31 women) were over 25 years old, economically active and had at least secondary school. They were also all members of the Rotary Club of their cities. Most of these people work in areas that, on a larger or smaller scale, are influenced by the presence of UTFPR in their cities. The selection of this sample is justified by the fact that the essence of a Rotary Club is exactly this: joining members who work in a wide range of areas. The survey instrument was a 4-point *Likert* scale format questionnaire, which was developed specifically for this research. Its 20 inquiries refer to 4 issues: (1) impact on education and culture; (2) economic impact; (3) social and urban infrastructure impact; (4) political impact. Some information on the participants' profile was obtained by additional questions. The analyses of the psychometric qualities of the questionnaire indicated good internal consistency and reliability ($\alpha = .90$), and the factor analysis allowed the outbreak of four main components, which delineated four new categories of analysis: (1) social-economic development; (2) safety and well-being; (3) education and citizenship; (4) growth. These factors are characterized as latent variants; in other words, a reorganization of the aspects broached in the questionnaire according to the participants' point of view. The new categories, if compared to the ones previously defined, interconnect the analyzed themes following a more qualitative "logic", in which, for example, the concept of "citizenship" and the necessity of a more ethical relation between the population and the politicians are attended with the lessening of social inequality and with criminal reduction. At first, these aspects were in distinct dimensions. The analysis of the participants' answers showed they have predominantly positive perceptions, since they pointed out that the presence of the UTFPR unit in their cities is very relevant and works as a decisive and differential factor to allow the development of their cities. Nevertheless, this impact was not assessed as fully satisfactory in all the issues mentioned in the questionnaire. The areas that were evaluated more favorably were the educational/cultural ones and the economic one. On the other hand, the category evaluated less favorably was the social one. Amongst the cities, in the comparative degree, Pato Branco was the city that evaluated more positively the UTFPR impact, especially in relation to economic aspects, while Cornélio Procópio was the place that evaluated this impact less positively, particularly criticizing the relation between the population and the

politicians. This study aims to contribute to highlight the importance of IFES (Federal Higher Education Institutions) policies, as well as offer evidence of aspects that may help higher education and its investment policies, so that these institutions may function more adequately with regard to its social aspect.

Keywords: technology higher education, social development, development policies, economic and social impacts, contemporary society, human capital.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	01
PARTE I - ENSINO SUPERIOR E A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO ..	05
1 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ECONOMIA: A NECESSIDADE DE INICIATIVAS PÚBLICAS PARA UM DESENVOLVIMENTO EQUILIBRADO	07
1.1 Desenvolvimento Econômico e Social: a realidade do desequilíbrio e o capitalismo.....	09
1.2 Um Apanhado sobre a Desordem na Discussão sobre Educação e a Regulação de Iniciativas Públicas	16
2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM FOCO: ANÁLISE DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS À PESQUISA	18
2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE	19
2.2 POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS RELACIONADAS AO ENSINO SUPERIOR E QUESTÕES DE INVESTIMENTO.....	29
2.3 A SITUAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ	39
2.4 HISTÓRICO E LÓGICA DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (ENSINO PROFISSIONAL E TÉCNICO)	46
3 EDUCAÇÃO, TERRITORIALIDADE E INICIATIVAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÃO DE CONCEITOS RUMO A UMA PROBLEMÁTICA	58
3.1 POR QUE DESENVOLVER NOVAS REPRESENTAÇÕES POLÍTICAS PARA AS INICIATIVAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO.....	59

3.2 TERRITORIALIDADE E EQUILÍBRIO SOCIAL: A EDUCAÇÃO COMO APORTE DO CRESCIMENTO.....	61
3.3 O EXEMPLO DA UTFPR NO INTERIOR DO PARANÁ COMO UMA INICIATIVA PÚBLICA PRA O CRESCIMENTO SOCIAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO.....	64

PARTE II - O DESENVOLVIMENTO SOCIAL SOB A ÓTICA DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 68

2.1 DO DIAGNÓSTICO CONCEITUAL AO ESTUDO DOS FATOS: A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	68
2.2 MÉTODO DA PESQUISA	69
2.2.1 Breve contextualização do campo empírico	69
2.2.1.1 Pato Branco.....	69
2.2.1.2 Cornélio Procópio	72
2.2.1.3 Medianeira	75
2.2.2 Caracterização da amostra pesquisada	76
2.2.3 Instrumento de pesquisa	80
2.2.4 Procedimentos de coleta de dados	82
2.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
2.3.1 Análise psicométrica do instrumento.....	83
2.3.1.1 Alfa de Cronbach.....	84
2.3.1.2 Análise fatorial.....	84
2.3.1.3 Correlações entre os itens da escala	90

2.3.2 Apresentação dos resultados do questionário.....	95
2.3.2.1 Questões acerca do tipo de relação com a UTFPR	95
2.3.2.2 Questões da escala.....	100
2.3.3 Discussão dos resultados obtidos.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE OS INVESTIMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL	124
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	134
ANEXO I QUESTIONÁRIO – Pesquisa de Doutorado PPGE/UFPR	135
ANEXO II O IMPACTO DA INSTALAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO TECNOLÓGICO SUPERIOR (CEFET – UTFPR) EM CIDADES DO INTERIOR DO PARANÁ	137

IMPACTOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA INSTALAÇÃO DE UNIDADES DA UTFPR EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO PARANÁ

INTRODUÇÃO

É notoriamente sabido que a riqueza, os produtos, os bens, que materialmente subsidiam a existência humana, são provenientes do conhecimento que possibilita sua obtenção. Assim, a riqueza de uma nação, esta que nada mais é do que um aglomerado de pessoas organizadas em função de perspectivas comuns – culturais, políticas, históricas e econômicas -, faz-se essencialmente a partir do grau de conhecimento de sua população. Mesmo porque, é esse coletivo de pessoas que fomenta, por meio do nível do conhecimento de seus membros, a produção.

Contemporaneamente, essa produção perpassa todos os meandros da técnica, da tecnologia, essencialmente, das ciências. Por isso, então, passa a ser fundamental que os sujeitos ativos no trabalho de suplantar as necessidades econômicas, aquelas que derivam das demandas da vida humana e procedem ao comércio dos produtos e bens de consumo, sejam devidamente capacitados. Assim, o domínio e a difusão do conhecimento parece ser um dos pontos de partida para o crescimento econômico no contexto atual da sociedade. Claro que, importante sempre lembrar, o homem não vive apenas de riqueza, dos bens materiais. O humano se perfaz pela sua existência material em consonância com a construção de uma consciência de seu papel na sociedade: como indivíduo e socialmente, nas inter-relações que estabelece a todo momento.

Nesse movimento existencial, que forma um conjunto harmônico, o homem omnilateral, no qual reside a possibilidade de autonomia e de participação da construção histórica da sociedade humana, é que se reside o verdadeiro sujeito coletivo. Cômico de si de suas obrigações sociais, procura o seu desenvolvimento intelectual, cultural, político e pessoal (afetivo, emocional): quando, então, pode ordenar, juntamente com toda a ordem

política e social, o andamento adequado do desenvolvimento, em todos os sentidos, da sociedade em que está inserido.

Dentro desse panorama, é de bom grado que a sociedade propicie situações que insiram os sujeitos nesse desenvolvimento intelectual. E para que esse intento seja realizado em sua plenitude, a educação deve ter enfoque global: não há de se privilegiar o conhecimento tecnológico e científico simplesmente; aspectos “não tão essenciais”, como, por exemplo, a filosofia, a história, a sociologia e as artes podem ser justamente as áreas que ajudarão o indivíduo a se manter centrado, não alienado, não fragmentado de todas as dimensões da vida humana.

Entretanto, ao se colocar a premissa desse dever do Estado – e, claro, da sociedade como um todo –, pode-se verificar que há algo fora da ordem na realidade atual do país: não há uma devida política educacional para desenvolver potencialmente a população rumo a esse crescimento da nação em suas riquezas materiais. O que, supostamente, deve ser alcançado pela riqueza do desenvolvimento de seus habitantes.

E qual seria o motivo dessa “desordem” dos fundamentos do desenvolvimento? Uma análise da realidade da configuração da sociedade moderna aponta para uma falta de sintonia entre o que são basicamente os rumos do capitalismo e os investimentos públicos na educação, por conseguinte, na riqueza intelectual da população. É como se se investisse no sintoma, no efeito – a produção –, em vez da causa, da razão de ser das coisas – o trabalhador (produtor). Enfim, uma visão, verdadeiramente, não de investimento, mas de exploração.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como tema de estudo um assunto não escolhido por mero gosto pessoal ou modismo acadêmico. Como se refere a algo que está ‘fora da ordem’, o tema aqui tratado é algo de fundamental importância às pessoas de forma geral, em suas existências conjugadas a outras. É o papel da educação, particularmente da educação superior, e, no presente caso, tecnológica e científica, que se perfaz no ensino profissionalizante.

Enfim, o tema delimitado é a educação pública, em nível superior e de modelo tecnológico. A ênfase é dada às políticas que possibilitam reorganizar as situações socioeconômicas de equilíbrio social. Dessa forma, este estudo procura relacionar o plano do desenvolvimento econômico das estruturas geográficas do Estado social com o maior ou menor desenvolvimento do grau de instrução e de melhoria de vida dos indivíduos. Assim, poder-se-á concluir, em algum grau, como a presença de uma instituição superior – pública, neste caso - incide na qualidade de vida da população. Os dados daí obtidos podem colaborar para melhor direcionar a distribuição geográfica da instrução superior.

Nessa busca, a investigação perpassou a tese de que *o cuidado com a educação, também nesse nível, superior – além da Educação Básica, que já é obrigação do Estado –, deve ser foco de atenção e ministrada, basicamente, pelo Estado, a partir de políticas de investimento adequadas, e que esse é o aporte para o desenvolvimento regional, logo da construção de uma coletividade mais justa, no que concerne às oportunidades e condições econômicas e sociais*. Pesquisar na realidade da vida cotidiana, em regiões de pólos educacionais onde houve recente investimento educacional superior tecnológico, foi o meio utilizado nesse estudo para a averiguação da tese estipulada.

Nesse objetivo investigativo foram escolhidas as unidades da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) de Pato Branco, Medianeira e Cornélio Procopio; evidentemente, todas no estado do Paraná. Os motivos para tal seleção foram baseados no fato de que esses três locais sofreram a recém implantação das referidas unidades de ensino. Assim sendo, havia material de análise, referentes ao momento próximo anterior e o posterior – o impacto, propriamente dito. Daí a escolha do título: **Impactos Econômicos e Sociais da Instalação de Unidades da UTFPR em Municípios do Interior do Paraná.**

Pôde-se, sobre a tese, no âmbito do tema escolhido, comprovar a relevância à universidade, instituição que fomenta o desenvolvimento intelectual da sociedade. Portanto, o trabalho, tudo indica, mostrou-se

colaborador às reflexões necessárias sobre os procedimentos estruturais do desenvolvimento humano social. Isso porque se situou em torno da busca de conhecimentos que complementam ações edificantes de estruturas sociais e que podem possibilitar, de uma forma ou de outra, a equidade social, aqui entendida em sentido de combate à exclusão e aportes à inclusão social.

Assim sendo, o trabalho perscrutou a pesquisa a partir da seguinte problemática: *Que impactos o investimento público promove ao instalar instituições de ensino superior de caráter técnico/tecnológico em regiões de diferentes características geoeconômicas e sociais?* Na busca de uma devida resposta e entendimento à questão, o trabalho se dividiu em duas partes: uma primeira, que buscou uma fundamentação teórica, reflexiva, que desse suporte filosófico-científico aos procedimentos de pesquisa e foco investigativo; e uma segunda, que, basicamente, descreve a pesquisa, os dados encontrados e as possíveis conclusões sobre eles.

Eis, enfim, introduzido, de forma geral, este trabalho acadêmico de tese de doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Agora é com o leitor, com os estudiosos e com os responsáveis e preocupados com o melhor encaminhamento dos procedimentos humanos em relação aos direcionamentos que devem ser dados ao ensino superior público. Ou seja, no final das contas, todos. Nesse sentido, espera-se que o esforço aqui dispensado seja bem recebido, que contribua às reflexões humanas em geral, não somente às estritamente acadêmicas.

PARTE I

O ENSINO SUPERIOR E A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO

O objetivo maior do presente trabalho foi analisar o ensino superior tecnológico no Paraná para observar em que medida as políticas educativas ratificam um desenvolvimento econômico e social coerente às demandas da população. Para atingir esse intento, optou-se, primeiramente, pela formulação de um arcabouço teórico capaz de subsidiar adequadamente uma pesquisa que aclarasse as perspectivas praticadas nestes pólos educacionais e suas influências no nicho regional em que foram instalados. Dito de outra forma, esta parte do trabalho tentará demonstrar os subsídios teóricos em que se baseou este estudo para dar conta das intenções investigativas que cercam uma análise sobre a influência da Educação no desenvolvimento de uma determinada comunidade.

A configuração que se apresenta, então, para a fundamentação teórica percorre um caminho de três etapas (Capítulos). No Capítulo 1 – **Sociedade, Educação e Economia: a necessidade de iniciativas públicas para um desenvolvimento equilibrado** – coloca-se em pauta a concepção de sociedade; o que, em certa medida, representa o tema primordial deste trabalho, já que se busca refletir, pelas idéias estabelecidas e pela pesquisa escolhida, a consciência do que é e como deve funcionar a sociedade. Neste sentido, a postura assumida converge às teorias do materialismo histórico, numa busca do entendimento do organismo e dos seus componentes em sua formação e desenvolvimento: a ampliação do indivíduo ao homem omnilateral; o sujeito coletivo: autônomo e participante da história.

Desta forma, nada mais essencial do que tratar, na construção de uma sociedade de indivíduos autônomos e partícipes da história, da base estrutural fundamental da sociedade: a educação. Mais ainda, aventar a educação que estrutura as ações econômicas contemporâneas: a educação superior tecnológica. E, a partir daí, discutir aquilo que está ‘fora da ordem’ nos termos da construção dialética dos movimentos humanos de uma sociedade que

intenta, em última análise, equilibrar as situações socioeconômicas existenciais.

No Capítulo 2 – **Sociedade e Educação em Foco: análise dos conceitos fundamentais à pesquisa** –, as reflexões foram acerca do tema da educação pública superior tecnológica e dos esquemas de pensamento que fomentam as estruturas sociais, de modo a permitirem um desenvolvimento regional ao construir as demandas da vida social a partir da alocação de pólos educacionais tecnológicos. Enfim, aqui foi estruturada a análise de pontos de suma relevância sobre a sociedade, educação e economia. Os aspectos selecionados neste sentido são: os da lógica de mercado, do ambiente social atual e das condições do trabalhador; dados históricos e sentido da educação tecnológica; as políticas de Estado sobre a universidade pública, principalmente as questões de investimento de novas unidades; visão e ação sobre o papel da educação superior no desenvolvimento da sociedade; o cenário educacional no Brasil; e os paradigmas pedagógicos e as conseqüências na formação do cotidiano da sociedade.

Enfim, em terceiro lugar, o Capítulo 3 – **Educação, Territorialidade e Iniciativas Públicas: articulação de conceitos rumo a uma problemática** –, depois de se ter apontado o tema do desenvolvimento social e os aspectos em que este se relaciona com a educação, sumamente ao segmento do ensino superior tecnológico, verificou-se as bases para sustentar a procedência da pesquisa aqui realizada. Isto é, aqui o trabalho procurou revestir-se de fundamentos para subsistir o que está em jogo referentemente à educação tecnológica e ao seu papel na sociedade.

Para tanto se buscou alicerces para instituir e intentar responder à grande questão do ponto de partida deste trabalho: Que impactos o investimento público promove ao instalar instituições de ensino superior de caráter tecnológico em regiões de diferentes características geoeconômicas e sociais? Como objetivo específico, buscou-se responder se a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, em suas unidades instaladas em municípios do interior do Estado do Paraná, gera impactos relevantes do ponto de vista educacional/cultural, econômico, social e de infra-estrutura urbana e político.

CAPÍTULO 1

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ECONOMIA: A NECESSIDADE DE INICIATIVAS PÚBLICAS PARA UM DESENVOLVIMENTO EQUILIBRADO

É fácil notar que há grandes desequilíbrios na sociedade brasileira. E isso ocorre em vários aspectos. Tanto na distribuição da renda entre os cidadãos quanto na distribuição espacial das riquezas e o conseqüente desenvolvimento desarticulado entre as diversas regiões que a compõem. Há os grandes pólos industriais, constituídos, sobretudo, nas grandes metrópoles, mas há também as regiões pouco desenvolvidas, e muitas vezes por não saberem desenvolver todo o potencial que têm. E esse é o caso correspondente à realidade do estado do Paraná.

Em reportagem ao jornal **A Gazeta do Povo**, em sua edição de 23 de abril de 2008, no Caderno de Economia, os professores Dr. Luciano Nakabashi e Ms. Evânio Felipe, ambos do Departamento de Economia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), explicam, no artigo **Para o Paraná Crescer, Educação**, o caso paranaense, tendo em conta os aspectos da educação, sobretudo, a tecnológica, em relação ao crescimento econômico:

Boa parte dos estudos voltados para se entender o mecanismo de criação e difusão de tecnologia surgiu em meados dos anos 80, pois esse é o principal fator na determinação do crescimento econômico de longo prazo.

Um dos principais candidatos que surgiu nessa explicação foi o capital humano. A definição de capital humano é a composição de todas as qualificações adquiridas ou inatas ao indivíduo que aumentam o produto de uma economia.

Seus efeitos sobre o nível de produção e a taxa de crescimento de uma economia podem ser diretos ou indiretos. Por impactos diretos, nos referimos àqueles que afetam a renda através da melhora na produtividade marginal do trabalhador, isto é, da maior habilidade dos trabalhadores na realização de suas respectivas tarefas.

Os efeitos indiretos são aqueles que afetam a quantidade de tecnologia disponível para ser utilizada no processo de produção. Assim, são os fatores que influenciam na criação e difusão de tecnologia, ou seja, ele é um importante insumo na criação de tecnologia, além de ser um elemento essencial no processo de aquisição de tecnologia criada em outras regiões ou países.

Uma variável geralmente utilizada para mensurar a quantidade de capital humano dos indivíduos é o número de seus anos de estudos. Utilizando essa variável e o PIB por

trabalhador dos municípios paranaenses do senso demográfico do IBGE, que é feito a cada dez anos, pode-se chegar a algumas conclusões interessantes.

Embora o Paraná seja uma região de pequenas dimensões espaciais e com grande mobilidade dos fatores de produção em relação a estudos que compara países ou estados, existem ainda grandes diferenças no nível do PIB por trabalhador. Em 1980, de um lado, existiam municípios com uma média de PIB por trabalhador, ao ano, entre R\$2 mil e R\$3 mil. Em Santa Cecília do Pavão, a cifra era de R\$2 175. Para citar mais alguns exemplos, valores apenas pouco maiores foram registrados em Ortigueira (R\$2 302), Califórnia (R\$2 488), Indianópolis (R\$2 794) e Tijucas do Sul (R\$2 808).

Do outro lado, os dados de 1980 apontam um bom número de municípios com PIB por trabalhador ao redor de R\$20 000. É o caso de Balsa Nova (R\$21 712), Paranaguá (R\$22 159) e Quatro Barras (R\$25 886).

A diferença entre a renda média dos trabalhadores dos municípios mais pobres para os mais prósperos chegava a quase 1200%! Uma das variáveis que pode explicar, ao menos em parte, essa diferença é o capital humano. Comparando tempo médio de escolaridade nos três municípios com maior e menor renda, a diferença em números de anos chegava a ser mais de 100%, sem considerar o diferencial de qualidade.

A situação em 2000 apresenta uma leve melhora, com municípios mais pobres apresentando um PIB por trabalhador acima de R\$4 mil ao ano e os municípios mais ricos mantendo uma média ao redor de R\$20 mil. Para se ter uma idéia da má distribuição em 2000, considerando o município mais pobre, o PIB era de R\$3 727 (Tijucas do Sul), enquanto que na outra ponta temos São José dos Pinhais, com R\$26 475. Ou seja, apesar da redução do abismo, havia ainda uma diferença superior a 700%.

Em um estudo empírico que realizamos para analisar o período 1980-2000, constatamos que o capital humano é uma variável crucial na explicação do diferencial no nível e na taxa de crescimento do PIB por trabalhador nos municípios paranaenses. Em outras palavras, a educação, quantitativa e qualitativamente, faz a diferença. Assim, os gestores de política econômica federal, estaduais e municipais não podem deixar de considerar essa variável em seus planos estratégicos para estimular o crescimento de longo prazo e melhorar a distribuição de renda nos municípios paranaenses.

Sob essas perspectivas de desigualdade, percebe-se que a desestruturação do desenvolvimento educacional dos cidadãos paranaenses está diretamente relacionada aos seus ganhos financeiros e, conseqüentemente, à sua qualidade de vida. Não é difícil deduzir que essa realidade não é “privilégio” do Paraná: há milhares de casos similares e por vezes ainda mais gritantes em outras regiões do país.

Com base nesse contexto, apresenta-se a seguir um levantamento teórico das questões que permeiam a crítica aqui presente de desequilíbrio e a necessidade do amparo estatal como solução. Enfim, o que está “fora da ordem” e que merece a atenção da universidade para a reflexão política e

social: a base fundamental para as iniciativas públicas de regulação do desenvolvimento social. Para tanto, seguem-se os tópicos **Desenvolvimento Econômico e Social: a realidade do desequilíbrio e o capitalismo** e **A Desordem na Discussão sobre Educação e a Regulação de Iniciativas Públicas**.

1.1 Desenvolvimento Econômico e Social: a realidade do desequilíbrio e o capitalismo

Quando se discute a melhor forma de se viver, de conduzir as diversas dimensões da vida humana, o que vem à tona, primeiramente, é a necessidade de se discutir a forma de se organizar a sociedade (COELHO, 1987). Nesse sentido, é preciso por que essa discussão já é a própria definição de política: uma espécie de busca da ética da *pólis*: o que devemos fazer vivendo em sociedade? Isso se deve ao fato de que o homem é, essencialmente, como bem o disse Aristóteles, *zoon politikon* – expressão que essa que foi assim traduzida por Sêneca e Tomás de Aquino: “o homem é, por natureza, político, isto é, social” (ARENDRT, p. 32, 2005).

Assim, é de bom tom que as manifestações e representações humanas, que sempre são feitas de uma pessoa para outra, estejam permeadas por uma atitude política, de busca de depuração das melhores ações para o desenvolvimento humano. Por isso é que se pode dizer que a arte de bem viver se materializa pela demonstração da condição política, logo social, de uma nação. Claro que, seguindo outra premissa essencial do ser humano, de “animal racional”, não se poderá obter uma boa discussão política sem que os indivíduos que dela participam estejam preparados (KOLB, 2003).

E a preparação para a ação humana em sociedade se perfaz pela educação, que é a matéria-prima do desenvolvimento (ROUSSEAU, 1999a). Assim, uma ação educativa que queira demonstrar numa projeção social alguma significação, deve se revestir desse sentido político, de busca contínua de desenvolvimento. Contudo, ainda resta pontuar o motivo de o homem ser

esse animal político, que se desenvolve pelo conhecimento (racionalmente) e que vive em sociedade.

É político porque necessita descobrir – e a discussão (crítica) é o caminho para essa descoberta – como conduzir sua existência, seu *telos*. Afinal, diferentemente dos outros animais, que têm apenas no instinto sua condução existencial, tem de aprender a *ser* (EAGLETON, 1991).

O homem se desenvolve pelo conhecimento porque há, nesta complexidade que é o mundo, a realidade, a existência, inúmeras dúvidas sobre como conduzir-se. E o conhecimento é a resposta, socialmente comprometida, que damos às diversas dúvidas suscitadas pela experiência do viver (BECKER, 2001).

Por fim, vive em sociedade para suprir e dar base à sua existência. Basicamente, a sociedade proporciona aos seres humanos a segurança e o bem-estar. Enfim, alicerces que vão desde a manutenção e preservação material e afetiva da vida até a disponibilização de possibilidades aos prazeres da sensibilidade humana, como as artes e a religião, em um sentido mais espiritual, e o luxo e a riqueza, no âmbito material. Afinal, sem a sociedade nenhum homem jamais poderia se dizer realmente rico, pois não teria sentido o acúmulo monetário, que é propriamente a idéia de riqueza, já que não teria com quem barganhar, efetivar comércio. Daí que, a economia, que gera riqueza, que desenvolve uma sociedade, é, na verdade, o meio de organizar, administrar, distribuir, os recursos produzidos pela sociedade (MARX, 1985b).

Por isso, somente coletivamente o homem constrói civilizações que dão suporte a perspectivas para o viver inimagináveis solitariamente, a despeito de uns privilegiarem o egoísmo. Assim, por definição, somente uma política econômica e social voltada ao coletivo tem realmente sentido para a vida humana. E é esse, então, o caminho para o equilíbrio de uma realidade humana que almeja, sempre, o desenvolvimento econômico e social; o que, em grande medida, equivale a uma aspiração à equidade, à igualdade social.

Visto dessa forma, o sentido do equilíbrio econômico e social, apenas no campo das definições teóricas, tender-se-ia a uma classificação de utopia.

Contudo, somente assim seria se a realidade fosse estanque. Afinal, a análise crítica da história humana leva a uma verificação de que a procedência dos conceitos de suas atividades, das ocorrências históricas, origina-se na melhor condição que eles possam alcançar na prática. Isto é, as idéias tendem a promulgar um sentido existencial de aperfeiçoamento, de desenvolvimento. Assim, nem os conceitos são utópicos como também a deturpação que esses recebem ao longo do tempo são irreversíveis às suas condições primordiais. Isso conforme um sentido dialético de entendimento da realidade (MARX, 1985a).

Por isso, deve-se, na busca do entendimento da realidade, ater-se não somente aos conceitos que conformam um estado de coisas, mas ao movimento atual, à posição dialética referenciada, histórica. Desta feita, foram assumidos alguns diagnósticos sobre o atual estágio da sociedade – paranaense e sua circunstância brasileira – e a questão pertinente ao foco deste trabalho: o desenvolvimento social sob a perspectiva da educação superior profissionalizante.

Assim sendo, pontuando os diagnósticos, o que deveria acontecer, conforme os conceitos expostos de equilíbrio, foca-se na análise de uma política educacional no âmbito da técnica, da tecnologia, da ciência, de suporte para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, os quais, por sua vez, fomentariam o crescimento social em que se vêem inseridos. Longe disso, o que se observa é que:

(...) Hoje a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da “empregabilidade”.

Neste deslocamento aparentemente inocente esconde-se uma metamorfose na sociabilidade capitalista e no campo do conteúdo do educativo. O fundo público garante apenas um patamar mínimo de escolaridade ou de subsídio aos mais pobres. A educação e a qualificação transitam, assim, da política pública para a assistência ou filantropia ou, como a situa o Banco Mundial, uma estratégia de alívio da pobreza (Leher, 1998). No plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis (FRIGOTTO, p. 15, 2001).

Neste contexto, o que se pode observar é que há um deslocamento do sentido essencial de vida social: o sujeito não tem mais um alinhamento de desenvolvimento voltado ao crescimento social, mas tem de buscar se desenvolver exclusivamente para o seu próprio crescimento; com o perigo de se postar em estado de exclusão das conquistas da sociedade, basicamente materiais, que devem proporcionar segurança e bem-estar; o que contemporaneamente se perfaz pela tecnologia, pela técnica científica. Ou seja, no atual momento da sociedade capitalista, o indivíduo é muitas vezes levado a pensar que se não for individualista e altamente competitivo, viverá na pobreza, excluído.

Mas qual a lógica de haver pobres, excluídos? Socialmente falando, não há lógica alguma (ROUSSEAU, 1999b). Pois, como já dito, a sociedade se conforma para o bem-estar e a segurança de seus membros. Somente o há sob a perspectiva individualista, daquele que se coloca em posição dominante, geralmente promovido pelo acúmulo de capital, que alienado de sua perspectiva humana, de sujeito coletivo, essencialmente, promulga a retenção de riquezas, e o conseqüente poder que estas permitem. Esse poder, por sua vez, infiltra-se na gestão do Estado de maneira a concretizar a expansão capitalista e manutenção do poder que a consolida. Esse diagnóstico é bem observado por Faria (2006, pp. 101-102):

O Estado comporta, no bojo de sua função global de coesão, vários aparatos que concentram no nível de suas ações substantivas, as tarefas particulares de interpretação e realização dos interesses da classe dominante. Estes aparelhos, que em conjunto formam a ossatura do Estado, aparecem como forma de concentração das ações de interpretação de interesses nos vários níveis em que estes são efetivados. (...)

(...) A questão que precisa ser entendida é que, se o Estado, ele mesmo, é o lugar privilegiado no qual as decisões coletivas podem ser realizadas, ele é também o lugar onde a bem sucedida organização do bloco hegemônico do capital pode definir e realizar seus interesses específicos, a despeito dos interesses de outros grupos ou classes sociais. Isto significa que as decisões estratégicas não são submetidas aos membros da sociedade em nome da vontade geral, pois que se trata de decisões estratégicas privadas.

Este conceito indica que o Estado é uma propriedade social apenas aparentemente. (...) são os interesses particulares que pretendem expressar os interesses gerais. O propósito do Estado Capitalista Moderno é representar os interesses dominantes e simultaneamente assegurar a coesão social.

O que importa, dentro da concepção capitalista, é o domínio dos aparatos do Estado em prol da manutenção do desequilíbrio. Afinal, numa lógica de compartilhamento, de coletividade, a equidade deveria prevalecer. Em contrapartida, se uns querem o máximo das riquezas disponíveis, isso somente pode ser conquistado no cultivo do desequilíbrio, afastando excluídos da abundância. E, por intermédio do poder e dos mecanismos reguladores do acesso à riqueza, como a competitividade, é mantida a coesão social, em grau suficiente para os propósitos dos grupos dominantes.

Esta é a política do 'cada um por si', que se institucionaliza nos ideais do neoliberalismo. Nestes, as possibilidades de bem-estar e segurança que a sociedade, como sua função essencial, concede, estão livres, soltas no mundo, atendendo ao mercado pura e simplesmente; e os que angariarem maiores expedientes – basicamente alicerçados pelo poder e pela dominação (FOUCAULT, 1979) – são os que reterão aquilo que, convencionalmente, apropriada da realidade humana as cotas de bem-estar e segurança: o capital. Desta forma, o que se verifica é que, como ilustra Torres (1995, p. 114): “os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado”.

E com essa realidade posta, os fundamentos gerais de uma sociedade que deveria se organizar, politicamente, tendo em conta um equilíbrio gerencial da existência, não se concretizam. Seria preciso então empregar esforços na busca de uma política de Estado desinteressada em beneficiar tão e somente grupos ou indivíduos em particular. O foco dar-se-ia na demanda, e não na oferta simplesmente. Mas o que se tem, infelizmente, é praticamente o reverso, como Torres (idem, p. 115) novamente aponta:

Em termos de racionalidade política, os estados neoliberais constituem um amálgama de teorias e grupos de interesses vinculados à economia da oferta (*supply side economics*) e monetaristas, setores culturais neo-conservadores, grupos que se opõem às políticas distributivas de bem estar social e setores preocupados com o déficit fiscal, a cuja superação subordinam toda a política econômica. Em outras palavras, trata-se de uma aliança contraditória. Estes modelos estatais respondem às crises fiscais e crises de legitimidade (reais ou percebidas) do estado. (...) Para o modelo culturalmente neoconservador e economicamente neoliberal, o estado, o

intervencionismo estatal e as empresas parastatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo.

