



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE  
MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

GEAN CARLOS ROYER

**DAS GRAFIAS RASCUNHADAS DA DITADURA À CONSTRUÇÃO DE UM  
ESPAÇO DO SABER: A IMPORTÂNCIA DA UNIOESTE NAS  
TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE DE CASCAVEL - PR**

CASCAVEL/PR

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE  
MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

GEAN CARLOS ROYER

**DAS GRAFIAS RASCUNHADAS DA DITADURA À CONSTRUÇÃO DE UM  
ESPAÇO DO SABER: A IMPORTÂNCIA DA UNIOESTE NAS  
TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE DE CASCAVEL - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (Nível de Mestrado) da Unioeste - *campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

CASCAVEL/PR

2021

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

Royer, Gean Carlos

Das grafias rascunhadas da ditadura à construção de um espaço do saber: a importância da UNIOESTE nas transformações sociais da cidade de Cascavel - PR / Gean Carlos Royer; orientador (a) Alexandre Felipe Fiuza. -- Cascavel, 2021.  
216 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. UNIOESTE. 2. Município de Cascavel. 3. Transformação Social. 4. Desenvolvimento Local e Regional. I. Fiuza, Alexandre Felipe , orient. II. Título.

## **GEAN CARLOS ROYER**

Das grafias rascunhadas da ditadura à construção de um espaço do saber: a importância da UNIOESTE nas transformações sociais da cidade de Cascavel - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Alexandre Felipe Fiuza

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



Ana Karine Braggio

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



Silvana Lazzarotto Schmitt

Instituto Federal do Paraná - Capanema (IFPR)

Cascavel, 30 de setembro de 2021.

*Dedico este trabalho à minha mãe, Sirlete Terezinha Nissel Royer, por sempre me amar e apoiar em todos os momentos da vida.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de agradecer aos meus pais, Arilson Royer e Sirlete Terezinha Nissel Royer, por todo apoio, amor, compreensão e ensinamentos que me fizeram chegar até a conquista de mais este sonho: o mestrado. Obrigado, pai, pelos conselhos e pelos puxões de orelha. Às vezes a vida nos leva a caminhos diferentes, mas amo muito o senhor. Obrigado, mãe, por nunca ter desistido de me apoiar em meus sonhos; por sempre estar presente em todos os meus estudos, que, mesmo sem compreender, me incentivava a continuar me dedicando. Você é o meu maior exemplo de ser humano, de honestidade e de amor para com os outros. Saiba que você também é a minha melhor amiga e confidente. Amo muito você, dona Sirlete.

Também gostaria de agradecer ao meu irmão, Joel Ricardo Royer, por sempre me encorajar a seguir os meus objetivos. Como ele sempre diz: “Não entendo muito de estudos, mas se precisar de qualquer coisa você pode contar comigo”. Obrigado por sempre estar ao meu lado!

Aos meus avós, Irio e Ivone Royer, por sempre terem apoiado minha escolha profissional: ser professor. Obrigado, vô e vó, pelos conselhos, pelos abraços quentinhos e pelas orações; tenho certeza de que elas me fizeram mais forte para chegar até mais esta conquista.

Além disso, estendo esses agradecimentos a todos os meus tios e tias por terem me dado apoio incondicional ao longo destes dois anos de aprendizado, em especial ao tio Jaime e à tia Beatriz.

Agradeço, também, aos amigos que o mestrado me proporcionou, em especial às queridas amigas Alinne Martins de Souza, Arcielli Royer Nogueira, Inédia Bortolanza e Nayara Roteski; espero levar vocês para minha vida pessoal e profissional, vocês foram os meus exemplos de organização e dedicação ao longo destes dois anos de jornada.

Por falar em amigos, não posso deixar de agradecer à minha amiga mais antiga: Daniela Natália Giotti. Já são 25 anos de uma amizade que se construiu com muito amor e companheirismo. Obrigado por ter sido minha aluna em todas aquelas aulinhas da infância e por se fazer presente na minha juventude e na minha carreira profissional; eu amo muito você.

Agradeço, também, à Nicoli Larissa Brisch por ter me dado uma segunda

chance nessa Terra. Obrigado por ser minha amiga, confidente e por sempre se fazer presente em todos os momentos da minha vida pessoal e profissional. Nossa amizade durará para todo o sempre, você sabe que tem partes do meu coração, não é!? Ah! E estou com vontade de comer aquele seu escondidinho novamente. Sabe né: taurino é assim mesmo.

Agradeço ainda à Simone Alves de Souza, minha companheira de Bob's. Saiba que eu devo muito à você: se hoje estou concluindo esta pesquisa, da qual você tem partes, é porquê você me ajudou em muitos momentos importantes; me ofereceu abraços (mesmo sem gostar muito de abraçar) em momentos que me sentia sozinho; sempre ouviu áudio gigantes meus, mesmo não gostando. Você é um ser de luz, te amo muito!

Falando em amar muito, já diria Milton Nascimento, na Canção da América de 1980, que "amigo é coisa pra se guardar debaixo de sete chaves dentro do coração", e é exatamente neste lugar que eu guardo você, Andrielly Antunes da Silva. A menina com o coração mais doce que eu conheço, a pessoa com o sorriso mais encantador de todo o Santa Felicidade. Dry, obrigado por estar comigo em todos os momentos, sejam eles na madrugada conversando sobre leituras ou trocando links de eventos para aumentarmos o nosso Lattes. Saiba que você é a diferença nesse mundo, nunca mude sua forma de ser, seu jeito de pensar e sorrir, você é inspiração para muitos, inclusive para mim. Obrigado por me dar a honra de compartilhar com você uma amizade tão linda e doce.

Enfim, durante esta caminhada outros nomes também foram de grande relevância. Assim, quero aqui agradecer também às minhas amigas Fernanda Salla Brandini e Vitória Alves Miguel pela amizade que juntos construímos e pelas projeções acadêmicas que unidos almejamos. Vocês são incríveis!

Ao meu orientador, Alexandre Felipe Fiuza, pelos conselhos, pela paciência em cada orientação e pela presteza com a qual me ajudou na condução desta pesquisa. Sem você nada disso estaria sendo possível. Obrigado por ter confiado em mim e no meu potencial de pesquisador. Você é um ser humano incrível e um pesquisador nato, meu exemplo profissional e pessoal. Obrigado por tanto!

Agradeço, ainda, às professoras Ana Karine Braggio e Silvana Lazzarotto Schmitt por terem aceito o convite de serem membros de minha banca de qualificação/defesa e contribuirem para o desfecho desta pesquisa.

Por fim, e não menos importante, aos professores Gilmei Francisco Fleck e

Sanimar Busse por terem tornado possível a minha permanência dentro da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Enfim, agradeço a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa fosse possível. Amo muito cada um de vocês!

*“O conhecimento nos faz responsáveis”*

*Che Guevara*

ROYER, Gean Carlos. **Das grafias rascunhadas da ditadura à construção de um espaço do saber: a importância da UNIOESTE nas transformações sociais da cidade de Cascavel - PR.** 2021. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

**RESUMO:** Uma das assertivas mais recorrentes, quando se analisa os efeitos sociais trazidos pelas Instituições de Ensino Superior, é aquela que aponta para seu efetivo papel no fomento do desenvolvimento nacional. Entretanto, o estudo dos impactos trazidos por estas instituições para o desenvolvimento local e regional ainda são incipientes. Nesta perspectiva, o objetivo da presente dissertação é o de analisar a importância da fundação e exercício da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste para com as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas por qual passou e passa a cidade de Cascavel, no Paraná. Assim, pautada no método descritivo, esta pesquisa examina o impacto das mudanças regionais presentes nos processos educacionais e, na mesma medida, analisa-se as múltiplas determinações entre o espaço social e a natureza do Ensino Superior público oferecido. Desta forma, a investigação e a historiografia constata que a educação é um dos maiores fatores de transformação social, tendo em vista que esta atua sobre os sujeitos, e estes, por sua vez, transformam o local na busca de uma melhor qualidade de vida e de produção da vida material. Percebeu-se, ainda, com esta pesquisa, que as matrizes frente à formação do ensino superior derivaram dos modelos europeus, principalmente do português, dada a relação histórica Metrôpole-Colônia, mas também pela incorporação de outros modelos europeus e norte-americanos ao longo do século XX. Observou-se, também, que tanto a formação da Unioeste quanto a construção do Hospital Universitário só foi possível pela mobilização e reivindicação de diversos setores da sociedade cascavelense, dada a emergência de uma instituição de ensino superior pública e, concomitantemente, de um hospital público. Por fim, conclui-se que a Unioeste, *Campus* de Cascavel, juntamente com o Hospital Universitário, foram e são instituições de grande valia no âmbito das transformações ocorridas neste município, refletindo-se no desenvolvimento local e regional, seja no âmbito da formação profissional, pela intelectualização/qualificação da população, como também pelo viés dos atendimentos de saúde realizados tanto pelas clínicas de fisioterapia e odontologia, presentes no *Campus* de Cascavel, quanto pelo Hospital Universitário do Oeste do Paraná.

**PALAVRAS-CHAVE:** Unioeste; Município de Cascavel; Transformação Social; Desenvolvimento Local e Regional; Hospital Universitário.

ROYER, Gean Carlos. **From the dictatorship drafted spellings to the construction of a knowledge space: the importance of UNIOESTE in the Cascavel's social transformations**. 2021. 216 pg. Dissertation (Education Master's degree). Education Stricto Sensu Post-Graduation Program. Concentration area: Society, State and Education. Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

**ABSTRACT:** One of the most recurring assertions, when analyze the social effects brought by higher education institutions, is the one that point to the effective role in the fomentation of national improvement. However, the studies of the impacts brought by these institutions for the local and regional improvement are still incipient. In this perspective, this dissertation's objective is to analyze the foundation importance of the Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE to the social, politic, cultural and economic transformations which its city, Cascavel, in Paraná, had passed and still does. So, based in the descriptive method, this research examine the impact of the regional changes in the educational tactics and, to the same extend, analyze the multiple determinations between social space and the nature of public higher education offered. Therefore, the investigation and historiography check that the education is one of the larger factors to the social transformation, bearing in mind that this one acts on the people, and these, on the other hand, transform the local in pursuit of a better life quality and of material life. It was noticed, in this research, that the arrays facing the formation of the higher education derive from the Europe models, mainly from Portuguese, given the historical relationship Metropolis-Colony, but also by the incorporation of others Europe and North-American models throughout the 20th century. It was also observed that both the formation of the Unioeste and the construction of the University Hospital were only possible because mobilization and claim from various sectors of the Cascavel's society, giving the need of a public higher education institution and, simultaneously, of a public hospital. Lastly, it was concluded that the Unioeste, Cascavel campus, along with the University Hospital, were and are valuable institutions in the scope of the transformations that have occurred in this town, reflecting in the local and regional improvement either form the perspective of professional formation, intellectualized/qualification of the population, or from the perspective of health care provided by the physiotherapy and odontology clinics in the Cascavel campus or in the Hospital Universitário do Oeste do Paraná.

**KEY-WORDS:** Unioeste; Cascavel city; Social transformation; Local and regional improvement; university hospital.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO PODE MUDAR O MUNDO?</b> .....	<b>27</b>
1.1 A educação como um instrumento de transformação social .....	37
1.2 A história do ensino superior brasileiro: um breve panorama.....	52
<b>2. DAS GRAFIAS RASCUNHADAS DA DITADURA À CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DO SABER</b> .....	<b>95</b>
2.1 De Aparecida dos Portos à pujante capital do Oeste .....	98
2.2 Construindo um espaço do saber: o caso da UNIOESTE .....	115
<b>3. A IMPORTÂNCIA DA UNIOESTE NAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE DE CASCAVEL - PR</b> .....	<b>143</b>
3.1 A universidade como um fator de desenvolvimento social.....	144
3.2 O caso do Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP).....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>200</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> - Fazer da Universidade uma verdadeira comunidade era o pensamento do presidente Castelo Branco .....	74
<b>Figura 02</b> - Composição do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da Associação dos Docentes Universitários da Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL) .....	78
<b>Figura 03</b> - O Ministro da Educação diz que a UNE tem impedido a autonomia da Universidade .....	80
<b>Figura 04</b> - Vista do Colégio Jesuíta em frente ao Rio Itiberê, quando ainda não era aterrado.....	88
<b>Figura 05</b> - Claustro do Antigo Colégio Jesuíta de Paranaguá.....	88
<b>Figura 06</b> - Vista área da Cidade de Cascavel na década de 1970.....	112
<b>Figura 07</b> - Visita de Jânio da Silva Quadros (1961) ao Ginásio de Esportes Borrell Du Vernay, Paraná - I.....	119
<b>Figura 08</b> - Visita de Jânio da Silva Quadros (1961) ao Ginásio de Esportes Borrell Du Vernay, Paraná - II.....	119
<b>Figura 09</b> - Dados Estatísticos da Universidade Volante.....	119
<b>Figura 10</b> - Movimento para Federalizar ou Estadualizar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel/PR (FECIVEL).....	128
<b>Figura 11</b> - Greve da Unioeste em Cascavel/PR - Parte I .....	134
<b>Figura 12</b> - Greve da Unioeste em Cascavel/PR - Parte II .....	135
<b>Figura 13</b> - Logomarca atual (2021) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná .....	139
<b>Figura 14</b> - Restaurante Universitário da Unioeste/Campus de Cascavel-PR.....	151
<b>Figura 15</b> - Aplicação de uma oficina de primeiros socorros .....	165
<b>Figura 16</b> - Aplicação da oficina de saúde bucal na comunidade rural de Santo Antônio .....	166
<b>Figura 17</b> - Aplicação da oficina de direito e justiça - Lei Maria da Penha .....	166
<b>Figura 18</b> - Campanha de Vacinação da Gripe H1N1 2021 .....	172
<b>Figura 19</b> - Campanha de Vacinação da Gripe H1N1 2021 .....	173
<b>Figura 20</b> - Vista área da UNIOESTE 1990.....	176
<b>Figura 21</b> - Vista área da UNIOESTE 2015.....	176
<b>Figura 22</b> - Vista área do HUOP .....	180

<b>Figura 23</b> - Vista área do HUOP década de 1980 .....	182
<b>Figura 24</b> - Vista área do HUOP .....	182
<b>Figura 25</b> - Projeto Alegria em Cena: Construindo um amanhã melhor .....	187

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Grupos de Pesquisa Ativos na UNIOESTE/ <i>Campus</i> de Cascavel (2013-2019) .....	154
<b>Gráfico 02</b> - Número de Atendimentos nas Clínicas de Fisioterapia e Odontologia da Unioeste/Cascavel (2013-2019) .....	157
<b>Gráfico 03</b> - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da Unioeste.	159
<b>Gráfico 04</b> - Atividades de Extensão Realizadas no Campus de Cascavel - 2018.	162
<b>Gráfico 05</b> - Número de Atendimentos nas Clínicas de Fisioterapia e Odontologia da Unioeste/Campus Cascavel (2013-2019).....	168
<b>Gráfico 06</b> - Número de Atendimentos Farmacêuticos Prestados a Comunidade Interna e Externa da Unioeste pela UnioesteFarma.....	170
<b>Gráfico 07</b> - Número de Atendimentos Ambulatórios no ano de 2019 .....	181
<b>Gráfico 08</b> - Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH/2018.....	184

## INTRODUÇÃO

O **objetivo** central desta pesquisa é analisar a importância da criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para com as transformações sociais ocorridas na cidade de Cascavel, no Paraná; ao mesmo passo verificá-la como um instrumento de desenvolvimento local e regional. Por sua vez, os **objetivos específicos** englobam uma análise da essência da educação, a formação das primeiras universidades do Brasil, a história do município de Cascavel e, por fim, uma análise das fontes e da bibliografia relacionadas ao objeto de pesquisa. Vale aqui destacar que, na cidade de Cascavel - PR, o *Campus* da UNIOESTE conta com a estrutura do HU (Hospital Universitário do Oeste do Paraná), neste sentido, e pelo fato de ele ser uma estrutura que é regida pela instituição, ele também será analisado nesta pesquisa como parte condicionada à importância da universidade para com os impactos no município cascavelense.