Aprofundando-se mais na lógica capitalista, se, por um lado, para o neoliberalismo, o melhor Estado – que, em certa medida, é quase como uma entidade metafísica na construção da sociedade – é o Estado mínimo, por outro, o melhor mundo, o melhor mercado de interferência do poder e da dominação – o qual resulta em aquisição de mais valia, e a conseqüente acumulação de quinhões físicos, a riqueza – é o mundo máximo, globalizado, o mercado sem fronteiras. Isso pois, na vastidão de um mercado amplo, sem restrições, incluindo-se as dos Estados, a oferta, nutrida pela sedução dos aparelhos de “hipnose” e alienação coletiva – como a mídia e os “prêmios” da competitividade organizada pelo capitalismo (a exaltação à superação da pobreza, uma espécie de “exclusão includente e inclusão excludente”¹) – promulga para o lado da classe dominante o lucro e a manutenção do poder e da dominação. E é essa imposição, que se faz pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas, que dá base às condições sociais produzidas contemporaneamente. Esse sentido, observado por Marx, é apontado por Faria (2003, p. 61):

Seja na fase do capitalismo monopolista, seja na fase do neoliberalismo, enquanto mecanismo regulador da cumulação global, e de sua reestruturação produtiva, o elemento mais importante para a compreensão das relações de poder e das formas de controle nas organizações e que afeta diretamente as relações de trabalho e de gestão dos processos de trabalho, é o desenvolvimento das forças produtivas. De fato, o exame da evolução e expansão das forças produtivas é fundamental para compreender as modificações que se operam nas relações de produção e no modo de produção, na medida em que a determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas correspondem determinadas relações de produção. Como afirma Marx, “as épocas econômicas são distinguidas não por aquilo que é produzido, mas, pela forma como os objetos de trabalho são transformados, pelo modo como se produz, pelos instrumentos de trabalho utilizados na produção, sendo estes os expoentes das condições sociais em que se produz”.

¹ Para maiores detalhes sobre o conceito ver: KUENZER, A.Z. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho**. In: LOMBARDI, J.C.; *et al* (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

Ao mesmo tempo, considerando o lado do subjugado, alienado muitas vezes por políticas governamentais coniventes aos interesses capitalistas e neoliberais, esse sistema se torna uma bem evidenciada perversidade, diagnóstico bem sintetizado pelo geógrafo Milton Santos (2001, p. 19-20):

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo com uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização.

Com tudo isso, parece que somente resta se assentir que o que ocorre, de forma geral, na atual realidade da sociedade, referencialmente ao desenvolvimento social e econômico, é um estado pervertido dos objetivos humanos de se viver coletivamente. Há um notório desequilíbrio entre o sentido capitalista de condução dos interesses humanos – baseados, sobretudo, no comércio dos bens e produtos que, nem sempre, promovem o bem-estar e a segurança da população que cooperam em uma nação – e as condições de vida resultantes, pelo menos à maioria. Enfim, não há uma democratização do crescimento e desenvolvimento social e econômico.

No tópico a seguir, apresenta-se a análise sobre os motivos que causam essa “falta de ordem” em relação às prioridades do Estado. A problemática então é alargada, abarcando a notória desordem da educação e do desenvolvimento intelectual da população e da distribuição dos recursos às diversas regiões; enfim, a carência democrática no domínio das políticas educativas. Trata-se também de certos equívocos – como se verá mais detalhadamente no Capítulo 2 – nas reflexões do âmbito acadêmico, e de distribuição de recursos para a expansão dos pólos de ensino, refletido no atraso do desenvolvimento de certas regiões, menos atrativas à oferta.

1.2 Um Apanhado sobre a Desordem na Discussão sobre Educação e a Regulação de Iniciativas Públicas

Dentro do exposto até aqui, o que se põe em questão como relevante à discussão de um trabalho acadêmico de tese de doutorado é, primeiramente, o papel da educação, sobretudo a superior, no que tange ao desenvolvimento sob a perspectiva dos vértices da contemporaneidade, pautados, em grande escala, na ciência e na tecnologia, e das respectivas instituições fomentadoras do ensino, principalmente as universidades. Em segundo lugar, deve-se pautar o mote das políticas governamentais para o crescimento econômico e social.

Do primeiro caso, educacional, podem ser detectadas duas perspectivas que soam destoantes de um sentido objetivo dessa instituição social. Uma interna, em que a universidade, sobretudo, abstém-se de discutir o seu próprio papel de suporte para o desenvolvimento intelectual da sociedade: uma ação essencialmente política, que deveria ser inerente aos membros da academia.

Nesse sentido, o que se nota é certa escassez de delineamentos claros e objetivos acerca de soluções, não necessariamente pedagógicas, da instrumentalização dos procedimentos de ensino. Fica clara a falta de regulação do papel e da responsabilidade das universidades dentro do crescimento econômico e social da sociedade em que estão inseridas. Muitas vezes, elas se conformam em apenas formar (no sentido estrito do termo) o aluno, sem questionar o lugar e o momento de atuação desse futuro trabalhador, base da produção das riquezas, mas que é também, ou pelo menos deveria ser, um cidadão.

A questão desconexa externa do papel das universidades diz respeito ao crescimento social como um todo. Desenvolver somente os grandes pólos, que, em princípio, já estão em progresso, e onde geralmente se encontram as universidades, não basta. Elas não devem fugir do problema a respeito daqueles que não têm acesso a essa instrumentalização – como os cidadãos de regiões menos favorecidas economicamente. E discussões nesse sentido precisam evoluir a ponto de se tornarem, efetiva e alargadamente, iniciativas públicas de investimento, desde a própria instituição universitária até a regulação de projetos governamentais de crescimento.

Aqui vem então à tona o que se pontua como o segundo ponto “fora da ordem”. É necessário observar que há, em grande medida, uma inócua política de desenvolvimento por parte do Estado no que se refere aos investimentos públicos. Nesse sentido, por exemplo, dever-se-ia atentar sobre a regulação da ampliação de núcleos de graduação na esfera da educação tecnológica; isso em face das perspectivas contemporâneas de produção das riquezas necessárias ao bem-estar e a segurança da população.

Eis, então, o que se refletiu na sensibilidade – ou na percepção, como podem preferir alguns – do pesquisador que vos fala e que impulsionou os estudos aqui presentes. O problema, que se entende estar diagnosticado, está comprometendo o crescimento econômico e social de milhares de indivíduos. É preciso, portanto, “ajustar” os processos de investimento da educação superior, incluindo a tecnológica. Assim, no capítulo seguinte, buscar-se-á fundamentar os conceitos elementares à pesquisa. E isso se dará nas esferas do que se acabou de apontar: na desordem das perspectivas educativas e das iniciativas de investimento público.

CAPÍTULO 2

SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM FOCO: ANÁLISE DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS À PESQUISA

- Visão e ação sobre o papel da Educação Superior no desenvolvimento da sociedade;
- As políticas governamentais sobre ensino superior;
- O cenário educacional no Brasil;
- Histórico e lógica da educação tecnológica (ensino profissional e técnico).

Neste segundo momento – **Sociedade e Educação em Foco: análise dos conceitos fundamentais à pesquisa** – desta constituição teórica, serão estudados, referencialmente ao tema da educação pública superior tecnológica, esquemas de pensamento que fomentem as estruturas sociais, de modo a permitirem um desenvolvimento regional ao construir as demandas da vida social a partir da alocação de pólos educacionais tecnológicos. Enfim, estruturar-se-á a análise de pontos de suma relevância sobre a sociedade, a educação e a economia.

Os aspectos selecionados neste sentido são: os da lógica de mercado, do ambiente capitalista e das condições do trabalhador; histórico e sentido da educação tecnológica; as políticas de Estado sobre a universidade pública, principalmente as questões de investimento de novas unidades; visão e ação sobre o papel da educação superior no desenvolvimento da sociedade; o cenário educacional no Brasil; os paradigmas pedagógicos e, por fim, as conseqüências na formação do cotidiano da sociedade.

2.1 O papel da educação superior no desenvolvimento da sociedade

Tendo em vista o exposto no capítulo anterior, a educação em nível superior tem um papel primordial na regulação da sociedade. Isso graças ao fato de esta instituição social ter papel de peso na discussão dos caminhos que promovem transformações para a melhoria da qualidade de vida coletiva. Mesmo porque, às universidades cabem atribuições de articulação entre o saber científico e a realidade, no mais amplo aspecto da sobrevivência humana. Assim, a inerente multiplicidade de funções exige delas uma adequação às dinâmicas sociais específicas de cada território.

Pode-se considerar que, em termos gerais, a identidade e a missão das instituições de ensino superior giram em torno da formação de pessoas e da criação de conhecimento, conhecimento este que conduza ao crescimento e ao desenvolvimento das sociedades. De acordo com o artigo 2º. do documento que contém o Anteprojeto da Lei de Educação Superior, datado de 06 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação do Brasil, a educação superior “cumprir função social quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas e prestadas em seu âmbito”. Já no artigo 3º. do mesmo documento são detalhados os objetivos a serem alcançados, os quais operacionalizam essa missão, conforme exposto a seguir:

I - formação de recursos humanos em padrões elevados de qualidade;

II - formação e qualificação de quadros profissionais, inclusive por programas de extensão universitária, cujas habilitações estejam especificamente direcionadas ao atendimento de necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural, científico, e tecnológico regional, ou de demandas específicas de grupos e organizações sociais, inclusive do mundo do trabalho, urbano e do campo, voltados para o regime de cooperação;

III - qualidade de ensino, em caráter estável e duradouro, nas instituições de educação superior, públicas e privadas, como condição de ingresso e permanência no sistema Federal da Educação Superior;

IV - integração crescente das instituições de educação superior com a sociedade, pela oferta permanente de oportunidades de acesso aos bens culturais e tecnológicos, em especial quanto às populações de seu entorno ou área de influência;

V – comprometimento institucional do Sistema Federal de Educação Superior com os demais sistemas de ensino e com o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país;

VI – redução de desigualdades regionais, mediante políticas e programas públicos de investimentos em ensino e pesquisa e de formação de professores e pesquisadores;

VII – expansão da rede pública de instituições de educação superior, pela criação de universidades, centros universitários e faculdades, e pelo aumento da oferta de vagas, de modo a garantir a igualdade de oportunidades educacionais, com a meta de alcançar o percentual de 40% das vagas do sistema de ensino superior até 2011 (MEC, 2004).

Observa-se que a formação de pessoas ocupa um lugar de destaque no texto apresentado, já que aparece como um dos pilares que sustenta os vários objetivos previstos para a educação superior. A formação é, nesse caso, um conceito bastante abrangente, pois se refere à qualificação relacionada tanto à pesquisa e ensino dentro da própria universidade, visando produzir e difundir saberes, quanto à expansão da profissionalização dos membros da comunidade do entorno da instituição, sem perder de vista as demandas econômicas e características do mercado, bem como as especificidades regionais.

Prover à sociedade um maior acesso aos bens culturais, de consumo e tecnológicos, objetivo também mencionado, pode ser visto como estreitamente relacionado à formação, em dois sentidos: por um lado, o acesso amplificado a tais recursos concorre para uma formação de maior qualidade; por outro, torna-se uma das conseqüências da formação, já que a elevação do padrão de vida permite que o leque de possibilidades, em termos de acesso aos bens de consumo, tecnológicos e culturais, seja ampliado.

Assim, por conseqüência, são atingidos os demais objetivos (ao menos teoricamente): desenvolvimento científico e tecnológico do país, redução de desigualdades e melhorias nos demais níveis de ensino, o que gera demandas para a expansão da rede de ensino superior. O investimento na formação parece ser, então, o eixo central, aquilo que move toda a engrenagem de desenvolvimento de um país.

Ainda, no artigo 4º. do referido Anteprojeto encontram-se os preceitos pelos quais deve ser regida a educação superior:

I – promoção do exercício da cidadania e do respeito à dignidade da pessoa humana e dos direitos e garantias fundamentais;

II – responsabilidade social das instituições de educação superior, bem como das instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas e privadas;

III – aplicação de políticas e ações afirmativas na promoção da igualdade de condições, no âmbito da educação superior, por critérios universais de renda ou específicos de etnia, com vista à inclusão social dos candidatos a ingresso em seus cursos e programas;

IV – atendimento das necessidades definidas como de interesse público, no âmbito da educação superior, em razão dos interesses nacionais, especialmente com vista à redução de desigualdades sociais e regionais e ao incentivo ao desenvolvimento sustentável, em termos ambientais e econômicos, visando a uma integração soberana e cooperativa do país na economia mundial (MEC, 2004).

Os preceitos listados nesse trecho parecem explicitar alguns aspectos qualitativos, processuais, referentes a como deve se dar a formação: com respeito à cidadania, à dignidade humana; com responsabilidade social, isto é, com políticas e ações afirmativas que busquem o resgate da dignidade de pessoas e grupos os quais, através dos meandros da história, em alguma medida a perderam. A educação superior contribui, dessa forma, para minimizar as desigualdades em vários âmbitos, incluindo aquela existente no contexto das relações internacionais.

O documento que se intitula Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, é resultado da Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), promovida pela UNESCO em 1998 e realizada em Paris, o qual proclama, em seu artigo 1º., a seguinte missão para a educação superior:

A missão de educar, formar e realizar pesquisas. Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;

b) prover oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidades social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade, com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, e democracia e a paz em um contexto de justiça;

c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;

d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;

e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;

f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente (UNESCO, 1998).

Aqui se destaca novamente a responsabilidade do ensino superior com as tarefas de educar, formar, capacitar, oferecer oportunidades de aprendizagem; gerar e difundir conhecimentos; preservar e fortalecer a cultura e os valores. Percebe-se, porém, que esses dois últimos tópicos somente se dão através das ações de educar, formar, capacitar, ensinar e aprender; por isso, eis a grande missão do ensino superior: investir na formação humana, individual e coletiva.

Formar pessoas, formar conhecimentos e saberes, formar sociedades mais equilibradas. Torna-se fácil entender porque a palavra-chave é *formação*. *Formar* significa, etimologicamente, dar ou tomar forma, estruturar (-se), criar (-se), arquitetar (-se), modelar (-se), organizar (-se), regular (-se); dar certa disposição ao espírito (HOUAISS, 2007). Conforme tal definição, a formação qualificada – de fato – aciona o desenvolvimento, trazendo benefícios de grande monta para um dado grupo social, tanto quantitativa como qualitativamente. E, por isso, nem uma pessoa e nem uma sociedade pode tomar forma, arquitetar-se, criar-se, regular-se, se estiver fechada exclusivamente em disciplinas profissionalizantes, sob o risco de se tornar

excessivamente fragmentada, com uma limitada visão de mundo – aquela permitida pelo viés de “sua” disciplina, de “sua” área de conhecimento, de “sua” linha de pesquisa. Formar implica, por definição, algo maior, de caráter integralista, que possa prover - a quem ou àquilo que está sendo formado - bases suficientes para, de fato, criar-se.

Nesse sentido, se a palavra de ordem no que tange à educação superior é *formação de qualidade*, faz-se também útil verificar o que vem a ser qualidade. *Qualidade* é a propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa (HOUAISS, 2001). Formar-se, estruturar-se, criar-se, buscando a sua essência, a sua natureza – a de ser humano, no caso. Aquilo que lhe é próprio, o que há de melhor em si.

Dias Sobrinho (2008) também desenvolve reflexões acerca do termo *qualidade* no contexto da educação superior, vinculando-o à pertinência, à equidade, à responsabilidade social, à diversidade cultural e ao respeito aos contextos específicos nos quais se desenvolve. As finalidades sociais e os compromissos públicos são, resumindo, o que dá significado ao termo *qualidade* em uma instituição de ensino superior. Isso condiz com a definição etimológica mencionada há pouco, já que uma instituição que se propõe a exercer finalidades educativas tem um caráter inexoravelmente social: surge no seio de um grupo social, por ele e para ele, devendo, necessariamente, responsabilizar-se pela tarefa de conduzir seus membros a desenvolverem o que há de melhor em si, e de incorporarem em suas existências aquilo que de melhor as sociedades têm produzido ao longo de sua história.

Na prática, a qualidade tem sido, muitas vezes, associada à idéia de excelência (correndo o risco, nesse caso, de corroborar argumentos elitistas), à idéia de perfeição (devendo satisfazer a critérios previamente definidos), à idéia de competência ou aptidão para atingir determinados propósitos, à idéia de valor agregado (o máximo grau de excelência a um preço aceitável), ou à idéia de transformação (uma melhoria qualitativa de algo). Tais concepções são apresentadas por Dias Sobrinho (2008). Para o autor, é fundamental distinguir entre os conceitos de qualidade que têm suas raízes em concepções empresariais daqueles que se relacionam aos assuntos educacionais. Isso

porque a educação, sendo um fenômeno social, multifatorial, com dimensões e atributos que não são diretamente mensuráveis, não pode ser avaliada por meio de critérios estáticos e quantitativos.

Todavia, se for utilizada a concepção original de qualidade, como a *propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa*, observa-se que esta se aplica tanto a seres como a coisas, tanto a produtos como a processos, tanto a ambientes mercantis como a ambientes educacionais, no sentido de que possa emergir, no processo de criação/formação de um ser ou coisa, o melhor possível. Assim, também podem ser conciliadas as concepções de qualidade apresentadas por González e Espinoza, em que a excelência, a perfeição, a aptidão para atingir determinados fins, o valor agregado e o caráter de transformação não precisam ser elementos excludentes no processo de se fazer algo com qualidade.

Tal argumento permite reforçar a idéia apresentada por Dias Sobrinho (2008), de que a educação deve ser pensada como uma estratégia de fortalecimento de todas as potencialidades nacionais, como um bem público a cujo benefício todos têm direito, e que, dessa maneira, concorre para diminuir as desigualdades e elevar a justiça social. Ora, o *fortalecimento de todas as potencialidades nacionais* não é senão fazer emergir o melhor possível dentro daquilo que somos capazes, enquanto indivíduos e enquanto sociedade, e essa concepção não abre espaço para marginalizações. Pensando assim, uma educação de qualidade é, por definição, *para todos*, como propõe ser possível e necessário Dias Sobrinho (2008).

Quanto às formas de se avaliar essa qualidade, também propõe o autor que, além das medidas quantitativas, identificadas com os sistemas econômicos (como cálculos de taxas de matrícula, tempo de formação, rendimento acadêmico, produção docente, por exemplo), sejam consideradas também as dimensões qualitativas, inserindo a educação superior em estratégias nacionais e regionais de consolidação da democracia, desenvolvimento sustentável da cidadania e da economia nacional, respeitando as identidades culturais e os ideais de coesão dos povos.

No sentido de buscar operacionalizar um pouco melhor a avaliação da qualidade da educação superior, Dias Sobrinho (2008) resgata alguns dos temas debatidos na já referenciada Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES), ocasião em que a qualidade foi fortemente vinculada à pertinência e à equidade. A pertinência refere-se ao papel da educação superior na sociedade, como lugar de investigação, ensino, aprendizagem, mantendo em vista os compromissos com o mundo laboral. Também, à busca de soluções para os problemas humanos e do meio ambiente, incluindo a articulação com os níveis prévios do sistema escolar e com as estruturas da ciência e da tecnologia, e procurando modelos de desenvolvimento que sejam sustentáveis. A pertinência e a equidade podem ser consideradas os suportes da responsabilidade social da educação superior, possibilitando às pessoas tornarem-se cidadãos mais responsáveis, exercerem os seus direitos humanos e sociais, encontrando, assim, oportunidades de desfrutar uma vida plena.

A partir da análise dos problemas que vem enfrentando o ensino superior na América Latina e no Caribe, Landinelli (2008) questiona: servem os formatos institucionais vigentes na educação superior para respaldar o delineamento e a implementação de políticas de desenvolvimento sustentável, ligadas ao bem estar coletivo, à construção da cidadania democrática e à configuração de uma nova arquitetura de interculturalidade? Tal questionamento parte da constatação de que a universidade, ou melhor dizendo, o corpo de instituições de ensino superior, atravessa um momento de crise e que sua missão, conforme o exposto até aqui, não tem sido satisfatoriamente cumprida. Para Dias Sobrinho (2005), particularmente em um país como o Brasil, não existe muita clareza acerca do que é ou de como deve ser uma universidade. Muito embora o Anteprojeto de Lei de 2004 do Ministério da Educação do Brasil aponte diretrizes que devam guiar o ensino superior, conforme descrito anteriormente, existem muitos impasses e contradições no funcionamento do sistema, o que resulta no fato de que a tão desejada formação – no sentido de conduzir os indivíduos e os grupos sociais ao melhor que pudessem ser – tem ocorrido de maneira, se não inteiramente, ao menos parcialmente equivocada.

Talvez possa se pensar que não somente o ensino superior, mas a educação, de forma ampla, tem sido trabalhada de maneira equivocada, e isso está estreitamente relacionado aos valores e concepções de mercado, trabalho, etc., conforme levantados no tópico anterior deste trabalho.

Segundo Pedro Goergen, mencionado por Dias Sobrinho (2005) no prefácio de sua obra, a crise da educação superior se expressa por meio de três dimensões: a *crise conceitual*, isto é, falta clareza a respeito do conceito de universidade e – por que não adicionar, complementando a idéia do autor – conscientização real e profunda acerca de sua verdadeira missão e função. O autor prossegue apontando a segunda dimensão da crise, a dita *contextual*, que abrangeria a relação entre a universidade e a sociedade, especialmente levando-se em conta as fortes transformações em curso, relacionadas à ciência, à tecnologia, à globalização, entre outros, que desestabilizam as estruturas tradicionais, fazendo com que o conhecimento advindo da ciência e da tecnologia tenha se tornado o principal fator produtivo. Ainda, uma terceira dimensão citada seria a que ele denomina *crise textual*, que envolveria os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, que também não podem ser desvinculados de sua relação com a ciência e a tecnologia,

[...] e dos sentidos éticos daquilo que faz ou deixa de fazer. A barbárie das guerras, da violência, da agressão à natureza, respaldadas pela ciência e tecnologia e levada a termo por pessoas que se formaram em cursos superiores, desafiam a universidade a refletir sobre sua responsabilidade ante as conseqüências de seu agir no campo da pesquisa, do ensino e da formação dos futuros profissionais” (GOERGEN, P. apud DIAS SOBRINHO, 2005, p.12).

Tudo isso é resumido por Dias Sobrinho em uma expressão: a *crise de identidade* da universidade, já que esta se encontra insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea. Faz-se importante, então, enfatizar a preocupação de autores que vêm buscando analisar os problemas que afligem a educação superior, os quais a impedem de cumprir adequadamente sua missão e funções, e apresentar propostas no sentido de transformar tal situação. Landinelli (2008), por exemplo, após ter questionado

se a atual estruturação do ensino superior estaria apropriada para respaldar o delineamento e a implementação de novas políticas, conclui que não, ou seja, que a estrutura do sistema universitário deve sim ser modificada de maneira a responder às demandas. Somente passará a ser capaz de respondê-las mediante democratização e socialização do conhecimento, de forma a contribuir para a construção de alternativas de desenvolvimento compartilhado, que permitam a melhoria das condições de existência das sociedades. Esse intento será atingido:

- Considerando o saber a partir do prisma do bem-estar coletivo, dos direitos e necessidades das pessoas;
- Buscando fazer com que as estratégias de crescimento econômico estejam a serviço do progresso social, promovendo a inovação e a criatividade;
- Reduzindo o *déficit* de profissionais e técnicos preparados para atuar na dinâmica dos novos paradigmas produtivos;
- Criando competências para a conexão orgânica do conhecimento acadêmico com as dimensões do mundo da produção e do trabalho;
- Assumindo uma atitude humanista e uma responsabilidade intelectual em conexão com a valorização da igualdade, da tolerância, da justiça, com respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa (LANDINELLI, 2008).

Villanueva (2008) também dedica atenção ao tema, e prevê profundas alterações no cenário da educação superior nos países da América Latina e do Caribe, desde que sejam executadas ações que se vinculem a uma ampla gama de variáveis. Organizou-as em quatro dimensões básicas, cada qual com suas respectivas propostas de ação, totalizando 25 propostas que podem vir a alterar profundamente o modo de inserção das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, seu impacto nas sociedades:

1) O compromisso social do conhecimento avançado

Proposta 1 – fortalecer a visão integral da educação;

Proposta 2 – reverter o abandono e o prolongamento excessivo do tempo de formação;

Proposta 3 – atender às mudanças referentes ao perfil social dos estudantes;

Proposta 4 – gerar um esquema cuidadoso de articulação e reconhecimento mútuo que contribua para a flexibilidade e a mobilidade;

Proposta 5 – reforçar as políticas regionais de convergência científica e tecnológica;

Proposta 6 – reforçar as políticas regionais de resguardo de recursos altamente qualificados;

Proposta 7 – gerar políticas compensatórias e de apoio ao corpo docente com menos opções de acesso aos subsídios competitivos;

Proposta 8 – abordar de maneira integral os processos de mobilidade social e territorial;

Proposta 9 – fortalecer e apoiar os esquemas de avaliação e acreditação regional;

Proposta 10 – gerar capacidades e apoiar os esquemas de melhoria derivados dos processos de avaliação;

Proposta 11 – apoiar pesquisas que tendem a identificar campos apropriados de melhorias;

Proposta 12 – reforçar estudos regionais relacionados à dinâmica do trabalho profissional.

2) O potencial e os desafios das novas tecnologias

Proposta 13 – reforçar as ações de convergência regional em termos de educação virtual;

Proposta 14 – superar o atraso da inversão tecnológica;

Proposta 15 – diminuir a brecha digital interna e externa;

Proposta 16 – reforçar os estudos relacionados ao impacto das novas tecnologias sobre os processos de ensino e aprendizagem.

3) A gestão e o financiamento da educação superior

Proposta 17 – superar obstáculos de gestão das instituições de educação superior;

Proposta 18 – fortalecer a coordenação dos esforços implementados por entidades diversas relacionadas à educação superior;

Proposta 19 – apoiar os esforços das instituições de educação superior relativas ao compromisso social;

Proposta 20 – atenuar o esforço privado dos pobres.

4) Os marcos nacionais e internacionais

Proposta 21 – aproveitar a rede de instituições de educação superior em favor do melhoramento territorial;

Proposta 22 – fortalecer as políticas governamentais;

Proposta 23 – fortalecer as capacidades em termos de relações internacionais;

Proposta 24 – fazer da assistência ao desenvolvimento um fator de fortalecimento da educação superior;

Proposta 25 – reforçar o marco jurídico internacional no que diz respeito à educação superior.

Observa-se que as propostas apresentadas por Villanueva (2008) parecem estar em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, a qual, na continuidade de seus artigos, aborda elementos considerados essenciais no preparo de uma nova visão da educação superior (os artigos compreendidos entre o 3º. e o 10º. agrupam-se sob o título “Formando uma nova Visão da Educação Superior”), bem como propostas de ação (os artigos compreendidos entre o 11º. e o 17º. agrupam-se sob o título “da Visão à Ação”). O referido documento também aborda ações prioritárias tanto no âmbito interno de cada instituição, como na esfera nacional e, ainda, no plano internacional, incluindo as iniciativas da UNESCO.

Todo este material, fruto do esforço de pensadores preocupados com o presente e o futuro das sociedades, representa um grande passo na direção de ajudar a educação superior a superar os dilemas e a encontrar formas de sair da “crise de identidade” na qual se encontra, resgatando-lhe o sentido primordial: formar – pessoas, relações, saberes e conhecimentos – com qualidade.

2.2 Políticas governamentais relacionadas ao ensino superior e questões de investimento

Na discussão aqui proposta, é imprescindível considerar o papel das políticas governamentais relacionadas à educação, em particular a superior, já que as políticas educacionais regulam, facilitando ou dificultando, o cumprimento da função pública do ensino em nível superior. Se a formação de pessoas e a criação/difusão de conhecimento – um conhecimento que deve conduzir ao crescimento e ao desenvolvimento das sociedades – é a função da educação superior, conforme anteriormente explicitado, esta é uma função pública e de responsabilidade social, pois se trata de umas das formas, possivelmente das mais importantes, de movimento e evolução da vida em sociedade.

Aqui se torna útil precisar o que se entende por *público*, já que o público, segundo a concepção de Wanderley (2000), constitui-se de alguns atributos fundamentais, os quais devem ser entendidos de modo coordenado e convergente, que são:

- *Universalidade*, que recupera o sentido histórico clássico de entender o público como o que é de todos, o que é comum, de interesse geral. Supõe o caráter coletivo, um processo de atendimento que supera os interesses privatistas;
- *Visibilidade social*, no sentido de que as ações governamentais e dos diferentes atores sociais devem expressar-se com transparência, não apenas para os diretamente envolvidos, mas para todos os implicados nas decisões políticas. Supõe publicidade e fidedignidade das informações que orientam as deliberações nos espaços públicos de representação;
- *Controle social*, que significa o acesso aos processos que informam decisões da sociedade política, viabilizando a participação da sociedade civil organizada

na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e arbitragens sobre os interesses em jogo, além da fiscalização daquelas decisões segundo critérios pactuados;

- *Representação de interesses coletivos*, que implica a constituição de sujeitos políticos ativos, que se apresentam na cena pública a partir da qualificação de demandas coletivas, em relação às quais exercem papel de mediadores;
- *Democratização*, que remete à ampliação dos fóruns de decisão política que, ampliando os condutos tradicionais de representação, permite incorporar novos sujeitos sociais como portadores de direitos legítimos. Implica a dialética entre conflito e consenso, de modo que interesses divergentes possam ser qualificados e confrontados, derivando daí o embate público capazes de gerar adesão em torno das posições hegemônicas;
- *Cultura pública*, que supõe o enfrentamento do autoritarismo social e da “cultura privatista” de apropriação do público pelo privado, remetendo à construção de mediações sociopolíticas dos interesses a serem reconhecidos, representados e negociados na cena visível da esfera pública;
- *Autonomia*, que é dada pela capacidade de cada instituição envolvida assumir as suas atribuições independentemente de partidos, governos, igrejas, e decidir sobre as políticas públicas a serem implementadas. No caso universitário, além da autonomia que é reconhecida para os planos pedagógico, administrativo, curricular, financeiros, mas que quase sempre foram cerceados pelas autoridades, é no plano político da liberdade de pensamento que ela se expressa e que, na América Latina, tem sido coagido e censurado por governos de distintas orientações (WANDERLEY, 2000).

Aqui parece haver dois problemas a serem considerados. O primeiro diz respeito à concepção de educação como um bem público e, no caso de assim encarada, ser tratada como algo que contém em si os atributos aludidos acima, qualquer que seja o âmbito em que esteja inserida. Nessa visão, mesmo que existam instituições privadas de ensino superior, o investimento público – em instituições públicas – é que deve representar a base de sustentação de uma sociedade. É fundamental que a educação superior, por ter a missão primordial de *formar* (com toda a responsabilidade que este termo implica, como já aludido), represente interesses coletivos, da sociedade como um todo. No caso das instituições privadas de ensino, já que estas, da mesma forma, lidam com um bem público (o conhecimento), deveriam reger-se buscando respeitar, ao máximo, os mesmos critérios – embora se saiba que, na prática, muitas delas nascem e se mantêm em função de interesses exclusivamente mercantilistas, em uma sociedade que, por seus mecanismos de funcionamento econômico, as permitem e as sustentam e, por isso, tornam-se simplesmente uma oportunidade de realizar um “bom negócio”.

Isso que, infelizmente, ocorre tantas vezes na prática, nos leva à seguinte indagação: é possível que a educação, um bem público, quando inserido em um contexto fundamentalmente capitalista, seja sustentada enquanto tal (enquanto um bem público, com aqueles atributos há pouco citados)?

No cotidiano pode ser verificado que a alocação de recursos para o sustento da educação – principalmente a superior –, enquanto um bem público, tem sido bastante abaixo da esperada, em especial nos países em desenvolvimento, incluído aí o Brasil. Riveros (2008) explica, detalhadamente, as modalidades de financiamento em que se apóia a educação superior na América Latina e no Caribe:

- 1) *Financiamento público direto*: previsto às instituições estatais, isto é, aquelas que dependem formalmente de instâncias estatais, com docentes e funcionários contratados por meio de concurso público e regidos por normas de gestão correspondentes àquelas aplicáveis ao setor público em geral. O cálculo dos recursos depende usualmente de aprovação parlamentar, sendo elaborado pelo respectivo ministério responsável pelos assuntos financeiros. O modo de distribuição entre as IES varia entre os países, tendo predominado o sistema baseado em critérios históricos de distribuição dos aportes públicos ou em negociações de financiamentos para programas de desenvolvimento institucional. O financiamento baseado em resultados ou indicadores de desempenho tem sido implementado através de fundos concursáveis em alguns países;
- 2) *Financiamento público com base em objetivos e metas*: trata-se de recursos, usualmente não recorrentes, incluídos em fundos de caráter transitório e delineados especialmente para alcançar determinadas metas das IES, como investimentos ligados à pós-graduação, por exemplo. No caso do Brasil, envolve o PROUNI, programa que tem por objetivo otimizar o uso de vagas oferecidas pelas universidades privadas, em troca de reduções tributárias, buscando aumentar a absorção no sistema de educação superior e favorecer os estudantes com maior carência econômica;
- 3) *Financiamento privado*: ocorre através do pagamento de mensalidades por parte dos estudantes ou de suas famílias, como também de empresas que efetuam doações ou financiam programas de pesquisa e de pós-graduação. A cobrança de mensalidades é a prática mais difundida nas universidades e faculdades privadas e tem crescido entre as universidades públicas (situação comum no Chile, por exemplo), o que contribui para elitizar a educação superior e alimentar a progressiva privatização do setor estatal. Com relação às doações e investimentos privados, há que se destacar que a estrutura reguladora de tais mecanismos é ainda extremamente frágil na maioria dos países latino-americanos. Não existe uma cultura de incentivo que efetivamente impulse a iniciativa privada a investir recursos nas universidades, existindo uma certa “desconfiança” em torno do setor público e da academia, a qual afeta também as possibilidades de alianças estratégicas entre empresas e universidades para o financiamento e a execução de projetos com aplicações produtivas.

- 4) *Modelo misto*: combina o financiamento estatal, tanto fixo como baseado em objetivos e metas, com o financiamento privado, pago diretamente por parte dos alunos ou oriundo de outras fontes (RIVEROS, 2008).

Observa-se, considerando-se as modalidades de financiamento do ensino superior descritas acima, que duas visões opostas convivem lado a lado, e até mesmo se combinam, em alguns casos. Para Dias Sobrinho (2005), são visões de mundo divergentes, que constituem uma contradição complexa e não uma oposição simples – já que respondem a interesses distintos, mas que, por outro lado, também se imbricam em muitos aspectos. A idéia de que a educação é um direito social e um bem público se contrapõe à concepção de educação como mercadoria que se pode adquirir privadamente, como qualquer item de negócio, beneficiando individualmente aqueles que por ela pagam.

Então, diante dessa realidade, volta-se a questionar a concepção de educação como um bem público. Com base em Barroso (2003)², Dias Sobrinho (2005) apresenta quatro possibilidades para essa questão:

- A educação é um bem essencialmente público e nesse sentido justifica-se a preponderância da intervenção do Estado (no financiamento e na operacionalização da oferta e do serviço educativo) que pode ir até a forma extrema do 'monopólio estatal', com a supressão ou grande limitação do ensino privado;
- A educação é um bem essencialmente privado e nesse sentido não se justifica qualquer intervenção do Estado, devendo a oferta educativa ser assegurada por um mercado inteiramente livre e desregulado e a expensas dos indivíduos interessados (ainda que admitindo a existência de benefícios fiscais para as despesas com a educação);
- A educação é um bem predominantemente público que produz benefícios privados e, nesse sentido, cabe ao estado uma grande parte do financiamento, regulação e prestação do serviço educativo, com a participação (no nível do financiamento e da definição da oferta educativa) dos outros beneficiários do sistema (em particular os alunos e suas famílias, os futuros empregadores, etc.);
- A educação é um bem predominantemente privado que produz externalidades públicas pelo que, embora cabendo ao Estado contribuir de maneira significativa para o financiamento do serviço educativo (tendo em conta essas externalidades), este deve reduzir a sua intervenção ao mínimo, para permitir o funcionamento de um 'quase-mercado' educativo, baseado na concorrência a

² BARROSO, J. A 'escolha da escola' como processo de regulação: integração ou selecção social. In: Barroso J. (Org.) **A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização**. Porto: Edições Asa, 2003.

autonomia dos prestadores de serviço e na livre escolha dos consumidores (BARROSO, 2003; em DIAS SOBRINHO, 2005).

Posicionar-se diante de tal impasse não é uma tarefa fácil, principalmente porque vários aspectos, decorrentes das exigências do mercado, as quais se impõem como quesitos de sobrevivência aos membros da sociedade, precisam ser também levados em consideração, pois formam o que tem sido chamado de 'mercado educacional'. Como lembra Dias Sobrinho (2005), um diploma de educação superior tem enorme importância na competição por emprego, poder e prestígio social. A competitividade e a exigência de conhecimentos crescentes têm requerido das pessoas não somente um diploma, mas atualizações constantes, treinamentos especializados, tantas vezes ligados às novas tecnologias. Essa demanda por diplomas e capacitações favorece a expansão da iniciativa privada e o enquadramento da educação como um bem negociável, oferecido segundo a lógica do comércio e adquirível para benefício individual.

De forma a responder à exigência crescente de novas capacitações, diminuindo os custos, uma das providências governamentais adotadas foi a 'diversificação institucional'. Já que as demandas são superiores à capacidade de atendê-las – ao menos tendo em vista o atual modo de funcionamento e as prioridades governamentais de investimento, que, diga-se de passagem, não é a educação – os governos tendem a reduzir sua participação na provisão da educação superior. Muitas vezes, isso ocorre por determinação do próprio Banco Mundial, como aponta Dias Sobrinho (2005). As instituições privadas, interessadas em atender às demandas imediatas, têm assim uma bela "fatia" do mercado à disposição, diversificando formas e conteúdos dos serviços educacionais que oferecem.

Dessa maneira, à custa do "esquecimento" de que a educação, o conhecimento, é um bem público – e como tal deveria ser tratado –, crescem os números referentes às matrículas no ensino superior, ao mesmo tempo em que decrescem os investimentos governamentais. Nas palavras de Krawczyk (2000): "Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e

subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo industrial”. (KRAWCZYK, 2000, p.2).

Nessa perspectiva, muitas instituições de ensino superior foram criadas a partir dos anos 90, particularmente a partir da segunda metade dessa década, algumas públicas e muitas outras privadas. Villanueva (2008) fornece dados acerca da evolução dos números referentes às matrículas no ensino superior no Brasil: 1.089.808 em 1975; 1.661.034 em 1995; 4.163.733 em 2004. No mesmo documento pode-se comparar a quantidade de matrículas com os demais países da América Latina, observando-se dali que o incremento é assustadoramente maior no caso do Brasil. O crescimento estupendo do número de estudantes possui, obviamente, um lado positivo. Mas o lado não tão positivo é que, no caso do Brasil, da Colômbia e do Chile, o número de matrículas nas instituições privadas chega a 75% do total.

O cenário em que essas transformações têm ocorrido é, em parte, o das exigências e recomendações dos organismos internacionais. Supôs-se necessário que os países em desenvolvimento se ‘modernizassem’, superando os ‘gastos excessivos e mal administrados’ das jovens democracias latino-americanas, como explica Villanueva (2008). A partir desse diagnóstico, os Estados deveriam ser reformados tanto em suas estruturas como em seu funcionamento, de forma a permitir um uso mais racional dos recursos e uma melhor qualidade dos serviços oferecidos. A educação superior foi considerada como parte desse gasto compulsivo, portanto deveria também ser transformada.

Além disso, foram detectados problemas vinculados à organização, à gestão e às relações com o mundo da pesquisa e da produção. O argumento utilizado foi o da preocupação com a qualidade e a eficiência da educação superior. Assim, três medidas combinadas e potencializadas entre si foram implementadas, como indica o autor: (1) a promulgação de novas leis e decretos com a finalidade de dar um novo marco legal à educação; (2) a criação de organismos vinculados à gestão da política universitária, mais especificamente aos processos de avaliação e crédito; e (3) a aplicação de novos critérios para a distribuição de fundos e incentivos aos docentes e às

instituições, iniciando, a partir de então, um maior controle sobre o modo como são utilizados os recursos destinados à educação superior.

Enquanto a educação pública vem sofrendo regulações e reprimendas, no sentido da “otimização” dos gastos, ocorre a expansão da educação privada, encorajada pela política de mercado vigente, conforme apontado há pouco. Como parte da já mencionada política da ‘diferenciação institucional’, assiste-se à criação de muitas instituições terciárias ou não universitárias, como parte das políticas governamentais – que estimulam as corporações a assumirem parte dessa responsabilidade – e como resposta à demanda crescente e heterogênea do mercado. As novas instituições, com estruturas mais flexíveis e programas mais curtos, podem, assim, multiplicar as ofertas, absorvendo parte dessa demanda. Surgem universidades e faculdades vinculadas a empresas, a instituições religiosas, às forças armadas, a movimentos sociais. O Estado tenta controlá-las através da legislação e de avaliações, obrigando-as a se conformarem a uma determinada estrutura, medidas que nem sempre são plenamente eficazes.

Por outro lado, o gasto público por estudante do ensino superior tem caído significativamente em praticamente todos os países da América Latina e do Caribe (com exceção do Uruguai e de El Salvador), como mostra Riveros (2008), com base em informações do Banco Mundial e do Instituto de Estatística da UNESCO. Em um comparativo dos anos 1999 e 2004, utilizando como referência a proporção (em %) do PIB *per capita* que se gasta por aluno matriculado, o Brasil apresenta os valores 57.0 e 32.6, respectivamente. Como discute o autor, embora o PIB tenha aumentado nos últimos anos nesses países, há uma diminuição do gasto público unitário relativo ao ingresso *per capita*. Outra referência também importante é a quantidade crescente de alunos matriculados no ensino superior, o que sugere ou a existência de um maior componente privado no gasto total com a educação superior, ou uma diminuição da qualidade das instituições por contar com recursos decrescentes por estudante.

O mesmo autor traz também dados referentes ao gasto público, expresso como proporção do PIB, com o ensino superior, já que a maioria dos

países da região designa menos que 1% do PIB para essa finalidade. A média da proporção do PIB dos países da América Latina e Caribe (excetuando-se Cuba) gasta com a educação superior foi de 0.6 em 1999, mantendo-se em 0.6 em 2004, sugerindo não ter havido atualizações importantes nos investimentos, apesar de a rede de ensino superior ter sido expandida. Novamente se pode supor que, ou os países contam com recursos extras, da iniciativa privada, para complementar suas despesas com o ensino superior, ou o sistema passa por um processo de precarização, ou ambos. Informações apresentadas por Saimoilovich (2008), também baseadas na proporção do PIB referentes aos gastos públicos e privados com a educação superior entre os países da América Latina e Caribe, apontam que o investimento privado é quase sempre superior ao público. O Brasil e a Colômbia mostram relativo equilíbrio, enquanto o Chile é o único país em que o investimento público mostra-se mais elevado que o privado.

Comenta Riveros (2008) que o incremento da educação superior na América Latina, a partir da década de 90, se caracteriza por quatro destacáveis tendências:

- (1) O aumento das matrículas pode ser observado tanto em instituições públicas como privadas, ainda que essas últimas registrem um crescimento ainda maior;
- (2) O acelerado acesso à educação superior tem significado um grande esforço de financiamento por parte das famílias, já que nos anos 90 o PIB *per capita* esteve praticamente congelado;
- (3) O maior acesso à educação superior na América Latina tem sido acompanhado de uma menor seletividade nos processos de admissão;
- (4) À medida que se acumulam debilidades acadêmicas prévias na formação dos estudantes nos níveis de educação fundamental e secundária, a massificação da educação superior gera uma conformação de estudantes com maiores carências acadêmicas, como consequência das suas condições sócio-econômicas, levando a uma maior heterogeneidade na qualidade das instituições.

Por meio de tais análises, verifica-se que o sistema de educação superior latino-americano tem sido caracterizado por uma substantiva expansão das matrículas, esta, porém, relacionada a um acréscimo no investimento privado e a um decréscimo no investimento público. Como resultado de tais tendências, o autor assinala a necessidade de redefinir políticas públicas e instrumentos de financiamento de maneira a capacitar os

governos a enfrentar os novos dilemas e desafios presentes na atual educação superior.

Nesse sentido, Santos e Silveira (2000) lançam várias questões no que tange à realidade do ensino superior brasileiro. São elas: como se organizarão o setor público e o setor privado? Dentro do setor privado, como se redefinirão oferta e demanda? Como será enfrentada a questão da variedade e da qualidade da oferta? Os autores julgam tal desafio como central, já que uma nação de cidadãos não deve tolerar que se prolongue uma situação como a atual, de oferta de educação em dois ou três níveis, segundo a capacidade econômica das famílias. Tal situação significa que “os cidadãos já se instalam em uma nação com um destino selado, discriminados *ab initio*, desde logo condenados a uma certa quantidade e qualidade de educação” (SANTOS e SILVEIRA, 2000, p.64). Perguntam ainda: como fazer o mercado escapar ao fornecimento puro e simples de uma educação para o mercado? E em que medida o mercado da educação aceitará oferecer uma educação que não sirva para meramente responder a reclamos do presente e que permita contemplar o futuro?

Para Riveros (2008), é possível estabelecer sete aspectos que constituem desafios para as políticas públicas em termos de financiamento da educação superior na América Latina: (1) acesso, equidade e qualidade, que se refere a buscar consolidar o aumento da cobertura sem deixar de lado os padrões de qualificação e competência; (2) promover a formação de técnicos de nível superior, contribuindo para melhorar o funcionamento do mercado; (3) em um contexto de autonomia das universidades, aumentar a relevância dos cursos de graduação e de pós-graduação, vinculando-os às demandas da sociedade e do mercado laboral; (4) melhorias na eficiência interna das IES; (5) repensar se o financiamento público deve ser definido pela oferta (das instituições) ou pela demanda (dos estudantes), levando em conta os interesses públicos nacionais; (6) aumentar efetivamente a proporção de investimento dedicado à pesquisa e desenvolvimento; (7) maior proatividade em termos de financiamento das IES públicas.

No que diz respeito ao último aspecto mencionado, enfatiza o autor que os governos dos países latino-americanos e caribenhos devem comprometer-se muito mais marcadamente com o financiamento da educação superior estatal ou pública. Isso especialmente nos casos das instituições nas quais a produção dos bens públicos e externalidades associadas ao trabalho acadêmico resultam em evidente necessidade social e política. Também as universidades públicas devem cumprir o seu papel crucial como referências de qualidade na educação superior pública, tendo em vista a necessidade de promover o desenvolvimento educacional e social. Um sistema com IES públicas que atuem como referência requer instituições bem financiadas, com uma gestão adequada e níveis de complexidade – especialmente em investimentos na pós-graduação e na pesquisa básica e aplicada – capazes de mostrar publicamente seus resultados, sendo efetivamente uma influência no sistema.

Lembra ainda o autor que as condições econômicas dos países latino-americanos têm melhorado sensivelmente nos últimos anos em comparação com sua história recente, e isto permitiria empreender um esforço nas políticas de financiamento da educação superior, incluindo a investigação científica e a tecnológica. A expansão que vem ocorrendo, levando-se em conta o número de instituições e de matrículas, tem sido baseada, principalmente, no financiamento privado, e à custa da precarização do trabalho nas instituições já existentes, já que o investimento governamental no ensino superior tem decrescido. Esta situação cria um impacto distributivo adverso e compromete as aspirações da região quanto a manter sustentável o seu desenvolvimento econômico.

O principal dilema parece consistir na necessidade de melhorar as condições de financiamento da educação superior com recursos públicos – já que, se a educação é um bem público, deve manter-se alicerçada não nas políticas de mercado, mas nas políticas governamentais públicas. Para isso, sugere Riveros (2008) que sejam definidos com cuidado os cenários possíveis em matéria de eficiência e efetividade dos gastos e que sejam estabelecidas as prioridades e os mecanismos para que o investimento público tenha um direcionamento claro. Isso requer a revisão dos fundamentos das políticas

públicas com vistas à geração de recursos, investindo-se na capacidade de manter a mais adequada combinação possível entre gastos públicos e privados, de forma a atender aos objetivos que cada país persegue em termos de prioridades sociais.

Ainda, a política pública deve, segundo a opinião do autor, delinear instrumentos para introduzir maior eficiência na resposta das instituições de educação superior às necessidades da sociedade. O respeito à autonomia universitária, um sistema de creditação efetivo e transparente, investimentos no desenvolvimento da educação técnica superior e na pesquisa, são itens que devem depender, mais que de políticas de financiamento estritamente, de adequados modelos de incentivos dirigidos às IES e aos pesquisadores.

2.3 A situação no Brasil e no Paraná

Este tópico pretende, partindo das considerações realizadas acerca das políticas governamentais relacionadas à educação superior na América Latina, deter-se em algumas particularidades do contexto brasileiro, de forma a complementar as idéias da seção anterior. Propõe-se, também, a aproximar essas discussões da realidade que será estudada empiricamente: a do interior do estado do Paraná.

Observou-se, a partir das reflexões teóricas realizadas até aqui acerca das questões de investimento, que a expansão do sistema educacional superior ocorrida ao longo da década de 90 e no início deste novo século, principalmente por meio do setor privado, permitiu que as pressões por aumentos dos investimentos públicos fossem minimizadas, tendo a 'diversificação institucional' possibilitado o aumento de vagas a custos diferenciados, diminuindo o custo final médio por estudante. Ainda, a exigência de maior 'eficiência' na aplicação dos recursos (por meio de um controle mais rígido do trabalho desenvolvido nas IES) resultaria também na execução de mais atividades em troca do mesmo, ou até menor, investimento governamental.

As mudanças observadas foram facilitadas, no caso do Brasil, pela chamada 'reforma educacional' dos anos 90, a qual se pautou em dois movimentos, na verdade, contraditórios. Por um lado, a busca de redemocratização da sociedade brasileira. Como indica Arelaro (2000), alguns precedentes importantes nesse sentido verificaram-se já na década anterior – um período de disputa política pela democracia e pelos direitos recém-conquistados que culminaram na Constituição Federal de 1988. Assim, nos anos 90 assistiu-se a uma reorganização dos movimentos sociais, que se consubstanciaram em entidades e instituições. Também nesse período se completou o processo de transição “negociada” do governo militar para o civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas; ambos, exemplos da expressão do desejo de um novo projeto político-econômico-social para o Brasil. Ao mesmo tempo, em oposição a isso, vieram à tona as recomendações preconizadas pelos organismos internacionais, bem como a assunção de governos que não tinham um projeto consistente de intervenção social, frustrando o sentimento nacional de colocar o país na “era da modernidade” e gerando discursos e propostas polarizadas sobre o papel do Estado na organização econômica e sobre a função do poder público nas áreas sociais.

A reforma educacional foi substantivada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em que novos conceitos de gestão e de avaliação educacional e pedagógica foram explicitados, alterando, de forma importante, a lógica da organização da educação nacional. Conforme Arelaro (2000), foi mantido um tom de defesa do direito à educação para todos e, no período de sua elaboração, havia a promessa de uma gestão educacional que envolvesse e considerasse as propostas das entidades educacionais e científicas, bem como as da sociedade civil, em busca de um grande pacto nacional que melhorasse as condições de nossa educação. Mas o que se viu foi, até mesmo no momento de apresentação do projeto de lei, nenhuma discussão com os diferentes segmentos representativos da educação no Brasil. A lei evidenciou a existência e a disputa de dois projetos políticos, com diferentes concepções de educação, que vigora até hoje.

Segundo Amaral (2002), o Brasil já possuía alguma diversificação institucional no que diz respeito ao ensino superior, a qual foi ainda reforçada

pela LDB que, em seu artigo 45º., prevê: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização”. Uma grande expansão, acompanhando as tendências do restante da América Latina – conforme abordado no tópico anterior –, do ensino superior brasileiro ocorreu entre 1989 e 2000, expressa por um aumento de 77% na oferta de vagas. Desse total, 13% foram oferecidas por instituições estaduais, 14% pelas federais e 74% pelas privadas. De tal fato decorre que o “estouro” na oferta por parte da iniciativa privada, por um lado, contribuiu para aumentar o acesso de jovens brasileiros ao ensino superior, mas, por outro, para o desequilíbrio entre o setor educacional público e privado, com conseqüências graves do ponto de vista das políticas de investimento na educação superior, já abordadas aqui.

Outra implicação, ligada ao contexto social específico brasileiro (e que pode ser ainda pior considerando-se a realidade de outros países latino-americanos), é a necessidade do investimento de cerca de 22% da renda familiar média brasileira para a manutenção de um estudante em uma IES privada – somente considerando a mensalidade, sem os custos adicionais. Este percentual é apresentado por Amaral (2002), com base em uma pesquisa do perfil sócio-econômico dos alunos de graduação das IFES, valor este considerado pelo autor como muito elevado, tendo em vista, principalmente, a situação de desigualdade existente no nosso país.

Se o financiamento direto, ou seja, o pagamento de mensalidades por parte dos estudantes, é um fator de desequilíbrio – adicional àquele problema conceitual, anteriormente abordado, de “desvirtuamento” da concepção de educação como um bem social – a saída é voltar os olhos novamente para a questão das políticas públicas de financiamento, buscando encontrar formas de superação dos dilemas em que se encontram.

O ensino superior público brasileiro é um dos gastos do Fundo Público Federal (FPF), o qual é constituído de recursos oriundos do pagamento de impostos, taxas e contribuições, realização de serviços, atividades agropecuárias e industriais, transferências entre governos, operações de crédito, alienação de bens, entre outros. Uma parte significativa do FPF

destina-se às despesas financeiras da União representadas pelo pagamento de juros, encargos e amortizações das dívidas interna e externa. Como aponta Amaral (2002), a não colocação de limites a esses pagamentos compromete a realização de atividades no campo social, que também são financiadas pelo FPF. Os gastos com programas sociais têm um “caráter polêmico”, tanto do ponto de vista do seu cálculo - recebem atenção especial para evitar as “duplas contagens” -, como do ponto de vista de sua definição - são considerados subjetivos, com um “forte componente de juízo de valor” (IPEA, 1998; em AMARAL, 2002). Assim, como princípio básico tem-se que o gasto social é “...aquele voltado para a melhoria, a curto ou longo prazos, das condições de vida da população em geral (IPEA, 1998; em AMARAL, 2002)”³.

A proporção do FPF investidos na educação superior, um dos gastos sociais abrangidos pelo referido fundo, variou entre .40 e .78 (como percentuais do PIB), entre 1990 e 1995, com um percentual médio de .62. Apenas como dado interessante para comparação, tem-se um percentual médio de 6,20 (dez vezes mais) gastos em despesas financeiras da União (juros e amortizações de dívidas) no mesmo período. O caso do ensino fundamental é ainda mais alarmante, pois ele recebeu somente .31% do FPF (percentual médio de gastos, em relação ao PIB, de 1990 a 1995) – mesmo tendo o ano de 1990 sido aclamado como o Ano Internacional da Alfabetização.

Para Amaral (2002) estaria refletido, com base nos gastos do FPF brasileiro, o quadro de reformas promovido nesse período que objetivaram: implantar uma disciplina fiscal que deveria se dar pela “redução dos gastos públicos”; concretizar uma liberalização financeira que ocorreria por meio da “reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro”; desregular os mercados, o que se daria pela “eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de juros, incentivos,

³ IPEA. Dimensionamento e acompanhamento do gasto social. Texto para discussão n. 547. Cunha Fernandes, M.A. (Coord.) Brasília – DF, 1998. In: AMARAL, N. C. **Estado e Financiamento Universitário: o Fundo Público e a Educação Superior no Brasil**. Tese de Doutorado. Piracicaba: Unimep, 2002.

etc.”; e promover uma completa “privatização das empresas e dos serviços públicos”.

As orientações dos organismos internacionais, bem como as ações governamentais internas ao país, caminharam no sentido de transferir para o setor privado as atividades produtivas, bem como para um denominado “setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle”, como se lê no Plano Diretor da Reforma do Estado da Presidência da República (MARE, 1995).

As reformas ligadas ao ensino superior seguiram a tendência dominante, tendo o Banco Mundial estabelecido, como meta a ser cumprida pelas instituições públicas de ensino superior, que 30% de seus orçamentos fossem obtidos através de fontes alternativas ao fundo público, chegando a sugerir a adoção da cobrança de mensalidades (AMARAL, 2002). E assim, reconhece-se o círculo vicioso em que se encontra a educação superior pública, forçada a atuar como um híbrido “público-privado”. Continua a receber recursos do Fundo Público, mas sendo este cada vez menor, se vê praticamente obrigada a procurar fontes alternativas de recursos financeiros, seja prestando serviços à população, oferecendo cursos de especialização e extensão, consultorias, assessorias, cobranças de taxas, matrículas, tendo-se cogitado inclusive a cobrança de mensalidades por parte das universidades estatais. Enfim, as políticas de mercado e governamentais impõem o “quase-mercado” como agente importante na definição das ações institucionais, e por que não dizer, para a sobrevivência do ensino superior.

Assim, em um cenário de pouco investimento estatal na educação superior, o crescimento do ensino superior brasileiro deve-se, basicamente, à expansão privada, como já se viu. Constata-se que investimentos do setor público, nos últimos anos, privilegiaram as regiões norte e nordeste, as quais mostraram um crescimento considerável (50% e 40% respectivamente), enquanto nas regiões sul e centro-oeste apresentou taxas negativas (-9,8% e -25,8% respectivamente). Na região sudeste, o crescimento do ensino superior

público apresentou-se em 3,4% (Censo da Educação Superior 2004; INEP, 2006).

Dados do INEP (2006) apontam que o crescimento do ensino superior no estado do Paraná não desviou da tendência nacional e da América Latina, tendo também resultado, basicamente, da expansão da iniciativa privada. É importante lembrar que o Paraná é um dos estados menos atendidos pelo Governo Federal no que diz respeito às instituições de ensino superior públicas, contando, atualmente, com apenas duas universidades federais: a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a recém criada Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Criadas e mantidas pelo governo estadual, existem cinco: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade do Centro Paranaense (UNICENTRO). Já a rede privada contava, em 2004, com 136 instituições (que se dividem em Faculdades, Faculdades Integradas, Centros Universitários, Escolas e Centros de Educação Tecnológica).

A taxa de expansão das instituições privadas no período 1991-2004 foi de 267% no Brasil; no Paraná, a evolução foi ainda superior, chegando a 412%. Com relação à taxa de matrículas, a média brasileira, no mesmo período, foi de 311%, enquanto a paranaense foi de 603% (INEP, 2006). Esse exorbitante acréscimo na taxa de matrículas deve-se, em grande parte, às instituições privadas, já que naquelas mantidas pelo governo estadual e federal houve um incremento de apenas 152,6%.

Faz-se importante destacar que foi nesse contexto - da pequena expansão da rede superior pública do estado do Paraná - que surgiram as instituições que serão alvo da presente pesquisa: os pólos da UTFPR que foram implantados em cidades do interior do estado. Na verdade, várias dessas instituições são resultados de movimentos das lideranças políticas que visavam atrair e substancializar possibilidades de desenvolvimento em regiões interioranas. Aproveitou-se, em alguns casos, a existência prévia de escolas até então administradas pelos municípios ou entidades comunitárias

(fundações, associações, sindicatos, etc.) voltadas ao ensino técnico e profissionalizante, as quais foram reestruturadas e federalizadas, transformando-se em unidades do CEFET e, a partir de 2005, da UTFPR. Essa federalização se deu através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do Governo Federal, nos termos da Portaria nº 67, de 06 de fevereiro de 1987, do Ministério de Estado da Educação.

Assim surgiram os dez atuais campi da UTFPR em municípios do interior do estado (além do que se localiza na capital, Curitiba), os quais tiveram a seguinte ordem de implantação: Medianeira, em 1990; Ponta Grossa, em 1992; Pato Branco e Cornélio Procópio, em 1993; Campo Mourão, em 1995; Dois Vizinhos, em 1997; Apucarana e Francisco Beltrão, em 2006; Londrina e Toledo, em 2007. A figura abaixo ilustra a distribuição das referidas unidades no estado do Paraná:



Figura 1: Mapa do estado do Paraná destacando a localização dos atuais campi da UTFPR.

Prevê-se que sejam implantadas mais quatro novas unidades, cujos projetos já foram aprovados em 2008, nos municípios de Umuarama, Telêmaco Borba, Paranaguá e Paranavaí.

Observa-se que a expansão da rede de ensino tecnológico – exemplificada aqui pelo caso do Paraná –, apesar das dificuldades relacionadas aos investimentos estatais na educação superior, vem ocupando lugar de destaque. De acordo com o INEP (2006), esse tipo de educação, voltada para a tecnologia, tem evoluído exponencialmente nos últimos anos. O

aumento da procura pelos cursos de tecnologia revela não somente um interesse dos jovens brasileiros pela formação de caráter profissional, mas também um reflexo das necessidades e interesses do mercado, do tipo de sociedade que se está construindo. Por um lado, possibilita-se o desenvolvimento econômico e industrial – que, é claro, apresenta impactos também nas áreas cultural e social de regiões consideradas “atrasadas”, como o presente trabalho procurará mostrar. Por outro, porém, na medida em que não é feito o mesmo investimento em áreas não tecnológicas, retarda-se o desenvolvimento integral de uma sociedade, que deveria ser equilibrado, investido em todas as suas facetas. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2006), os centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, embora representem apenas 7,4% do total de instituições do sistema, foram os que tiveram o mais expressivo crescimento de todos os modelos de organização acadêmica do ano de 2004.

Esses processos, delineados pelos interesses empresariais e pelas transformações ocorridas no capitalismo nas últimas décadas, coloca o ensino superior em uma encruzilhada. A questão central é sintetizada por Dias Sobrinho (2005): “Como manter a idéia de universalidade perante as demandas de curto prazo da formação técnica e profissional, das necessidades de especialização e das divisões do trabalho, do pragmatismo das pesquisas micro-orientadas, do utilitarismo e do particularismo da produção e do consumo de conhecimento?” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.33).

2.4 Histórico e Lógica da Educação Tecnológica (ensino profissional e técnico)

O período da história brasileira que se estende do colonialismo até fins da monarquia, com a proclamação da república, teve seu contexto social e econômico ancorado no escravismo. Nele, qualquer atividade manufatureira, seja ela agrícola ou não, era vista pelos homens livres como atividade indigna e marginal. Isto se deve ao fato, segundo Nascimento (2007), de que a força de trabalho livre não queria ser confundida com mão-de-obra escravizada.