Nesta perspectiva, e antecedendo a descrição da importância do sistema de ensino superior público na cidade de Cascavel, cabe à minha pessoa, como autor desta pesquisa, apresentar o local de onde estou falando para, só então, analisar a relevância social da Unioeste no desenvolvimento local e regional, bem como, o impacto desta nas transformações sociais da cidade já supracitada. Desta forma, me coloco diante da pesquisa sobre o desenvolvimento do ensino superior da região Oeste do Paraná desde o ano de 2015, no qual desenvolvi a pesquisa intitulada *Desenvolvimento e Ensino Superior: A Importância Cultural, Educacional e Econômica da Interação das Universidades Públicas e Privadas no Oeste Paranaense no Findar do Século XX*.

Tal pesquisa, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Fausto Alencar Irschlinger, estava associada ao projeto maior intitulado de *O Brasil no Século XX: História, Cultura, Sociedade e Olhares Regionais*. Dentro deste projeto, ainda na minha graduação em História, dei os primeiros passos na pesquisa, seja na produção de resumos simples ou expandidos; artigos e até mesmo palestras. Aos poucos, fui tendo maior vínculo à temática, sendo a mesma desenvolvida até o ano de 2018, quando já fazia parte da Pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Paranaense - UNIPAR. Enfim, o interesse pela temática regional foi se voltando ao estudo da importância de uma Universidade Pública numa cidade interiorana que já se tornara, na atualidade, a pujante capital do Oeste. Por essas premissas, verifico

que o olhar imposto frente às descrições e aos questionamentos levantados nesta pesquisa, são de um historiador apaixonado pela ciência e pela vivência do âmbito educacional.

Definido o local de fala, e partindo da premissa de que é necessária a compreensão local/regional para, só então, compreender os fatores sociais que propiciaram a formação de uma instituição de ensino superior (IES), voltou-se à uma breve análise histórica do Estado do Paraná, especificamente sobre as questões que se referem à região Oeste, a qual será detalhada no capítulo dois desta pesquisa. Sob esta perspectiva, e com base nas leituras de Emer (1991), Piaia (2013), Sperança & Sperança (1980) e Sperança (1992), verificamos que a ocupação da região Oeste intensifica-se a partir da exploração da erva-mate e da madeira ao final do século XIX e início do XX. No que tangia a estas explorações, observamos a instauração das *obrages*, como eram denominadas as companhias estrangeiras que se instalaram na região para a exploração dos recursos naturais já supracitados. Conseqüentemente, estas empresas, mais tarde, seriam expulsas da região por conta da marcha para o Oeste, movimento criado pelo então governo de Getúlio Vargas (1930-1945) com o objetivo de ocupar a referida região do país, conforme detalhado com maior afinco no capítulo dois desta pesquisa.

Nas primeiras décadas do século XX a economia paranaense continuava praticamente a mesma: pecuária extensiva, extração e beneficiamento do mate, exploração de madeira e uma pequena agricultura de subsistência. A ocupação territorial paranaense restringia-se praticamente aos núcleos urbanos surgidos à época da passagem de tropas de gado pelo Paraná com destino à feira de Sorocaba (EMER, 1991, p. 92).

Ressalta-se aqui que a ocupação territorial, mencionada por Emer (1991), diz respeito ao movimento relacionado ao comércio que receberia o nome de tropeirismo. Este foi um forte influenciador nos processos de desenvolvimento das regiões e na formação dos municípios, visto que o deslocamento destes tropeiristas fizeram com que se montassem pequenas pousadas onde, mais tarde, surgiriam os pequenos vilarejos que, posteriormente, deram origem às cidades. Vale frisar que o tropeirismo antecede à exploração da erva-mate. Destaca-se ainda o fato de que uma significativa parcela da historiografia mais tradicional não se ocupou da complexidade destes processos de ocupação. Expressão deste hiato pode ser encontrada na tese do “vazio demográfico”, que partia da ideia de que estes

movimentos colonizatórios não encontravam obstáculos, como se a população indígena não ocupasse estes mesmos territórios, seja de forma permanente ou intermitente. Ainda que em menor grau, o mesmo se pode dizer dos territórios quilombolas remanescentes. Por mais que tomemos este fato como de suma importância, não se aprofundou esta questão nesta pesquisa, mas entende-se a sua relevância para o debate sobre a história paranaense.

Consequente à esta diversa e heterogênea implementação e ocupação do Oeste, iniciou-se o processo de ampliação dos vilarejos que, ano após ano, verificavam um crescimento exponencial em sua população. Destes movimentos, surge Cascavel que, mesmo passando por diversas questões históricas - conforme retratado no capítulo dois deste trabalho - torna-se, na atualidade, a influente capital do Oeste do Paraná, que ganha visibilidade nacional pela produção de grãos, principalmente de soja. Destaca-se ainda seu rápido desenvolvimento urbano que, na região Oeste, tornou-se referência em educação e saúde, setores estes que se desenvolveram com a rápida urbanização e pelas demandas sociais inerentes a este processo.

Consecutivo a isso, verifica-se que “o papel da universidade é determinante no desenvolvimento regional na medida em que as relações estabelecidas entre os agentes - universidades, empresas, sociedade civil, promovem o desenvolvimento” (CHIARELLO, 2015, p. 241). Assim, observa-se que tal afirmação também se estende ao desenvolvimento local, visto que as universidades são fundamentais para o progresso da região, ao mesmo passo em que geram transformações no município em que estão inseridas. Nesta perspectiva, Rolim e Serra (2009 apud RODRIGUES, 2017, p. 12) verificam que “a presença de uma universidade em determinado local é papel fundamental principalmente na formação do capital humano local, uma vez que a presença dessas instituições atrai a população local a ingressar na universidade”.

Nesta perspectiva, e ao que se remete à história da UNIOESTE, verifica-se que, desde sua implementação, esta tem se vinculado direta e indiretamente ao desenvolvimento do município cascavelense, tendo em vista que ela foi criada em 1972, ainda como instituição privada, denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL). A gênese desta instituição volta-se para o intuito de capacitar os professores da região para atuarem nas escolas que, na década de 1970, necessitavam expandir sua oferta educativa e, concomitantemente,

demandavam ampliar seu quadro de contratação, principalmente no que dizia respeito aos professores. Nesse sentido, observa-se que a demanda social local definiu os primeiros cursos ofertados pela então FECIVEL. Por conseguinte, frente à demanda social no município de Cascavel, na década de 1970, Martin (2006, p. 74) verifica que,

À medida que os serviços urbanos passaram a exigir maior grau de escolarização, intensificaram-se as reivindicações por mais escolaridade, por parte dos que já tinham conquistado espaços de trabalho, especialmente, nos serviços públicos. **As novas relações sociais, determinadas pela mudança do sistema produtivo, desencadearam ampla demanda por educação em todos os graus e níveis, como forma de rearticulação da força de trabalho no interior do novo espaço econômico. A luta pela conquista da escolaridade, requerida pelas novas condições de trabalho, fez da década de 1970, a década da construção ou ampliação das redes escolares da Região Oeste do Paraná** (grifo meu).

Frente ao exposto, afere-se que, desde sua criação, a FECIVEL, mais tarde denominada de UNIOESTE, estava entrelaçada com o desenvolvimento local e regional. Mesmo sendo, *a priori*, implementada como particular, sustentada pelas mensalidades dos discentes que nela estudavam, esta tornaria-se mais tarde uma universidade pública. Por sua vez, instituição esta que, ainda nas palavras de Martin (2006), quer seja estadual ou federal, visa “[...] primordialmente atender acadêmicos que não podem pagar pelo ensino superior. Logo se deduz que, via de regra, a Universidade Pública é criada pela necessidade popular, ainda que, quem a utiliza mais seja justamente as elites” (p. 10).

Tal anseio pelo aprimoramento do conhecimento e profissionalização em nível superior parece ter dominado todo o país no respectivo período, visto que outros trabalhos também detalham as mesmas condições em estados diferentes, como é o caso da tese de Dulce Pereira dos Santos, intitulada de *Educação Superior e Desenvolvimento em Montes Claros/MG: a contribuição do Curso de Geografia da FUNM (1964-1971)*. Neste estudo, a autora verifica que, no mesmo período histórico, a IES Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) estava diretamente “[...] ligada às idéias de desenvolvimento regional, preparando uma mão de obra para um mercado de trabalho que nascia com a chegada das indústrias e também formando professores para atuarem nas escolas da região” (2015, p. 191). Tal afirmação levantada por esta tese repercute a discussão sobre a relação entre as IESs e o desenvolvimento local e regional, processo similar ao ocorrido em

Cascavel com a FECIVEL. Com isto, percebe-se um movimento nacional que estava se desenvolvendo frente à necessidade de implementação de Instituições de Ensino Superior no país.

Assim, averigua-se que a Universidade é uma instituição social que acompanhou a sociedade ao longo de sua história, produzindo transformações recíprocas, uma vez que a universidade era modificada pela sociedade e esta transformava a sociedade na qual foi implementada (CHIARELLO, 2015). Nesse sentido, e ainda segundo a mesma autora, verifica-se que “a universidade é hoje uma instituição de fundamental importância por mediar o mundo social e a ciência, ocupando uma posição estratégica na dinâmica dos processos de formação de nível superior e nos processos de inovação tecnológica [...]” (p. 242). Destarte, verifica-se que é pelo viés da extensão que a universidade consegue aplicar o ensino e a pesquisa que são desenvolvidos em âmbito acadêmico, pois, nas palavras da autora,

É, portanto, pela via de extensão que o ensino e a pesquisa têm sua aplicação para a solução de problemas de uma determinada região geográfica. É a extensão a forma mais viva e eficaz que permite a avaliação dos produtos objetivos mensuráveis da universidade: a pesquisa e o ensino. É a extensão que permite três avaliações-fim, essenciais na universidade: **a) da qualidade científica da pesquisa; b) da qualidade educacional do ensino; c) da quantidade de ensino que atinge a comunidade, desenvolvendo-a.** Em decorrência disso é que se articulam de forma concreta estas três dimensões essenciais da universidade, que se constituem no seu tripé sustentador (CHIARELLO, 2015, p. 246 - grifo da autora).

Por esta lógica, esta dissertação também verifica que a UNIOESTE desempenha um papel fulcral no que tange a aplicação dos projetos de extensão, visto que estes compõem o tripé acadêmico, discutido e analisado no capítulo três deste estudo.

Assim, no que se refere aos estudos sobre o legado educacional deixado pelas IESs na região sul, Moraes (2014, p. 16) ressalta que, mesmo esta região tendo sido tema de algumas pesquisas acadêmicas, “[...] ainda há muito para se pesquisar, analisar e avaliar, quando se pensa nessa Região em relação ao seu legado educacional, relacionado com as Universidades que ali existem por quarenta ou cinquenta anos”. Por este ângulo, há que se enfatizar ainda sobre um cenário adverso, que se traduziu em um desmonte que as universidades públicas vêm sofrendo ao longo dos anos, processo este ocasionado pela falta de investimentos

governamentais na infraestrutura, na capacitação de funcionários, técnicos e professores, no corte de investimentos nas áreas de ensino pesquisa e extensão. Afinal, estas condições humanas e materiais, são pilares fulcrais para o desenvolvimento da formação de profissionais e dos cidadãos. Na mesma seara, tais situações também são exemplificadas por Lampert (2006), ao verificar que

[...] o Governo Federal, através de medidas provisórias, tem usado o expediente de contratar professores por tempo determinado [...] contratados temporariamente, sem quaisquer direitos e com salários (entre R\$ 600,00 a R\$ 1.100,00) inferiores aos dos efetivos, correspondem aproximadamente a um quarto dos docentes em atividade. A situação dos técnicos-administrativos é pior [...] Os recortes apresentados apontam para o desmonte da universidade pública em um curto prazo [...] As funções básicas de pesquisa, ensino e extensão estão ameaçadas e sem muita perspectiva de continuidade. Esse fenômeno não é uma casualidade. É um dos pilares da política neoliberal, que busca, sob todas as formas imaginárias, reduzir o gasto público com o social, incentivar a privatização da educação superior e abrir caminhos à mercantilização da educação, conforme determina a ALCA (p. 9-10).

Ainda que esta análise do quadro das IESs públicas tenha sido produzida há uma década e meia, segue encontrando ressonância na atualidade. Portanto, esta dissertação se relaciona à análise dos impactos destas políticas no ensino superior público. Logo, a pesquisa se **justifica** pela necessidade da produção de argumentos científicos que corroborem, junto aos outros trabalhos, uma radiografia destas IES, tendo como recorte temporal o período de 2014 à 2020. Para a consecução destes objetivos da pesquisa, lança-se mão de uma bibliografia que abarca as múltiplas possibilidades de exame da problemática (RITTER FILHO, 2017; OLIVEIRA, 2016; PAIM, 2017; RAIHER, 2017; RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2015A, 2015B; SERRA, ROLIM, BASTOS, 2018; e SILVA, 2017). Tal produção acadêmica revela a importância local e regional de uma universidade pública para os municípios e as regiões onde estas estão implementadas, ao mesmo passo em que estas melhoram a qualificação profissional e influenciam o desenvolvimento econômico e intelectual dos sujeitos que as frequentam.

Na mesma perspectiva, a presente pesquisa traz por inovação, frente aos trabalhos que já pesquisam a temática, um estudo de caso da UNIOESTE e, em concomitância, a importância desta para as transformações sociais do município de Cascavel. Logo, a dissertação corrobora com as discussões nacionais frente a importância de uma Universidade Pública para com o desenvolvimento local e

regional ao passo que inova pelo estudo do objeto de estudo em questão - a UNIOESTE, face às transformações do município cascavelense.

Diante do objetivo descrito anteriormente, e da justificativa exposta, faz-se necessário verificar o processo metodológico adotado para responder o objetivo/problema da dada pesquisa. Logo, frente ao exposto e com base nas proposições de Gil (2008), constatou-se como **método** mais oportuno para a elaboração desta pesquisa a metodologia descritiva, visto que esta, “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Nesta perspectiva, considera-se este método mais adequado, pois permite analisar e descrever todos os processos históricos em questão, como os movimentos realizados pelas comunidades civis e comerciais/educativas para a implementação da primeira IES no município de Cascavel. Por extensão, também permite examinar a transformação da antiga FECIVEL numa importante universidade pública na região, ao passo que, posteriormente, verifica-se a importância desta para as transformações sociais produzidas na cidade de Cascavel.

Ainda segundo o método, Triviños (1987 apud RITTER FILHO, 2017, p. 77) ressalta que este “[...] tem como característica conhecer a comunidade e seus traços característicos, fornecendo conhecimento aprofundado acerca de uma realidade delimitada”. Frisa-se aqui que a pesquisa também realiza um recorte macro, principalmente por abordar a importância da educação e sua relação com a transformação social; bem como se detendo na construção das primeiras universidades no Brasil; além de um recorte micro sobre a formação do município cascavelense e da Unioeste. Por fim, discorre-se sobre a importância desta IES para com o desenvolvimento econômico, social e cultural local/ regional.

Frente a tudo isso, constato, mesmo em meu pouco tempo de caminhada no âmbito da pesquisa acadêmica (2015-2021), que refletir/discutir sobre o ensino superior, principalmente no que se remete à relevância deste para como o desenvolvimento local e regional, é, no mínimo, uma tarefa árdua, visto que este está imbricado a uma série de estruturas e organizações estrangeiras, nacionais, estaduais, municipais/locais. Concomitante a isso, faz-se necessário enfatizar que não é possível compreender a significância deste tema na atualidade sem se observar os processos históricos que lhes são inerentes. Não obstante, em outras palavras, se faz necessária uma leitura histórica das instituições para só então se

verificar a importância de uma IES no desenvolvimento local e regional. Em mesma perspectiva, Stallivieri (s/d, p. 2) averigua que,

A educação superior no Brasil não pode ser discutida sem que se tenha presente o cenário e o contexto em que ela surge, ou seja, deve-se ter presente o tempo e o espaço em que ela está inserida, analisando desde o momento de seu surgimento até a realidade atual da educação, tanto no panorama local, regional como mundial.