Desta maneira, no período colonial, o exercício dos diferentes ofícios, quando a demanda era de grande porte, carecia de intervenção e convocação compulsória pelo poder público da força de trabalho dos não escravizados que se encontravam em situações de restrição de direitos sociais ou políticos, ou ainda, abandonados à própria sorte, como os órfãos e os miseráveis. Estes aprendiam um ofício manufatureiro para determinado empreendimento ou recebiam treinamento militar, calcados no rigor disciplinar.

Assim, já nos primeiros passos do ensino profissional e técnico no Brasil nele se percebeu certo estigma, associado ao trabalho escravo e às atividades consideradas 'marginais'.

Marginalização decorrente do fato de que o ensino profissionalizante era ofertado (imposto) nas então denominadas “casas de correção” e, conseqüentemente, como castigo imposto aos desvalidos da fortuna, tanto pelo Estado como pelas elites sociais dominantes. Assim, submetido fundamentalmente a uma situação econômica baseada na mão-de-obra escrava em uma sociedade extremamente elitista e preconceituosa, o que certamente não foram as condições e a estrada ou caminho ideal para o início de uma trajetória (NASCIMENTO, 2007, p. 66).

É possível também apontar certo caráter moralizador das “casas de correção”, ao retirar do convívio social e encaminhar para outros ambientes a presença inoportuna e feia da miséria humana, fruto da desigualdade social e de um regime econômico excludente.

Tais práticas educativas prosseguiram até a metade do século XIX, no Brasil-Imperial, quando da criação dos Liceus de Artes e Ofícios, sendo o primeiro deles em 1858 no Rio de Janeiro, pela Sociedade Propagadora de Belas Artes. Outros foram criados por iniciativa governamental nas províncias, porém, devido à falta de recursos, poucos subsistiram com o passar dos anos. O objetivo dos Liceus era o de propiciar a educação básica bem como o ensino de desenho, principalmente em cursos no período noturno, aos trabalhadores da ainda incipiente atividade manufatureira no país. Mais tarde, já mantidos pela iniciativa privada, alguns Liceus (como os de São Paulo e Rio de Janeiro) desempenharam importante papel na formação profissional dos trabalhadores

não escravizados, no que diz respeito à criação de novas ideologias, como aponta Nascimento (idem, p. 73):

- Imprimir-lhes a motivação para o trabalho;
- Evitar a proliferação e o desenvolvimento de idéias “esdrúxulas”, contrárias à ordem política, como acontecia na Europa;
- Propiciar as condições para a instalação no país de fábricas, que evidentemente se beneficiariam com a existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e, sobretudo, ordeira;
- Favorecer os próprios trabalhadores, que, assim, receberiam salários mais elevados;
- Prepará-los para viver em uma sociedade livre de trabalho escravo, condição que, mesmo não declarada, era evidentemente presumível.

Ainda sob o regime escravocrata, sob tais fundamentos, os Liceus estariam a preparar o trabalhador não escravizado para atividades fabris, porém sem a ‘contaminação’ dos ideários revolucionários que ocorriam além-mar. Pelo contrário, sob os auspícios ideológicos de um dos estandartes da bandeira capitalista, o da motivação e qualificação do trabalhador.

Na transição para o Brasil República, em 1884, um decreto imperial criou o Asilo dos Meninos Desvalidos para abrigar menores de 14 anos em situação de abandono, sendo obrigatório a eles o ensino de ofícios manufactureiros. Tal decreto, alterado em 1891 pelo Decreto 1.313⁴, deu ao Asilo a condição de Instituto de Educação Profissional, proibindo a admissão de menores de 14 anos, os quais deveriam ser encaminhados a outras instituições então criadas. Em regime de internato, os alunos deveriam ser preparados em variadas atividades relacionados aos mais diferentes ofícios de maneira que pudessem, depois, proceder à escolha de um deles.

⁴ Tal decreto sofreu influência direta do manifesto positivista *Memorial do Rio de Janeiro*, de 1889, no qual está expressa a preocupação em habilitar mão-de-obra para o trabalho industrial, pronunciada por Raimundo Teixeira Mendes: “A ordem, porque ao dever dos ricos de darem subsídio aos proletários corresponderia o dever destes de limitar suas pretensões ao seu destino. O progresso, por ser o trabalho entendido como um dos deveres dos proletários” (*apud* NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Os liberais republicanos, nas suas primeiras deliberações no governo do país, compartilhavam do pensamento positivista sobre o ensino profissionalizante, de prevenção e manutenção da ordem através da qualificação da força de trabalho voltada à produção industrial, até então incipiente. A educação popular, além do ensino primário obrigatório, mais do que se preocupar com o ensino secundário e superior, deveria propiciar a educação profissional (FONSECA, 1986).

Após a proclamação da república, ao contrário do que ocorreu com os demais Liceus espalhados no território nacional (voltados ao ensino primário e de desenho), o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo ganhou impulso e desenvolvimento na diversificação dos cursos profissionalizantes ofertados. Tal fato se deve ao intenso intercâmbio feito com a Escola Politécnica, inaugurada em 1894, e que recebeu grande incentivo devido à força política e econômica dos dirigentes republicanos advindos dos cafeicultores paulistas, que apostavam pesado na industrialização do país.

Para Fonseca, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, além de ter sido freqüentado pelos filhos ilustres da sociedade paulistana, também deveu seu prestígio à intensa freqüência dos imigrantes e filhos de imigrantes, isentos do antigo preconceito dos brasileiros em relação ao trabalho manufatureiro, que o relacionava ao trabalho feito pelos escravizados durante séculos no país (1986).

A expansão industrial, principalmente em São Paulo, era vista pelos dirigentes políticos do país como sinônimo de civilização, ou seja, através dela o Brasil atingiria o progresso econômico e a independência política que o aproximaria das nações ricas e desenvolvidas, como os Estados Unidos e os países europeus. Segundo Cunha (2007), essa ideologia colocava no desenvolvimento industrial inclusive a garantia da democracia no país ao criar empregos para a população que acorria aos grandes centros urbanos (principalmente São Paulo e Rio de Janeiro) em busca de trabalho e melhores condições de vida, e cuja ociosidade poderia provocar revoltas e por em risco a ordem nacional.

Tal preocupação norteou algumas ações do breve governo de Nilo Peçanha (1909-1910), com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse período, ocorreu grande expansão industrial, das linhas de transportes ferroviários e marítimos, bem como dos serviços de energia elétrica, água e produção de gás, oferecidos aos habitantes de algumas cidades brasileiras. Grande era a demanda por mão-de-obra especializada, muitas vezes suprida pelos recém-chegados imigrantes. Desta maneira, de pronto, dezenove Escolas em diferentes estados do Brasil trabalhariam a formação profissional no que diz respeito ao ensino manufatureiro e agrícola, para homens e crianças (mais tarde, a partir da década de 20, foram admitidas as mulheres).

As Escolas de Aprendizes Artífices conformavam “um sistema educacional perfeitamente definido, principalmente em função de uma legislação específica que as tornava distintas das demais instituições de ensino profissional existentes” (NASCIMENTO, 2007, p. 110). O aluno iniciava com oficinas de alfabetização e de desenho, seguido de cursos técnicos específicos de formação profissional. Na sua evolução, já em 1920, a Escola sofreu remodelação no que diz respeito à elaboração de bibliografias adequadas ao ensino técnico apregoado, à formação de um currículo uniforme, à expansão das oficinas (novos cursos devidos às novas demandas), à formulação de programas de formação de professores e mestres e à industrialização das escolas (nas quais os alunos colocariam em prática o aprendizado), entre outros.

Após três décadas de funcionamento, novas exigências de ordem econômica, dadas pelo sistema nacional de produção - que reclamava inovações dos seus métodos e processos e renovações pedagógicas, fruto dos avanços no pensamento educacional -, desencadearam a promulgação, em janeiro de 1942, da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Tratou-se de um grande marco na evolução do ensino técnico e profissionalizante no país, que trouxe para o nível médio a prerrogativa de formação profissional e técnica, sob o controle direto do Ministério da Educação. Isso somente foi possível com a expansão e o crescimento das redes de escolas primárias no país, responsáveis pelo ensino geral, e pela garantia do ensino básico que pudesse elevar, por conseguinte, o nível de aprendizado no ensino técnico.

Outro caráter trazido pela Lei foi a respeito do acesso ao ensino profissionalizante. O sentido, segundo Nascimento, era “eliminar o forte conteúdo ideológico das escolas de aprendizes artífices, que as mantinham ligadas ao assistencialismo”. Deste modo, foram previstos exames admissionais (vestibulares) “e testes de aptidão mental e física para o ingresso em seus cursos” (NASCIMENTO, 2007, p.192).

O ensino médio profissionalizante tinha a duração de quatro anos e compreendia o propedêutico (educação geral) e os cursos técnicos (oficinas). Quando se tratava de alunos já empregados nas indústrias, o ensino poderia “ser desenvolvido em escolas industriais e técnicas, mediante convênio das empresas ou dos ‘serviços’ com aquelas” (Idem, p.193-194). No caso dos alunos serem exclusivamente menores que não trabalhavam, as escolas eram denominadas ‘escolas de aprendizagem’.

Em janeiro do mesmo ano de 1942 foi criado, via Decreto 4.048, o Serviço Nacional do Comércio – Senai, com a prerrogativa legal das classes empresariais também poderem gerenciar cursos de aprendizagem industrial. Em pleno Estado Novo, tal fato pode ser considerado uma vitória “da chamada ‘República Populista’, de orientação capitalista, que incluiu nesse processo o apoio técnico e financeiro do governo norte-americano ao Senai e o progressivo esvaziamento do conteúdo profissional do Curso Industrial Básico” (Idem, p. 196).

O Decreto 4.048 trazia no seu bojo duas atribuições fundamentais: para a Confederação Nacional das Indústrias, a de “organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários; enquanto as indústrias ficaram responsáveis pelo pagamento de uma contribuição mensal para as instalação e manutenção das escolas” (NASCIMENTO, 2007, p. 208).

Quanto às atividades a serem desenvolvidas pelo Senai⁵, reza o Decreto 4.048, no seu artigo 4º:

⁵ BRASIL. Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. **Coleção de Leis do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, v.I, p. 58, 31 dez. 1942b.

- a) O estudo das disciplinas essenciais à preparação do trabalhador e, bem assim, às práticas educativas que puderem ser ministradas;
- b) O estudo das disciplinas técnicas relativas ao ofício escolhido;
- c) Práticas das operações do referido ofício.

Também a respeito do seu caráter educativo, diz o artigo 67, no capítulo II do título IV:

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará em todo o país, com a observância das seguintes prescrições:

I – o ensino dos ofícios, cuja execução exigirá formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados;

II – os empregadores deverão permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exijam formação profissional;

III – as escolas de aprendizagem serão administradas, cada qual separadamente, pelos próprios estabelecimentos industriais a que pertençam, ou por serviços de âmbito local, regional ou nacional, a que se subordinam as escolas de aprendizagem de mais de um estabelecimento industrial.

Do que foi exposto, depreende-se que a formação levada a cabo pelo Senai objetivou, desde o seu início, estritamente a questões profissionais e técnicas que poderiam conduzir o trabalhador a exercer um ofício. Deste modo, ficou evidente a intenção em garantir mão-de-obra especializada para o sistema industrial capitalista que se afirmava no país, e não a propiciar educação integral, em todas as dimensões humanas,

No que diz respeito à educação formal, como dito anteriormente, as escolas industriais com duração de quatro anos, foram transformadas em escolas técnicas. Tal fato se deu pela reforma de 1959 da legislação sobre as Escolas Industriais, “sendo que as do sistema federal de ensino foram nomeadas como Escolas Técnicas Federais”, acrescidas do nome do estado ou da cidade e elas associadas (NASCIMENTO, 2007, p. 226).

Eram tempos da política progressista do governo de Juscelino Kubitschek – 50 anos em 5 – ainda alicerçada nos ideais positivistas de ‘ordem e progresso’. As prioridades consistiam na produção de energia e na produção industrial, no sistema de transportes e na construção de Brasília. Ainda mais premente se fez a necessidade de mão-de-obra, dotada de conhecimentos gerais e cada vez mais especializada, para atender as demandas industriais e tecnológicas da época. As Escolas Técnicas Federais logo ganharam prestígio junto à sociedade ao formarem técnicos em período integral, sendo mais da metade do currículo voltado às práticas de oficinas e laboratórios, disputados pelas indústrias e com ótimos salários. O lema era sempre atingir maior eficiência e qualidade; por isso, grande foi o investimento em instalações, equipamentos e laboratórios modernos, de alto custo, muitas vezes fornecidos pelas indústrias, no sentido de formar um quadro técnico que atendesse aos seus interesses (Idem, p. 238).

Logo após as mudanças feitas em 1959, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61 – trouxe outras importantes mudanças ao sistema de ensino, sendo duas delas pertinentes à educação profissionalizante e tecnológica: a obrigatoriedade do ensino profissional para todo o ensino médio e a implantação de cursos superiores em Escolas Técnicas da rede federal de ensino.

No Brasil pré-revolucionário, que antecedeu ao Golpe Militar de 1964, o clima era de grandes tensões político-sociais, que se acentuaram durante o período do regime militar. No campo educacional, destacou-se a pressão da população jovem por vagas nas universidades e as demandas de mão-de-obra cada vez mais especializada para trabalhar nos parques industriais e tecnológicos nos grandes centros urbanos. Esses parques receberam investimento maciço dos governos militares e ajuda indireta dos norte-americanos, envolvidos na guerra fria com a União Soviética, cujo interesse era impedir que a ‘onda comunista’ se alastrasse no continente americano.

Apesar de todo o investimento de ordem material feito nas escolas técnicas federais de ensino neste período, o que predominou foi uma gradual desestabilização administrativa (gestores indicados pelo regime militar, muitas

vezes sem preparo intelectual para conduzir uma instituição de ensino); pedagógica (professores sem habilitação para exercer a função, por exemplo); e aumento desmedido do número de vagas sem condições físicas e humanas para promover a formação educacional profissional e tecnológica prometida.

Esses e outros fatores corroboraram o declínio do ensino praticado nas escolas técnicas federais. Apesar de ter sido a pior fase enfrentada por essas Escolas, no que diz respeito ao ensino médio profissionalizante, os filhos da classe média e média alta disputavam nelas um lugar, não à procura de formação profissional, mas, sim, de preparo para o vestibular. Pois, “essas escolas ainda eram as melhores do ensino médio do país, menos pelas suas qualidades, mais pela pobreza de qualidade das outras, após a reforma” (NASCIMENTO, 2007, p. 275).

Em relação aos cursos superiores de curta duração, previstos na legislação e oferecidos pelas Escolas Técnicas Federais, foram poucos utilizados pelo sistema de ensino brasileiro. Destacaram-se alguns cursos experimentais de nível superior, como o de engenharia de operação, implantados em algumas Escolas Técnicas Federais. Na do Rio de Janeiro, este curso recebeu orientação da Fundação Ford e da *Oklahoma State University*.

Do que foi visto até o momento, pode-se perceber que, em tal contexto, predominou a concepção tecnicista em educação, com vistas tão somente à preparação do aluno para o mundo do trabalho. Tal concepção perdurou durante todo o regime militar brasileiro e foi coroada pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que tornou obrigatório e compulsório o ensino profissionalizante no ensino médio em todas as escolas da rede pública e privada. De fato, o que ocorreu em relação ao ensino profissional, nas palavras de Nascimento, é que “ela não profissionalizou o segundo grau, eliminou qualquer chance de profissionalização no primeiro grau, não implantou a ‘escola única’ e, sobretudo, desprofissionalizou os ensinamentos técnicos e profissionais” (Idem, p. 277).

Em 30 de junho de 1978 foi assinada a Lei 6.545 que criou os Centros Federais de Educação Tecnológica, responsáveis doravante pelo ensino

superior, ministrando cursos de graduação plena. A transformação de Escolas Técnicas em Centros Federais ocorreu primeiramente em localidades nas quais já existiam cursos superiores em funcionamento: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.

De início, destacaram-se os cursos superiores de engenharia; a expansão de outros cursos técnicos deu-se de forma gradual, juntamente com os avanços nas questões relacionadas com a pesquisa, com a criação dos Programas de Pós-Graduação nas décadas de 80 e 90. Tais programas passaram a ter acesso a projetos de pesquisas de órgãos de apoio à ciência e à tecnologia, notadamente o CNPq e a Capes, bem como a receber recursos oriundos de acordos e projetos internacionais firmados pelo Ministério da Educação (NASCIMENTO, 2007).

A capacitação de docentes recebeu especial atenção “via a continuidade de uma política de formação e de capacitação de recursos humanos, implantadas desde o início dos cursos de Engenharia de Operação nas então escolas técnicas” (Idem, p. 354). O conjunto de tais fatores possibilitou que os Centros de Educação Tecnológica sofressem grande impulso de desenvolvimento e grande aceitação popular, transformando-se em “um grande centro de excelência para o ensino técnico e tecnológico”. Para Nascimento, a chegada a essa ‘excelência’ pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná foi o principal motivo de esta transformar-se, em 2005, na primeira Universidade Tecnológica do país – a UTFPR (Ibidem, p. 355).

A UTFPR, como está atualmente configurada, conta com onze campi espalhados pelo território do estado do Paraná. Neles são ofertados, no geral, cursos de graduação (29 cursos de Tecnologia, 18 cursos de Engenharia, 7 bacharelados e 2 licenciaturas); cursos de pós-graduação (2 doutorados, 6 mestrados e 60 especializações); e, no nível médio, 18 cursos Técnicos Integrados e 1 curso Técnico Subseqüente. Como instituição de ensino superior, tem todas as prerrogativas legais conferidas às universidades brasileiras, como, por exemplo, a autonomia para a gestão administrativa e financeira, didático-científica, elaboração de regimentos e regulamentos internos e criação e extinção de cursos e programas.

A grande procura dos jovens brasileiros pela educação profissional, revelada pelo Censo de Educação Superior⁶, põe em relevo a expectativa e os dividendos de cunho social proporcionados pela UTFPR na educação tecnológica dos paranaenses, objeto da pesquisa de campo da presente tese. O que não poderia ser devidamente apurado sem situar, ainda que de forma breve, a centenária história do ensino profissional e técnico no Brasil, e, desta maneira, precisar quais os fundamentos e objetivos que orientaram as instituições educacionais tecnológicas que antecederam a UTFPR.

Desde a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, ainda na metade do século XIX, depois, via decreto imperial, o Asilo dos Meninos Desvalidos, e então, já no século XX, as Escolas de Aprendizes Artífices, percebe-se nelas o ideário positivista a nortear os seus fundamentos educacionais. É possível denotar, pela evolução histórica sofrida por essas instituições oficiais destinadas ao ensino profissional no país, a preocupação maior em ofertar instrução e treinamento para o exercício de um ofício. Tal fato promoveria o progresso, ao fomentar as atividades industriais, e a ordem, já que poderia evitar o caos social e a desordem entre os miseráveis, numa população com grandes índices de desemprego.

A partir da metade do século XX, as Escolas Industriais, transformadas depois, via decreto, em Escolas Técnicas, obedeceram aos pressupostos de uma educação tecnicista, voltada ao treino da classe média para o domínio de técnicas que depurariam a mão-de-obra, qualificando-a para as indústrias. Logo em seguida, surgiu a possibilidade de assegurar, via ensino superior, a educação tecnológica pelas Escolas Técnicas Federais. Depois, tão somente através do ensino médio nos Centros de Educação Tecnológica, e, só no século XXI, novamente a educação tecnológica passou a ser exercitada, em nível superior, pelas Universidades Federais Tecnológicas.

Tal fato trouxe o seguinte debate para esta pesquisa: é possível, numa instituição de ensino superior, no caso as Universidades Federais

⁶ Sobre a evolução do número de cursos nos Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia – Brasil – Paraná- 1999 – 2004, consultar: **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 47.

Tecnológicas, a conciliação entre o conhecimento, o exercício e o domínio de técnicas e a educação omnilateral, do sujeito coletivo, que visa fornecer ao homem uma formação educacional a mais completa possível, em todas as dimensões humanas?

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO, TERRITORIALIDADE E INICIATIVAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÃO DE CONCEITOS RUMO A UMA PROBLEMÁTICA

É preciso, por último, nesta primeira parte do trabalho, depois de, primeiramente, apontar, na realidade social, o que está fora da ordem e, a seguir, mostrarem-se os fatos e conceitos de importância ao ponto em questão, convergir os aspectos teóricos à passagem para o plano investigativo. Afinal, dentro das expectativas de pesquisa a que este trabalho se prontificou, é preciso articular a problemática rumo à pesquisa propriamente dita.

Por isso, é hora de indicar um ponto de vista conceitual que embase aquilo que foi se construindo ao longo dos estudos até aqui demonstrados, a tese de que o cuidado com a educação superior – além da Educação Básica, que já é obrigação do Estado –, deve ser foco de atenção e ministrada, basicamente, pelo Estado, a partir de políticas de investimento adequadas. Nesse sentido, é aqui que se explica o porquê da escolha por pesquisar na realidade da vida cotidiana, em regiões de pólos educacionais onde houve recentemente investimento educacional superior tecnológico.

Nesse aspecto, procura-se aqui demonstrar que a base teórica - ou seja, toda a Parte I deste trabalho – fez-se eficaz para se falar das perspectivas de exploração do plano investigativo. Desde um levantamento da realidade social, em que há um desequilíbrio de desenvolvimento nos aspectos de base da sociedade (Capítulo 1); perpassando os conceitos de leitura dos fatos que levam a se tomar a posição de que é de fundamental importância investimentos educativos, a partir de iniciativas públicas, no âmbito do ensino superior (Capítulo 2); até o presente capítulo, em que se pontua a proposição de que uma das possíveis iniciativas públicas de investimento pode ser a de redistribuição territorial das oportunidades de acesso ao ensino superior, logo do incremento do capital humano e subsequente crescimento econômico e social.

Em resumo, é o comprometimento de se levar a cabo a exploração do *sentido* das políticas educacionais, que têm a intenção de fomentar uma

sociedade de assertivas menos desequilibradas. E como problema pontual de pesquisa: *Que impactos o investimento público promove ao instalar instituições de ensino superior de caráter técnico/tecnológico em regiões de diferentes características geoeconômicas e sociais?*

O objetivo deste capítulo, então, é demonstrar por que foi (ou é) importante averiguar o recorte pontual da educação pública superior tecnológica no Estado do Paraná, em municípios tidos como pólos sociais aptos ao crescimento.

Para a exposição dessa base, então, parte-se, primeiramente do tópico **Por que Desenvolver novas Representações Políticas para as Iniciativas Públicas na Educação**, no qual se intenta fundamentar a afirmação da necessidade da criação de novas atitudes políticas de investimento à educação superior. Num segundo momento, o tópico **Territorialidade e Equilíbrio Social: a educação como aporte do crescimento** formaliza uma das probabilidades sobre como as iniciativas públicas deveriam atuar na construção de novas possibilidades para o desenvolvimento social. Por fim, no tópico **O Exemplo da UTFPR no Interior do Paraná como uma Iniciativa Pública para o Crescimento Social a partir da Educação**, descreve-se o caminho particular da pesquisa aqui alavancada, como exemplo e comprovação da tese sobre o dever público de fomentar novas perspectivas para o ensino superior no Brasil, incluindo-se nisso a resposta à problemática específica acerca do caso paranaense.

3.1 Por que Desenvolver novas Representações Políticas para as Iniciativas Públicas na Educação

Conforme Moscovici (2001), as representações sociais são configuradas pelo conhecimento partilhado que os indivíduos de uma determinada coletividade acumulam. Sobre representação coletiva: “Compreende-se que tal representação seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua. Ela tem por função preservar o

vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. (MOSCOVICI, 2001, p.47)”.

Assim, para um crescimento social equilibrado, compartilhado por todos, é preciso se ter em conta que as mesmas possibilidades educativas sejam oferecidas a todos; e se a questão é o desenvolvimento, então é também necessário que essa educação seja de qualidade. Por esses pressupostos se pode concluir que, se o desejo de uma nação é o de uma identidade de desenvolvimento, é essencial a busca por certa uniformização do nível de conhecimento oferecido à sua população, e que ele seja de aporte ao crescimento; isto é, o mais elevado possível, o que se postula na educação pelo ensino técnico e superior.

Portanto, se, pelo que foi postulado nos Capítulos 1 e 2, há um grande desequilíbrio social – desde os níveis de educação até a desigualdade social – não é possível se identificar de fato um perfil de coletividade na sociedade. Logo, instala-se o ambiente adequado à exploração. Para se combater esse flagelo na organização da sociedade, é preciso analisar novos caminhos que intermediem a discussão para novas representações políticas. Assim, será possível, sobretudo, implantar investimentos públicos naquilo que está de fato em defasagem no compartilhamento social, como a educação superior. Enfim, é mister se construir e institucionalizar uma nova cultura política para uma nova representação social, de crescimento e de equidade. E esse é um trabalho coletivo, partilhado, como já anunciava Gramsci (1978):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Nessa perspectiva, apresenta-se como estudo a verificação dos modelos já instalados. A partir dessa análise, objetivou-se o desenvolvimento de uma

tese de 'ação vital', capaz de direcionar políticas sociais e educacionais. É a construção dinâmica para a sociedade de uma base sócio-interacionista, de acordo com conceitos trazidos pelo geógrafo Milton Santos, os quais convergem as ações dos indivíduos - estes situados num território e dentro de um determinado contexto - com perspectivas transformadoras insurgidas pela educação, rumo às possibilidades de reequilíbrio do desenvolvimento da sociedade. E isso deve ser feito, segundo esse autor, através da democratização na distribuição territorial dos pólos de ensino superior. Dessa forma, é possível inverter a tendência das atuais políticas de Estado, que investem recursos na educação superior basicamente nos grandes centros, onde a geração de riquezas, invariavelmente, já está assentada.

3.2 Territorialidade e Equilíbrio Social: a educação como aporte do crescimento

Se o que se quer é a transformação da realidade para um sentido equilibrado nos âmbitos econômico e social, e se o pressuposto essencial para que isso se proceda está intimamente ligado a um redimensionamento da educação superior, é preciso analisar algumas propostas que se identifiquem com essas condições. É nessa direção que naturalmente vem à tona o pensamento do geógrafo Milton Santos. Ele defende que a educação pode ser uma alternativa eficaz para um movimento de construção histórica que se perceba como, usando o termo deste mesmo autor, uma metamorfose, caminhando, a partir do que está fora da ordem, para um sentido mais coerente à idéia de sociedade.

O homem vive uma realidade confusa, um mundo cheio de contradições e perversidades: de um lado avanços científicos e tecnológicos, de outro miséria e desigualdade social. Porém, esse é o "mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido" (SANTOS, 2001, p. 17). E nenhuma transformação será eficaz se não se começar a distinguir devidamente desse mundo, humano, uma percepção da realidade adequada.

E qual é essa perspectiva de metamorfose? É, segundo SANTOS, a de um ponto de partida com uma nova percepção a respeito do conceito de espaço. Deve-se pensar uma nova proposta sobre o conceito de espaço. Neste caso, o território usado, por exemplo, onde a vida acontece de fato, que é sinônimo de *espaço geográfico*, deve ser estudado sob a ótica das novas tecnologias, dos agentes hegemônicos e dos hegemonzados, da crescente fluidez que acelera os fluxos das grandes empresas, ao mesmo tempo em que nega essa possibilidade para os homens mais pobres, que ele chamou de “os homens lentos”.

E, se a base dessa metamorfose se faz pela correta percepção do espaço, convém, antes de se prosseguir, abordar conceitos relacionados à territorialidade. Conforme o próprio Milton Santos, em parceria com María Laura Silveira:

A linguagem cotidiana frequentemente confunde território e espaço. E a palavra *extensão*, tantas vezes utilizadas por geógrafos franceses (*étendue*), não raro se instala nesse vocabulário, aumentando as ambigüidades. Uma discussão nos meios geográficos se preocupa em indicar a precedência entre essas entidades. Isso se dá em função da acepção atribuída a cada um dos vocábulos. Para uns, o território viria antes do espaço; para outros, o contrário é que é verdadeiro (André-Louis Sanguin, 1977; Claude Raffestin, 1980, 1993).

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra *territorialidade* como sinônimo de *pertencer àquilo que nos pertence...* esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. Assim, essa idéia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre outros seres vivos, é privilégio do homem.

Num sentido mais restrito, o território é um *nome político* para o espaço de um *país*. Em outras palavras, a existência de um país supõe um território. Mas a existência de uma nação nem sempre é acompanhada da posse de um território e nem sempre supõe a existência de um Estado. Pode-se falar, portanto, de territorialidade sem Estado, mas é praticamente impossível nos referirmos a um Estado sem território.

Adotando-se essa linha, impõe-se a noção de “espaço territorial”: um Estado, um espaço, mesmo que as “nações” sejam muitas, Esse espaço territorial está sujeito a transformações sucessivas, mas em qualquer momento os termos da equação permanecem os mesmos: uma ou mais nações, um Estado, um espaço.

O que interessa discutir é, então, o território usado, sinônimo de espaço geográfico. E essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território. Como se trata de uma proposta totalmente empiricizável, segue-se daí o enriquecimento da teoria. (2001, pp.19-20).

A partir dessas definições fica mais fácil dizer os motivos da escolha, nesta tese de doutorado, do objeto de pesquisa que se seguirá na Parte II deste trabalho, referencialmente à análise dos impactos da instalação de pólos educacionais de nível superior, no caso, de caráter tecnológico, na figura da UTFPR, em municípios do interior do Paraná. Primeiramente, porque é preciso entender como está sendo usado o território, em que medida sua constituição é determinante no crescimento, na construção das riquezas que embasam o bem-estar e a segurança existencial da população. E, daí, quais as iniciativas que podem interceder num pensado bom uso do espaço geográfico, de uma relativa equidade no desenvolvimento econômico e social.

Em segundo lugar, que nação se deseja ter, relativamente ao dimensionamento de seu espaço; e como o Estado deve agir: minimamente, como parece ocorrer hoje, ou ativamente, fundando-se no sentido primário dos objetivos humanos de se viver em sociedade?

Por fim, se a ação do Estado é mínima, está se falando, nas políticas de desenvolvimento, apenas em uma territorialidade amorfa à aceção de crescimento. Ou seja, há apenas uma vaga noção, no atual estágio das iniciativas públicas, do uso do território; na realidade, esse uso não tem sido devidamente utilizado nas propostas de desenvolvimento – em muitas regiões, aliás, sequer existindo, na prática, política alguma nesse sentido. A ‘qualidade do território’, a leitura constituinte morfológica do termo, tem nascido dos ideais neoliberais. É preciso empreender uma metamorfose na origem dessa ‘qualidade’, reestruturando o território a partir de objetivos de crescimento econômico e social que permita a máxima abertura à equidade.

Por isso, é necessário que o território adquira novas características para se tornar um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações: uma metamorfose rumo ao que é realmente social, na excelência do termo. Nesse sentido, conforme Milton Santos (2000), as velhas noções de centro (local desenvolvido) e periferia (não desenvolvido) não devem mais ser aplicadas, se o objetivo é o de equidade no desenvolvimento. Isso, inclusive, levando-se em conta a questão da globalização; já que o centro poderá estar

situado a milhares de quilômetros de distância e a periferia poderá estar dentro do próprio centro, conforme o sentido qualitativo de referência.