Diante das alegações discorridas, o capítulo um se divide em duas seções, a primeira denominada de *A Educação Como Um Instrumento de Transformação Social*, que tem por objetivo um estudo da formação histórica da educação, bem como sua relação com a transformação social, tendo por objetivo maior responder a pergunta inicial realizada pela nomeação do próprio capítulo em questão: *A Educação Pode Mudar o Mundo?* Assim, para cumprir com os objetivos elencados, a seção 1.1 se utilizará do seguinte cabedal teórico: Bourdieu (1982; 2003a; 2004); Chiarello (2015); Emediato (1978); Marx (1988; 2001; 2009) e Saviani (2005; 2010; 2012a; 2012b; 2013). Logo, tendo verificado a construção histórica da educação e a observado como um dos instrumentos de transformação social, a seção 1.2, intitulada de *A História do Ensino Superior Brasileiro: Um Breve Panorama*, analisa, por intermédio da literatura consultada (CUNHA, 2007; CUNHA 2011; LAMPERT, 2006; MARTINS, 2006; RODRIGUES, 2011; SAMPAIO, 1991 e SHEEN, 2000), a formação do ensino superior brasileiro e como este se entrelaça com as mudanças sociais.

Subsequente, no capítulo dois, denominado de *Das grafias Rascunhadas da Ditadura à Construção de um Espaço do Saber<sup>1</sup>*, parte-se da mesma premissa frente às questões históricas que envolvem a formação do ensino superior, indagação também ressaltada por Roussiau e Bonardi (2002, p. 41 apud VILLAS BÔAS, 2015, p. 248) que asseveram “[...] a inteligibilidade com um dos processos de construção de uma representação que reclama que se faça um apelo ao passado, à história, à memória para reconhecer o que do passado se insere nas novas representações [...]”. Divide-se também em duas seções, a primeira denominada *De Aparecida dos Portos à Pujante Capital do Oeste*, que analisa por intermédio dos fatores históricos dispostos na literatura local, da qual destacam-se obras de cunho memorialista e historiográfico (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980; SPERANÇA, 1992; PIAIA, 2013;

---

<sup>1</sup> Denominação ocasionada pelo fato de a FECIVEL, atual UNIOESTE, ter sido projetada, rascunhada, ainda em tempos da ditadura militar brasileira (1964-1985).

EMER, 1991; LOPES, 2002, 2004; e PRIORI et al, 2012), focando nos processos históricos que conformaram a atual capital do Oeste do Paraná em questão, a cidade de Cascavel. Ressalta-se aqui que, em concomitância a isso, se observa estes fatores históricos e sociais como condicionantes responsáveis pela projeção de uma universidade pública na capital oestina, no caso, a UNIOESTE.

Por sua vez, a segunda seção do capítulo dois, intitulada *Construindo um Espaço do Saber: o Caso da Unioeste*, parte de todos os argumentos históricos e sociais que dizem respeito às questões do ensino superior até aqui abordados e analisa a formação/consolidação de uma Universidade Pública no Oeste do Paraná, perscrutando sua relação com o contexto ditatorial (1964-85); os movimentos sociais e as circunstâncias políticas em que esta foi consolidada, passando de FECIVEL para a então UNIOESTE que conhecemos hoje. O arcabouço teórico e de estudo de caso da IES desta respectiva seção conta com as obras de Balbinotti e Kuiava (2006; 2007); Emer (1991); Moreira (2018); Orso (2015); Pinzan (2007); e Sheen (2000).

Por fim, o capítulo três, intitulado *A Importância da Unioeste nas Transformações Sociais da Cidade de Cascavel-PR*, pautado em toda a discussão anteriormente realizada, abrange a consolidação do ensino superior no Brasil; a formação da Cidade de Cascavel e a emergência pela construção de um espaço do saber público. A exemplo dos capítulos anteriores, se divide em duas seções, sendo a primeira denominada de *A Universidade Como um Fator de Desenvolvimento Social*, com base em um levantamento quantitativo, disposto na tabela 01, que verifica, por intermédio da bibliografia já produzida entre os anos de 2014-2020, a relevância social, local e regional da instauração de uma universidade, ao mesmo passo em que se afunila a análise para o caso da UNIOESTE. Como já afirmado, se examina a relação desta IES como um dos fatores de desenvolvimento local e transformação do município de Cascavel no decorrer de sua implementação. Ressalta-se aqui que o arcabouço teórico utilizado nesta primeira parte do capítulo três diz respeito à ampliação das discussões realizadas até o presente momento, a partir das bibliografias utilizadas no capítulo um e dois e dos autores dispostos na tabela já supracitada.

**Tabela 01** - Algumas produções acadêmicas (Livros; Dissertações e Teses), entre os anos de 2014 e 2020, que se voltaram para a temática: Universidade e Desenvolvimento Local/Regional.

Autor(es)	Título	Categoria	Ano de Publicação
Augusta Pelinski Raiher	As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná	Livro	2017
Daniel Guerrini Renato de Oliveira	Universidades e desenvolvimento regional: experiências internacionais e o caso das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul	Livro	2016
Dulce Pereira dos Santos	Educação superior e desenvolvimento em Montes Claros/MG: a contribuição do curso de Geografia da FUNM (1964-1971)	Tese	2015a
Eloísa Araújo Santos de Moraes	O impacto da instituição de ensino superior no desenvolvimento local e regional: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas (RS)	Tese	2014
Janir de Quadra Paim	Contribuições das universidades comunitárias de Santa Catarina para o desenvolvimento regional na sociedade do conhecimento	Dissertação	2017
José Alvício Ritter Filho	Universidade e desenvolvimento socioeconômico local: uma análise do papel da Universidade Federal da Fronteira Sul na cidade de Chapecó	Dissertação	2017
José Ricardo Rosa dos Santos	Universidade pública e desenvolvimento local: a presença da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uese) no bairro do Salobrinho em Ilhéus, Bahia, no período de 1991 a 2008	Livro	2014
	A UNEB e a promoção do desenvolvimento		

Luiz Carlos dos Santos	local e regional: o caso dos cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> : uma análise de 2002 a 2013	Tese	2015b
Maurício Serra Cássio Rolim Ana Paula Bastos	Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva	Livro	2018
Ozana Rebouças Silva	Universidade e desenvolvimento local: a UFRB e o desenvolvimento em Cachoeira/BA segundo a Percepção dos agentes locais	Dissertação	2017
Rafael Nunes Rodrigues	Universidade pública e desenvolvimento local: uma percepção por meio da dispersão geográfica dos ingressantes à UNB	Dissertação	2017

Sincrônico a esta discussão, observa-se que, no município de Cascavel, o *campus* de Cascavel da UNIOESTE conta com o Hospital Universitário do Oeste do Paraná, o HUOP. Logo, também se faz necessária a análise deste como estrutura componente da instituição, como um dos instrumentos de relevância e transformação social do município cascavelense por parte da IES. Nesta perspectiva, a segunda seção do capítulo 3 é denominada *O Caso do Hospital Universitário do Oeste do Paraná* (HUOP), com base na literatura consultada (ARAÚJO e LETA, 2014; CARMO, 2006; CARMO; ANDRADE e MOTA, 2014; FREIRE, 1983; SILVA, 2015; e SOUZA, 2017), tendo por objetivo analisar o impacto deste Hospital-Escola, juntamente com a universidade, na formação de profissionais, nos atendimentos ao público e como isso afeta a população local. Destaca-se aqui que a seção aborda ainda a importância dos projetos de extensão, ensino e pesquisa que o hospital oferta à população local.

Finalmente, a dissertação, por intermédio das considerações finais, realiza os últimos apontamentos frente à problemática levantada e aos questionamentos dispostos no decorrer dos capítulos.

## 1. A EDUCAÇÃO PODE MUDAR O MUNDO?

“[...] não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese” (SAVIANI, 2010, p. 4).

Partindo desta premissa de que não é possível compreender o presente, no nosso caso em questão, a importância da UNIOESTE para as transformações sociais da cidade de Cascavel/PR e do município como um todo, verificamos que, conforme discorrido no excerto supracitado, é de extrema relevância verificarmos a gênese de sua formação ampliando o entendimento de suas raízes. Para isso, é de suma importância analisarmos o conceito de educação, ao passo que averiguamos se esta educação pode, ou não, transformar o mundo.

Nesta perspectiva, para chegarmos aos objetivos desta pesquisa é necessário analisarmos a educação, sua epistemologia, o seu processo de transformação ao longo da história e se esta pode mudar a sociedade na qual está inserida. Sob um olhar específico, a primeira seção do capítulo um, intitulada *A Educação Como Um Instrumento de Transformação Social*, tem por objetivo verificar a gênese da educação ao mesmo passo em que analisa como esta se molda ao longo dos séculos, esmiuçando o papel da escola e das instituições superiores como organizadoras deste conhecimento para que a compreendamos enquanto espaço que produz transformação social. Subsequente, ainda no capítulo um, a seção dois, denominada de *A História do Ensino Superior Brasileiro: Um Breve Panorama*, parte das premissas de transformação social da educação abordadas na seção um, inserindo-as em uma análise macro voltada para o exame da formação das primeiras Instituições de Ensino Superior no país. Mesmo que de forma panorâmica, tendo em foco que tais abordagens são vistas, aqui, como a gênese desta pesquisa, o capítulo um, mais especificamente a seção dois, finalizará em uma análise de menor escala, abordando a formação das IESs paranaenses, sempre interpelando a educação alocada nas mesmas como vetora de transformação social.

Compreendidas as questões estruturais deste capítulo, lembra-se aqui que não são as palavras que falamos, escutamos ou mesmo as que escrevemos que dão significado para as coisas, mas sim o seu conteúdo, ou melhor dizendo, o seu sentido ideológico, visto à luz de seu tempo ou sob a vivência na qual as pessoas estão inseridas (BAKHTIN, 1995). Uma primeira aproximação ao fenômeno deriva

da etimologia da palavra educação e, subsequentemente, o seu processo de transformação ao longo da história. Para exemplificar de forma mais clara, quem nunca se deparou com a expressão “estude para ser alguém na vida”? Tal afirmativa, muitas vezes disposta pelo senso comum, é dita pelas pessoas mais próximas de nós que nos interpelam por intermédio da cultura, em conformidade com a concepção de seu tempo, nos passando, desde o berço, as vicissitudes que a educação pode trazer às nossas vidas. Sendo essa uma afirmação ao nível do senso comum, mas que, por vezes, é discutida em nossas relações sociais, é fácil encontrar problemas de cunho filosófico como, por exemplo, a questão de “ser alguém”. Entretanto, uma frase tão breve já demonstra que a educação é um forte instrumento de transformação social presente no inconsciente das pessoas. Enfim, compreendido isso, passa-se a analisar o conceito de educação, como esta é vista ao longo do tempo, bem como a sua formação epistemológica, incorporando tais análises às discussões iniciais deste capítulo.

A palavra educação possui, na atualidade, significados distintos. Por conta disso, é de suma relevância para esta pesquisa analisar os étimos que deram origem à palavra para, só então, defini-la. Nesse sentido, no que tange à sua construção, a educação pode ser compreendida pela derivação dos termos latinos “educare” e “educere”. Nesta perspectiva, observamos que este último vem de “ex-ducere”, que traz por significado a literatura, conduzir (à força) para fora; enquanto o primeiro, em contrapartida, vem de criar, instruir, guiar. (LUZA, 2009). Diante destes aspectos, podemos chegar a duas expressões práticas ao que compreendemos pelo verbo transitivo direto educar.

Em primeiro momento, o verificamos como uma ideia de conduzir: o que pode nos aproximar do ensino, guiar ao aprender, como o processo de ensino-aprendizagem ao qual o discente é norteado ao conhecimento. Já em segunda instância, há a ideia observada pelo verbo transitivo *oferta*, que possibilita o crescimento, alimentar, nutrir as ideias. (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002). Nesse sentido, a educação pode ser compreendida como um processo no qual o aluno é conduzido ao aprender, sendo nutrido pela educação em suas várias formas, tendo em mente que o aprender não é feito exclusivamente por intermédio de um professor. Na mesma seara, ainda de acordo com os autores, podemos observar que a educação igualmente pode ser notada como

[...] aquilo que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica (tekne), o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação. A rigor, é a passagem do ser para o dever-ser. A educação tem, portanto, uma conotação lógica alimentada por uma ação teleológica, num processo pleno de intersubjetividade (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p. 2).

Compreendida a etimologia da palavra, passamos agora a observar, de forma sucinta, o processo histórico da educação. Para isso, regressaremos à Grécia Antiga, tida por muitos estudiosos como o berço de nossa civilização ocidental. Assim, ressaltamos que o mundo antigo em questão tem por personagens marcantes Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros grandes filósofos e pensadores que atuavam como peças-chave ante às tendências educacionais, com ensinamentos e métodos que prevaleceram na época e acabaram por marcar nossa literatura até os dias atuais. Vale aqui destacar que o mundo grego trouxe muitas contribuições no que tange aos ideais de formação humana.

Nesse sentido, notamos que a educação no dado período era determinada por valores e entendimentos de ordem existencial, assim, como afirma Chauí (2000, p. 174-175), são os significados do que foi escrito e falado, os “[...] símbolos e os valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco [...]”. Logo, os ensinamentos originados naquela sociedade tinham por ordem o natural, o homem e o pensar. Dessa forma, mesmo o ensino grego não tendo obtido grande destaque por seu aprimoramento, ele já moldava o social, dando explicações e significâncias de sua realidade para os homens da pólis, realizando, normalmente, tais debates nas ágoras.

Nesses processos descritos, vale destacar que o mundo grego tinha por maiores cidades as *cidades-Estado* Esparta e Atenas; sociedades autárquicas que rivalizavam e lutavam calorosamente ano após ano. Nesse quesito, destaca-se aqui que essas cidades apresentavam estruturas sociais muito distintas uma da outra e, em consequência, o ensino também era disposto de forma diversa em cada uma delas. Logo, o ensino de Esparta caracterizava-se pela educação militar, atentamos, pois, ao fato de que a cidade em questão apresentava uma educação militarizada e repressiva aos seus cidadãos, em que o ensino se voltava aos interesses do Estado. Em contrapartida, Atenas, uma cidade marcadamente democrática, defendia que a educação fosse um meio para o indivíduo alcançar e compreender a verdade, o belo e o bem. Este último foi o modelo ao qual Sócrates

aderiu para defender uma educação definida por suas características universais, na qual os sujeitos pudessem aprender por diversos vieses, inclusive por intermédio de suas relações sociais. (PALMA FILHO, 2003). Não obstante, a democracia ateniense não englobava os escravos, os estrangeiros e as mulheres, inviabilizando a participação política e cidadã de amplas camadas sociais. Por outro lado, em Esparta, a educação se pautava numa educação que resguardasse exclusivamente o sucesso individual do sujeito.

Avançando, já na Idade Média, período também conhecido como “Idade das Trevas” ou mesmo a “Noite de Mil Anos”, definições pouco precisas para definir um período tão extenso e diverso, mas adotadas por alguns autores que descreveram a época medieval como sendo um período sombrio, que se estendeu do ano de 476 ao de 1453 d.C., temos, predominantemente, o domínio da Igreja Católica sobre o pensamento intelectual em decorrência das turbulências que o velho continente, a Europa, encarava. Nesse sentido, pode-se verificar, segundo os autores Barbosa e Silva (2018, p. 5), que a Igreja proporcionou ao período uma grande situação de irracionalidade, na qual a fé era tida como a visão de tudo, a causadora e motivadora de todas as forças, sejam elas naturais ou sociais. Nesse sentido, os autores indagam que

Os contemporâneos tomam a Idade Média como superação de uma situação de irracionalidade, em grande parte proporcionada pela Igreja Católica. Pautam-se, principalmente na ideia de evolução do pensamento. Esse evolucionismo está muito próximo a uma noção de um princípio incompleto do ser humano, isto é, um início em que o indivíduo está em sua forma primeira de ignorância. De acordo com esse raciocínio o ser humano precisa sair de seu estado inicial e progredir (evoluir) para um ponto máximo de sua capacidade intelectual. Por isso, é visto comumente nos livros didáticos uma premissa quase iluminista de se analisar a Idade Média. Ao qual o medieval é o estado de ignorância do ser humano, onde sua mentalidade é menos explorada e o objetivo que se pretende chegar é o tempo em que se escreve (ponto máximo da evolução) (*Idem*, p. 5).

Nesta perspectiva, conforme discorrido anteriormente, autores posteriores à Idade Média compreenderam/descreveram o período como um intervalo de mil anos, ou mesmo como um período transitório, entre o mundo antigo e a Idade Moderna. Entretanto, sabe-se que no respectivo período, mesmo este sendo controlado pela Igreja Católica, que o tornou cheio de irracionalidades em nome da fé, muito se

produziu. Assim, autores de renome se debruçaram sobre estes estudos e refutaram a ideia de que a Idade Média foi um período de trevas, de escuridão. Dentre os autores mencionados, podemos destacar Fernand Braudel, que analisou os tempos sobrepostos e verificou o período como avançado em seu dado momento histórico.

Sob o mesmo raciocínio de Braudel, Jacques Le Goff (1992) verificou, em sua obra intitulada *O Apogeu da Cidade Medieval*, que as cidades da Idade Média não devem ser compreendidas apenas como o ressurgimento do fenômeno urbano que já havia existido na Grécia antiga, por exemplo, mas sim encaradas como representantes de uma nova estrutura por apresentar um fenômeno peculiar, que tinha por grande objetivo proteger-se das inundações e defender-se de saqueadores/invasores. Nas palavras de Le Goff (1992, p. 21-22) “[...] há cidades de planície, cidades planas. **Mas a maioria das cidades procura os terraços, os morros, as colinas, para proteger-se das inundações e para defender-se [...]**”, ao mesmo passo em que apresentava uma coesão muito forte na busca de sua própria autonomia, “na fase de conquista de uma certa autonomia, a comunidade urbana parece ter dado provas de uma coesão bastante forte” (*Idem*, p. 94).

Nesta perspectiva, tanto Le Goff quanto Georges Duby, são responsáveis por observar, analisar e descrever a historiografia e as condições sociais do período<sup>2</sup>, e, com base neles, podemos refutar a ideia de uma Idade Média de trevas; observando que esta trouxe distintas inovações para o campo da literatura, da iconografia, da música e das artes. Vale aqui destacar que a educação também recebeu papel de renovação neste período, ficando conhecida como Escola, conforme destaca Durkheim (1995, p. 37):

Muito longe de ter sido um simples período de transição, sem originalidade, entre duas civilizações originais e brilhantes, é, ao contrário, o momento em que se elaboraram os germes fecundos de uma civilização inteiramente nova. E isso nos é mostrado notadamente pela história do ensino e da pedagogia. A Escola, tal como a encontramos no início da Idade Média, constitui com efeito uma grande e importante novidade; distingue-se por traços cortados de tudo quanto os antigos chamavam com o mesmo nome [...] Mas pode ser dito que nesse momento é que apareceu a Escola, no sentido próprio do termo. Pois uma escola não é apenas um local onde o professor ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas idéias [...], de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o professor quanto os alunos. Ora, a Antigüidade [...]

---

<sup>2</sup> Para aprofundamento de tais indicações indicamos a leitura do livro: DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. 2ª ed. Editora Estampa, 1994.

não conheceu nada semelhante [...] Na pedagogia, pois, a Idade Média foi inovadora.

Nesse sentido, podemos verificar que a educação foi moldada à luz de seu tempo, possuindo, na Idade Média, distinção entre as classes sociais do respectivo período. A popular, que englobava pessoas que tinham o interesse de estudar, mas não possuíam as condições necessárias para pagar instrutores/professores, “[...] estava mergulhada na realidade social, articulada em conhecimentos técnicos que priorizavam o fazer e aconteciam nos espaços abertos na praça, na festa e na oficina [...]” (SILVA, 2004, p. 17). Em contrapartida, a aristocracia “[...] era refinada, formalizada, ligada a cultura literária dos castelos e da cavalaria, pautada nos modelos clássicos e mitológicos [...]” (*Idem*). Assim, mesmo sendo um modelo prematuro de ensino, para o período era um grande avanço, sendo a educação já uma partícula transformadora de realidade em cada uma das classes em que foi implementada: na aristocracia, trazia o conhecimento dos clássicos, aproximava o homem de seu passado histórico enquanto o fazia refletir sobre o seu período. Em contraponto, a educação popular já instruía e preparava os homens para o trabalho, ensinando as técnicas e afins, mesmo que em moldes rudimentares, tendo em vista que não haviam instrutores particulares para os que não eram abastados economicamente.

Entretanto, cabe aqui ressaltar que a Igreja era a grande detentora do poder intelectual do período, conforme discorrido anteriormente, então o acesso aos livros era dado apenas ao corpo eclesiástico. Nesta perspectiva, poucos eram os nobres que tinham acesso aos livros e, no mais, a sociedade era instruía pelos saberes que a Igreja permitia que se conhecesse. Logo, verifica-se que, para o período, a fé e a razão eram tidas como chaves convergentes para o conhecimento humano. Sabe-se que a fé era a detentora e responsável de todos os acontecimentos, então esta aproximação não seria vista com bons olhos pelos estudiosos e historiadores vindouros, conforme observa Toniolo (2001, p. 89) “em geral, os historiadores mostram grande má vontade para com o período medieval: tendo em vista que este teria sido uma época de superstição e atraso, estagnação e crueldade”. Sem embargo, assim como discorrido nesta pesquisa, o autor também observa que esta é uma visão refutada, tendo em vista que o período é marcado por influências e inovações nas mais distintas áreas do conhecimento, como já visto.

Subsequente, já no Renascimento, por volta do século XV, observamos uma nova fase na trajetória intelectual humana. Esta fase é caracterizada pela crença do homem na razão e nas aquisições culturais pelos meios educacionais da Antiguidade. Nesta perspectiva, observamos pelos arcaísmos da história, que o homem, neste momento, passa a ter estreita relação com as ciências e com as descobertas tecnológicas do período. Dessa forma, derivam-se deste pioneirismo/individualismo, com pitadas de aventura, as grandes navegações, a tipografia, a bússola: acontecimentos que marcariam o aprofundamento do humanismo (PALMA FILHO, 2003). Posteriormente, nota-se a formação de uma educação voltada às elites, na qual os clérigos e os nobres tinham acesso aos meios de conhecimento. Sabe-se, porém, que a educação não era um bem que pudesse ser controlado, e ela terminou por espalhar-se para outros continentes, indo além do “centro do mundo” europeu.

Essa difusão da educação veio para a então colônia portuguesa, o Brasil, e foi aqui ministrada pelos jesuítas, conforme é discorrido com maior afinco na seção dois deste capítulo. Enfim, a educação sempre esteve associada ao momento histórico. Nesta perspectiva, podemos observar, segundo Palma Filho (2003), que, findado o Renascimento, puderam-se observar os movimentos sociais que motivaram a elaboração das primeiras bases educacionais que foram trazidas para o Brasil Colônia (1500-1822).

[...] a primeira grande revolução burguesa [...] iniciada pelo monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546). A principal consequência da Reforma Protestante foi a transferência da escola para as mãos do Estado nos países protestantes. A ruptura de Lutero com o catolicismo é uma clara decorrência da aceitação dos ideais renascentistas. Mas, como acentua Gadotti (1996, p.64), a escola pública defendida por Lutero não é laica, mas sim religiosa e também não perde o seu caráter elitista, uma vez que o mesmo entendia que “a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, as quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada” (p. 4).

Portanto, ainda que movida pela cisão no âmbito religioso, a Reforma não se diferenciou essencialmente da Igreja católica na dualidade presente na educação, reproduzindo as estruturas sociais na oferta educacional. Por outro lado, como resultado secundário, mas não menos importante, a Contra-Reforma imprimiu o início da educação formal no Brasil, uma vez que a educação não escolarizada não

era desconhecida dos povos autóctones que aqui habitavam. Como mecanismo do processo colonizatório e voltada à desestruturação das culturas autóctones, da evangelização forçada e da posse da terra pelos indígenas, a educação jesuítica foi de suma importância neste projeto colonial.

Como se sabe, a Igreja católica reagiu com a Contra-Reforma encabeçada no terreno cultural e educacional pela Companhia de Jesus que, para orientar a sua prática no campo educacional, escreveu o manual de estudos “Ratio Atque Institutio Studiorum”. A partir de 1599, esse manual passou a fornecer aos sacerdotes-professores os planos, os programas e os métodos de educação católica. No Brasil, com a morte do Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas passaram a seguir fielmente os preceitos educacionais da Companhia de Jesus, a partir de 1600, consubstanciados na “Ratio Studiorum” e, desse modo, desenvolveram uma educação que atuava em duas frentes: a formação de elites dirigentes e a formação catequética das populações indígenas” (*Idem*).

Nesta perspectiva, no que tange a educação, observamos esta como uma ação que se desenvolve sobre as pessoas que compõem uma sociedade. Assim, tal ação tem por objetivo a capacitação intelectual destes sujeitos, afim de integrá-los ao meio social ao qual estão inseridos; nesta perspectiva, a educação está vinculada diretamente ao sujeito e ao meio social ao qual ele está associado (CALLEJA, 2008, p. 109). Em outras palavras, a educação é um dos instrumentos de transformação deste sujeito que, por sua vez, altera seus objetivos e, em concomitância, altera os meios sociais ao qual está incorporado. Entretanto, vale aqui se observar que a educação não deve ser vista como um processo empreendido em um único momento de preparação na vida do sujeito, mas sim como algo em constante transformação, assim como os indivíduos.

Logo, verifica-se que a educação acompanha o sujeito desde o seu nascimento até a sua morte, tendo em foco que, constantemente, o sujeito aprende estando, assim, em renovação educacional frequente. Em outras palavras, “a educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica” (DEWEY, 1959, p. 10)<sup>3</sup>. Ainda segundo o autor, em sua obra *Experiência e Educação*, o filósofo e pedagogo discorre que

[...] a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida

---

<sup>3</sup> Sabe-se que Dewey e Saviani são de correntes distintas, entretanto, os autores se aproximam na discussão que aqui está grafada. Por isso os dois foram inseridos neste trabalho.

humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual (DEWEY, 1978, p. 17).

Sob este viés, podemos observar que a educação é tida como uma prática social tendo por um de seus objetivos primeiros que o sujeito aprenda conveniências sociais dispostas na determinada cultura em que se insere. Enfim, vale destacar que estas práticas se moldam de acordo com as necessidades e exigências pelas quais o sujeito é perpassado ao longo de sua vida, assim como a sociedade na qual ele está inserido o exige. Nesta perspectiva, pode-se observar que somente pelo viés da educação o sujeito conseguirá compreender a sua realidade, mesmo aquela em que a educação igualmente serviu à desconstrução de sua cultura, como é caso do colonialismo. Logo, verificamos que a educação é um forte instrumento de mudança social, que tem por maior finalidade promover a transformação do sujeito que, em concomitância, transforma a sociedade ao qual está inserido (BRANDÃO, 2005).

Deste modo, observa-se que é através da educação que o sujeito se identifica no mundo, compreende a sua realidade social, assim sendo, o fato de o sujeito reconhecer-se nela está associado ao seu processo de instrumentalização e a educação é um instrumento de instrução. Assim, o sujeito que está oprimido poderá, somente pelo viés da educação, se reconhecer como tal, conforme destaca Freire (1983, p. 15), a “[...] conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação - reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

É de extrema necessidade observarmos que essa educação institucionalizada, pensando nas organizações contemporâneas, está presente em escolas, colégios e universidades, destacando, porém, que não estamos reduzindo a educação apenas às instituições educacionais, tendo em vista que essa se dá nas mais diversas práticas sociais. Todavia, é na escola, desde o ensino básico até o superior, que estão organizados e sistematizados o ensino e o grau de intelectualidade institucionalizado pelo viés da certificação, que, nas relações capitalistas, tornam o indivíduo formado, válido e preparado para o convívio social, diante do qual o sujeito consegue certa remuneração mais elevada em comparação àqueles que não possuem tal grau de estudo.

Vale destacar que estas instituições se moldaram e se constituíram de formas distintas diante das necessidades de cada país em que foram instauradas, conforme discorrido na seção dois deste capítulo. Enfim, retornando à discussão da

necessidade de uma instituição escolar que sistematize a educação para ordenar as questões sociais a nós impostas, a escola se apresenta com um papel humanizador, no qual um de seus objetivos está em aproximar o homem, justamente, de sua humanidade, apresentando-o às produções históricas e sociais produzidas anteriormente.

Para Saviani (1984, p. 02), a escola “[...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Nesta perspectiva, a escola e as demais instituições de ensino aprimoram o saber humano, apresentando o sujeito ao conhecimento científico, aproximando-o das culturas eruditas.

Entretanto, vale aqui destacar que o indivíduo leva para as escolas o conhecimento popular e seus processos de vivência. Logo, as instituições detentoras de conhecimento, comportando docentes especializados, são responsáveis por mediar o conhecimento científico ao mesmo passo que lidam com os saberes populares, equilibrando-os, transformando, assim, os sujeitos que as frequentam em figuras mais críticas e criativas frente aos seus processos de aprendizado. Nas palavras de Silva (2002, p. 196), a escola é um *locus* de construção de saberes, onde o “[...] seu papel é formar sujeitos críticos, criativos, que domine um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa”.

Assim, com base nas discussões até aqui abordadas, pôde-se compreender o conceito e a etimologia da palavra educação, ao mesmo passo em que se observou sua modificação ao longo do tempo, tendo essa se adequado ao momento histórico/social pela qual foi experienciada. Enfim, definidas as premissas iniciais deste capítulo, vamos refletir sobre a questão inicial: “A educação pode mudar o mundo?”. Paulo Freire, em um de seus célebres posicionamentos, nos interpela dizendo que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Logo, pode-se observar que a educação é um instrumento de transformação, visto que esta altera a realidade do sujeito e este, por sua vez, altera a sociedade na qual está inserido. Compreendido isso, passamos agora a aprofundar a discussão frente a educação como um processo de transformação social, ao mesmo passo em que verificar-se-á o papel da escola/universidade neste meio, analisando a instauração das primeiras IESs no

país com a segunda seção, conforme já discorrido no preâmbulo deste capítulo.

## 1.1 A EDUCAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Um fenômeno próprio do ser humano é que, desde que nascemos, somos abarcados por processos de ensino, do fato de iniciar a comer ao ato de falar e assim consecutivamente, até a velhice (SAVIANI, 2010). O que ocorre é que o sujeito é perpassado pelo meio cultural e social desde o seu nascimento e, neste sentido, a educação se faz presente em nossas vidas desde o berço. Sendo um pouco mais ousado, analisaria que ainda como feto estamos sendo atravessados pela cultura, mas a educação, o aprender, só pode ocorrer, de fato, após o nascimento<sup>4</sup>. Enfim, esta seção analisará a educação como um instrumento de transformação social, ao mesmo passo em que observará a importância das instituições de ensino, em específico a importância de uma IES, na formação do sujeito que, envolvido pela educação, poderá transformar o seu meio social, modificando a sua realidade e, em consequência, a realidade de outrem, gerando, assim, uma cadeia de relação entre os sujeitos, as universidades e os meios sociais.