Para se contrapor essa realidade de um mundo desigual movido por forças poderosas e cegas, impõe-se, para Milton Santos (1978), a força do lugar, que, por sua dimensão humana, anularia os efeitos perversos da globalização. É uma espécie de teoria do equilíbrio geral reconsiderada às vistas de uma condição social de bem-estar (SEN, 1999); o qual somente é realmente alcançado no lugar onde se vive – no território de uso – já que o ‘bem-estar’, literalmente, é uma condição atrelada ao ‘bem’ do lugar e do momento em que se vive.

Assim, a pesquisa aqui erigida tem como objetivo, conforme a própria expressão de Milton Santos (SANTOS e SILVEIRA, 2003), “fazer falar a nação pelo território”: fazer falar os municípios do interior do Paraná, onde foram implantadas unidades da UTFPR, se já é possível notar alguma metamorfose social e econômica, uma nova territorialidade, a qual, segundo a tese de que as iniciativas públicas na educação superior favorecem o crescimento, pode já estar convergindo situações mais privilegiadas de desenvolvimento. Afinal, como afirma Milton Santos: “A distribuição dos tipos de cursos, bem como a natureza dos cursos e a qualidade desses cursos pode ter um efeito na maneira como as regiões se desenvolverão” (SANTOS e SILVEIRA, 2000, p. 65). E esse sentido estratégico do ensino superior é o definidor do modelo de pesquisa, embasado no exemplo da UTFPR, pelo qual se intenta amplificar a tese deste trabalho, da necessidade sempre premente de iniciativas públicas para o crescimento econômico e social.

3.3 O Exemplo da UTFPR no Interior do Paraná como uma Iniciativa Pública para o Crescimento Social a partir da Educação

De acordo com toda a discussão perscrutada ao longo deste trabalho, pode-se inferir que a instalação de uma instituição universitária em determinada localidade ganha contornos sócio-espaciais pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno nas funções

que exerce. Essas instituições, portanto, assumem importância singular na dinâmica dos processos de desenvolvimento, articulados com a utilização dos espaços regionais. Em outras palavras, a universidade determina uma metamorfose na identidade da territorialidade de uma região.

Desse modo, a instituição de ensino superior tende a ocupar uma posição fundamental nessa dinâmica, empreendendo processos de inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e cultura. Por isso, tem papel de destaque no desenvolvimento sócio-econômico, além de poder influir positivamente nos diferentes níveis de ensino do próprio sistema educacional. Oferece ainda à comunidade uma pluralidade de opções em termos de formação e aperfeiçoamento acadêmico-profissional.

É nesse cenário que se alicerça a concepção do papel central que exerce o ensino superior no atual estágio da vida humana: “A universidade, que em muito contribuiu para o avanço da ciência e da tecnologia – as quais servem, inclusive de sustentação direta para o atual padrão de desenvolvimento – tem, diante de si, desafios ainda maiores como os de lidar com os efeitos que o próprio desenvolvimento vem imprimindo sobre a vida social, o meio ambiente e as pessoas” (ICÓ e FIALHO, 2000, p. 114).

Por isso, da convergência de todo o cenário conceitual exposto nesta Parte I do trabalho, objetivou-se tecer, por meio da pesquisa que consta na Parte II, comentários acerca do papel que as unidades de ensino superior, no caso, a UTFPR, desempenham nas regiões onde estão inseridas, ressaltando sua importância nas ações que assumem quando comprometidas com a realidade local a que servem, criando sua territorialidade. A partir, então, do estabelecimento da discussão conceitual de desenvolvimento econômico e social, sob a crítica de enfoques teóricos e sobre a utilização do espaço regional como exercício de poder, infere-se que a materialidade da regionalização – possibilidades de geração de riquezas – é obtida a partir de critérios que destacam a possibilidade de operacionalização de políticas específicas e intervenções planejadas.

E, neste caso, a universidade é o lugar privilegiado na relação do Estado com a sociedade. Por um lado, se a ação do Estado for mínima, a universidade

pode fomentar a reprodução e preservação da ideologia dominante; por outro lado, no entanto, pode, através de uma política realmente social, alavancar um cenário de possibilidades para o crescimento regional, dentro de parâmetros de equidade no desenvolvimento econômico e social.

Conseqüentemente, as universidades, de uma forma dialógica com a realidade – numa construção histórico-crítica –, passam a se identificar com o perfil regional. Assim, ancoram seus projetos acadêmico-institucionais em ações voltados para a construção de um saber vinculado à realidade local, mas sem perder de vista seus objetivos universais. Então, desenvolver uma determinada região se torna mais viável se a universidade estiver ali instituída, objetiva e fisicamente comprometida com o território.

Como já dito no Capítulo 2, esse é o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que, apesar de pequena frente ao cenário de escassez da educação superior pública – contudo significativa perante o atual estágio regional paranaense –, fez expandir-se para o interior do estado. E mais, expansão esta também resultante das demandas já existentes nos respectivos pólos que vieram a ser estabelecidos, fruto de um legado das iniciativas educacionais, principalmente voltadas à formação tecnológica, para suprir o emergente desenvolvimento técnico e científico daquelas regiões, alinhando-se ao sentido contemporâneo de sociedade de produção. Por isso, a UTFPR é o exemplo do resultado de iniciativas públicas – num sentido mais completo do termo, pois agrega a ação do Estado com a das comunidades – voltadas à busca do crescimento regional.

Assim, espera-se, esteja concluída a justificativa da escolha dessa instituição. Resta, agora, glosar a preferência da pesquisa pelos pólos de Cornélio Procópio, Medianeira e Pato Branco, que a Parte II deste trabalho analisa.

Primeiramente, respeitando-se os limites práticos de uma pesquisa – custos e disponibilidade analítica –, buscou-se selecionar, dentre os onze pólos da UTFPR (incluindo-se Curitiba), aqueles que perfazem uma maior demarcação do território paranaense, facilitando uma análise comparativa às políticas de investimento, sempre promulgadas ao contexto de unidade

federativa. Enfim, como se pode observar na Figura 2, os três municípios erigidos são relativamente equidistantes, formando uma espécie de apanhado triangular do estado do Paraná; mesmo porque, excluindo-se a capital – reconhecidamente desenvolvida –, o restante é o interior ainda, nos âmbitos econômico e social, com muitos aspectos, como o capital humano, com necessidades de crescimento.



Figura 2: Mapa do estado do Paraná destacando, além da referência da capital Curitiba, a localização dos atuais campi da UTFPR selecionados para a pesquisa.

Em segundo lugar, o que foi tomado em conta foi o aspecto histórico da implantação desses pólos. Como isso data da década de 1990, há tempo substancialmente transcorrido para conferir qualidade aos dados coletados na análise. Ou seja, tem-se um período suficiente, nessas unidades da UTFPR, para servir aos estudos comparativos do reflexo do antes e do depois de seu estabelecimento; o que é propriamente o alvo da tese de que *o cuidado com a educação, também nesse nível, superior – além da Educação Básica, que já é obrigação do Estado –, deve ser foco de atenção e ministrada, basicamente, pelo Estado, a partir de políticas de investimento adequadas, e que esse é o aporte para o desenvolvimento regional, logo da construção de uma coletividade mais justa, no que concerne às oportunidades e condições econômicas e sociais*. É por isso, então, que se aportou para analisar **Os Impactos Econômicos e Sociais da Instalação de Unidades da UTFPR em municípios do Interior do Paraná**.

PARTE II

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

SOB A ÓTICA DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

2.1 DO DIAGNÓSTICO CONCEITUAL AO ESTUDO DOS FATOS: A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Especialmente em se tratando de educação pública, sujeita a tantas “intempéries” advindas do sistema sócio-econômico mais amplo, das políticas governamentais, das vicissitudes de cada comunidade, enfim, de tantos fatores complicadores, a pesquisa possui um papel primordial, no sentido de buscar modular o que tem sido oferecido em função dos resultados alcançados, principalmente em termos de impacto social.

Uma sociedade que se auto-avalia criticamente tende a engrandecer a consciência do que é e de como deve funcionar, buscando alternativas para os problemas encontrados, nunca perdendo de vista que o que mais conta é (ou deveria ser) o bem-estar de seus membros, provendo-lhes as mais dignas condições existenciais. Dessa forma, o que está em jogo é o equilíbrio social, e estudar as implicações da instituição universitária, o pólo social do saber, é de caráter fundamental.

A pesquisa relatada a seguir busca, na intenção e direcionamento propostos, contribuir para a análise do impacto, em vários âmbitos da vida social, da instalação de uma unidade da Universidade Federal Tecnológica do Paraná em três municípios do interior do Estado do Paraná, conforme descrito a seguir.

2.2 MÉTODO DA PESQUISA

2.2.1 Breve contextualização do campo empírico

A coleta de dados foi realizada em três municípios do estado do Paraná: Pato Branco, Cornélio Procopio e Medianeira. De forma a facilitar a visualização do contexto em que foram obtidas as informações da presente pesquisa, serão apresentadas algumas características gerais dos referidos municípios, como também informações no que se refere aos campi da Universidade Tecnológica Federal do Paraná instalados nestes locais.

2.2.1.1 Pato Branco

A cidade de Pato Branco, localizada na região sudoeste do estado do Paraná, possui uma área de 539,029 km² e 66.680 habitantes, com uma densidade demográfica de 123,70 habitantes por km². Destes, 30.640 são considerados economicamente ativos. A economia do município baseia-se na produção agrícola (soja, milho, feijão), criação de animais (bovinos, eqüinos, galinhas, ovinos, suínos), além da receita advinda da produção primária, indústria, comércio e serviços. Quanto aos indicadores oficiais utilizados como referência em pesquisas em que se avalia o desenvolvimento de uma localidade, observa-se um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* de 12.912, um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)⁷ de 0.849, um grau de urbanização

⁷ O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano, levando em conta não apenas a dimensão econômica, como o PIB (Produto Interno Bruto), mas também dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB *per capita*, em dólar PPC (paridade do poder de compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países). Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que pode variar entre 0 e 1. Países com IDH até 0.499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0.500 e 0.799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0.800 têm desenvolvimento humano considerado alto. No caso de grupos sociais menores, como municípios, por exemplo, o cálculo do IDH municipal considera dois indicadores, com pesos diferentes, na dimensão educação: a taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade (com peso dois) e a taxa bruta de freqüência à escola (com peso um). A longevidade é medida de acordo com o mesmo critério do IDH de países, ou seja, o número médio de anos que uma pessoa nascida naquela localidade no ano de referência deve viver. Para a avaliação da dimensão renda, o critério usado é a renda municipal per capita, ou seja, a renda média de cada residente no município. Para se chegar a esse valor soma-se a renda de todos os

de 91,28% e uma taxa de pobreza⁸ de 14,63% (Fontes de informação: censo IBGE – 2000, 2005 e 2006; PNUD/IPEA/FJP 2000; SEFA 2006; IPARDES 2005 e 2007; disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em 12 mar 2008).



Figura 3: Mapa do estado do Paraná destacando a localização do município de Pato Branco.

A partir da década de 80, a economia da região sudoeste, até então praticamente restrita ao setor primário, passou a apresentar significativo crescimento, uma vez que novas indústrias passaram a se instalar na região, com o predomínio daquelas de transformação, produtos alimentares, beneficiamento de madeira e de matérias plásticas.

A nova situação econômica e social passou a exigir a formação de recursos humanos em condições de conduzir e gerenciar o processo de industrialização que vinha se implantando nesse espaço. Em face dessa nova situação, representantes políticos da região, bem como do município de Pato Branco, uniram-se no intuito de conseguir trazer para a região uma escola profissionalizante. Através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, a Unidade de Ensino Descentralizada de Pato Branco, vinculada ao Sistema CEFET-PR, foi idealizada em 1987 e inaugurada em 1993.

residentes e divide-se o resultado pelo número de pessoas que moram no município (inclusive crianças ou pessoas com renda igual a zero). O IDH de cada município é fruto da média aritmética simples desses três sub-índices: somam-se os valores e divide-se o resultado por três (IDHM-E + IDHM-L + IDHM-R / 3).

⁸ Pessoas em situação de pobreza é a população calculada em função da renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo.

Em 1994, a Unidade de Ensino de Pato Branco incorporou a FUNESP (Fundação de Ensino Superior de Pato Branco), ocorrendo assim, a federalização da Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco. A transferência da administração e do patrimônio da FUNESP ao CEFET-PR alterou significativamente a estrutura político-pedagógica de ambas as instituições, pois foram criados cursos de terceiro grau em áreas não exclusivamente vinculadas ao setor empresarial. Assim, foi possibilitada visível melhoria na qualificação formal do corpo docente, bem como nas condições de trabalho, tanto no que se refere à implementação de laboratórios, material didático-pedagógico, como no que se refere à carga horária disponível para preparação de aulas e atividades acadêmicas.

Dessa forma, a partir de 1994, passaram a formar o rol de cursos oferecidos pelo CEFET – PR, os cursos superiores pioneiros de Pato Branco – Administração e Ciências Contábeis - e também Agronomia, Ciências com Habilitação em Matemática e Tecnologia em Processamento de Dados. Neste mesmo ano foi implantado também o curso de Eletromecânica, ampliando a oferta de vagas nos cursos técnicos de 2º grau. E, a partir de 1995, a unidade de Pato Branco passou a oferecer cursos de pós-graduação em nível de especialização, mantendo atualmente uma média de duas ofertas anuais.

No período entre 1995/96, o curso de Ciências com Habilitação em Matemática foi transformado em Licenciatura em Matemática. Em 1997, houve a última entrada de alunos para as turmas de técnico de 2º Grau em Edificações, Eletrônica e Eletromecânica. Em contrapartida, passou-se a oferecer o Ensino Médio, com entrada das primeiras turmas também através de teste seletivo, em 1998.

O ano de 1999 foi marcado pelo início dos cursos superiores em Tecnologia, cuja implantação determinou o gradativo encerramento dos cursos técnicos de 2º Grau. Surgiram, dessa maneira, os cursos de tecnologia nas áreas de Construção Civil, Eletromecânica e Informática, que ao longo de sua história tiveram seus nomes readequados, sendo, atualmente, denominados de cursos superiores de Tecnologia em Automação Industrial, Gerência de Obras, Manutenção Industrial e Sistemas de Informação.

O curso superior de Tecnologia em Química foi implantado em 2000. Hoje, sob a nomenclatura de Tecnologia em Controle de Processos Químicos, tem por objetivo formar profissionais capacitados principalmente para atuação nas áreas de madeira, metalurgia e alimentos.

Em 2003 iniciou-se a parceria, com o respectivo compartilhamento de ações administrativas e pedagógicas, entre as unidades de Pato Branco e Dois Vizinhos. Dessa forma, o CEFET-PR, através desta nova unidade, passou a oferecer cursos técnicos de nível médio em Agricultura e Zootecnia. E em 2005 o CEFET-PR foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. O ano de 2006 também foi marcado por mudanças, estas concentradas no ensino de nível médio com a entrada das primeiras turmas dos Cursos Técnicos Integrados em Alimentos e Geomensura. (Fonte: <http://www.pb.cefetpr.br/historico.asp>. Acesso em 12 de março de 2008).

2.2.1.2 Cornélio Procópio

A cidade de Cornélio Procópio, localizada no norte do estado do Paraná, possui uma área de 648,627 km² e 46.931 habitantes, com uma densidade demográfica de 72,35 habitantes por km². Destes, 24.102 são considerados economicamente ativos. A economia do município baseia-se na produção agrícola (soja, milho, café), criação de animais (bovinos, eqüinos, galinhas, ovinos, suínos), além da receita advinda da produção primária, indústria, comércio e serviços. Quanto aos indicadores oficiais de desenvolvimento, observa-se um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* de 11.001, um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0.791, um grau de urbanização de 91,08% e uma taxa de pobreza de 16,44% (Fontes de informação: censo IBGE – 2000, 2005, 2006 e 2007; SEFA 2006; IPARDES 2000 e 2006. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/>>, acesso em 12 de março de 2008).



Figura 4: Mapa do estado do Paraná destacando a localização do município de Cornélio Procópio.

O Campus Cornélio Procópio, um dos integrantes do sistema educacional da UTFPR, também foi criado através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do Governo Federal, em 1987, e inaugurado em 1993. É instalado no centro da cidade de Cornélio Procópio, possuindo 12.167,41 m² de área construída. Iniciou ofertando os cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica, em nível de 2º grau, atendendo a aproximadamente 400 alunos oriundos de vários municípios. Rapidamente, a instituição tornou-se um centro de referência educacional, tendo hoje 1577 alunos regularmente matriculados. A oferta de cursos também se expandiu nas diferentes áreas de ensino e passou-se a atender diretamente 36 municípios e indiretamente outras regiões da Federação. Atualmente a UTFPR oferece os cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica, os quais possuem características diferentes dos cursos tradicionais, devido a alguns fatores: a carga horária das disciplinas de formação profissional específica deve conter pelo menos 50% do seu total de atividades em laboratório; o estágio curricular é obrigatório; possuem considerável carga horária de disciplinas nas áreas de administração, gerenciamento e legislação. Os cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação (3º grau), nas áreas de Eletrotécnica, Informática e Mecânica, são todos reconhecidos pelo MEC com conceito A. Estes cursos buscam qualificar profissionais para atuarem de acordo com as necessidades mercadológicas e atendem à demanda da inovação e do crescimento tecnológico.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio-integrado, que consistem na consolidação e aprofundamento dos conhecimentos

adquiridos no ensino fundamental, possibilitam o prosseguimento de estudos e visam o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. As especializações são oferecidas nas áreas de Automação e Controle de Processos Industriais, Gestão da Produção, Instrumentalização para o Ensino da Matemática; Cursos Técnicos Pós-Médio em Gestão da Produção e Manutenção Industrial; Ensino Médio; Programa Especial de Formação Pedagógica; CALEM - Centro Acadêmico de Língua Estrangeira Moderna: Inglês e Espanhol; Cursos de Formação Básica. Vale salientar que o estudante, de acordo com as suas aptidões e preferências, possui à sua disposição as seguintes atividades extra-classe: grupo de dança e ginástica rítmica desportiva; clube de xadrez; clube escolar de atividades esportivas (basquete, vôlei, handebol, futebol de salão, futebol de campo, entre outros).

A instituição oferece à comunidade interna, ainda, assistência ambulatorial e odontológica, assistência social, orientação educacional, supervisão pedagógica e psicologia educacional. Através da gerência de relações empresariais e comunitárias, desenvolve atividades de interação entre escola, empresa e comunidade, com diversos mecanismos e programas que atendem à comunidade interna e externa. Para inserir o aluno em suas futuras atividades profissionais, ofertam-se: estágios curriculares, nas áreas dos cursos da instituição; visitas técnicas de professores e alunos, nas diversas empresas que compõem a macro-região de inserção da unidade; cursos de extensão, abertos a toda comunidade. Há o acompanhamento de egressos para conhecer e realimentar o processo educacional, através da realidade do mercado de trabalho. Os docentes podem desenvolver consultorias para atender demanda por soluções tecnológicas nas empresas.

A instituição conta também com o programa Jovem Empreendedor, que visa disseminar a cultura empreendedora no campus, oportunizando aos alunos tornarem-se empresários de sucesso. Para tanto, um dos mecanismos disponibilizado é o Hotel Tecnológico, que tem por finalidade incentivar, apoiar e fomentar a criação de empresas a partir do quadro discentes e egressos da

instituição. Preocupada com a sua inserção na comunidade, o campus promove atividades de cunho social, para atender à comunidade carente, através de cursos, doações, atividades voluntárias de alunos e servidores, sempre inseridos dentro de um programa de responsabilidade social, pois conta com o Programa Cimco e a Assessoria de Ações Acadêmicas e Projetos Sociais (Fonte: http://www.cp.utfpr.edu.br/site_campus.php?pagina=1. Acesso em 12 de março de 2008).

2.2.1.3 Medianeira

A terceira cidade a fazer parte do grupo de investigação, o município de Medianeira, é localizada na região oeste do estado do Paraná, possuindo uma área de 325,167 km² e 38.397 habitantes, com uma densidade demográfica de 118,08 habitantes por km². Destes, 19.545 são considerados economicamente ativos. Sua economia baseia-se na produção agrícola (soja, milho, fumo), e, como nas demais cidades, criação de animais (bovinos, eqüinos, galinhas, ovinos, suínos), além da receita advinda da produção primária, indústria, comércio e serviços. Quanto aos indicadores oficiais de desenvolvimento, observa-se um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* de 10.281, um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0.779, um grau de urbanização de 87,89% e uma taxa de pobreza de 15,98% (Fontes de informação: censo IBGE – 2000, 2005, 2006 e 2007; PNUD/IPEA/FJP 2000; SEFA 2006; IPARDES 2000, 2005 e 2007. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em 12 de março de 2008).



Figura 5: Mapa do estado do Paraná destacando a localização do município de Medianeira.

A implementação dos campi da UTFPR tem, em seu percurso histórico, alguns pontos importantes. A antiga Escola de Aprendizes Artífices, instalada no início do século, transformou-se, em 1937, no Liceu Industrial, e, em 1942, na Escola Técnica de Curitiba. Em 1959, a já então Escola Técnica Federal do Paraná sofreu uma grande reformulação administrativa e curricular, o que lhe conferiu maior autonomia e permitiu o início da descentralização. Em 1978, tornou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, já ofertando cursos superiores, e, dez anos após, alguns cursos de pós-graduação, em nível de mestrado.

Em 1990, deu-se a implantação da unidade de Medianeira, a qual passou a oferecer, em 2007, o primeiro curso de Engenharia⁹.

(Fonte: <http://www.md.utfpr.edu.br/index2.php?destino=Administracao2/historico.htm>. Acesso em 12 de março de 2008).

2.2.2 Caracterização da amostra pesquisada

A amostra foi constituída por pessoas filiadas ao Rotary Club das três cidades pesquisadas. O Rotary Club é uma associação sem fins lucrativos, cujos propósitos são de índole humanitária, buscando fomentar o 'ideal de servir como base de todo empreendimento digno'. Tem por objetivo, nesse contexto, promover: (1) o desenvolvimento do companheirismo como elemento capaz de proporcionar a oportunidade de servir; (2) o reconhecimento do mérito de toda ocupação útil e a difusão das normas de ética profissional; (3) a melhoria da comunidade pela conduta exemplar de cada um na sua vida pública e privada; (4) a aproximação dos profissionais de todo o mundo, visando a consolidação das boas relações, da cooperação e da paz entre as nações. No desenvolvimento de suas atividades, o Rotary Club não faz qualquer distinção quanto à raça, cor, sexo, condição social, credo político ou religioso (Fonte: Estatuto do Rotary Internacional – Distrito 4.600).

⁹ Não existem mais informações acerca do histórico da unidade de Medianeira disponíveis na internet.

Optou-se pela comunidade de rotarianos não somente devido à maior facilidade de contato por parte do pesquisador, mas também pela suposição de que o grupo seria adequado para avaliar o impacto de uma instituição de nível superior no município, devido às suas características (relações de diversos tipos com a instituição, por exemplo). Responderam ao instrumento um total de 100 pessoas.

Exemplares do instrumento foram enviados, via malote da universidade, para um docente rotariano das unidades da UTFPR dos municípios de Pato Branco, Cornélio Procópio e Medianeira, o qual se responsabilizou pelo contato com as demais pessoas. A amostra foi, assim, composta de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade dos indivíduos contactados em participar da pesquisa.

Os participantes se distribuíram da seguinte forma em relação aos municípios pesquisados:

CIDADE DE ORIGEM	FREQÜÊNCIA ABSOLUTA	FREQÜÊNCIA RELATIVA
Pato Branco	40	40%
Cornélio Procópio	36	36%
Medianeira	24	24%
TOTAL	100	100%

Quadro 1: Freqüência absoluta e relativa dos participantes em relação aos municípios pesquisados.

Quanto ao gênero dos participantes, obteve-se a seguinte distribuição:

GÊNERO	FREQÜÊNCIA ABSOLUTA	FREQÜÊNCIA RELATIVA
masculino	69	69%
feminino	31	31%
TOTAL	100	100%

Quadro 2: Freqüência absoluta e relativa dos participantes em relação ao gênero.

O perfil dos participantes, no que se refere à idade, pode ser observado no quadro abaixo:

IDADE	FREQÜÊNCIA BRUTA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL
menos de 25 anos	3	3%
entre 25 e 35 anos	18	18%
entre 35 e 45 anos	26	26%
mais de 45 anos	53	53%
TOTAL	100	100%

Quadro 3: Freqüência bruta e percentual dos participantes em relação à idade.

No que diz respeito às atividades profissionais dos sujeitos da amostra pesquisada, estes foram distribuídos de acordo com as seguintes categorias:

ATIVIDADE PROFISSIONAL	FREQÜÊNCIA BRUTA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL
comércio / atendimento ao público	17	17%
profissional liberal	23	23%
educação	15	15%
funcionalismo público	5	5%
indústria	8	8%
administração / gerenciamento / empresário	22	22%
estudante	1	1%
outros	7	7%

não responderam	2	2%
TOTAL	100	100%

Quadro 4: Frequência bruta e percentual dos participantes em relação ao tipo de atividade profissional.

E, por fim, analisando-se a distribuição da amostra em relação ao nível de escolaridade dos participantes, tem-se que:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	FREQÜÊNCIA BRUTA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL
ensino fundamental	1	1%
ensino médio	19	19%
ensino superior	38	38%
pós-graduação	42	42%
TOTAL	100	100%

Quadro 5: Frequência bruta e percentual dos participantes em relação ao nível de escolaridade.

A partir da análise das informações contidas nos quadros apresentados, observa-se que pouco mais da metade da amostra é composta por pessoas com mais de 45 anos, o que, apesar de representar um viés (devido à desproporção em relação às demais idades), é algo possivelmente favorável aos objetivos da pesquisa. A experiência de vida proporcionada pela idade destes participantes pode ser de grande valor na avaliação dos impactos da instituição na comunidade.

O nível de escolaridade dos participantes também é algo a ser comentado, já que 80% do grupo possui nível superior ou acima. Obviamente tal caracterização também se constitui um viés, mas, da mesma forma, uma

amostra privilegiada do ponto de vista educacional pode trazer maiores contribuições quanto ao presente objeto de análise.

2.2.3 Instrumento de pesquisa

O instrumento utilizado foi elaborado especificamente para a presente pesquisa, buscando atender aos seus objetivos específicos, isto é, a avaliação do impacto social advindo da instalação de unidades da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em municípios do interior do estado, a partir da percepção de uma amostra de seus habitantes.

Optou-se, visando-se a coleta de tais percepções, pela aplicação de um questionário elaborado em formato de escala tipo 'likert'. A escala *likert*¹⁰ é um tipo de escala usada comumente em questionários, especialmente em pesquisas de opinião. O que se deseja medir em uma escala desse tipo é o nível de concordância do sujeito questionado em relação a uma afirmação. Um 'item *likert*' é cada item individual da escala, cujas respostas podem ser pontuadas e somadas, atribuindo-se um escore final (para cada participante) na escala como um todo ou por grupos de questões, no caso de uma construção multidimensional do instrumento. No formato típico da escala *likert* são usados cinco níveis de resposta: "discordo totalmente", "discordo", "indiferente" ou "não sei", "concordo", "concordo totalmente". Entretanto, como a escala *likert* é bipolar, ou seja, busca medir quão positivamente ou negativamente posiciona-se o sujeito em relação à afirmativa apresentada, às vezes é preferido o uso de quatro alternativas de resposta (retirando-se a posição neutra ou intermediária), forçando o participante a uma escolha positiva ou negativa. Alguns pesquisadores, por outro lado, optam por adicionar mais alternativas de resposta aos itens, apresentando sete ou, às vezes, até nove possibilidades de resposta.

A atribuição de pontos aos itens de uma escala *likert* é feita considerando-se se a afirmativa apresentada possui um sentido positivo ou negativo em relação ao tema objeto de análise. Sentenças que expressam

¹⁰ O nome "likert" deve-se à publicação de um relatório por Rensis Likert.

“positividade” são pontuadas de maneira direta, sendo o menor valor (normalmente um ponto) atribuído à alternativa de maior discordância e o maior valor (na seqüência, conforme a quantidade de alternativas) à alternativa de maior concordância. As sentenças que expressam “negatividade” devem ser pontuadas de maneira invertida (atribuindo-se o menor valor à alternativa de maior concordância e o maior valor à alternativa de maior discordância).

No caso da presente pesquisa, optou-se pela utilização de quatro pontos, isto é, quatro alternativas de resposta: “discordo totalmente”; “discordo”; “concordo”; “concordo totalmente”. Dessa forma coube a cada participante assinalar, conforme sua percepção em relação às afirmativas apresentadas, a alternativa que julgasse mais conveniente (o instrumento utilizado consta, na íntegra, no Anexo II).

No que diz respeito à pontuação, como as vinte questões propostas no questionário possuem um “sentido positivo”, ou seja, apresentam afirmativas condizentes com um impacto positivo relacionado à instalação da UTFPR no município, sua pontuação varia, em ordem crescente, de 1 a 4: um ponto para a resposta “discordo totalmente”, dois pontos para a resposta “discordo”, três pontos para a resposta “concordo” e quatro pontos para a resposta “concordo totalmente”. Assim tem-se que, quanto maior a pontuação (para cada questão, bem como para o conjunto de questões), mais positiva é a avaliação, por parte do participante, do impacto ocasionado pela instituição no seu município.

As vinte questões da escala foram formuladas com o objetivo de abordar quatro dimensões relacionadas ao impacto da instalação de unidades da UTFPR. Assim sendo, a escala foi concebida, conceitualmente, como um instrumento de caráter multidimensional, conforme disposto a seguir:

- (1) Dimensão 1 – Impacto na educação e na cultura: questões 1, 2, 3, 4, 14;
- (2) Dimensão 2 – Impacto econômico: questões 5, 6, 7, 8;
- (3) Dimensão 3 – Impactos sociais e de infra-estrutura urbana: questões 9, 10, 11, 12, 13, 15;

(4) Dimensão 4 – Impacto político: questões 16, 17, 18, 19, 20.

Adicionalmente, foram elaboradas questões que permitem o acesso a algumas características do perfil do participante, como o gênero, a idade, a profissão e a escolaridade, necessárias para posteriores cruzamentos de informações. Aquelas relacionadas ao gênero e à idade foram dispostas em categorias fechadas, enquanto a profissão e a escolaridade em questões abertas e/ou mistas.

De forma a precisar o tipo de contato que os indivíduos investigados possuem com a unidade da UTFPR presente no município, foram formuladas ainda cinco questões, sendo duas delas com categorias fechadas ('sim' e 'não') e três delas de tipo misto (ver Anexo I).

O levantamento das informações referentes ao perfil e ao tipo de contato dos participantes com a UTFPR, bem como as análises das características psicométricas da escala e dos resultados, foram realizadas com o programa estatístico SPSS (*Statistical Packet for Social Sciences*). A questão que diz respeito à profissão do respondente foi previamente categorizada antes de ser inserida na planilha de dados.

2.2.4 Procedimentos de coleta de dados

Questionários são amplamente utilizados em pesquisa por serem instrumentos de grande abrangência, bem como de fácil e rápida aplicação, permitindo aos participantes do estudo, no caso de indivíduos adultos, que o preencham sem grandes dificuldades e em local de sua preferência.

No caso do presente trabalho, antes da aplicação propriamente dita foi realizado um estudo piloto com três indivíduos, de forma a testar a adequação da linguagem e a percepção do pesquisador quanto à possibilidade do instrumento vir a atender aos objetivos pretendidos. Não foi detectada, a partir deste estudo preliminar, nenhuma necessidade de alteração.