Não obstante o que foi historicizado até o momento, estas leituras sobre as transformações dos modos de educar e dos interesses inerentes a estes processos, não se pode descurar do fato de que a história da educação, além de reproduzir o dualismo que colocava em condições de desvantagem as classes sociais antagônicas, também impactava as questões de gênero, de raça e do colonialismo, por exemplo, diferenciando frontalmente os processos educativos e seus alvos. Igualmente, não há como desconsiderar que a educação pode, também, reproduzir injustiças, estimular a competitividade e a individualidade, contribuir para a

---

<sup>4</sup> Já existem estudos que comprovam que é, ainda como feto, que a criança inicia seu processo de aprendizagem, sua relação com o mundo cultural/social por intermédio de sua relação com a mãe e o mundo ao qual esta está culturalmente/socialmente associada. Conquanto, como não é objetivo desta pesquisa aprofundar tal discussão, deixo, em anexo, algumas referências para os leitores que quiserem se aprofundar no assunto:

QUAYLE, Julieta; BUNDUKI, Victor. **Estados comportamentais do feto e psiquismo pré e perinatal.** Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/255172753\\_ESTADOS\\_COMPORAMENTAIS\\_DO\\_FETO\\_E\\_PSIQUISMO\\_PRE\\_E\\_PERINATAL/link/00b4952001538af468000000/download](https://www.researchgate.net/publication/255172753_ESTADOS_COMPORAMENTAIS_DO_FETO_E_PSIQUISMO_PRE_E_PERINATAL/link/00b4952001538af468000000/download). Acesso em: 01 fev. 2021.

TAKIUT, Albertina Duarte. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.** Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/14871.pdf>. Acesso em: 09 fev 2021.

manutenção do *status quo*, aliás, o que não foi algo incomum na história da educação, muito pelo contrário.

Por outro lado, antes de discutirmos a educação como instrumento de transformação social, se faz necessário o entendimento do meio ao qual o sujeito está inserido para, só então, compreender o que de fato a educação irá transformar nesta realidade vivenciada por ele. Dispomos, pois, que o homem tem por sua essência o trabalho, sendo este quem o torna um sujeito que se relaciona em sociedade: um sujeito social; uma ligação entre o trabalho e o capital (MARX, 2001), tendo por base que vivemos em um mundo globalizado, capitalista. Vale aqui destacar que, por trabalho, Marx (1988, p. 50) entende “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Nesta ótica, para o autor, diante do ato de trabalhar o homem está interferindo na natureza, tendo em foco que ele precisa sobreviver. Dessa forma, tal interferência no meio natural acaba afetando-o e transformando-o em outro homem, apesar de ainda ser o mesmo. Nas palavras de Marx (1988):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (p. 142).

Neste âmbito, o ato de alterar a natureza acaba por tornar-se um processo dialético, que também se remodela, sendo visto dentro de um processo histórico em que os animais acabam por se adaptar à natureza na qual são inseridos, enquanto o homem necessita modificá-la para adaptá-la a si, às suas necessidades (SAVIANI, 2013). Dessa forma, Saviani (2013, p. 13) ainda verifica que tudo aquilo que não for garantido pela natureza deve, sem precedentes, ser produzido historicamente pelo homem por intermédio de seus processos de aprendizado em uma questão de espaço e tempo ao longo da história, ou seja, aí se incluem, novamente, os próprios homens.

Subsequente, nesta mesma linha de raciocínio, podemos compreender que o elo do homem com a natureza se dá pela relação do trabalho, ao passo em que

podemos “[...] distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião - por tudo que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência [...]” (MARX, 2009, p. 24 - itálico do autor). Assim sendo, diante dessa lógica de subsistência, observamos que a sociedade e o sistema econômico vigente acabam por afetar este homem, que passa a gerar o capital. Logo, por capital, Marx entende todo o lucro que se excede, que se acumula, ou seja, “[...] toda acumulação de produtos da terra ou de manufatura [...] só se chama capital quando traz ao proprietário rendimento ou lucros” (2001, p. 80).

Sob este prima, e tendo por base que vivemos em um mundo globalizado, a busca por excedentes segue sendo um dos fatores mais expressivos de toda a nossa sociedade, ou seja, aqueles que detém o poder/capital o multiplicam. Enquanto isso, trabalhadores assalariados labutam muito por pouca remuneração, ao passo em que geram lucros exorbitantes para seus empregadores, fato que podemos observar desde a revolução industrial. Assim, notamos que o empregado recebe por seu trabalho uma parte mínima dos lucros gerados pela venda do produto final elaborado pela empresa para a qual vende sua força de trabalho. Por sua vez, processo este que conhecemos hoje como salário, que transmutou-se em um vínculo sem fim; levando em consideração que, por receber uma parcela mínima deste lucro, ele precisará deste montante para sua subsistência, ou seja, nunca poderá deixar de exercer tal função, havendo a necessidade de estar sempre empregado para conseguir, minimamente, o seu sustento, originando o que Marx denomina de classe aprisionada de trabalhadores e não humanidade, onde todos detenham os direitos de acesso a lucros e aos bens de produção (MARX, 2001).

Numa mesma linha de raciocínio, podemos verificar que este ciclo, conforme mencionado anteriormente, acaba por alienar o homem neste meio social, visto que ele “necessita trabalhar para viver”. Tal alienação, segundo Marx (2001, p. 115), o reduz a um ser em estado animal. Nesta perspectiva, podemos compreender que o trabalho que se exerce de forma alienada seria, para a corrente marxista, a negação da própria humanidade do homem. Aferimos que, para a respectiva teoria, todos nós temos direito de acesso aos meios de produção, sendo esta uma relação que se imbrica de maneira natural, fazendo com que o homem esteja associado harmonicamente com o seu meio; ao invés do confinamento de produzir incessantemente para a geração de lucros de outrem.

Observamos, pois, que os meios de produção são transmitidos hereditariamente dentre as famílias ricas detentoras dos bens, que continuam a exercer a posse dos mesmos ainda que não exista um conhecimento prévio necessário; enquanto o trabalhador continua buscando uma melhor qualidade de vida, se mostrando útil laboralmente e gerando mais lucro ao seu empregador, em uma ideia fictícia de que é necessário trabalhar duro para um dia conquistar um posto de igual grandeza e renome quanto aquele que detém os meios de produção.

Por esta lógica, focalizamos que o mercado de consumo já transformou o homem em mercadoria, ou seja, o trabalhador que menos ganha e mais produz é o disputado pelas empresas, sendo ele mesmo um produto valioso. Nesse sentido, o capitalismo, sistema econômico ao qual estamos inseridos, além de privar o homem de sua humanidade, nega ao mesmo, por diversas vezes, os recursos para a sua própria existência (MARX, 2001), visto que demasiadas são as pessoas em nossa sociedade que não conseguem, sequer, o mínimo para uma subsistência humana, digna.

Por esse ângulo, podemos compreender que as abordagens marxistas revelam a estrutura de produção como uma base de conflito em nossa sociedade (EMEDIATO, 1978). Neste aspecto, o único meio para que o sujeito compreenda a sua realidade e a modifique está no processo de instrução, de aprendizagem, ou seja: é necessário que a educação seja instaurada na vida deste sujeito para que, só então, ele possa compreender o meio social ao qual está inserido, bem como as estratégias com as quais ele poderá contar para a superação de tal estado alienado. Assim, podemos compreender que, mesmo inserido em um processo histórico-social no qual o homem aprende todos os dias, sendo este um elemento em constante transformação no sujeito, ele não nasce sabendo, ou seja, para que compreenda e supere o ambiente em que vive, será necessário que ele conheça a humanidade por meio da história produzida pelo conjunto de sujeitos que o antecederam (SAVIANI, 2013). Isto é, a única forma do sujeito suplantar este processo de alienação é pela educação emancipadora, sendo esta a responsável por fazer o indivíduo compreender o seu processo histórico, cultural e social em concomitância com a situação que sua sociedade contemporânea lhe apresenta.

Frente ao exposto, uma das formas de superação do meio social ao qual o sujeito está inserido é a educação, pois é ela que retira o véu que encobre as relações de trabalho do universo capitalista, no qual ele se encontra assalariado,

sem meios de produção e sem consciência disso. Remetendo aos fatores históricos dos anos 1950, observamos que houve, no Brasil e em outros países, uma crescente industrialização que, em concomitância, alavancou o papel da educação, conforme observa Emediato (1978, p. 209):

Nos países subdesenvolvidos, a crescente industrialização também salientou o papel da educação na mudança social. No período do pós-guerra, especialmente a partir dos fins dos anos 50, muitos países do Terceiro Mundo, como, por exemplo, o Brasil, a Argentina, o Peru e o Chile, na América Latina, passaram por um processo de industrialização mais ou menos rápido. Tal processo provocou mudanças sociais e movimentos demográficos tendentes a uma maior urbanização. A educação mostrava-se cada vez mais necessária como meio de integração dos migrantes rurais num meio urbano. Portanto, o principal destaque dos políticos educacionais foi posto nos aspectos integrativos da educação, mais do que na livre escolha e na racionalidade do mercado.

De certa maneira, estas novas demandas incorporadas pela Educação, vão sendo problematizadas por inúmeros(as) educadores(as), principalmente aqueles(as) que produzem uma interpretação crítica do papel desempenhado pela educação, tanto na perspectiva do sistema econômico, como na ótica de uma educação emancipadora das classes trabalhadoras. Neste último âmbito, destaca-se fortemente no Brasil uma dessas vertentes críticas, a chamada pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma tendência pedagógica contra-hegemônica, forjada em 1979 pelo pesquisador Dermeval Saviani, juntamente com a primeira turma de doutorado da PUC-SP.

Tal teoria foi engendrada frente à emergência social daquele período histórico, ou seja, a mesma foi elaborada para a superação das pedagogias conservadoras que se fixavam na respectiva década, em meio à transição política, que traziam em sua gênese uma reflexão pessimista frente à educação brasileira, vendo-a apenas como uma reprodutora de conhecimento, sendo incapaz de produzir um sujeito crítico. Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica vem para atender a uma demanda social, verificando que a educação guarda uma potência transformadora da sociedade e do sujeito, não sendo meramente reprodutora dos interesses das classes dominantes e dos grupos hegemônicos no poder, como frisavam as demais pedagogias.

Nesta perspectiva, remetendo-nos aos esboços de tal teoria, observamos no livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, publicado no ano de 1983, as

premissas que apresentavam os princípios educacionais que se delineavam no país dentro do respectivo período. Nesse sentido, o autor dividiu as teorias pedagógicas em dois grupos que, por sua vez, estavam subdivididas entre não-críticas e crítico-reprodutivistas. Sob essa lógica, na análise de ambas, Saviani observa que qualificavam-se como teorias não-críticas aquelas que denominavam a sociedade como “harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (2012, p. 4), observando, ainda, que estas tendências focalizam a educação “[...] como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (p. 5). Assim, encontram-se dispostas nesta categoria as pedagogias tradicional, nova e tecnicista.

Quanto ao segundo grupo, no que tange à teoria crítico-reprodutivista, estavam nela dispostas as pedagogias que realizavam as críticas frente à sociedade e à educação. Não obstante, esta vertente é caracterizada por Saviani (2012) apenas como a que entendia a educação como instrumento da reprodução social; observando que ela “[...] revela-se capaz de fazer a crítica do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2013, p. 58-59).

No entanto, mesmo as apresentando como apenas constatadoras da realidade social, Saviani (2013) reconhece que tais teorias foram cruciais para desenvolver “[...] a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista” (2013, p. 58). Neste caso, o autor menciona o contexto autoritário em que se localizavam estas teorias pedagógicas, uma vez que o Brasil vivia em uma cruenta ditadura militar (1964-1985), com destacado apoio civil e externo. Nesta perspectiva, ainda frente às colocações realizadas pelo autor, faz-se de grande importância que estas sejam abordadas por aqueles que pretendem, de certa forma, travar conhecimento com a discussão acerca das particularidades da educação brasileira e de suas teorias pedagógicas. Nas palavras do autor, “as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem, de modo sério, protagonizar o ‘campo educativo’” (2013, p. 116). As reflexões de Dermeval Saviani, tido como um dos maiores estudiosos da educação brasileira na atualidade, se tornam essenciais para a compreensão e o pensar da educação.

Nesse sentido, e com base na leitura do trabalho intitulado de *Educação e liberdade: a formação do habitus enquanto elemento crítico fundamental à teoria da emancipação*, dos autores Adreana Dulcina Platt e Delamar José Volpato Dutra,

dispomos que Saviani (2013) se utiliza do termo *habitus* como este é designado por Bourdieu (2003a, p. 21): “[...] disposições adquiridas pela experiência”. Observamos, pois, que para que ocorra, de fato, a instrumentalização intelectual do sujeito, o mesmo precisa ter experiências que lhe propiciem um capital cultural, como visitas a museus, teatros, institutos, cinemas, aquisição de livros, cursos e afins, montando, ao longo de sua vida, uma grande relação entre os alunos e os campos aos quais frequentam. Vale aqui destacar que a escolha de tais lugares é mediada pelo *habitus* e este não é de fácil mudança, visto que se o sujeito não tem o costume de ir ao cinema ou a bibliotecas este *habitus* será difícil de ser alterado, dependendo, então, da força de vontade do sujeito (BOURDIEU, 2003).

Entretanto, vale aqui destacar que Saviani (2013) observa que este *habitus* também é perpassado pelas questões sociais do sujeito, ou seja, mesmo que ele queira, tente frequentar novos lugares para aprimorar seu conhecimento, será necessário que haja uma certa condição financeira para que isso ocorra de forma prática. Sob esse viés, aferimos que, mesmo a educação sendo posta como um dos instrumentos de transformação social, a realidade pode ser mais dura do que o descrito, não havendo a possibilidade ou condição de aquisição de conhecimento para todas as pessoas, tendo em vista que este estudo, este saber sistematizado, ainda que disposto em instituições públicas não está disponível para todos.

Neste aspecto, faz-se de suma relevância que o sujeito, junto a seus pares, lute por uma escola/uma universidade de qualidade e pelo seu direito de acesso a estas, tendo em foco que a sua inserção em uma universidade irá transformar o meio social ao qual está inserido e, em concomitância, impactando seu próprio futuro. Nesse sentido, o diploma escolar/universitário se apresenta como um elemento “[...] indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social” (BOURDIEU, 1982, p. 333). Logo, frente ao exposto, faz-se necessário observamos que a educação se torna fulcral para os sujeitos, principalmente àqueles que estão desprovidos de condições econômicas, visto que são os mais afetados dentro das bases do capitalismo, atual sistema vigente.

Diante do exposto até aqui, conforme também ressalta Saviani (2010), a educação se mostra em sintonia com os interesses dos seres humanos de cada tempo histórico/social. Ela é tida, portanto, como um instrumento de transformação, visto que pode ser utilizada para a compreensão da realidade social do sujeito que, por seu intermédio, poderá modificá-la (principalmente no que tange às camadas

populares); fazendo com que isso se estenda à própria conjuntura da sociedade, na qual o sujeito passa a compreender e socializar os bens de produção. Destarte, atentando-nos ao fato de que ela é um forte instrumento de transformação social, a educação poderá um dia, porventura, alterar os ideais capitalistas.

Assim, ao mesmo passo em que a educação pode instruir sujeitos para a superação de suas condições sociais, este sujeito instruído, em concomitância, terá o poder de realizar a transformação do social (EMEDIATO, 1978). Nesse sentido, cabe aqui ressaltar, conforme já discorrido anteriormente, que a educação por si só não muda o mundo, ela tem poder transformador sob as pessoas, e são essas, por sua vez, que têm a capacidade de alterar a realidade em que vivem por meio das instruções captadas pela educação. Por conseguinte, ainda que estes sujeitos que acessam este saber institucionalizado não alcancem as posses materiais das elites e das classes mais altas, podem obter um capital cultural que, por sua vez, alça sobremaneira suas condições efetivas de ascensão social em relação aos seus antepassados, e possibilitam igualmente que seus descendentes ampliem também seu acesso aos bens materiais e culturais.