Conforme mencionado anteriormente, exemplares do instrumento foram encaminhados a um professor da UTFPR de cada município, o qual, por sua vez, encarregou-se de enviá-los a pessoas diversas, associadas ao Rotary Club da cidade, totalizando 100 questionários preenchidos.

O tempo estimado de preenchimento do instrumento é de 15-20 minutos, e cada participante o fez em horário e local de sua conveniência, devolvendo-o, posteriormente, ao professor encarregado pelo contato.

2.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.3.1 Análise psicométrica do instrumento

Para que os resultados encontrados sejam considerados válidos, é importante que o instrumento utilizado na pesquisa seja analisado em termos de suas qualidades psicométricas. Tal procedimento é particularmente importante ao se tratar de um instrumento “novo”, isto é, ainda não amplamente utilizado pela comunidade científica da área – portanto, ainda não devidamente aferido com relação à sua confiabilidade e fidedignidade. No presente caso, esta análise consistiu na:

- (1) verificação do critério de validade conferido pelo Alfa de Cronbach;
- (2) análise fatorial da escala, de forma a extrair os fatores que determinam a porcentagem de variância explicada e que se configuram como variáveis latentes;
- (3) construção de uma matriz de correlações entre os itens de cada dimensão previamente determinada (versão conceitual) da escala.

Vale lembrar que as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa em uma escala carregam em si a maneira como *eles* interpretaram as questões. Esta interpretação nem sempre coincide com aquela que o pesquisador tinha em mente ao produzir e/ou utilizar a escala. Por meio da investigação das características psicométricas do instrumento (do Alfa de Cronbach, da análise fatorial e da análise das correlações) as informações fornecidas pelos sujeitos que responderam ao instrumento são reorganizadas. É um procedimento muito útil por permitir, com base empírica, o acesso aos conteúdos que são, de fato, representativos do que o pesquisador está obtendo em seu estudo.

2.3.1.1 Alfa de Cronbach

O critério de validade conferido pelo coeficiente Alfa de Cronbach indica o grau de consistência interna do instrumento, sendo uma medida de sua fidedignidade. O valor mínimo do Alfa indicado para escalas é de 0.80. No entanto, este valor é susceptível ao número de itens da escala, isto é, um número pequeno de itens tende a rebaixar o valor do Alfa.

No presente caso, o Alfa encontrado foi de 0.90, um valor bastante positivo, segundo o critério normalmente aceito para a avaliação de escalas. Nesse sentido, pode-se considerar o instrumento confiável para o acesso às informações pretendidas.

2.3.1.2 Análise fatorial

O instrumento foi submetido à análise fatorial, do tipo *Análise de Componentes Principais*, com rotação Varimax. Como explica Loos (2003), a análise fatorial é um instrumento que se destina a condensar informações de uma forma estruturada, simplificando um conjunto complexo de dados. A análise fatorial assume que as variáveis denominadas 'observadas' (os itens de uma escala, por exemplo) são combinações lineares de algum *fator* subjacente (hipotético ou inobservável). Assim, um grupo de variáveis observadas será

representado por um 'fator', também chamado 'variável latente', que aferirá as relações subjacentes a esse grupo de variáveis. A análise fatorial tem como principal objetivo, portanto, gerar o menor número possível de variáveis latentes que possam servir como substitutos satisfatórios para um grande número de variáveis observadas.

A análise fatorial trabalha simplificando matrizes de correlação ou de covariância, sendo capaz de, através de um pequeno número de fatores, explicar um grande número de correlações. Para atingir esse objetivo, a Análise de Componentes Principais precisa encontrar a *equação característica da matriz*. Essa equação necessita de dois conjuntos de valores:

- (1) os vetores (uma linha ou coluna de números em uma matriz, que contém os pesos aplicáveis a cada variável);
- (2) as raízes (ou '*eigenvalues*', que exprimem quanto da variância é explicada pelo conjunto de variáveis observadas que carregam cada fator).

Segundo o critério de Kaiser-Guttman, somente são significativos os '*eigenvalues*' maiores que 1, pois explicam maior variância. Essa é a base da redução de variáveis.

Os vetores e as raízes são derivados de uma solução iterativa. Um vetor "experimental" é produzido e testado com base em um *conjunto critério* de valores. Quando aquele diverge do critério, iterações adicionais precisam ser implementadas: esse primeiro vetor é então modificado, dando origem a um segundo vetor, e assim por diante, até que a solução seja convergente (isto é, que sejam encontrados resultados idênticos). Uma vez que a solução tenha convergido, o '*eigenvalue*' pode ser calculado a partir do vetor. Os vetores são produzidos um de cada vez. O mesmo método iterativo é usado para a produção de novos vetores.

Desse modo são extraídos os fatores. O segundo da mesma forma que o primeiro (usando sucessivas soluções iterativas), porém este já não é extraído da matriz original de correlações, mas de uma 'matriz residual'.

Um fator é operacionalmente definido por seu 'fator loading' (carga do fator), que representa a relação entre a variável e o fator. A carga dos fatores é computada na matriz fatorial, com valores que podem variar de -1.0 a +1.0. Considera-se, normalmente, como moderadamente altos se acima de 0.3 e altos quando acima de 0.6. O significado dos fatores, isto é, o que cada um representa no contexto da pesquisa, terá que ser deduzido a partir dos 'fator loadings'. Cabe então ao pesquisador, a partir disso, encontrar uma solução que defina cada fator, em nível conceitual (COMREY e LEE, 1992). O número de fatores a serem considerados para interpretação é normalmente definido pelo *scree-test*. No caso do instrumento utilizado no presente estudo, foram encontrados quatro fatores, os quais, juntos, explicam 60,75% da variância (ver Anexo III).

As questões do instrumento utilizado foram consideradas, na presente análise, como 'variáveis observadas'. Estas foram dispostas, pelo programa, em quatro eixos ou componentes fatoriais (ver Anexo III). Em cada um deles foram considerados os itens com peso superior a 0.500, tendo assim emergido os fatores, ou as 'variáveis latentes', que foram assim agrupados:

- (1) Fator 1: composto pelas questões 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 (contempla 36,87% da variância explicada);
- (2) Fator 2: composto pelas questões 10, 11, 12, 13, 15, 18 e 20 (contempla 10,94% da variância explicada);
- (3) Fator 3: composto pelas questões 1, 2 e 19 (contempla 7,46% da variância explicada) ;
- (4) Fator 4: composto pelas questões 3 e 16 (contempla 5,47% da variância explicada).

O quadro a seguir apresenta a temática geral das questões que compõem cada um dos eixos fatoriais, com sua respectiva denominação. A denominação atribuída a cada um dos fatores provém da leitura cuidadosa de cada questão, permitindo que o conteúdo essencial das mesmas fosse

interpretado e representado sob um “título” geral, conforme demonstrado a seguir:

FATOR 1 – Desenvolvimento sócio-econômico

- Q. 4: Ampliação das possibilidades culturais da cidade.
- Q. 5: Aumento da instalação de empresas, indústrias e outros investimentos econômicos na cidade.
- Q. 6: Incremento na oferta de possibilidades de inserção profissional aos jovens formados pela UTFPR.
- Q. 7: Aumento de empregos em outras áreas e/ou categorias profissionais.
- Q. 8: Aumento do padrão de vida (renda) da população da cidade.
- Q. 9: Ampliação do acesso da população a produtos, bens e serviços, em decorrência do aumento do poder aquisitivo.
- Q. 10: Ampliação dos investimentos públicos na cidade.

FATOR 2 – Segurança e bem estar

- Q. 10: Ampliação dos investimentos públicos na cidade.
- Q. 11: Redução na criminalidade na cidade.
- Q. 12: Atenuação da desigualdade social por meio da implementação de instrumentos para a inclusão social.
- Q. 13: Maior entendimento das necessidades locais, com uma consciência mais adequada de progresso na cidade.
- Q. 15: Desenvolvimento de projetos e programas de suporte às comunidades em situação de vulnerabilidade social.
- Q. 18: Maior conscientização da população em relação ao conceito de cidadania.
- Q. 20: Possibilidade de uma relação mais ética e respeitosa entre a população e seus políticos.

FATOR 3 – Educação e Cultura

Q. 1 e Q. 2: Aumento do acesso dos jovens residentes no município ao ensino superior.

Q. 19: Aumento da consciência política da população.

FATOR 4 – Crescimento

Q. 3: Aumento da população jovem da cidade.

Q. 16: Sentimento geral de maior orgulho em relação ao desenvolvimento da cidade.

Quadro 6: Temática abordada pelas questões da escala que compõem cada um dos eixos fatoriais, com sua respectiva denominação.

Vale lembrar que os fatores extraídos representam a reorganização dos itens levando em conta o contexto empírico, isto é, suas interligações segundo a interpretação dada pelos participantes às questões a eles apresentadas. Esta análise possui, portanto, o papel de explicitar as relações funcionais entre os aspectos abordados no instrumento de pesquisa, oferecendo uma medida de sua consistência interna.

Pode-se observar, a partir da análise realizada, que o Fator 1 (o que oferece maior contribuição em termos de variância explicada) congregou questões relacionadas ao desenvolvimento sócio-econômico (investimentos, padrão de renda, inserção profissional), incluindo, neste mesmo eixo, a ampliação das possibilidades culturais. No entanto, percebe-se que a ótica subjacente refere-se a aspectos mais quantitativos do desenvolvimento de uma cidade, inclusive no que diz respeito à cultura, já que esta foi, na questão 4 do instrumento, abordada em forma de “quantidade” de livrarias ou outras referências no âmbito cultural. Aparentemente por esse motivo o aspecto educacional não foi contemplado neste eixo, tendo sido o mesmo um elemento decisivo no Fator 3, o qual relacionou o acesso dos jovens ao ensino superior ao aumento da consciência política. A educação parece estar presente também, de maneira diluída, nos Fatores 2 e 4. Analisando-se os itens que compõem o Fator 2, estes parecem revelar uma faceta mais qualitativa do

desenvolvimento de uma cidade, relacionada ao bem-estar (redução da criminalidade, investimento em projetos sociais, ampliação da consciência cidadã e ética), a qual não pode ser alcançada sem um aporte educacional satisfatório. Interessante ainda notar que os Fatores 3 e 4 agregam ambos os aspectos, quantitativos e qualitativos, sendo o crescimento, temática em torno da qual orbitam as questões do Fator 4, assunto que não pode prescindir da educação.

Nesse sentido, ao se comparar as dimensões pré-estabelecidas pelo pesquisador com aquelas encontradas através da análise fatorial, são verificadas diferenças na maneira de categorizar os itens do instrumento. Enquanto a classificação prévia das dimensões parece mais ligada a uma abordagem “literal” ou “teórica” das temáticas em questão, a reordenação permitida pelo procedimento fatorial parece conectar os itens não com base em seu tema aparente, mas tomando como referência uma percepção mais funcional, baseada em uma “outra lógica”. Assim temos que, na prática, os participantes parecem demonstrar uma visão justaposta dos fatores envolvidos no cotidiano de sua vida, não parecendo haver uma distinção tão “clara” entre as facetas que compõem e constroem a sua existência. E os aspectos educacionais estão, dessa maneira, intrinsecamente ligados a todos os outros, não tendo sido destacados, “separados” (conforme previamente sugerido), o que supõe uma interconexão entre desenvolvimento – em todas as suas dimensões – e educação.

Observa-se ainda que os itens 14 e 17 não apresentaram contribuições consideradas de grande peso pela análise fatorial – muito embora, tendo em vista que o ponto de corte escolhido foi alto (0.500), os referidos itens não estiveram longe de se incluírem no eixo 2 (já que os mesmos apresentaram cargas fatoriais de 0.480 e 0.471, respectivamente). Ambos também tematizam aspectos mais “qualitativos” (nível de conscientização em relação à preservação ambiental e avaliação da qualidade de serviços e produtos disponíveis à população) do desenvolvimento social.

2.3.1.3 Correlações entre os itens da escala

Nesta etapa do trabalho, o objetivo é avaliar as correlações entre as questões que compõem cada uma das quatro dimensões previamente sugeridas, de forma a verificar se os seus respectivos itens formam um “todo coerente”. Tal análise também funciona como indicador da consistência interna do instrumento e permite decidir se, apesar das diferenças encontradas em relação ao agrupamento obtido por meio da análise fatorial, continua sendo válida a classificação conceitual realizada pelo pesquisador e se ela pode ser útil na análise dos resultados coletados.

Os coeficientes (Pearson) que aparecem na matriz de correlações revelam o grau de inter-relação dos itens constantes em uma mesma dimensão, sendo que o valor máximo possível de ser obtido é 1, o qual significa uma identificação completa, isto é, a correlação de um item com ele mesmo. Conforme Cohen e Cohen (1983) e Rosenthal e Rubin (1982), coeficientes a partir de 0.20 já podem apresentar importantes implicações práticas tratando-se de ciências do comportamento. Rosenthal e Rubin (1982) argumentaram que uma correlação de 0.30 é equivalente a um incremento de 35% a 65% na taxa de sucesso em uma intervenção.

Visto que a correlação de Pearson indica o grau de relação *linear* entre duas variáveis, se duas variáveis possuem um tipo de relação não-linear - por exemplo, curvilinear -, os coeficientes serão afetados. A extensão na qual uma ou ambas variáveis desviam de uma suposta relação linear entre elas se refletirá no tamanho do coeficiente.

Os coeficientes podem ser positivos – quando as duas variáveis “acompanham” uma a outra (“quanto mais uma coisa acontece, mais acontece da outra coisa também”), ou negativas, quando a direção da relação é oposta (“quanto mais acontece uma coisa qualquer, menos acontece da outra”).

A verificação das correlações fornece ainda uma vantagem adicional, que é a de fornecer indícios do quão potencialmente generalizáveis são as informações prestadas pela presente amostra. Em outras palavras, permite estimar a probabilidade de que a relação entre as variáveis em questão venha a se repetir (considerando-se um universo populacional maior), pois é

ocasionada por um efeito sistemático, e não devido ao acaso. Esta medida é dada pelo nível de significância, geralmente expresso pelos asteriscos que acompanham o coeficiente. Os coeficientes que são acompanhados por um asterisco (*) são aqueles em que a correlação é significativa ($p < .05$) e os que são acompanhados de dois asteriscos (**) são aqueles em que a correlação é muito significativa ($p < .01$).

O significado das correlações depende ainda do tipo de variáveis que são utilizadas, e uma suposta relação entre determinadas variáveis depende, em última instância, da perspectiva teórica que está sendo empregada como referencial.

Tendo em vista tais considerações, serão apresentadas, a seguir, as correlações obtidas, por dimensão:

Dimensão 1 – Impacto na educação e na cultura

	q.1	q.2	q.3	q.4	q.14
q.1	1.000				
q.2	.522**	1.000			
q.3	.230*	.373**	1.000		
q.4	.273**	.139	.215*	1.000	
q.14	.317**	.200*	.199*	.172	1.000

Quadro 7: Matriz de correlações entre os cinco itens da Dimensão 1 do instrumento utilizado na pesquisa.

Por meio dos valores constantes na matriz, pode-se observar que a melhor correlação aparece entre as questões 1 e 2 (que também aparecem agrupadas no Fator 3, conforme o procedimento fatorial), que possuem o mesmo tema subjacente (acesso dos jovens ao ensino superior). Em segundo lugar aparece a ligação entre as questões 2 e 3, que tocam, ambas, no desenvolvimento da cidade por meio da participação dos jovens e sua preparação através do ensino superior. Esse desenvolvimento parece ligado, em certa medida, a questões como a preservação ambiental e a ampliação dos instrumentos culturais, como sugerem as correlações entre as três primeiras questões e as de número 14 e 4. No entanto, estas duas últimas não se

correlacionaram mutuamente, possivelmente devido às diferenças de interpretação no que diz respeito ao caráter “qualitativo” e “quantitativo” do desenvolvimento, conforme se supôs anteriormente.

Apesar de não terem sido encontradas correlações “fortes” nessa dimensão (pois elas se apresentaram de fracas a moderadas), nota-se que apenas duas delas não expressaram níveis de significância; ou seja, é provável que, em uma nova amostra com características semelhantes, estas relações voltassem a se repetir.

Dimensão 2 – Impacto econômico

	q.5	q.6	q.7	q.8
q.5	1.000			
q.6	.522**	1.000		
q.7	.611**	.531**	1.000	
q.8	.572**	.425**	.606**	1.000

Quadro 8: Matriz de correlações entre os quatro itens da Dimensão 2 do instrumento utilizado na pesquisa.

Nota-se aqui um aumento na expressividade das correlações, já que as elas variaram entre moderadas e fortes (indicando bom grau de coesão interna na dimensão), todas com elevado nível de significância. Os conteúdos de tais questões versam sobre possibilidades de inserção profissional/emprego, investimentos econômicos e (conseqüente?) aumento da renda, itens que se ligam conceitualmente e, como se pôde constatar, também empiricamente, já que, além das altas correlações, todos ficaram unidos em um mesmo eixo fatorial (Fator 1), como visto anteriormente.

Dimensão 3 – Impactos sociais e de infra-estrutura urbana

	q.9	q.10	q.11	q.12	q.13	q.15
q.9	1.000					
q.10	.488**	1.000				
q.11	.299**	.457**	1.000			
q.12	.369**	.450**	.562**	1.000		
q.13	.351**	.357**	.488**	.467**	1.000	
q.15	.188	.252*	.407**	.346**	.479**	1.000

Quadro 9: Matriz de correlações entre os seis itens da Dimensão 3 do instrumento utilizado na pesquisa.

Na dimensão 3 pode-se constatar que as correlações mais altas estão entre os itens que também se mantiveram juntos nos eixos fatoriais (questão 9 e 10 no Fator 1; questões 11, 12, 13 e 15 no Fator 2). A questão 10, particularmente, apresenta um conteúdo que tanto pode relacionar-se com indicadores sócio-econômicos, quanto com a sensação subjetiva de segurança e bem-estar. Justifica-se, portanto, o fato de ela aparecer razoavelmente bem correlacionada com as demais questões, como também ter sido incluída em ambos os fatores (1 e 2).

De uma forma geral, a presente dimensão apresenta-se coerente (segundo a percepção dos participantes), já que os impactos denominados previamente como de “infra-estrutura urbana” são voltados para elementos que afetam a qualidade de vida da cidade (criminalidade, desigualdade social, consciência de progresso) e que podem ser alterados através da ampliação dos investimentos públicos (questão 10). A correlação mais fraca e não significativa deu-se entre as questões 9 e 15, já que a sentido quantitativo da questão 9 (maior acesso a produtos, bens e serviços através do poder aquisitivo) não é compartilhado pela questão 15, que envolve um sentido claramente qualitativo de desenvolvimento social (projetos de suporte a comunidades de risco), conforme já atestado pela análise fatorial, que posicionou ambas as questões em eixos diferentes.

Dimensão 4 – Impacto político

	q.16	q.17	q.18	q.19	q.20
q.16	1.000				
q.17	.153	1.000			
q.18	.154	.417**	1.000		
q.19	.224*	.476**	.549**	1.000	
q.20	.136	.406**	.587**	.543**	1.000

Quadro 10: Matriz de correlações entre os cinco itens da Dimensão 4 do instrumento utilizado na pesquisa.

No que diz respeito ao agrupamento de questões originalmente pensadas para acessar o “impacto político”, constata-se a presença de boas correlações entre os itens 17, 18, 19 e 20, mas não do 16 com os demais. Tal fato poderia ser explicado pelo conceito de “consciência” explorado nas questões 18, 19 e 20 (conscientização e cidadania; consciência política; relação ética entre população e políticos), que também seria um co-requisito para uma avaliação adequada da qualidade de serviços e produtos disponíveis à população, objeto da questão 17. Já o sentimento de orgulho em relação ao desenvolvimento da cidade (questão 16) não apareceu, conforme a percepção dos participantes, significativamente vinculado ao conteúdo geral envolvido nos itens analisados anteriormente (consciência política).

Tendo em vista tais considerações, avalia-se como bom o grau de coesão interna presente nas dimensões inicialmente propostas, o que justifica a continuidade da utilização da referida classificação ao longo do percurso de análise dos resultados. Não obstante, pretende-se alimentar, com base nestas análises preliminares do instrumento, algumas reflexões nas seções de discussão e de conclusões do trabalho.

2.3.2 Apresentação dos resultados do questionário

2.3.2.1 Questões acerca do tipo de relação com a UTFPR

Na questão número 6, foi perguntado se o respondente possui algum contato com a UTFPR do seu município. As respostas assim distribuíram-se:

Possui contato com a UTFPR do município

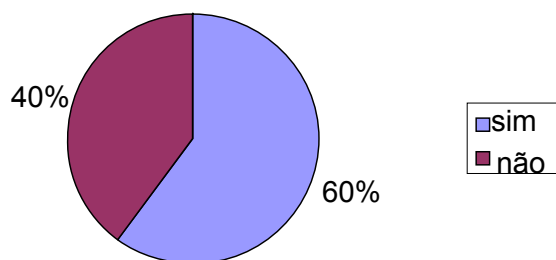


Figura 6: Gráfico representativo das respostas dos participantes à questão 6 da seção “Perfil do público pesquisado e sua relação com a UTFPR”.

Pode-se observar que 60% das pessoas desta amostra afirmam possuir contato com a unidade da UTFPR do seu município. Ao serem perguntados quanto ao tipo de contato, alguns não especificaram; daqueles que o fizeram, suas respostas foram classificadas em categorias, sendo que cada uma delas será apresentada em termos de frequência bruta, conforme apresentado:

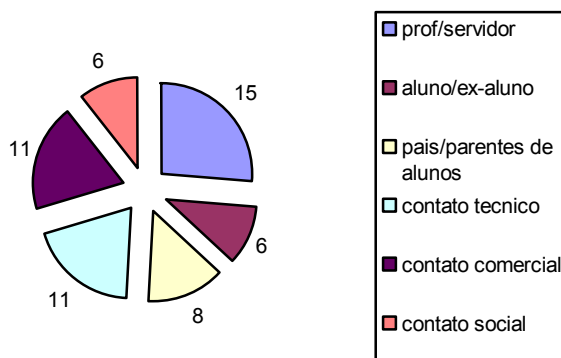


Figura 7: Gráfico representativo das respostas abertas dos participantes à questão 5 da seção “Perfil do público pesquisado e sua relação com a UTFPR”.

De forma a complementar as informações contidas no gráfico, cabe esclarecer que a categoria “contato técnico” envolve convênios, reuniões, prestação de serviços, palestras. Pode-se observar que as formas de contato do grupo pesquisado com a instituição são variadas, abarcando desde pessoas diretamente envolvidas, como funcionários e alunos, até pessoas que possuem contatos mais esporádicos, como comerciantes, prestadores de serviços técnicos ou pessoas que possuem amigos vinculados a ela e que, dessa forma, participam ocasionalmente de eventos e compartilham informações.

Na questão 7, perguntou-se aos participantes se há membros de sua família ou amigos próximos que freqüentam a UTFPR. A esse questionamento, os sujeitos responderam como se segue:

Família ou amigos que frequentam a UTFPR

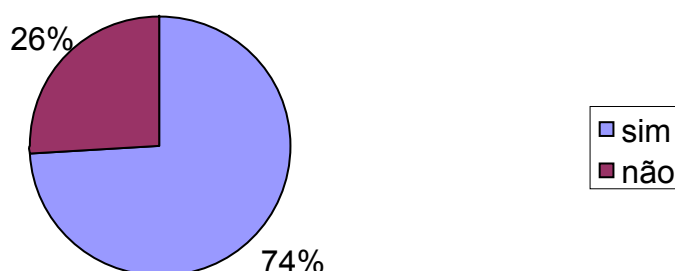


Figura 8: Gráfico representativo das respostas dos participantes à questão 7 da seção “Perfil do público pesquisado e sua relação com a UTFPR”.

O gráfico mostra que 74% da amostra pesquisada respondeu que possui parentes ou amigos próximos que freqüentam a UTFPR do município, enquanto apenas um quarto dos respondentes não o possuem. É possível que esse perfil seja favorável aos objetivos da pesquisa, tendo em vista que em um contato mais próximo com a instituição, por meio de parentes ou amigos, permite conhecê-la melhor, em seus aspectos positivos e negativos, formando uma opinião melhor fundamentada.

A questão 8 investiga se a presença da UTFPR tem influência direta na vida do participante. As respostas apresentaram-se da seguinte maneira:

UTFPR tem influência direta na vida

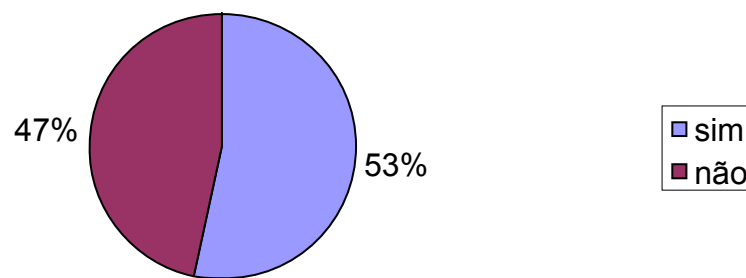


Figura 9: Gráfico representativo das respostas dos participantes à questão 8 da seção “Perfil do público pesquisado e sua relação com a UTFPR”.

Pouco mais que a metade (53%) dos respondentes assumiu que a presença da UTFPR no seu município tem influência direta em sua vida. O tipo de influência mencionada foi:

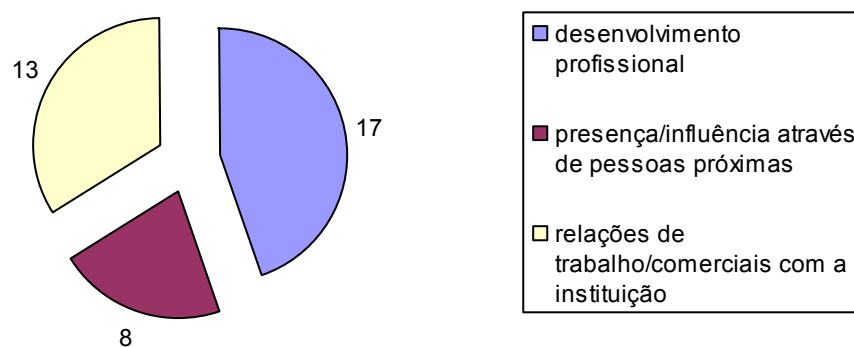


Figura 10: Gráfico representativo das respostas abertas dos participantes à questão 8 da seção “Perfil do público pesquisado e sua relação com a UTFPR”.

A categoria que possui a maior quantidade de respostas (17), o “desenvolvimento profissional”, envolve oportunidades de estudo e aprimoramento da profissão, tendo ainda sido citado o acesso à informação e à tecnologia. A presença/influência indireta da instituição na vida do sujeito através de pessoas próximas dá-se pelo contato com filhos, sobrinhos, esposa ou amigos inseridos no contexto da instituição.

Na questão seguinte, explorou-se se os sujeitos possuem conhecimento acerca das funções da UTFPR. O percentual de respostas afirmativas e negativas a esse questionamento é demonstrado no gráfico abaixo:

Conhecimento das funções da UTFPR

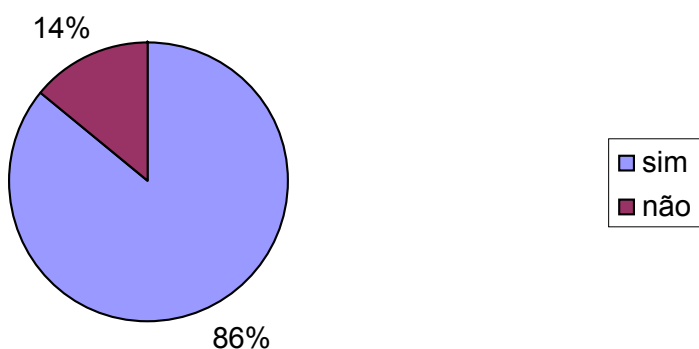


Figura 11: Gráfico representativo das respostas dos participantes à questão 9 da seção “Perfil do público pesquisado e sua relação com a UTFPR”.

Percebe-se que 86% das pessoas que responderam ao instrumento afirmam possuir conhecimento a respeito das funções da UTFPR, sendo que apenas uma minoria (14%) reconheceu não possuir tal conhecimento.

De forma a finalizar esta seção, foi perguntado se, na opinião dos participantes, a presença da UTFPR se faz importante no seu município. Como resposta a esse questionamento, verificou-se 100% de concordância, isto é,

todos os sujeitos pesquisados reconhecem a importância da instituição, apresentando como justificativas as que se seguem:

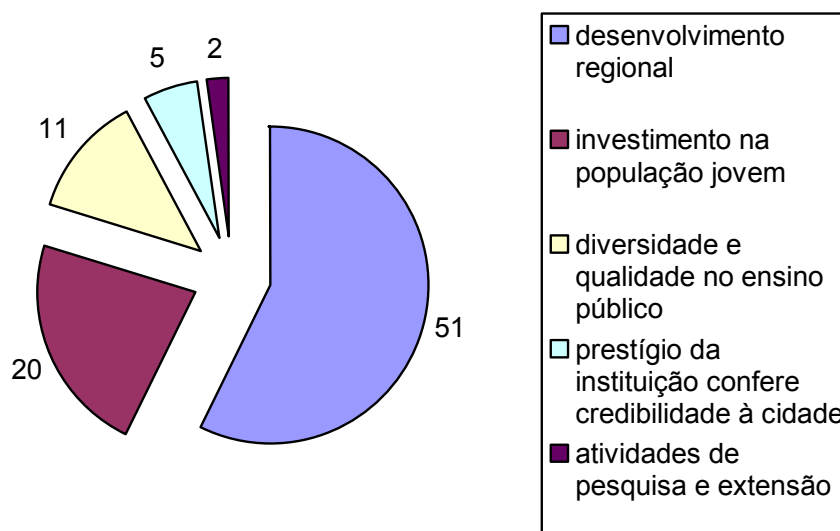


Figura 12: Gráfico representativo das respostas abertas dos participantes à questão 10 da seção “Perfil do público pesquisado e sua relação com a UTFPR”.

Entre os participantes que justificaram a sua resposta, encontra-se uma maciça parcela que atribui à UTFPR uma importante função no desenvolvimento regional, em seus aspectos gerais: econômico, tecnológico, educacional e sócio-cultural, já que 51 respostas puderam ser enquadradas sob tal rubrica. Optou-se por criar uma categoria à parte para o investimento na população jovem da região – embora, a rigor, tal justificativa pudesse ser abarcada pela primeira –, tendo em vista a grande quantidade de pessoas (20) que se referiram de maneira específica ao tema, associando-o ao peculiar papel dos jovens na sociedade, visando o futuro.

Cabe esclarecer que cada resposta não equivale, necessariamente, a um indivíduo do grupo, já que algumas vezes, em uma mesma justificativa, eram envolvidos vários aspectos, os quais foram classificados em categorias diferentes, quando apropriado.

Considerando-se todas as respostas obtidas na presente seção, observa-se que o grupo pesquisado é, de maneira geral, composto por pessoas próximas à UTFPR, ou por possuírem contato direto com a instituição, ou devido a ligações com pessoas que a freqüentam. Supõe-se que, através desse contato, os indivíduos apreendem informações acerca das funções da instituição, muito embora uma porcentagem maior de respondentes alegue conhecer essas funções (86%) se comparada à quantidade daqueles que afirmam possuírem algum contato direto ou indireto (60% e 74% respectivamente). Assim sendo, é possível se pensar que alguns deles, mesmo não possuindo nenhuma forma de contato com a UTFPR (26%), obtenham tais informações por outros meios.