Ressaltamos, pois, que mesmo a educação nos perpassando desde o nascimento, é apenas a educação científica, sistematizada, disposta nas instituições de ensino que instrui o sujeito e o faz alterar, de fato, a sua realidade social. Logo, faz-se necessário que travemos conhecimento com as instituições de ensino para que as compreendamos enquanto transformadoras do sujeito e do meio social ao qual estão implantadas, refletindo acerca das Instituições de Ensino Superior (IESs), em questão, as universidades.

Nesta perspectiva, podemos observar que o ato da aquisição do conhecimento é o objetivo primordial de uma instituição de ensino para o seu corpo discente e docente; sendo que este último ensina, mas também aprende enquanto realiza a mediação entre o conhecimento e o aluno. Logo, o papel das instituições de ensino é fundamental para a organização do conhecimento, visto que as instituições escolares dividem o conhecimento em séries/anos e passam a ensinar seus estudantes com base em sua capacidade de aprendizagem em diferentes níveis. Baseando-nos no que está dito, podemos verificar que as instituições de ensino, desde as básicas até as superiores, são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem do sujeito, sendo estas, como já vimos, as responsáveis pela transmissão do conhecimento científico para o mesmo.

Por conseguinte, por intermédio do processo da vida social do indivíduo, associado ao conhecimento científico, observamos a educação como uma ferramenta para a transformação social, na qual permite-se que o sujeito saia do senso comum e passe a “[...] ter consciência e compreender o seu entorno (o meio/sociedade em que vive) [...]” (OLIVEIRA *et al*, 2013, p. 150). Entende-se, então, que o conhecimento científico é uma das condições primordiais para que o sujeito adquira conhecimento de seu universo social, em mesma perspectiva, que esse conhecimento só é possibilitado por intermédio das instituições de ensino, sejam elas de ensino básico ou superior.

Compreendido isso, faz de grande pertinência para esta pesquisa a definição de *instituição*. Tal palavra deriva do latim *institutio, onis*, que, por sua vez, divide-se em vários significados que podem ser agrupados em quatro acepções: “[...] 1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina” (TORRINHA, 1945, p. 434 apud SAVIANI, 2005, p. 28). Nesta perspectiva, mediante análise destas acepções, Saviani (2005, p. 28) observa que

Na primeira acepção aparece a idéia de ordenar, articular o que estava disperso. Na segunda acepção é a própria idéia de educar que se faz presente. É nesse sentido que, em francês, a palavra “instituteur” (“institutrice” no feminino) significa aquele que ensina, o mestre e, mais especificamente, o professor primário [...] A terceira acepção se refere tanto à construção de objetos tal como se dá na produção técnica ou artística, como à criação e formação de seres vivos. Finalmente, a quarta acepção retém a idéia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas idéias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de idéias que orientam a conduta (doutrina). Vê-se, a partir dessa breve incursão ao léxico da palavra, que a expressão “instituição educativa” soa como uma espécie de pleonasma. Com efeito, a própria idéia de educação já estaria contida no conceito de instituição [...].

Nesse sentido, conforme discorrido pelo extenso mas esclarecedor excerto, podemos verificar que a terminologia “instituição” está dotada de um plano de instrução, como se o próprio método de ensino e formação já estivessem, de fato, imbricados em sua construção etimológica. Assim, conforme discorrido anteriormente, a instituição pode ser compreendida como algo que organiza. Nas

palavras de Saviani (2005, p. 28) a “[...] ‘instituição’ guarda a idéia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem”.

Assim, no que tange a construção das instituições de ensino, podemos verificar, com base nas discussões históricas já realizadas neste capítulo, que a educação se moldou conforme o seu tempo, estando vinculada aos processos históricos de sua época em cada formação histórica<sup>5</sup>. Dessa forma, as instituições podem ser compreendidas, aqui, conforme também frisou Saviani (2005), como um instrumento criado pelo homem para organizar algo; significando que, no âmbito educacional, uma instituição é responsável pela organização do conhecimento científico da/na sociedade onde foi instaurada, sofrendo alterações conforme o espaço e tempo, ponto aprofundado na segunda seção deste capítulo, na qual observamos a história das IESs no Brasil.

Por conseguinte, a instituição, além de ser uma organização criada pelo homem, se apresenta como uma estrutura que tem por maior finalidade o atendimento de uma demanda social, em outras palavras: ela tem por objetivo atender as necessidades educacionais e o aprimoramento intelectual dos sujeitos que estão inseridos na mesma. Nesta lógica, podemos observar que as instituições são criadas para atender uma necessidade permanente, visto que, de geração em geração, de tempos em tempos, o homem modifica-se e, junto com ele, as necessidades de seu tempo histórico. Assim, podemos observar que uma instituição em tempo algum estará ultrapassada: ela sempre estará a luz de seu tempo. Conquanto, este processo transitório possui certas especificidades, das quais Saviani (2005) destaca que a transitoriedade de uma instituição “[...] se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico” (p. 28). Em outras palavras, Saviani observa que as instituições se alteram sob as idiossincrasias de seu tempo histórico, processo que leva décadas ou mesmo séculos, não sendo possível alterá-las cronologicamente ano após ano, pois mudanças levam tempo e as instituições trazem consigo demandas que são impostas a elas lentamente.

Destacamos que, por serem criadas para a satisfação de certas necessidades humanas, as instituições nunca se constituíram em um conceito finalizado, elas estão, e estarão, em constante movimento e transformação, frisando seu

---

<sup>5</sup> Vale aqui observar que a educação não se resume apenas ao processo do ensino, entretanto ele é parte integrante e fundamental desta educação.

entrelaçamento com o tempo histórico. Assim, no que tange às instituições escolares, estas moldam-se por intermédio da “[...] produção de conhecimentos para as pessoas, tendo como ponto de referência o saber científico e o cotidiano [...]” (OLIVEIRA *et al*, 2013, p. 151). Ao que diz respeito ao saber cotidiano (senso comum), cabe aqui ressaltar que o sujeito o conduz às suas relações no meio social e que esse faz parte do processo de aproximação do indivíduo com o conhecimento científico.

Para Young (2007), entretanto, tal conhecimento cotidiano de maneira alguma poderá ser efetivamente uma base para um currículo científico escolar, visto que “a estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis” (YOUNG, 2007, p. 1299). Assim, de acordo com o autor, este se constitui em um dos principais fatores que determinam aos países a necessidade de construir escolas/instituições educacionais para aproximar o indivíduo do conhecimento científico, realizando sua metamorfose em agentes críticos, transformadores. Por outro lado, isso não quer dizer que o saber tácito, popular, não deva ser valorizado, uma vez que parte do conhecimento científico emergiu justamente dos saberes populares, por vezes, produzidos pelas classes trabalhadoras.

Compreendemos, então, as instituições, especificamente as que dizem respeito ao ensino, como necessidades sociais forjadas pelas carências de seu tempo, ao mesmo passo em que estão associadas com o ambiente, modificando o sujeito por meio de seus saberes eruditos. Entretanto, destacamos que estas instituições de ensino também são agentes de transformação social que, além de transformarem o sujeito, agem como mediadoras de relações entre os agentes sociais que as constituem (SAVIANI, 2005). Em outras palavras, as instituições funcionam como ponte entre o sujeito e o meio social a que este está imbricado. Nessa acepção, a Universidade, por si só, se caracteriza como agente de transformação, visto que se encontra associada às necessidades locais, gerando transformações culturais (imateriais: cursos e eventos) e estruturais (materiais, como o aprimoramento de moradias para estudantes; restaurantes; lanchonetes; bares; farmácias; mercados). Logo, uma IES pode se constituir como um dos principais agentes de desenvolvimento de um município, como é exemplo o caso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, para as transformações do município cascavelense e da região, conforme discorrido no

capítulo três desta pesquisa.

Frisamos, porém, que quando analisamos as instituições de ensino, observamos que estas não detêm o monopólio absoluto do trabalho pedagógico e dos processos formativos da população em diferentes instâncias sociais. Segundo Saviani (2005, p. 29-30),

Assim, para além da instituição familiar [...] pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. **Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado.** No entanto, não podemos perder de vista que mesmo a família que, como se observou, se dedica ao trabalho pedagógico primário, pôde albergar, durante um período relativamente longo, uma instituição educativa, qual seja, a instituição do preceptorado (grifo meu).

Salienta-se, conforme observado no excerto, que o conhecimento pedagógico não é uma exclusividade da qual dispõem as instituições escolares/universidades, visto que este está presente em outras instituições, como a família, por exemplo. Logo, conforme observado por Oliveira et al (2013) e Young (2007), as instituições de ensino se utilizam dos conhecimentos que os sujeitos trazem como bagagem para aproximá-los do conhecimento científico.

Nesse sentido, as instituições educacionais são as responsáveis pela formação e qualificação dos sujeitos frente ao seu ambiente. Verificamos, pois, que

[...] os indivíduos com formação superior têm não só uma produtividade e uma renda mais elevada do que aqueles desprovidos dessa formação, como também uma maior capacidade, em virtude de sua qualificação diferenciada, tanto para envolver-se em uma gama variada de inovações [...] quanto para desempenhar posições de liderança [...] (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018, p. 37).

Nesse aspecto, podemos verificar que uma instituição de ensino, em questão uma IES, se faz fundamental para o aprimoramento intelectual dos sujeitos que nela se formam. Nesse sentido, com base nas afirmações feitas até o momento, faz-se de extrema necessidade verificarmos que as IESs se constituem em um tripé

acadêmico<sup>6</sup> que dão a base para a formação destes sujeitos, ao mesmo passo que os aproximam de sua realidade social, transformando-a por intermédio do estudo. Tal tripé acadêmico constitui-se por meio do *ensino*, da *pesquisa* e da *extensão*. Em suma, o ensino é a aproximação do sujeito com o conhecimento científico, é o seu processo de ensino-aprendizagem; a pesquisa é o aprofundamento teórico, no qual o sujeito ingressará nas teorias para análises e produção de novos conhecimentos; enquanto a extensão é a aplicação de todo o conhecimento obtido pelo ensino e pela pesquisa (teoria) em projetos sociais que se voltam para a sociedade (prática), conforme também ressalta Morais (2001, p. 70): “extensão deve ser entendida, precisamente, como extensão de pesquisa e ensino”.

Desta forma, conforme observado no excerto supracitado, podemos verificar que a extensão se caracteriza como uma ampliação do ensino e da pesquisa, na qual os sujeitos, discentes e docentes, aplicam na prática todos os conhecimentos adquiridos na teoria, existindo uma autonomia de aplicação da universidade em relação ao seu tripé educacional. Vale frisar aqui que tal direito de autonomia, no que diz respeito à aplicação do ensino, da pesquisa e da extensão pelas universidades, está garantido pela lei, conforme podemos observar no artigo 207 da Constituição Federal de 1988: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de geração financeira e patrimonial obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988). Logo, como constatamos no texto constitucional, a universidade não pode ser dissociada deste tripé. Notamos, pois, que essa correlação entre a teoria e a extensão representa um forte instrumento junto ao estreitamento de relações entre a universidade e a sociedade, “[...] possibilitando, assim, a construção do conhecimento mútuo, da formação profissional, da transformação da universidade e da sociedade” (FERREIRA *et al*, 2016, p. 2).

Destacamos que, no entanto, no que se remete às atividades desenvolvidas durante a graduação, a maioria dos estudantes trilha apenas os caminhos do ensino, que já está posto, e, por vezes, o da extensão, se considerarmos que cada curso cobra dos estudantes uma carga horária mínima de aplicação social. Vemos, pois, que a pesquisa acaba sendo preterida e muitos são os discentes que saem da

---

<sup>6</sup> Conquanto, vale aqui destacar que nem toda IES é formada pelo tripé acadêmico, visto que a IES faculdade é focada, exclusivamente, no ensino; podendo, por escolha, desempenhar ou não funções de extensão e de pesquisa. Neste sentido, quando nos referimos à IESs com tripé acadêmico, estamos tratando de Universidades.

universidade sem ter participado de uma pesquisa, visto que a mesma não possui cunho obrigatório.

Todavia, é de suma importância observarmos que existe o outro lado desta moeda: as questões de subsistência. Muitos estudantes, mesmo querendo participar de projetos de pesquisa, se veem impedidos de permanecer na Universidade sem a assistência de uma renda mensal ou um trabalho. Muitos nem ao menos são do mesmo município no qual a Universidade está instalada; tendo, muitas vezes, que contratar um serviço de transporte ou pagar aluguel, além de garantir um lugar para comer e afins. Logo, uma pesquisa sem remuneração/bolsa impossibilita a sua entrada no ramo das pesquisas; pois, como dito, a pesquisa não é obrigatória e o estudante acaba por não ter acesso a ela devido às suas outras necessidades básicas, afetando diretamente a sua permanência na IES.

Enfim, tal fato se constitui em um prejuízo para a formação acadêmica do estudante, que poderia ampliar sua pesquisa nas modalidades de *Lato* e *Stricto Sensu*, percorrendo os graus da especialização até o doutorado. Por outro lado, o exercício da pesquisa pode também aparecer, ainda que um pouco mais obliterado, nas próprias dinâmicas do ensino, quando da produção de trabalhos acadêmicos e organização de estudos, inerentes aos diferentes cursos.

Sobre o que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão, podemos compreender de forma mais profunda que a formação superior dá base para o sujeito por intermédio de três grandes processos, sendo eles:

[...] processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa (MARTINS, s/d, p. 5 - grifos da autora).

Nesse sentido, salienta-se que a extensão é uma realização recíproca de evolução, em que os estudantes e professores aplicam seus conhecimentos nas relações sociais por intermédio da extensão ao mesmo tempo em que aprendem durante a prática, levando para a universidade as situações e dilemas que o cotidiano exhibe, transmutando tais relações em um ciclo contínuo. Tal afirmação também é destacada no artigo 5 do Plano Nacional de Extensão Universitária, tendo em foco o “engajamento da universidade com a sociedade, mediado por uma

relação bidirecional de mútuo desenvolvimento” (BRASIL, 2011, p. 5). Conforme ressalta Chiarello (2015, p. 246),

É, portanto, pela via da extensão que o ensino e a pesquisa têm sua aplicação para solução de problemas de uma determinada região geográfica. É a extensão a forma mais viva e eficaz que permite a avaliação dos produtos objetivos mensuráveis da universidade: a pesquisa e o ensino. É a extensão que permite três avaliações-fim, essenciais na universidade: **a) da qualidade científica da pesquisa; b) da qualidade educacional do ensino; c) da qualidade de ensino que atinge a comunidade, desenvolvendo-a.** Em decorrência disso é que se articulam de forma concreta estas três dimensões essenciais da universidade, que se constituem no seu tripé sustentador (grifo da autora).

Ainda segundo a autora, podemos verificar que é pelo viés da extensão que a universidade pode partilhar alternativas para minimizar problemas sociais encontrados na sociedade onde está instaurada, bem como gerar desenvolvimento local/regional. Nas palavras da autora,

[...] a extensão engaja-se nas ações que envolvem a comunidade acadêmica e atingem a comunidade externa, beneficiando-a. A ação dialógica da universidade com seu entorno, se dá por sua essência, por ser uma instituição social, que ouve as demandas desta sociedade e partilha alternativas para minimizar os problemas encontrados e promover o desenvolvimento socioeconômico (CHIARELLO, 2015, p. 244).

É neste passo que a universidade adentra ao processo de ensino e auxilia o sujeito em sua marcha de transformação social, ao mesmo passo em que a própria instituição participa de tal relação. Nesse sentido, conforme discorrido na dada seção, verificamos que a educação é um dos mais importantes instrumentos de transmutação e desenvolvimento social; sendo pelo viés das instituições de ensino que a educação aproxima o sujeito do saber científico, transformando-o para a observação de sua condição.

Com base nas respectivas premissas, passamos agora a compreender a formação das primeiras IESs do Brasil, a partir dos processos históricos que as constituíram, num mesmo sentido que observamos como estas se delinearam, no curso da história e dos movimentos sociais, verificando-as como agentes transformadoras da realidade onde foram inseridas.