A julgar pelo número de participantes que possuem acesso (direto ou indireto) à UTFPR, percebe-se o viés da amostra nesse sentido, pois se trata de um grupo, de certa forma, privilegiado. Por outro lado, o fato de grande parte dos participantes serem, por caminhos diversos, próximos à UTFPR pode conceder um maior aferimento às suas opiniões, já que o conhecimento advindo dessa proximidade os capacitaria a avaliar, de forma mais adequada, o impacto da instituição em sua cidade.

2.3.2.2 Questões da escala

A seguir, serão abordados os resultados referentes às questões propostas na escala propriamente dita. Eles serão apresentados, inicialmente, considerando-se o grupo como um todo, ou seja, os 100 participantes, independente de sua cidade de origem. Posteriormente, tal seccionamento será introduzido, de forma a caracterizar a percepção dos participantes acerca da UTFPR considerando-se sua localidade específica.

Conforme explicado anteriormente, em uma escala do tipo *likert* podem ser atribuídas pontuações às alternativas de resposta escolhidas pelos participantes em cada item da escala, as quais são somadas, gerando um escore final para cada indivíduo no instrumento. No presente caso, admitindo-se que a pontuação atribuída variou de 1 a 4 (o menor valor atribuído à

discordância plena em relação à afirmativa e o maior valor à concordância plena com a afirmativa apresentada), o escore mínimo possível de ser obtido é 20, e o máximo, 80. Como a direção da escala é positiva, quanto mais próximo for o escore do valor máximo, melhor é a avaliação do sujeito em relação ao impacto da UTFPR no seu município.

O histograma abaixo representa a distribuição dos participantes (no eixo vertical se visualiza a quantidade de sujeitos) conforme o escore obtido na escala (representado no eixo horizontal):

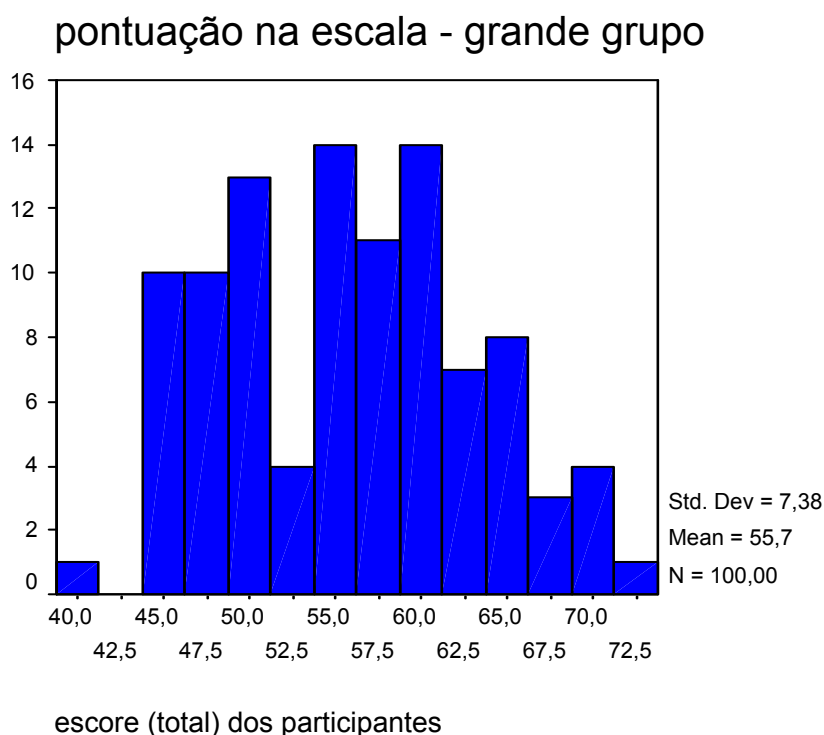


Figura 13: Gráfico representativo da distribuição dos escores obtidos pelos participantes no instrumento utilizado.

Observa-se que o escore mínimo obtido pelo grupo foi 40, enquanto o máximo foi 72,5. Lembrando que os limites inferior e superior são 20 e 80, constata-se que nenhum participante atingiu escores que variam entre 20 e 39, o que significa que nenhum indivíduo considerou o impacto da UTFPR como sendo negativo, já que a maioria concentrou-se entre os escores 45 e 70. Este dado condiz com aquele encontrado anteriormente, concernente à última

questão de caracterização do perfil da amostra quanto ao tipo de relação com a UTFPR, na qual se encontrou total concordância quanto à importância da instituição para o município.

A média dos escores do grupo foi, conforme indicada na figura 13, de 55,7, o que equivale, em uma base cem, a aproximadamente 70%. Tal dado relativiza o anterior, ou seja, apesar de o grupo como um todo ressaltar a importância da presença da unidade da UTFPR em sua cidade, seu impacto não é avaliado como sendo plenamente satisfatório em todos os quesitos abordados pela escala.

O dado que aparece no gráfico referente ao desvio padrão (*standard deviation*) é uma informação adicional sobre como se comporta o conjunto de dados que se tem em mãos, pois indica em que medida os valores do conjunto variam em torno da média. Cada amostra possui um valor que representa o desvio de todos os escores juntos em relação à média (que é o centro de gravidade do conjunto). No caso da presente distribuição, um desvio padrão de 7,38, em relação a uma média de 55,7, indica que 70% da amostra situa-se na amplitude de escores entre 48,32 e 63,08, ou seja, bastante perto da média, sugerindo uma pequena variância.

A seguir, analisar-se-á a distribuição do grupo de acordo com as dimensões originalmente definidas, as quais se referem às áreas de impacto da unidade da UTFPR em cada município, classificando as questões do instrumento em quatro blocos, conforme já discutido anteriormente. Para a análise de cada dimensão será apresentado primeiramente um histograma e, posteriormente, um quadro comparativo, no qual é possível se visualizar a frequência de respostas a cada item que compõe a referida dimensão.

Assim, tem-se, no que diz respeito à Dimensão 1:

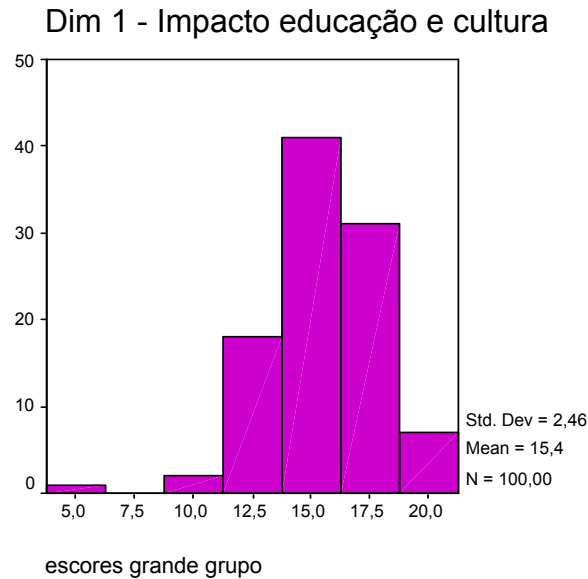


Figura 14: Gráfico representativo da distribuição dos escores obtidos pelos participantes na Dimensão 1 (Impacto na educação e na cultura) do instrumento utilizado.

O impacto na educação e na cultura ocasionado pela instalação das unidades da UTFPR nas cidades de Pato Branco, Cornélio Procópio e Medianeira foi avaliado, pelo grupo, como de moderado a forte, tendo em vista o valor da média obtida pelo grupo nesse quesito. Considerando-se que esta dimensão abarca cinco itens, tem-se, como valores limítrofes mínimo e máximo, 5 e 20, respectivamente. Assim, um valor médio de 15,4 representa 75% da distribuição. Além disso, constata-se que o escore médio 15 foi o que predominou entre os respondentes, o que, estatisticamente falando, significa uma correspondência entre a média e a moda, no referido grupo.

Segue-se o quadro comparativo, de acordo com as cidades pesquisadas, da frequência de respostas a cada questão da Dimensão 1 (PB corresponde à cidade de Pato Branco, CP a Cornélio Procópio e M a Medianeira):

DIMENSÃO 1 – IMPACTO NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA														
	q. 1 Acesso dos jovens ao ensino superior anteriormente à UTFPR era restrito.					q. 2 Aumento do acesso dos jovens residentes no município ao ensino superior.					q. 3 Aumento da população jovem da cidade.			
	PB	CP	M	total		PB	CP	M	total		PB	CP	M	total
disc tot	1.0%	-	1.0%	2.0%		-	-	-	-		-	-	-	-
disc	10.2%	13.3%	1.0%	24.5%		2.0%	1.0%	1.0%	4.0%		-	1.0%	-	1.0%
conc	17.3%	18.4%	12.2%	48.0%		21.2%	19.2%	8.1%	48.5%		13.1%	16.2%	10.1%	39.4%
conc tot	11.2%	5.1%	9.2%	25.5%		17.2%	16.2%	14.1%	47.5%		27.3%	19.2%	13.1%	59.6%
total	39.8%	36.7%	23.5%	100%		40.4%	36.4%	23.2%	100%		40.4%	36.4%	23.2%	100%
n=	39	36	23	98		40	36	23	99		40	36	23	99

	q. 4 Ampliação das possibilidades culturais da cidade.				q. 14 Aumento da conscientização quanto à preservação ambiental.			
	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total
disc tot	1.0%	3.1%	1.0%	5.2%	1.0%	-	1.0%	2.0%
disc	12.5%	12.5%	8.3%	33.3%	13.0%	7.0%	-	20.0%
conc	16.7%	14.6%	13.5%	44.8%	21.0%	24.0%	16.0%	61.0%
conc tot	8.3%	7.3%	1.0%	26.7%	5.0%	5.0%	7.0%	17.0%
total	38.5%	37.5%	24.0%	100%	40.0%	36.0%	24.0%	100%
n=	37	36	23	96	40	36	24	100

Quadro 11: Quadro comparativo das cidades pesquisadas no que se refere à frequência de respostas às questões da Dimensão 1 – Impacto na educação e na cultura.

Tomando como parâmetros os valores das frequências apresentados no quadro acima, verifica-se que os integrantes da amostra concordam (somando-se as frequências das alternativas “concordo” e “concordo totalmente” obtém-se 73%) com a afirmativa de que o acesso dos jovens, anteriormente à instalação da UTFPR nos municípios pesquisados, era restrito, contra 27% de discordância (somando-se as frequências das alternativas “discordo” e “discordo totalmente”). Esta assertiva, contemplada na questão 1, combina-se com aquela abordada na questão 2, que se refere ao aumento do acesso dos jovens residentes no município ao ensino superior a partir da implantação da unidade da UTFPR, com a qual quase a totalidade do grupo (96%) concordou.

A mesma temática é abordada ainda no item 3, o qual questiona acerca do possível aumento da população jovem da cidade em decorrência de serem atraídos estudantes de outras localidades. A distribuição frequencial, neste quesito, aponta 99% de concordância.

As opiniões começam a se dividir quando se chega à questão 4 (que diz respeito à ampliação das possibilidades culturais), na qual a diferença entre as taxas de concordância e discordância, embora ainda permaneça, mostra-se bem mais reduzida: 61% contra 38%, respectivamente.

A questão 14, que versa a respeito de um possível aumento da consciência relativa à preservação ambiental, recebe 78% de concordância, enquanto 22% de participantes discordam da afirmação. Nos cinco itens abarcados por esta dimensão, parecem não haver diferenças significativas nas percepções dos respondentes no que se refere ao município de origem.

A seguir, é apresentado o histograma relativo à Dimensão 2:

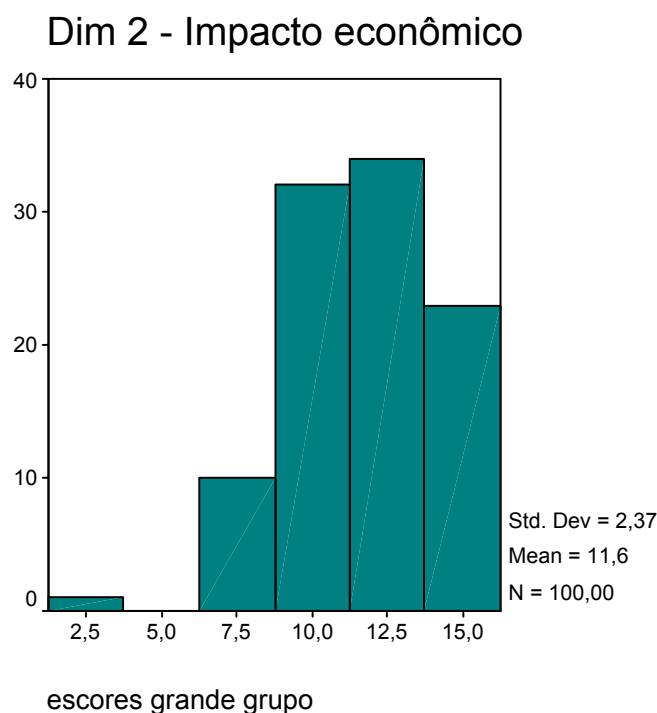


Figura 15: Gráfico representativo da distribuição dos escores obtidos pelos participantes na Dimensão 2 (Impacto econômico) do instrumento utilizado.

O gráfico apresentado nos informa a respeito da distribuição dos escores obtidos agrupando-se as quatro questões que compõem esta dimensão. Nesse caso, tem-se como limites mínimo e máximo, 4 e 16, respectivamente. A média na Dimensão 2 foi de 11.6, equivalente a, também, 75% da distribuição. Além

disso, pode-se observar que o grupo, como um todo, concentra-se entre os valores 7.5 e 15, e que a maioria dos respondentes situou-se entre os escores médios 10.0 e 12.5. A partir dessa análise, infere-se que o impacto econômico atribuído pelo grupo à implementação da unidade da UTFPR nos municípios pesquisados é de moderado a forte.

Na comparação entre esses municípios, a partir da visualização da frequência de respostas aos itens, tem-se que:

DIMENSÃO 2 – IMPACTO ECONÔMICO								
	q. 5 Aumento da instalação de empresas, indústrias e outros investimentos econômicos na cidade.				q. 6 Incremento na oferta de possibilidades de inserção profissional aos jovens formados pela UTFPR.			
	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total
disc tot	-	1.0%	1.0%	2.0%	-	-	-	-
disc	3.0%	16.2%	6.1%	25.3%	3.1%	7.1%	3.1%	13.3%
conc	20.2%	15.2%	13.1%	48.5%	21.4%	22.4%	13.3%	57.1%
conc tot	17.2%	4.0%	3.0%	24.2%	16.3%	6.1%	7.1%	29.6%
total	40.4%	36.4%	23.2%	100%	40.8%	35.7%	23.5%	100%
n=	40	36	23	99	40	35	23	98

	q. 7 Aumento de empregos em outras áreas e/ou categorias profissionais.				q. 8 Aumento do padrão de vida (renda) da população da cidade.			
	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total
disc tot	-	-	-	-	1.0%	-	1.0%	2.0%

disc	2.1%	15.5%	4.1%	21.6%	11.1%	20.2%	10.1%	41.4%
conc	25.8%	13.4%	14.4%	53.6%	23.2%	11.1%	12.1%	46.5%
conc tot	11.3%	8.2%	5.2%	24.7%	5.1%	4.0%	1.0%	10.1%
total	39.2%	37.1%	23.7%	100%	40.4%	35.4%	24.2%	100%
n=	38	36	23	97	40	35	24	99

Quadro 12: Quadro comparativo das cidades pesquisadas no que se refere à frequência de respostas às questões da Dimensão 2 – Impacto econômico.

A questão 5, a qual tematiza a possibilidade do aumento de investimentos no município (empresas, indústrias, etc.), conta com aproximadamente 73% de concordância (somando-se as frequências das alternativas “concordo” e “concordo totalmente”), contra 27% que referem discordância (somando-se as frequências das alternativas “discordo” e “discordo totalmente”). O cômputo é aqui realizado considerando-se as três cidades em conjunto. Entre os participantes que concordam com a assertiva apresentada, a maioria provém da cidade de Pato Branco.

Diferença ainda mais contundente foi encontrada na questão 6 (maior oferta de inserção profissional aos jovens), em que 87% concorda com a afirmativa e apenas 13% discorda. Ambas as questões parecem ligadas por uma premissa lógica, segundo a qual somente poderia haver maiores oportunidades de inserção aos novos integrantes do mercado de trabalho se a quantidade de investimentos (em forma de empresas e indústrias) crescer, ampliando, em consequência, a oferta de empregos. Assim, os resultados parecem razoavelmente coerentes.

Tal raciocínio parece se aplicar também aos demais segmentos profissionais, em uma proporção apenas um pouco menor. A questão 7, que trata da possível ampliação de oportunidades não somente aos jovens formados pela UTFPR, obteve 78% de concordância, contra aproximadamente

22% de participantes que não avaliaram como tendo havido um aumento de empregos também nas demais categorias profissionais após a instalação da UTFPR. O benefício maior é percebido, da mesma maneira que nas questões anteriores, pela cidade de Pato Branco. Já Cornélio Procópio parece ser a cidade menos “otimista” em relação às possíveis ligações da UTFPR com o desenvolvimento do município.

Enquanto isso, o aumento do padrão de renda da população das cidades investigadas em decorrência da presença da referida instituição é avaliado com mais cautela, pois a diferença entre os respondentes que concordam (cerca de 57%) cai quando comparada àqueles que discordam da afirmação apresentada (43%). Comparativamente às cidades, Pato Branco ainda se mostra, também nesta questão, com percepções mais positivas em relação ao impacto econômico.

No que se refere à Dimensão 3, os resultados apresentaram-se conforme se segue:

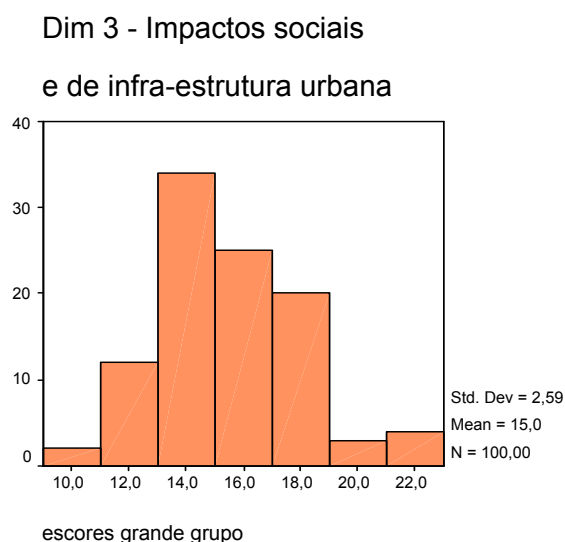


Figura 16: Gráfico representativo da distribuição dos escores obtidos pelos participantes na Dimensão 3 (Impactos sociais e de infra-estrutura urbana) do instrumento utilizado.

Observando-se a distribuição, verifica-se que o impacto da UTFPR no âmbito social é considerado, conforme as percepções do grupo, mediano. A

presente dimensão conta com seis itens; assim, pode-se obter um escore mínimo de 6 e um máximo de 24. Dessa forma, um escore médio 15 representa 62.5%, valor bastante inferior ao alcançado nas dimensões anteriores. Nota-se também que cerca de 35% do grupo concentrou-se no escore médio 14, dez pontos a menos que a pontuação máxima possível. O quadro a seguir possibilita que sejam detectados os conteúdos que pesaram desfavoravelmente e aqueles que foram bem avaliados, seccionando-se por municípios pesquisados, quando se foca o impacto social e aquele relativo à infra-estrutura urbana possibilitado pela instituição:

DIMENSÃO 3 – IMPACTOS SOCIAIS E DE INFRA-ESTRUTURA URBANA													
q. 9				q. 10				q. 11					
Ampliação do acesso da população a produtos, bens e serviços, em decorrência do aumento do poder aquisitivo.				Ampliação dos investimentos públicos na cidade.				Redução na criminalidade na cidade.					
	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total	
disc tot	-	-	1.0%	1.0%	2.0%	1.0%	1.0%	4.0%	4.2%	-	1.0%	5.2%	
disc	10.1%	18.2%	10.1%	38.4%	18.4%	18.4%	12.2%	49.0%	24.0%	31.3%	17.7%	72.9%	
conc	25.3%	14.1%	10.1%	49.5%	15.3%	13.3%	9.2%	37.8%	11.5%	5.2%	4.2%	20.8%	
conc tot	5.1%	4.0%	2.0%	11.1%	5.1%	3.1%	1.0%	9.2%	-	-	1.0%	1.0%	
total	40.4%	36.4%	23.2%	100%	40.8%	35.7%	23.5%	100%	39.6%	36.5%	24.0%	100%	
n=	40	36	23	99	40	35	23	98	38	35	23	96	

	q. 12				q. 13				q. 15			
	Atenuação da desigualdade social por meio da implementação de instrumentos para a inclusão social.				Maior entendimento das necessidades locais, com uma consciência mais adequada de progresso na cidade.				Desenvolvimento de projetos e programas de suporte às comunidades em situação de vulnerabilidade social.			
	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total
disc tot	-	-	1.1%	1.1%	1.0%	-	-	1.0%	2.0%	-	-	2.0%
disc	26.9%	21.5%	10.8%	59.1%	9.1%	9.1%	5.1%	23.2%	17.3%	8.2%	5.1%	30.6%
conc	12.9%	15.1%	9.7%	37.6%	25.3%	24.2%	16.2%	65.7%	18.4%	25.5%	18.4%	62.2%
conc tot	-	-	2.2%	2.2%	4.0%	3.0%	3.0%	10.1%	2.0%	2.0%	1.0%	5.1%
total	39.8%	36.6%	23.7%	100%	40.8%	36.4%	24.2%	100%	39.8%	35.7%	24.5%	100%
n=	37	34	22	93	40	36	24	99	39	35	24	98

Quadro 13: Quadro comparativo das cidades pesquisadas no que se refere à frequência de respostas às questões da Dimensão 3 – Impactos sociais e de infra-estrutura.

Observa-se, por meio do quadro apresentado, que a questão 11 foi a que mais pesou negativamente para a dimensão, contribuindo decisivamente para o rebaixamento da média do grupo nessa dimensão. O índice de discordância, relativa à sugestão de que poderia ter havido uma redução da criminalidade na cidade após a implantação da unidade da UTFPR, foi bastante superior ao de concordância nas três cidades pesquisadas, o que também ocorreu com a questão 12, especialmente nas cidades de Pato Branco e Cornélio Procopio. Esta questão foi, também, a que possuiu a maior quantidade, entre todos os itens do instrumento, de respostas faltantes (sete), o que leva a supor que algumas pessoas não souberam como posicionar-se frente a esse assunto.

As alternativas que expressam discordância relativamente à questão 12, que versa sobre a atenuação da desigualdade através de instrumentos para a inclusão social, somam 60%. Já a questão 15, que trata do desenvolvimento de projetos visando o suporte às comunidades em situação de vulnerabilidade social, atraiu 6% de concordância (somando-se as categorias “concordo” e “concordo totalmente”), contra 33% de discordância (simples e total). Em princípio, parece um resultado contraditório, já que ambos os itens se relacionam a uma possibilidade de melhoria das condições sociais, através de intervenções planejadas para esse fim. Porém, se grande parte do grupo discorda quanto à redução da criminalidade em sua cidade, e, como se sabe, a criminalidade é gerada por situações de desequilíbrio social, pode-se inferir que o grupo pesquisado ainda não percebe uma verdadeira atenuação da desigualdade social, muito embora reconheça que alguns projetos de atuação nesse sentido estejam sendo realizados.

Analisando-se a questão 10, por sua vez, observa-se que as percepções em relação a uma possível ampliação dos investimentos públicos nos referidos municípios não é muito positiva, tendo em vista que mais da metade da amostra (53%) discorda da afirmativa de que, após a instalação da UTFPR na localidade, tenha aumentado significativamente o investimento em obras urbanas, postos de saúde e escolas públicas.

Apesar das ressalvas presentes nas questões anteriores, conforme discutido, 76% da amostra concorda que a instalação da UTFPR contribuiu para um maior entendimento das necessidades da sua cidade, acompanhada de uma maior consciência do progresso, o que, comparativamente falando, foi mais evidente no município de Pato Branco. Tal dado também pode ser interpretado como uma contradição. Contudo pode, também, ser entendido como resultado de um embate entre percepções de caráter mais subjetivo, ou qualitativo, e aquelas de caráter mais prático, ou quantitativo.

Para finalizar a análise por dimensões, seguem-se os dados referentes à dimensão 4:

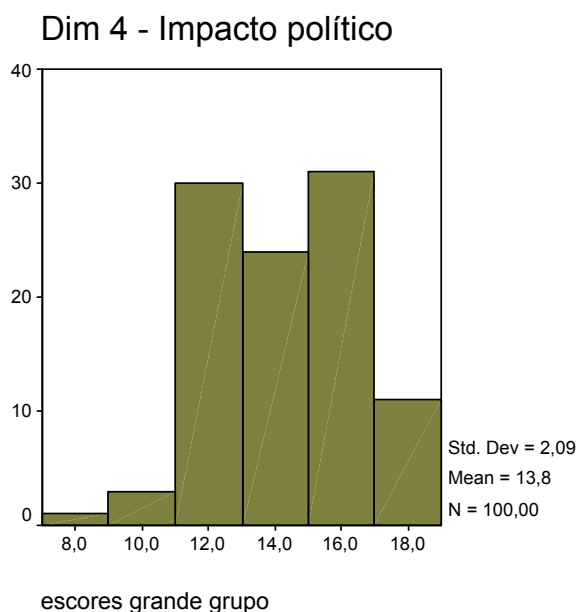


Figura 17: Gráfico representativo da distribuição dos escores obtidos pelos participantes na Dimensão 4 (Impacto político) do instrumento utilizado.

A percepção dos respondentes quanto ao impacto político possivelmente ocasionado pela instalação da UTFPR nos municípios em questão mostra-se, com base na distribuição observada no histograma acima, moderada. O escore

médio obtido (13.8) equivale a 70%, já que, por conter cinco itens, o limite mínimo nesta dimensão é de 5, e o máximo é de 20 pontos. Pode-se visualizar ainda que o grupo divide-se, em sua maioria, entre os escores médios 12, 14 e 16, sendo o primeiro e o último os que se sobressaem, com cerca de 30 indivíduos em cada um.

O quadro a seguir fornece mais detalhes acerca da distribuição dos participantes de acordo com os critérios de análise selecionados neste trabalho:

	q. 16 Sentimento geral de maior orgulho em relação ao desenvolvimento da cidade.				q. 17 Melhoria da qualidade de serviços e produtos disponíveis à população.				q. 18 Maior conscientização da população em relação ao conceito de cidadania.			
	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total
disc tot	-	-	-	-	1.0%	-	-	1.0%	1.0%	-	-	1.0%
disc	1.0%	1.0%	2.0%	4.0%	14.0%	16.0%	6.0%	36.0%	14.3%	14.3%	5.1%	33.7%
conc	20.0%	24.0%	15.0%	59.0%	23.0%	19.0%	16.0%	58.0%	22.4%	19.4%	18.4%	60.2%
conc tot	19.0%-	11.0%-	7.0%	37.0%	2.0%	1.0%	2.0%	5.0%	2.0%	3.1%	-	5.1%
total n=	40.0% 40	36.0% 36	24.0% 24	100% 100	40.0% 40	36.0% 36	24.0% 24	100% 100	39.8% 39	36.7% 35	23.5% 23	100% 98

	q. 19 Aumento da consciência política da população.				q. 20 Relação mais ética e respeitosa entre a população e seus políticos.			
	PB	CP	M	total	PB	CP	M	total
disc tot	1.0%	-	-	1.0%	2.0%	1.0%	-	3.0%
disc	11.0%	14.0%	6.0%	31.0%	21.2%	26.3%	13.1%	60.6%
conc	21.0%	17.0%	16.0%	54.0%	17.2%	5.1%	11.1%	33.3%
conc tot	7.0%	5.0%	2.0%	14.0%	-	3.0%	-	3.0%
total	40.0%	36.0%	24.0%	100%	40.4%	35.4%	24.2%	100%
n=	40	36	23	100	40	35	24	99

Quadro 14: Quadro comparativo das cidades pesquisadas no que se refere à frequência de respostas às questões da Dimensão 4 – Impacto político.

Verifica-se, no quadro acima, uma frequência de 96% (das três cidades juntas) de concordância relacionada ao sentimento de orgulho quanto ao desenvolvimento da cidade (questão 16), obtendo, diferentemente das demais questões do instrumento, altos índices de respostas à alternativa “concordo totalmente”, especialmente na cidade de Pato Branco. Dessa forma, entende-se que a quase totalidade da amostra percebe uma vinculação positiva entre a instalação da UTFPR e o sentimento de apreço dos cidadãos e seu município.

Também uma moderadamente alta taxa de concordância (63%) quanto ao critério proposto pela questão 17 foi obtida, contra 37% de discordância. Igualmente à questão anterior, a avaliação mostrou-se ligeiramente melhor em Pato Branco. Assim, aproximadamente dois terços do grupo reconhece como válida a afirmativa de que houve uma melhoria na qualidade dos produtos e serviços disponíveis à população após a implantação da UTFPR no município.

Juntas, as três cidades somam praticamente a mesma taxa de concordância (65.3%), para a questão 18, daquela encontrada no item anterior. A questão 18 versa sobre o aumento da conscientização ligada ao conceito de cidadania, possibilitado pelo trabalho da UTFPR. A frequência mostrou-se também levemente maior em Pato Branco. No entanto, 34.7% das pessoas que compõem a amostra discordaram dessa assertiva.

Resultados similares foram encontrados analisando-se a frequência de respostas à questão 19 (68% de concordância contra 32% de discordância), que tange às percepções quanto a um possível incremento na consciência política da população após a instalação da instituição no município, com valores que também se mostraram mais favoráveis na cidade de Pato Branco.

Porém, o aumento de consciência política reconhecido pelos participantes da pesquisa não parece implicar, diretamente, uma relação mais ética entre a população e seus políticos, já que os resultados, aqui, se invertem: 64% dos respondentes discordam desta afirmativa, enquanto 36% concordam, sendo que a opinião mais crítica, no que toca a esse quesito, vem dos respondentes de Cornélio Procópio.

A análise frequencial pode ajudar a fornecer subsídios para a compreensão daquele dado obtido na análise das correlações, referente à aparente desvinculação da questão 16 das demais questões da Dimensão 4: possivelmente a discrepância não se deva somente ao conteúdo dos itens, mas também à distribuição das respostas, já que o comportamento geral do grupo, nessa questão, foi bastante diferente do perfil encontrado nos demais itens do instrumento.

Ainda digno de nota, no que diz respeito ao comportamento do grupo nessa dimensão, foi o fato de nela concentrarem-se as únicas três questões (16, 17 e 19) respondidas por 100% da amostra, isto é, não ter sido encontrado nenhum 'missing value'.