## 1.2 A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM BREVE PANORAMA

Tomando por premissa a importância do ensino superior no desenvolvimento intelectual do sujeito, a respectiva seção, com base nas discussões realizadas anteriormente acerca da importância da educação como um instrumento de transformação social, abordará de forma concisa a história do ensino superior brasileiro, ao mesmo passo em que também verificará a relevância deste nos processos de transformação da sociedade lusófona. Logo, se faz necessário o entendimento histórico da formação do ensino superior europeu, visto que a constituição das primeiras instituições de ensino superior brasileiras provém das universidades europeias<sup>7</sup>.

Nesta perspectiva, observamos em Cunha (2011, p. 17) que a história das universidades européias se iniciou entre os séculos XII e XIII, quando a concepção era submetida à aprovação/autoridade da Igreja Católica; nas palavras do autor: “o modelo de universidade, que se formou na Idade Média, apresentava-se dentro de uma estrutura acoplada a uma visão eclesial da sociedade e era autônoma diante do poder temporal”. Assim, ao que remete ao processo de ensino no período, observa-se que este voltava-se exclusivamente para um saber desinteressado, tendo por finalidade ele próprio (WANDERLEY, 2003 apud CUNHA, 2011). Entretanto, já no final do século XV e início do século XVI, este ganharia um novo caráter/modelo frente à necessidade de profissionalização que emergia na sociedade da época,

---

<sup>7</sup> Nada obstante, faz-se relevante destacar que a história das universidades (IESs), frente a uma ordem cronológica de espaço e tempo, é muito mais antiga que a constituição das primeiras universidades europeias. Nessa perspectiva, Bortolanza (2017), em seu trabalho intitulado *Trajetória do Ensino Superior Brasileiro - Uma Busca da Origem até a Atualidade*, verifica que os primeiros registros históricos de uma universidade apontam para o período helênico, mais aproximadamente em 387 antes de Cristo, quando o filósofo Platão criou a primeira Academia nas redondezas da cidade de Atenas. Subsequente, o pesquisador observa que, já no Antigo Egito, a Universidade de Alexandria comportava um público de aproximadamente cinco mil pessoas, frente a esta conjuntura estrutural, o autor ressalta que “[...] o conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria condiz como a primeira instituição que mais se aproxima do conceito de universidade. Embora nunca tenha sido assim designada formalmente, a Biblioteca e o Museu constituíram um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando a visão moderna de uma universidade de pesquisa [...]” (p. 4). Posteriormente, o autor discorre sobre o surgimento dos primeiros trabalhos remunerados, datados do século V a.C. na Grécia, referentes às profissões acadêmicas, em questão, os professores. Por fim, averigua sobre a constituição da Universidade de Al-Karaouine (Al Quaraouiyine), no Marrocos, e a formação da Universidade Al-Azhar, conhecida na atualidade como “[...] a segunda universidade mais antiga ainda em atividade, localiza-se no Cairo, capital do Egito. Fundada entre 970 e 972 a universidade de Al-Azhar, centrada na Teologia, procura conciliar fé e ciência para muitos mestres e alunos de todas as partes do mundo islâmico até o presente [...]” (p. 4). Por esta lógica, conclui-se que a universidade se faz presente nas interações sociais desde os primórdios das sociedades mais complexas.

onde passam a se considerar outras noções, como a aplicabilidade, rentabilidade e utilidade. Segundo Cunha (2011, p. 17),

Por volta do século XVI, o modelo medieval sofreu uma crise sem precedentes. O conhecimento de caráter erudito entrou em confronto com a profissionalização, levando em consideração as noções de utilidade, aplicabilidade e rentabilidade, sendo que aqueles que defendiam o conhecimento de caráter erudito não souberam responder às exigências da época. Mais adiante, já no século XVII, as universidades eram consideradas não apenas instituições de ensino; mas, também, o local de pesquisa e produção do saber, cujo foco era promover 'vigorosos debates' e 'muitas polêmicas' sobre temas da época. Este foi o ponto de partida para o modelo de universidade que temos nos dias atuais.

Nesse sentido, as concepções de universidade no século XVII, frente aos confrontos travados pelo caráter erudito e profissionalizante, passaram a ser compreendidas como principais fatores/ferramentas para a instauração das demais escolas de ensino, visto que estas já se caracterizavam como a principal instituição de pesquisa, produção e difusão de conhecimento do período, conforme discorrido no excerto supracitado. Por este mesmo ângulo de raciocínio, Luís Carlos Menezes, em sua obra intitulada de *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira* (2000), verifica que as instituições de ensino superior já se firmavam no dado século como sendo o principal marco frente à história da educação mundial, ao mesmo passo em que criavam relações entre as sociedades, os Estados Modernos e as nações contemporâneas.

Diante desses traços e do surgimento de algumas grandes escolas de excelência, ao final do século XVII, as universidades extrapolavam suas dimensões locais e, sob o influxo e a disseminação do liberalismo, buscaram a integração entre o ensino e a pesquisa. Com a disseminação de ideias liberais, as universidades tiveram de adequar-se aos processos de desenvolvimento econômico e social segundo as características peculiares de cada nação (CUNHA, 2011, p. 18).

Partindo desta premissa de que a universidade foi se adequando a cada nação, verificamos, segundo a obra *A Universidade Temporã: O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas* (2007), do autor mineiro Luiz Antônio Constant Rodrigues Cunha, que, no que se remete ao ensino superior brasileiro e seus primeiros cursos implementados no Brasil, estes datam de 1572, com os "[...] cursos de artes e teologia do colégio de Jesuítas da Bahia, considerados os primeiros cursos

superiores [...] que se estenderam até 1808” (CUNHA, 2007, p. 18). Para o autor, o ensino superior já se fazia presente no Brasil desde o período colonial por conta de uma questão de nomenclatura, visto que os colégios jesuítas estavam constituídos como instituições e que poderiam, sim, atender as demandas do ensino superior na Colônia; sendo este apenas *recriado* a partir de 1808 com a chegada da família real e completado no Primeiro Reinado. Conquanto, com base em outras literaturas consultadas, como Mendonça (2000); Martins e Neves (2014); Rodrigues (2011); Sampaio (1991) e Sheen (2000), verificamos que existe outra datação no que tange à implementação do ensino superior no país, levando em consideração que os primeiros cursos superiores teriam sido implementados apenas com a vinda da família real, e de que o ensino ministrado na Colônia não era tido como ensino superior, pois apenas preparava os estudantes para cursá-lo na Europa, mais especificamente na Universidade de Coimbra. Segundo Mendonça (2000, p. 132),

Não há dúvida de que, se considerarmos a universidade como uma instituição específica da civilização ocidental, na forma em que se constituiu historicamente no contexto europeu, essa instituição não foi, ao longo do período colonial, implantada em nossas terras. Algumas tentativas sistematicamente frustradas de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias nos dão conta da intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra, a rigor, a única universidade existente em Portugal (já que a outra universidade existente no Reino, a de Évora, nunca teve as mesmas prerrogativas que Coimbra).

Na mesma direção, também refutando a afirmação de Cunha (2007), Sheen (2000, p. 63) verifica a impossibilidade da Colônia em possuir uma Universidade dado o desejo de dominação que o Reino ainda apresentava no início do século XIX mesmo após a chegada da família real, nas palavras da autora:

A oposição que Portugal manifestava, quanto a criação de universidades no Brasil, era motivada por um desejo de dominação política, uma vez que impedindo a criação dessas instituições no país, Portugal forçava a manutenção do predomínio da Universidade de Coimbra como o centro privilegiado na formação universitária da elite brasileira.

Sob tais prerrogativas, e tendo por base que todo modelo educacional não é dissociado de seu momento histórico, é de extrema necessidade salientar em que

consistia esta educação jesuítica mencionada anteriormente<sup>8</sup>; assim, verificamos que “[...] o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro” (NETO; MACIEL, 2008, p. 169). Vale aqui destacar também que a elite colonial do respectivo período, dos séculos XVI, XVII e início do XVIII, apoiava a educação jesuítica para seus filhos, tendo por base que as orientações se embasavam nas literaturas antigas e de língua latina, sempre contemplando a Metrópole como a detentora de todos os conhecimentos mais aprofundados (ANDRADE, s/d). Assim, observamos que os filhos das pessoas dotadas do privilégio da riqueza de toda a colônia eram enviados para a Universidade de Coimbra a fim de obterem qualificação aprofundando seus estudos. Em mesma linha de raciocínio, Boschi (1991, p. 108) destaca que estes membros se

Sentiam perfeitamente cômnicos de seu privilegiado acesso à educação e integrados na Metrópole, particularmente em Coimbra, os membros das elites intelectuais da colônia que para lá se deslocavam. Na Universidade, estimulava-se um clima de entrosamento entre metropolitanos e brasileiros, em benefício dos interesses estatais. Intelectualmente, aliás, mesmo depois de retornarem ao Brasil, os parâmetros e os padrões que seguiam eram os da urbe coimbrã, em patente evidência da fusão de comportamento que aglutinava as elites dos dois pólos do império.

---

<sup>8</sup> Deve-se observar aqui que, antes mesmo do ensino jesuítico ser implementado no país, anterior à chegada dos europeus ao continente americano este já possuía um processo educacional implementado pelas populações ameríndias que ocupavam o país. Obviamente tal ensino não deve ser comparado ao europeu, muito menos ao qual estamos habituados na atualidade, mas sabe-se que as populações ameríndias organizavam sua educação com base em seus modos de sobrevivência. Nesta perspectiva, segundo o historiador Boris Fausto, eles plantavam “[...] feijão, milho, abóbora e principalmente mandioca, cuja farinha se tornou também um alimento básico da Colônia. A economia era basicamente de subsistência e destinada ao consumo próprio” (2003, p. 40). Logo, a educação era dividida em faixas etárias e em cada uma das respectivas fases os sujeitos estavam inseridos no dia-a-dia de sua comunidade, nos modos de sobrevivência desta população. As faixas etárias eram divididas em torno de 0 a 8 anos, de 8 a 15 anos e de 15 a 25 anos. Na primeira, ambos os sexos dependiam das mães e os meninos já começavam a se acostumar com a lida do arco e flecha; na segunda, os meninos que já vinham desenvolvendo suas habilidades com arco passavam a acompanhar seus pais em caças e pescas matinais, enquanto as meninas nesta idade já aprendiam a semear/plantar; na terceira fase ambos os sexos passavam por um período de iniciação e subsequentemente já estavam aptos às atividades de subsistência da comunidade: os homens ficavam responsáveis pela caça, pesca e pela proteção do vilarejo (caso houvesse alguma invasão, guerra com comunidades vizinhas) e as mulheres ficavam responsáveis pelas plantações, os filhos mais novos e pelas atividades domésticas. Com o exposto, verificamos que, mesmo antes da chegada dos jesuítas que passariam a impor a sua forma de ensinar, os indígenas já possuíam uma organização pautada em seus conhecimentos de mundo. Isso, só apontando a questão econômica, pois poderia crescer-se ainda os aprendizados dos costumes, da cosmovisão de mundo, do universo mágico, do domínio de leitura dos sinais da natureza, do conhecimento fitoterápico das plantas, entre outros aprendizados.

Por esse ângulo, ainda dialogando acerca do deslocamento dos filhos da elite colonial para a Metrópole, movimento fortemente apoiado pelo ensino jesuítico; Nívia Pombo, em seu trabalho denominado de *A Cidade, A Universidade e o Império: Coimbra e a formação das elites Dirigentes (Séculos XVII-XVIII)*, analisa cartas publicadas pelo historiador J. R. Russel-Wood na década de 1970, nas quais verifica-se um dos raros testemunhos encaminhados por um acadêmico coimbreense, Antônio Álvares Pereira, para o pai, um rico comerciante baiano que residia na Colônia. Nas cartas pode-se verificar a difícil adequação do rapaz com a região em questão, com o excessivo frio que fazia em Portugal, se comparado com o clima brasileiro, bem como o elevado custo de vida que a Metrópole exigia de quem lá morasse.

[...] Álvares Pereira teve dificuldades com o inverno rigoroso de Coimbra, queixando-se ao pai do frio que deixava os “pés cheios de frieiras, as unhas das mãos e dos pés parecem que saltam fora, tudo é gemer, tudo tremer...”, e da escassez de alimentos “[...] quando levanto da mesa saio morrendo de fome, não há [...] galinhas nem frangos [...]. Coimbra só para degredados serve, pela fome, doenças e frios [...]” (RUSSELL-WOOD, 1973, p. 35-36 apud POMBO, 2015, p. 5).

Em discussão atinente ao deslocamento dos filhos das elites, Pombo (2015) verifica que

Uma das primeiras providências das famílias ricas, quando enviavam seus filhos à Universidade, era procurar um correspondente para facilitar a manutenção e o envio das mesadas. O pai de Álvares Pereira contava com a ajuda do comerciante Manuel de Sousa Madeira, residente em Lisboa, para prover o filho do que fosse necessário. No rol de despesas efetuadas, quando da chegada do estudante, constam os gastos com as bestas usadas no transporte de Lisboa a Coimbra, 78\$000 réis de mesada anual, acrescidas de 12\$000 réis de “mesadas suplementares” (RUSSELL-WOOD, 1973, p. 36; CRUZ E PEREIRA, 2009, p. 215 apud POMBO, 2015, p. 6).

Enfim, tal busca por educação capitaneada pela elite colonial estendeu-se por muito tempo, perdurando mesmo depois da chegada da família real ao Brasil, em 1808. Assim, quem tinha dinheiro era privilegiado em relação ao acesso às informações e aos estudos superiores dispostos pela/na Metrópole. Conquanto, o modelo jesuítico não seria tão duradouro. Mesmo predominando em todo o território nacional entre os séculos XVI e XVIII os jesuítas seriam expulsos do país pelo então “[...] poderoso Ministro de Portugal [...] Marquês de Pombal, que teve como motivo

principal o fato de a Companhia de Jesus ser detentora de um poder econômico, que deveria ser devolvido ao Governo” (ANDRADE, s/d, p. 18). Ainda segundo a autora,

[...] os Jesuítas eram acusados de participação de uma conspiração, ao lado dos nobres, contra o Rei, que dificultava as tentativas de demarcação do território a nordeste do Rio Grande do Sul (Sete Povos das Missões) por ocasião da "Guerra Guaranítica", revolta dos indígenas contra as forças luso-castelhanas (*Idem*).

Nesta perspectiva, após a expulsão dos padres jesuítas de todo o território nacional, oficializado pela Carta Régia de 4 de julho de 1759, observamos o que a autora Sheen (2000) chamou de *formação de classes isoladas da educação*. Por sua vez, tal situação também verificada por Andrade (s/d, p. 18), que analisa que “a expulsão dos jesuítas acabou por desmontar o sistema de ensino da colônia”.