Para finalizar a presente seção de análise dos resultados coletados, levando-se em conta as especificidades de cada dimensão, ou área de

impacto, prevista pelo instrumento, apresenta-se um gráfico comparativo geral, no qual se pode facilmente visualizar a interação entre as quatro dimensões, nas três cidades objeto do estudo, pois sintetiza as informações anteriormente apresentadas em detalhes:

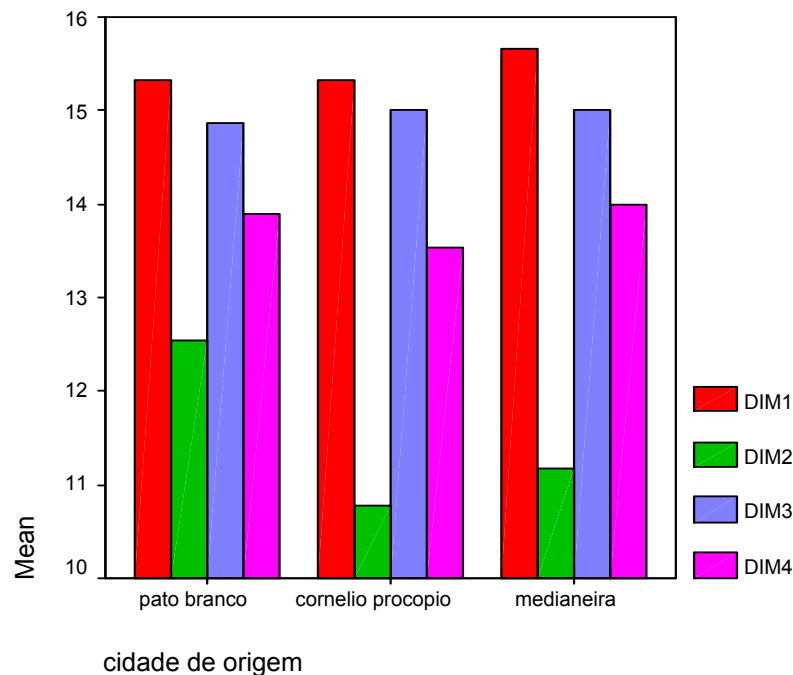


Figura 18: Gráfico representativo da distribuição dos escores médios obtidos pelos participantes, seccionados por município de origem, em cada uma das dimensões do instrumento utilizado.

Este gráfico nos informa que a área de impacto mais reconhecidamente aceita pelos participantes como sendo a mais afetada pela presença da UTFPR nos referidos municípios foi a Dimensão 1 - Impacto na educação e na cultura, representada na figura pelas barras de cor vermelha, com pequena vantagem para a cidade de Medianeira.

Pela seqüência, considerando-se o tamanho das barras apresentadas no gráfico, nota-se que a Dimensão 3 – Impactos sociais e de infra-estrutura urbana ocupa o segundo lugar, permitindo ver também que as percepções do

impacto da instituição, nas três cidades, foram equivalentes, como atestam as barras de cor azul.

Segue-se a Dimensão 4 – Impacto político, cuja distribuição é representada pelas barras em rosa. Observa-se que, conforme a opinião dos respondentes, os municípios de Pato Branco e Medianeira encontram-se equiparados, ficando Cornélio Procópio em nível um pouco inferior aos demais.

E, por fim, aparece a Dimensão 2 – Impacto econômico, na qual as barras em verde testemunham maior satisfação, no que diz respeito a esse quesito, entre os participantes da cidade de Pato Branco, e menor na cidade de Cornélio Procópio. Observa-se que, com exceção desta dimensão, as demais mostraram um perfil aproximado de respostas (no cômputo geral), ou seja, as diferenças nas três cidades quanto à qualidade do impacto ocasionado pela instalação da UTFPR, quando houve, não foram significativas.

Faz-se necessário, entretanto, lembrar que o intervalo em que foram posicionados os escores médios de cada dimensão é pequeno, pois varia entre os valores 10 e 16, uma amplitude pequena se for considerado que a pontuação possível de ser obtida na escala pode variar entre 20 e 80.

Além disso, a Dimensão 2 aparece em último lugar não exatamente porque o impacto econômico foi considerado de menor importância para a amostra pesquisada, mas porque o escore médio possível de ser atingido foi menor que nas demais dimensões, já que se tratou de sub-grupo com menos questões. Na análise detalhada, por dimensão, avaliou-se o impacto neste âmbito como sendo de moderado a forte, já que no cálculo da porcentagem média foi considerada a proporção, relativamente ao número de itens.

O raciocínio inverso deve ser aplicado à Dimensão 3. Embora o gráfico apresente esta dimensão como sendo a segunda área de impacto, sabe-se que, conforme demonstrado em análises anteriores, o escore médio do grupo obtido neste quesito foi baixo, representando um impacto de caráter apenas mediano (62.5%), mais fraco do que o encontrado nos demais. Tal discrepância deve-se ao fato de esta dimensão contar com seis itens (subindo

os limites mínimo e máximo possíveis de serem atingidos), o que fez crescer “artificialmente” sua barra representativa. O gráfico acima não foi sensível a este “detalhe”, portanto suas informações precisam ser relativizadas.

2.3.3 Discussão dos resultados obtidos

Os dados coletados, analisados de forma descritiva e freqüencial, de forma a avaliar a confiabilidade do instrumento utilizado, conduzem a algumas reflexões, como se segue.

Em primeiro plano, faz-se importante tomar em consideração a impressão geral dos participantes no que se refere ao impacto da instituição em seu município. Muito embora o grupo ressalte a importância da presença da unidade da UTFPR em sua cidade, seu impacto não é avaliado como sendo plenamente satisfatório em todos os quesitos abordados pela escala. As dimensões melhor avaliadas foram a educacional/cultural e a econômica, enquanto aquela percebida de forma menos favorável foi a social.

Seccionando-se a amostra de acordo com os municípios estudados, Pato Branco foi a cidade que avaliou mais positivamente o impacto da UTFPR, sendo que a dimensão de maior peso nesta avaliação foi a Dimensão 2, relativa ao impacto econômico. Considerando-se as características gerais da cidade, constata-se que os índices PIB e IDH são, realmente, mais altos que os demais municípios em foco. Pode-se supor ainda que, considerando-se também a sua história, o fato de o município de Pato Branco já se encontrar em uma condição mais estruturada por ocasião da implantação da UTFPR pode ter facilitado a sua inserção e impacto, bem como permitido aos seus habitantes uma conscientização maior dos aspectos implicados no seu desenvolvimento, culminando em uma percepção geral mais positiva.

Por outro lado, a cidade que avaliou menos positivamente o impacto da UTFPR foi Cornélio Procópio, tendo sido verificado que as diferenças principais, comparativamente às outras cidades, estiveram concentradas também na Dimensão 2, além de, levemente, na Dimensão 4 (Impacto político).

Sabe-se que aspectos econômicos e políticos estão ligados, e que o desenvolvimento de uma localidade carrega em si algumas “contradições”. Pode-se mencionar, por exemplo, a atração de muitas pessoas de localidades menores, que muitas vezes não encontram espaço (moradia digna, emprego) e ficam na marginalidade social, aumentando, quase sempre, o índice de criminalidade, que se torna um fator de risco para a população. Problemas concretos advindos de situações desse tipo causam um impacto negativo ligado ao desenvolvimento. Impactos sociais são mais lentos, por envolverem muitas questões de caráter subjetivo. Faz-se necessário tempo e esforço de adaptação ao “progresso”. E isso parece, de todo modo, estar acontecendo – a despeito do olhar crítico dos participantes oriundos de Cornélio Procópio em relação a alguns aspectos, especialmente aqueles mais quantitativos do desenvolvimento de sua cidade. A quase unanimidade de concordância ao item 16 da escala, por exemplo, testemunha a evolução de um sentimento geral de orgulho em relação ao desenvolvimento da cidade.

Constata-se, ainda no que diz respeito ao município de Cornélio Procópio, uma avaliação predominantemente negativa da relação da população com seus políticos, explorada na questão 20 da escala. Nesse momento, faz-se necessário pontuar o papel da UTFPR nesse contexto. É arriscado precisar aqui o que a instituição poderia fazer, adicionalmente ao que já tem sido feito em termos educacionais, para atenuar tal dificuldade. Porém, sabe-se que a educação tem por objetivo final a conscientização do homem e a melhoria de suas condições em todos os níveis, incluindo a ética social, que deve ser calcada em uma construção dialética dos movimentos humanos. Desse modo, faz parte de suas atribuições, ou melhor dizendo, de seu papel como transformadora da realidade social, investimento em alternativas construtivas a partir dos dados aqui obtidos.

Embora tenham sido utilizadas as dimensões previamente definidas pelo pesquisador (tendo em vista que as correlações foram boas, permitindo que se continuasse usando esta classificação) para efeitos das demais análises, parece importante considerar a diferenciação que emergiu a partir do procedimento fatorial, o qual classificou as questões da escala de uma maneira

diferente, conforme exposto anteriormente. Percebeu-se um “embate” entre as percepções de caráter mais subjetivo, ou qualitativo, e aquelas de caráter mais prático, ou quantitativo, o que pode contribuir para nossas reflexões, enquanto cientistas, acerca dos métodos através dos quais coletamos informações acerca da realidade: tendemos, enquanto pesquisadores, a fazer uma leitura muito literal do universo em análise, perdendo de vista, muitas vezes, a dimensão integrada que os fenômenos, em sua realidade, possuem.

A maneira como as dimensões foram reorganizadas, em novos ‘fatores’ ou ‘variáveis latentes’, interliga os temas analisados seguindo uma “lógica” mais qualitativa, em que, por exemplo, o conceito de cidadania e a necessidade de uma relação mais ética entre a população e seus políticos liga-se à atenuação da desigualdade social e à redução da criminalidade, o que parece bastante coerente. De tal análise pode-se, inclusive, obter “pistas” para o planejamento de novas ações educativas que possam implementar, de forma mais efetiva, alterações de impacto no âmbito social.

Vale ainda lembrar que os procedimentos aqui utilizados tiveram a finalidade de buscar analisar, com algum nível de detalhamento, o recorte da realidade que se tem em mãos no momento. Mas existe plena clareza de que são apenas instrumentos auxiliares, que não reproduzem a riqueza que os fenômenos, em sua realidade tão cheia de aspectos intervenientes e subjetivos, variáveis que fogem ao controle do pesquisador, contêm em si. Assim, possuem limitações, e seus resultados não permitem tirar conclusões definitivas. A propósito, somente se mostram válidos e úteis se em conjugação com reflexões de ordem conceitual, como as que tomaram lugar na fundamentação teórica, cuja combinação tentar-se-á esboçar na seção seguinte, a última deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

**SOBRE OS INVESTIMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma função importante da universidade: a avaliação crítica de suas ações e das políticas educacionais vigentes no contexto em que se situa, tanto em nível estadual, como nacional, como no cenário mundial. Nesse sentido, o que se fará agora é lançar algumas idéias que conduzam à reflexão, já que mais do que concluir um trabalho, deseja-se que portas e janelas sejam abertas para ajudar na evolução de nossa educação, de nossa ciência, de nossa sociedade.

Começou-se por apresentar um problema, caracterizando uma situação que está “fora da ordem”. Isso porque a educação, a olhos vistos, não tem exercido adequadamente sua principal função, qualquer que seja o nível a ser analisado, quer seja a creche ou a pós-graduação: *formar*. Conforme enfatizado anteriormente, o humano deveria formar-se, estruturar-se, criar-se, buscando, em sua natureza, o que há de melhor.

Na verdade não se sabe onde está o começo do novelo. Se a perspectiva capitalista gera interesses que não compactuam com a verdadeira tarefa de formar – já que esta necessita de investimentos muito maiores e de caráter menos imediatista do que exige o “deus-mercado” –, ou se a falha na ação de formar faz com que os humanos abdicuem dos valores que originalmente subsidiam a cooperação social, necessária para a sobrevivência humana.

Observa-se uma diferença “sutil” nos termos utilizados no documento brasileiro consultado, o Anteprojeto da Lei de Educação Superior Brasileira, de 2004, onde se lê acerca da missão da educação superior enquanto ‘formação de recursos humanos’ e nos termos usados na Declaração Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO, em 1998, que identifica, para a educação superior, a missão de ‘educar e formar pessoas altamente

qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais'. Espera-se que a educação superior possa reconhecer, mesmo em países como o Brasil, sua missão de *formar pessoas* – o que inclui uma especialização profissional, mas não se limita a ela – em vez de, meramente, recursos humanos.

Encontra-se fora da ordem também - e aí temos uma consequência de ambas as assertivas anteriores - a distribuição desigual das riquezas, do capital tanto cultural quanto material, que se substantiva pela desigualdade educativa e econômica das diferentes regiões. A educação, como um bem público, deveria estar distribuída de maneira eqüitativa, independente da região em que se encontra qualquer indivíduo. Não se trata de defender uma educação universalista, sem respeito à diversidade e à caracterização do ambiente e do humano em circunstâncias geográficas e, conseqüentemente culturais, diferenciadas. Mas, simplesmente, de não usar tais argumentos como justificativas para a polarização de recursos de todos os tipos, e em consequência, para a discriminação e a segregação.

Nesse sentido, o documento oficial brasileiro consultado (Anteprojeto da Lei de Educação Superior, 2004) reza que a universidade tem, como uma de suas missões, a redução das desigualdades regionais. Mostra a pesquisa de campo, realizada no contexto do estudo aqui empreendido, algum indício nesse sentido? Percebem os indivíduos questionados que a implantação de unidades de ensino superior de caráter tecnológico em seus municípios tenha alguma contribuição para a redução da desigualdade?

Os dados parecem indicar que sim; que, em termos gerais, a presença e a atuação de uma universidade pública em seu município, mesmo que de cunho profissionalizante, está alterando a realidade própria de uma cidade interiorana, que tantas vezes mantém-se à margem dos padrões de desenvolvimento aceitos na modernidade. Porém, talvez justamente o fato de ser uma instituição técnica é o que determina o tipo de alterações percebidas pelos participantes da pesquisa, ou seja, um impacto mais relevante na área econômica (por exemplo, a instalação de empresas e indústrias, um

incremento na oferta de inserção profissional) e relacionada ao acesso dos habitantes ao ensino superior e a outros bens de caráter cultural.

Quem sabe a experiência dessa pesquisa inspire redimensionamentos no trabalho das unidades da UTFPR, tanto das já existentes, como daquelas que estão por nascer, que sirvam para aumentar a sua área de impacto, abrangendo com maior eficácia aspectos de caráter social, o âmbito em que menos se conseguiu perceber efeitos positivos. É preciso uma maior clareza e consciência do papel das instituições de ensino superior enquanto impulsionadoras do desenvolvimento social (conforme já se apontou anteriormente), tanto no que diz respeito a cada pessoa – docente, pesquisador, funcionário, aluno – que faz parte do sistema, como às políticas governamentais, de investimento, possibilitando uma adequada estrutura de apoio.

É possível se pensar também que o pouco impacto percebido no âmbito social (por exemplo, na redução da criminalidade – que foi o item avaliado de forma mais desfavorável; na implementação de programas de combate à exclusão e vulnerabilidade social) seja uma das implicações da falta de investimentos nas políticas governamentais públicas em outras áreas do saber, como as humanidades, por exemplo, tão essenciais para a formação humana (até por isso recebem o nome genérico de ‘humanidades’) e que não têm sido foco de atenção, em especial tratando-se de municípios do interior.

Sob essa ótica, pode-se perguntar, como o faz Tiramonti (2000), bem como outros autores já mencionados no decorrer do texto, acerca da coordenação entre o sistema educativo e o sistema produtivo: como se articula um modelo organizado em torno dos critérios de mercado e, portanto, da competência profissional, com as tradicionais desigualdades que nos caracterizam e a conseqüente debilidade de algumas camadas sociais para se constituírem como pleiteadoras do bem educativo?

Com relação a essa grande questão, Dias Sobrinho (2005) aponta que existem, ainda atualmente, dois posicionamentos distintos: aqueles que defendem a linha pragmática, criticando a suposta ineficiência da educação

superior para atender às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais complexo; e aqueles que defendem o exercício de cidadania crítica e criativa e que lamentam as perdas de referências valorativas na sociedade em geral e na educação superior em especial. Os primeiros, provavelmente, são aqueles citados por Zainko (1998), para quem a modernidade deveria estar mais presente na universidade e no ensino superior brasileiros, sendo conquistada por meio da aquisição de novos equipamentos, pela construção de novos prédios ou pela capacidade de atender aos requisitos tecnológicos do setor privado.

Não que novos equipamentos ou novas construções não sejam bem-vindos, mas é possível supor que a modernidade englobe mais do que isso, ou, melhor dizendo, que se possa alcançar um conceito mais evoluído de modernidade. Possivelmente esse outro tipo de modernidade conjugue o que se tem aprendido com os erros políticos, ambientais, humanos e tantos outros que foram cometidos ao longo da história; conjugue o bem-estar proporcionado pelos bens de consumo com aquele bem-estar advindo das vivências apropriadas e responsáveis de valores éticos, de compromisso com o outro, com a humanidade em geral e com o planeta. Assim, parece melhor optar por nenhum dos dois grupos há pouco citados, mas por uma terceira proposta, conciliadora, que, quem sabe com boa vontade, possa ser conseguida antes que a humanidade destrua a si mesma.

A primazia da sociedade comercial, competitiva, já vem apresentando há muito tempo efeitos adversos e perversos que a ninguém passam despercebidos, mas que é mantida por satisfazer interesses de determinados grupos. No entanto, a crise econômica mundial presenciada neste momento – desencadeada a partir da quebra do sistema financeiro dos EUA, que se iniciou devido à forte crise imobiliária – é uma prova de que as sociedades não podem ser mantidas por muito tempo regidas apenas por leis de comércio. Por exemplo, bancos públicos começam a comprar bancos privados que estão entrando em falência, um processo reverso do que se buscou fazer alguns anos atrás, em que a ordem foi a da privatização das empresas estatais lucrativas. A volta da estatização mostra que a privatização excessiva pode

conduzir a uma grande crise, pois o mercado consumidor, embora já tenha sido “pervertido” pelas pressões do *marketing*, também tem seus limites. Contradições irrompem por todo lado: indústrias automobilísticas necessitam vender mais carros para “retomar” os lucros e cessar as demissões massivas de funcionários; funcionários sem emprego não podem adquirir carros; por conta do desequilíbrio ambiental, deveria haver uma desaceleração na venda de carros; mas carros precisam ser vendidos para salvar as empresas e tirá-las da crise, como também o restante da sociedade, que no atual estágio de coisas, depende quase que exclusivamente delas.

Com esse exemplo, pretende-se atingir dois objetivos no que se refere à educação, em geral, e às instituições de ensino superior, em particular: o primeiro é o de mostrar que a expansão calcada prioritariamente na iniciativa privada, alimentando o chamado mercado educacional, não parece ter um bom prognóstico. O segundo é o de chamar a atenção para a necessidade de que as instituições de ensino superior, incluindo as de caráter tecnológico, discutam e reflitam sobre essas contradições presentes na realidade social atual, avaliando o seu papel na crise: em que medida é saudável a produção de crescente mão-de-obra que precisará ser inserida em um contexto industrial e empresarial de decadência? E se uma das funções da educação superior é produzir conhecimento, que tipo de conhecimento pode ser produzido a partir de situações como esta?

Pergunta-se ainda, tendo em perspectiva a situação específica do Brasil: seria mesmo preciso investir tanto dos recursos recolhidos pela União – duramente financiados pelo esforço de cada cidadão – em compromissos financeiros com os organismos internacionais, acumulados há muito tempo e que ainda por muito tempo durarão, em detrimento de reais investimentos na formação da sociedade brasileira? Seria mesmo preciso submeter o país às “orientações” dos mecanismos reguladores internacionais, de forma a mantermos *ad infinitum* a posição de subjugados? É realmente preciso aceitar, sufocar a potencialidade de uma nação inteira, com toda a riqueza natural, cultural e humana como a do Brasil, alimentando as exigências de desigualdade, e mantendo o Estado mínimo?

Observa-se que, apesar do tão pequeno investimento governamental, conforme descrito no Capítulo 2, ocorreu uma significativa expansão da rede federal de educação tecnológica, como a que se viu no Paraná, trazendo conseqüências, ainda não “perfeitas”, mas já muito positivas para a realidade do interior do estado. Uma decorrência lógica de tal constatação é a que nos conduz a imaginar o que poderia estar ocorrendo caso o investimento tivesse sido um pouco maior – e aí não se pensa somente no montante de dinheiro investido, mas também em um planejamento estratégico e realmente bem intencionado –; poder-se-ia, talvez, estar testemunhando mais desenvolvimento, mais satisfação, mais bem-estar entre os cidadãos brasileiros.

A formação e a produção de conhecimento a ser compartilhado, como dirigido à construção de um futuro melhor para todos, é a função pública e social da educação superior. E para que essa função seja cumprida, é requerido que os indivíduos partícipes da engrenagem tomem a devida consciência disso, bem como que, a partir de então, sejam construídos programas políticos que assegurem que outros elementos do sistema também funcionarão razoavelmente a contento, como o que sugere Dias Sobrinho (2005) relativamente a políticas de emprego, aplicação de conhecimentos em programas de interesse público, definição de prioridades nacionais e regionais, por exemplo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. **Estado e Financiamento Universitário: o Fundo Público e a Educação Superior no Brasil**. Tese de doutorado. Piracicaba: Unimep, 2002.

ARELARO, L.R.G. Resistência e submissão: a reforma educacional da década de 1990. *In*: Krawczyk, N.; Campos, M.M.; Haddad, S. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO, E. P. **Os Universos da Crítica**. Lisboa: Edições 70, 1987.

COHEN, J.; COHEN, P. **Applied Multiple Regression/Correlation Analysis in Behavioral Sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

COMREY, A. L.; LEE, H. B. **A First Course in Factor Analysis**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, 2000. Disponível em: <HTTP://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501406.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. *In*: Gazzola, A.L.; Didriksson, A. **Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC/UNESCO, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

EAGLETON, T. **A Função da Crítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FARIA, J. H. de. Economia Política do Poder. As práticas do controle nas organizações. Volume 3. Curitiba: Juruá, 2004.

_____. **Economia Política do Poder. Fundamentos**. Volume 1. Curitiba: Juruá, 2006.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lisboa: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

ICÓ, J. A.; FIALHO, N. H. **Universidades estaduais, emprego e desenvolvimento**. Revista Baiana de Tecnologia TECBAHIA. V. 14, nº. 3, pp. 112-117, 2000.

INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KOLB, C.W. **A Democratização do Ensino Superior: diagnóstico e alternativas para uma maior inclusão social**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUCPR, 2003.

KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. *In*: Krawczyk, N.; Campos, M.M.; Haddad, S. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

KUENZER, A.Z. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho**. *In*: LOMBARDI, J.C.; *et tal* (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAMPERT, E. **A Globalização e os Desafios da Universidade Pública**. *In*: Revista "Universidade e Trabalho", ano VIII, no. 15, fevereiro 1998.

LANDINELLI, J. Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *In*: Gazzola, A.L.; Didriksson, A. **Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC/UNESCO, 2008.

LOOS, H. **Atitude e Desempenho em Matemática, Crenças Auto-Referenciadas e Família: uma Path-Analysis**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Presidência da República. Ministério da Administração e Reforma do Estado, Brasília – DF, 1995.

MARX, K. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEC. **Anteprojeto de Lei de Educação Superior**. Versão preliminar. Ministério da Educação do Brasil, 2004.

MOSCOVICI, S. **Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história.**

NAKABACHI, L; FELIPPE, E. **Para o Paraná Crescer, Educação.** Artigo. *In: Caderno de Economia; A Gazeta do Povo*, 23 abril 2008.

NASCIMENTO, O. V. do. **Cem Anos do Ensino Profissional no Brasil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

RIVERA, M. **Tijiendo Futuro. Los caminos posibles del desarrollo social.** San Juan: Puerto, 2000.

RIVEROS, L.A. Retos y dilemas sobre el financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe. *In: Gazzola, A.L.; Didriksson, A. Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe.* Caracas: IESALC/UNESCO, 2008.

ROSENTHAL, R.; RUBIN, D. B. A note on percent variance explained as a measure of the importance of effects. **Journal of Applied Social Psychology**, 9, 395-396, 1982.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
_____. **Do Contrato Social.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SAMOILOVICH, D. Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. *In: Gazzola, A.L.; Didriksson, A. Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe.* Caracas: IESALC/UNESCO, 2008.

SANTOS, M. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000.

SEN, A. **Sobre a Ética e a Economia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TIRAMONTI, G. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. *In: Krawczyk, N.; Campos, M.M.; Haddad, S. O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate.* Campinas: Autores Associados, 2000.

TORRES, C.A. **Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma Crítica Neoliberal.** *In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da Exclusão.* Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Documentos da Conferência Mundial sobre Educação Superior. Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

VILLANUEVA, E. Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. *In*: Gazzola, A.L.; Didriksson, A. **Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC/UNESCO, 2008.

WANDERLEY, L.E. Espaço público e educação. *In*: Krawczyk, N.; Campos, M.M.; Haddad, S. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ZAINKO, M.A.S. **Planejamento, Universidade e Modernidade**. Curitiba: All-Graf, 1998.

Sites consultados:

http://www.cp.utfpr.edu.br/site_campus.php?pagina=1 (acesso em 12 de março de 2008).

<http://www.ipardes.gov.br/> (acesso em 12 de março de 2008).

<http://www.md.utfpr.edu.br/index2.php?destino=Administracao2/historico.htm> (acesso em 18 de março de 2008).

<http://www.pb.cefetpr.br/historico.asp> (acesso em 18 de março de 2008).

ANEXOS

ANEXO I**QUESTIONÁRIO – Pesquisa de Doutorado PPGE/UFPR****PERFIL DO PÚBLICO PESQUISADO (AMOSTRA)
E SUA RELAÇÃO COM A UTFPR****1. Sexo**

masculino feminino

2. Idade

< 25 anos entre 25 e 35 anos entre 35 e 45 anos > 45 anos

3. Estado Civil

casado solteiro separado(a)

4. Profissão

Tempo de exercício da profissão: _____

5. Escolaridade

Ensino Fundamental Ensino Médio

Ensino Superior. Qual? _____

Pós-Graduação. Qual? _____

Outros. Especificar: _____

6. Tem algum contato com a UTFPR do seu município?

Sim. Qual? _____

Não.

**7. Há membros de sua família ou amigos próximos que freqüentam a
UTFPR?**

Sim.

Não.

8. A presença da UTFPR tem influência direta em sua vida?

- () Sim. Qual? _____
- () Não.

9. Tem conhecimento das funções da UTFPR?

- () Sim.
- () Não.

10. Para você é importante a presença UTFPR em seu município?

- () Sim. Por que? _____
- () Não.

ANEXO II**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ****CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro Participante,

O presente instrumento tem por objetivo coletar suas percepções acerca do impacto ocasionado pela instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) em sua cidade. Esta pesquisa é parte dos estudos de Doutorado de Carlos Kolb, realizados na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Para a concretização desse projeto, solicitamos a sua colaboração respondendo às questões do instrumento abaixo. Solicitamos a sua especial atenção no sentido de responder a todas as questões, e da maneira mais sincera possível.

Considerando de suma importância a sua contribuição, comprometemo-nos a resguardar o necessário anonimato sobre os dados dos participantes, não permitindo que seja identificada a pessoa que participar da pesquisa.

Na certeza de poder contar com a sua colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Desde já antecipamos nossos sinceros agradecimentos.

Curitiba, DATA de 2008.

(NOME OU ASSINATURA DO PESQUISADOR)

Declaro que aceito participar da referida pesquisa e autorizo o pesquisador a utilizar os dados obtidos, desde que preservado o meu anonimato.

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO II

O IMPACTO DA INSTALAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO TECNOLÓGICO SUPERIOR (CEFET – UTFPR) EM CIDADES DO INTERIOR DO PARANÁ

QUESTIONÁRIO

1. Antes da instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) em sua cidade, o acesso dos jovens residentes no seu município ao ensino superior era restrito.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

2. A instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) em sua cidade ampliou as possibilidades de acesso dos jovens residentes no seu município ao ensino superior.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

3. A instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) atraiu jovens de outras localidades de forma a aumentar a população jovem de sua cidade.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

4. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) foram ampliadas as possibilidades culturais em sua cidade (livrarias, teatros, cinemas, auditórios, etc.).			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

5. A unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) atraiu a instalação de empresas, indústrias e outros investimentos econômicos em sua cidade.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

6. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) houve um incremento na oferta de possibilidades de inserção profissional aos jovens formados por este centro educativo.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

7. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) houve também um aumento de empregos em outras áreas e/ou categorias profissionais.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

8. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) houve, em termos gerais, um substancial aumento do padrão de vida (renda) da população de sua cidade.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

9. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) ampliou-se o acesso da população aos produtos, bens e serviços proporcionados pela tecnologia, em decorrência do aumento do poder aquisitivo.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

10. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) houve ampliação dos investimentos públicos em sua cidade (obras urbanas, postos de saúde e escolas públicas).			
---	--	--	--

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

11. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) verificou-se uma redução na criminalidade em sua cidade.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

12. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) verificou-se a atenuação da desigualdade social por meio da implementação de instrumentos para a inclusão social.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

13. A instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) propiciou o acesso ao conhecimento necessário ao entendimento das necessidades locais, proporcionando uma consciência mais adequada de progresso em sua cidade.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

14. A instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) contribuiu para aumentar o nível de conscientização em relação à preservação ambiental, apesar do eventual aumento da industrialização em sua cidade.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

15. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) houve o desenvolvimento de projetos e programas de suporte às comunidades em situação de vulnerabilidade social.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

16. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) pode ser observado um sentimento geral na população de maior orgulho em relação ao desenvolvimento de sua cidade.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

17. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) houve uma melhoria na qualidade dos serviços e produtos disponíveis à população (mercado consumidor).

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

18. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) houve uma maior conscientização da população em relação ao conceito de cidadania.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

19. Devido ao suposto aumento do nível de escolarização propiciado pela instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR), houve um aumento da consciência política da população.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

20. Após a instalação da unidade de ensino tecnológico superior (CEFET – UTFPR) estabeleceu-se uma relação mais ética e respeitosa entre a população e seus políticos.

discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

ANEXO III

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,376	36,878	36,878	7,376	36,878	36,878
2	2,189	10,945	47,822	2,189	10,945	47,822
3	1,491	7,457	55,280	1,491	7,457	55,280
4	1,095	5,473	60,753	1,095	5,473	60,753
5	,915	4,573	65,326			
6	,836	4,178	69,505			
7	,803	4,013	73,517			
8	,745	3,726	77,243			
9	,736	3,681	80,925			
10	,635	3,176	84,100			
11	,613	3,065	87,165			
12	,490	2,448	89,613			
13	,406	2,029	91,642			
14	,325	1,626	93,268			
15	,307	1,534	94,802			
16	,285	1,427	96,229			
17	,233	1,164	97,393			
18	,191	,957	98,349			
19	,186	,931	99,280			
20	,144	,720	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Q1	,134	,139	,851	-,102
Q2	5,836E-02	,127	,742	,130
Q3	,340	-7,08E-03	,362	,557
Q4	,612	,268	6,337E-02	,154
Q5	,792	8,884E-02	8,768E-02	4,150E-02
Q6	,678	1,066E-02	,207	9,276E-02
Q7	,778	8,108E-02	,268	,105
Q8	,778	,366	-3,73E-02	5,959E-02
Q9	,736	,324	-5,46E-02	,129
Q10	,547	,510	4,874E-02	8,081E-02
Q11	,144	,784	-4,84E-03	-,110
Q12	,174	,681	,142	-3,11E-02
Q13	,113	,671	,200	,273
Q14	,113	,480	,388	,233
Q15	-,127	,521	,449	,362
Q16	,159	8,463E-02	-3,80E-02	,835
Q17	,419	,471	,353	-9,66E-02
Q18	,273	,569	,389	6,059E-02
Q19	,254	,496	,581	,181
Q20	,371	,689	9,589E-02	7,286E-02

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.