Nesse sentido, por conta do bloqueio continental<sup>9</sup> instaurado pela França para com Portugal, impedindo as relações diplomáticas e comerciais entre o país lusitano e a Inglaterra e pela subsequente quebra deste contrato, o reino português se viu obrigado a se deslocar para a sua maior colônia em questão, o Brasil, algo nunca antes visto na história. Enfim, com a chegada da família real na colônia constatou-se a necessidade de formação profissional para o atendimento desta nobreza, como a geração de engenheiros, advogados, médicos e afins. Por esta lógica, somente com

---

<sup>9</sup> De uma forma mais aprofundada, o Bloqueio Continental se deu à luz de seu tempo, nesta perspectiva, cabe aqui recapitularmos que, no século XIX, uma grande parte do território europeu estava sob o controle de Napoleão Bonaparte. Este, por sua vez, tinha por maior objetivo tornar-se imperador francês, fato que se consumaria em 1804. Entretanto, contra a consolidação total de seu império estava a nação inglesa, que se apresentava como um forte adversário no que tangia às questões econômicas e navais, tendo visto que sua frota de navios era a maior do mundo no respectivo período. Mediante a isso, e no intuito de tirar o poderio que a Inglaterra apresentava, Bonaparte realiza o bloqueio do continente, decretado em 21 de novembro de 1806, que tinha por objetivo impedir que os países europeus comercializassem ou realizassem qualquer acordo com a Inglaterra. Por seu turno, o governo português, mais especificamente o rei D. João VI, que assumira o trono em 1792 em decorrência do enlouquecimento de sua mãe, não estava de acordo com o bloqueio, visto que Portugal e Inglaterra eram “parceiros” comerciais. Nesse sentido, o Governo Português desobedeceu às normas impostas pelo decreto e continuou seu comércio com a nação inglesa que apoiava o deslocamento da Coroa para a sua colônia. Destacamos que a Inglaterra possuía muitos interesses na América, como verifica-se na história em suas intervenções até mesmo na Guerra do Paraguai, país que se apresentava como um dos mais industrializados do mundo no respectivo período. Enfim, por conta da quebra do bloqueio, a família real se viu obrigada a deslocar-se para a Colônia em 1808, considerando que Napoleão já se dirigia à corte do governo para caçar o rei. Nesta perspectiva, a Corte, juntamente com grande parte da classe nobre, lançou-se ao mar e deslocou-se para a sua maior colônia: o Brasil. Vale aqui destacar que em toda a história da humanidade a única corte que se deslocou para uma de suas colônias foi a de Portugal; observamos, pois, que a América teve apenas dois países com status de Império: o Brasil, com os imperadores D. Pedro I e seu filho, D. Pedro II; e o Haiti, imperado por Jacques I.

a chegada da família real em 1808 é que se constitui a implementação do ensino profissionalizante, mais tarde denominado de cursos superiores. Afere-se que, mesmo em se delineando como um acontecimento tardio, se comparado com a implementação do ensino superior europeu, conforme já observado, e mesmo latino-americano, em que as primeiras IESs foram criadas entre os séculos XVI e XVII, o ensino ganharia cada vez mais espaço nas questões/transformações sociais do país (MARTINS; NEVES, 2014). Na mesma direção, Castanha (2011, p. 41) verifica que “[...] o estímulo para o estudo das condições de oferta do ensino superior no Império se deu em virtude [...] de que, este nível de ensino foi alvo de todos os esforços do Estado [...] visto que atendia aos interesses da elite [...]” do respectivo momento histórico.

Destarte, Rodrigues (2011, p. 45) também verifica que “[...] com a vinda da família imperial portuguesa são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia”, que tinham por objetivo, além da formação de quadros profissionais para o atendimento da Corte, como já dito, também para o controle do Estado; como bem ressalta Helena Sampaio:

A vinda da corte portuguesa, em 1808, marca o início da constituição do núcleo de ensino superior no Brasil, cujo padrão de desenvolvimento teve, como características principais, **sua orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema** (1991, p. 2 - grifo meu).

Nesse seguimento, por intermédio do deslocamento do poder português (Vice-Reinado) para sua principal colônia, observamos uma crescente implementação de cursos superiores no país, bem com o aumento da demanda por cursos profissionalizantes. Assim, observamos também que, ao mesmo passo em que a sociedade ia modificando as estruturas universitárias, moldando os cursos que estas ofereciam, estas, por sua vez, iam alterando os meios sociais onde estavam sendo instauradas. Nesta direção, conforme ressaltou Rodrigues (2011) anteriormente, verificamos que, em consequência do deslocamento da Coroa Portuguesa para a sua colônia, houve a instauração das Academias de Medicina e Cirurgia nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro, estas que, mais tarde, em 1832, tornar-se-iam faculdades (LAMPERT, 2006). Todavia, cabe aqui ressaltar que boa parte da elite não via vantagens no ensino superior. Como se pode observar no período entre os anos de 1808 e 1822, nada de fato acarretou em mudanças

referentes ao formato do sistema de ensino, seja em sua expansão ou em sua diversificação. Não obstante, ainda que apresentasse um aumento gradativo na implementação de cursos superiores no país, a taxa de recusa por parte dos cidadãos aos cursos superiores ainda era alta (MARTINS, 2002).

Posteriormente, em 1827, são criadas as faculdades de Direito nas cidades de Olinda e São Paulo, que seriam utilizadas também para a burocracia do Estado Nacional. Nessas prerrogativas, há a implementação da Constituição de 1824, que apregoava “[...] a liberdade de expressão e de pensamento, a instrução primária gratuita e a possibilidade de colégios e universidades [...] Grosso modo, a criação da universidade, desde a Constituição de 1823, foi uma situação complexa e sem muito êxito” (LAMPERT, 2006, p. 2). Concomitante a esta situação, verifica-se que após 1850, já sob o reinado de Dom Pedro II, o país passava por um período de estabilidade política e crescimento econômico, e estes resultariam em uma expansão do ensino superior. Por outro lado, entretanto, era compreendida como relativa, visto que o ensino superior estava limitado frente aos setores profissionalizantes liberais alocados em IESs isoladas (SAMPAIO, 1991). Em mesma linha de raciocínio, Martins (2002, p. 4) analisa que tal situação seria estendida até a Proclamação da República (1889), nas palavras do autor:

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

Ressalta-se também que, anterior à Proclamação, conforme o excerto supracitado, temos a Abolição da Escravatura, que data de 1888, estando ambos os eventos associados e sendo protagonistas em uma série de mudanças sociais que, concomitantemente, afetaram os moldes educacionais que estavam se constituindo no respectivo período. Nesta perspectiva, verificamos que no século XIX, entre os anos de 1808 e 1882 já citados, há a criação e apresentação de aproximadamente 24 projetos de universidades, nenhum deles, entretanto, obteve a aprovação legal por parte do governo (TEIXEIRA, 1989, p. 78 apud SHEEN, 2000). Conforme discorrido, um destes impedimentos se dava pela necessidade de controle político e

ideológico que o Reino fazia frente à colônia, além da necessidade do deslocamento dos jovens para Coimbra, tendo em vista que os gastos dos brasileiros na Metrópole também movimentavam a economia local da cidade.

Também em descrição a este momento histórico, Sampaio (1991, p. 7) destaca que no dado período “a Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema [...]”. Ainda nessas prerrogativas, a autora verifica que em um curto espaço de tempo, mais especificamente entre os anos de 1889 (data da Proclamação da República) e 1918, observou-se um *boom* educacional expresso pela criação de universidades privadas no país. Conforme também destaca Saviani (2010, p. 6):

**Vemos assim que nas primeiras décadas republicanas arrefeceu-se a iniciativa oficial e surgiram faculdades e também esboços de universidades no âmbito particular.** Uma delas foi a Universidade do Paraná que, fundada em 1912, iniciou seus cursos em 1913 e em 1920, por indução do governo federal, foi desativada e passou a funcionar na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922) até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná (grifo meu).

Assim, frente à rápida desenvoltura do ensino superior privado em todo o país, além das constantes resistências, sejam elas pelas questões políticas, econômicas, estruturais ou afins, o Brasil só reconheceria sua primeira universidade pública em 1920, em questão, a Universidade do Rio de Janeiro. Nas palavras de Sheen (2000, p. 65):

Em função das resistências [...] ou em função de razões outras [...] o Brasil só conhecerá sua primeira universidade, a universidade do Rio de Janeiro [...] em 1920, e, mesmo assim, como instituição “conglomerada”, ou seja, resultante da junção de faculdades isoladas já existentes: a Escola de Direito, a Escola de Medicina e a Escola Politécnica.

Subsequentemente, observamos que, em simultaneidade ao período em que a UFPR foi criada e desativada, ainda na República Velha, que estendeu-se entre os períodos de 1889 até a Revolução de 1930, evidenciou-se um avanço frente ao ensino superior, seja no que concerne aos aspectos legais outorgados, como no funcionamento estrutural e pedagógico das Instituições de Ensino Superior no país.

Com o findar da República Velha (1930), iniciou-se o período da República Nova, que se manteve em vigência até o ano de 1937, trazendo, mesmo que tardiamente, um marco fulcral no desenvolvimento do ensino superior no Brasil: a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) (LAMPERT, 2006). Este, que define o modelo de universidade a ser adotado no país, oscila entre as posturas vigentes no momento, em questão, a postura autoritária e a postura liberal (ROTHEN, s/d).

Ainda sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, Sheen (2000, p. 69) verifica que em termos mais abrangentes, pode-se dizer “[...] que o acontecimento mais importante da década de 1930, a ela referente, foi a declaração do **Estatuto da Universidade Brasileira** (Decreto n. 1985, de 11 de abril de 1931), através da reforma do ensino superior [...]” (grifo da autora). Em mesma linha de raciocínio, Fávero (2006, p. 24) destaca algumas questões do documento que merecem registro até o seu processo de encerramento, em 1968, quando este é extinto frente à organização do ensino superior disposta pela Lei nº 5.540/68.

Analisando-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, outras questões merecem registro. A primeira refere-se à integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Pelo Estatuto, elas se apresentam como verdadeiras “ilhas” dependentes da administração superior. Outra questão relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou alma mater das instituições de ensino superior. E mais, a idéia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior [...] (FÁVERO, 2006, p. 24).

Ressalta-se que, em simultaneidade ao período que marca o início da República Velha, o mundo ainda era afetado pelos efeitos decorrentes, e por vezes tardios, da Revolução Industrial, se associando ainda às influências do Taylorismo<sup>10</sup> e do Fordismo<sup>11</sup>, afetando, assim, as bases do ensino superior brasileiro que passaria a adotar o modelo tecnicista; este que tinha por maiores características a

---

<sup>10</sup> O Taylorismo, e/ou Administração Científica, foi um modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor, que tinha por maior característica o aprimoramento de tarefas, sempre almejando o aumento da eficiência no que tangia aos níveis operacionais dos processos produtivos.

<sup>11</sup> Fordismo foi um termo criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, que se referia ao funcionamento dos sistemas em massa. Segundo Moraes Neto (1986, p. 32), “o fordismo é um desenvolvimento da proposta de Taylor; nada mais é do que a utilização de elementos objetivos do processo, de trabalho morto, para objetivar o elemento subjetivo, o trabalho vivo”.

formação pragmática e a concepção do homem-máquina (CUNHA, 2011). Por conseguinte, observa-se na altura, que “o ensino superior, no Brasil, concentrava-se na formação de pessoas única e exclusivamente para o mercado de trabalho, dessa maneira, visando a atender uma demanda de consumidores sempre crescente por produtos industrializados” (*Idem*, p. 22). Ainda segundo o autor, verifica-se no mesmo período a expansão do modelo francês em todo território nacional, ampliando seu espaço frente ao ensino superior brasileiro. Este, por sua vez,

[...] propiciou o estabelecimento de faculdades para cada profissão que diplomavam os alunos para o exercício profissional, outorgando títulos e qualificações com reconhecimento dado pelo governo. Neste modelo, as universidades funcionam como locais apropriados para a educação das elites e são divididos em duas vertentes: um modelo atrelado ao Estado, sem autonomia de gestão; e outro ligado ao Estado, mas com “autonomia” do corpo docente para governar sua estrutura (*Idem*, p. 19).

Ainda à luz deste período histórico, que marcava o encerramento da República Velha e início da República Nova, Teixeira (1989, p. 115 apud LUCCHESI, 2011, p. 2) destaca que “[...] o Brasil contava, em 1930, com 86 escolas superiores”. Portanto, é nítida a evolução pelo crescente número de Escolas Politécnicas e Escolas Normais Superiores que eram implementadas em todo o território nacional, onde observamos que já nas três primeiras

[...] décadas deste século o número de estabelecimentos de ensino superior passou de 24 para 133, sendo que 86 deles foram criados ao longo da década de 20. As mudanças que ocorreram não foram somente de ordem quantitativa. O ensino superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor. Exemplos disso são a criação das escolas politécnicas, da escola de minas, das escolas superiores de agricultura e de farmácia, que se multiplicaram nesse período. Escolas desse tipo, mesmo que seja para utilizar uma tecnologia importada, precisam se apoiar em uma formação científica mais desenvolvida, e despertam o interesse (SAMPAIO, 1991, p. 7).

Dessa forma, com base no excerto supracitado, verificamos que a necessidade social provocaria modificações e aprimoramentos nas universidades; mudanças estas que transformavam as bases científicas e tecnológicas das IESs. Entretanto, segundo Cunha (2007, p. 187), observa-se um entrave no que tangia ao ensino superior, visto que uma parte da elite ainda não vislumbrava a universidade como um fator de desenvolvimento social, ao mesmo passo em que esta instituição

ainda não conseguia formar todos os profissionais que o mercado de trabalho passava a exigir ano após ano. Assim, as universidades ainda não estavam assumindo os papéis que lhe cabiam. Nesta perspectiva, para o autor mencionado, ainda era preciso que a universidade conciliasse as necessidades do povo com as suas próprias frente ao desenvolvimento que, nitidamente, esta já apresentava. Em outras palavras, a universidade estava posta, era nítido o seu poder de transformação, mas a mesma ainda precisava se organizar melhor para conseguir harmonizar seus papéis, bem como sua própria liderança.

Sob tal ângulo de observação e inerente ao momento histórico que o país enfrentava na década de 1930, frisamos, segundo a tese intitulada de *Em Defesa da Modernidade na Educação: Os Liberais e a Esquerda nos Manifestos de 1932 e 1959*, de Michele Cristine da Cruz Costa, que após a Revolução de 1930 há, em todo o território nacional, uma disputa “[...] entre o modelo agroexportador e o industrial, disputa essa controlada com a posse de Getúlio Vargas e a elevação de diferentes frações da classe dominante ao poder” (COSTA, 2017, p. 14). Ainda segundo a autora, está posto que, no dado período, “[...] com o crescente deslocamento do eixo econômico, político e social do campo para a cidade, verificasse um processo de modernização que imprimiu suas marcas no plano educacional” (*Idem*). Vale aqui destacar que este deslocamento do eixo econômico brasileiro mencionado por Costa (2017) é também ocasionado pelas quedas da bolsa de valores de Nova York em 1929 (Crise de 29) que, em concomitância, geraram uma superprodução do café no Brasil levando à uma crise nas forças produtivas, tendo em vista que os Estados Unidos da América (EUA) eram o principal comprador do respectivo grão, como menciona Machado e Teruya (s/d, p. 2):

A superprodução cafeeira gerou a crise na economia brasileira com a queda da bolsa de Nova York em 1929. **A queda do preço do café, obrigava os fazendeiros a venderem suas propriedades, desencadeando uma crise das forças produtivas.** Essa situação desencadeou a crise da economia agrária exportadora e uma série de insatisfações com o quadro econômico brasileiro, essencialmente por parte dos produtores de café. Essa crise levou o fim do regime agrário-exportador denominado “café com leite” e Getúlio Vargas assumiu o governo provisório (grifo meu).

Logo, frente às modernizações/mudanças econômicas que o país enfrentava no respectivo período, vemos também, no campo educacional, transformações; marcado ainda pela formação, em 1931, de um movimento católico (conservadores

tradicionais) que exteriorizava discordâncias com os escolanovistas (liberais). Tal conflito é averiguado por Alencar (2016, p. 159) como uma “[...] diferença entre homens que querem acompanhar as mudanças necessárias diante do espírito humano novo e aqueles que resistem, apoiando-se em concepções tradicionais de uma vida inadequada diante das novas realidades do progresso da ciência, da máquina e da economia na sociedade industrial”. Em outras palavras, no projeto de modernização do país estava em discussão a defesa dos católicos acerca da pedagogia tradicional, juntamente com o regime econômico posto na Primeira República; enquanto os Liberais defendiam a pedagogia da Escola Nova, ao mesmo passo em que também verificavam a necessidade de implementação de uma nova ordem econômica, em questão, o modelo urbano-industrial (SAVIANI, 2010).

Assim, entende-se que os escolanovistas viam, através da educação, a construção de um novo meio social que pudesse atender às estruturas políticas democráticas e aos novos modelos econômicos que emergiam (ALENCAR, 2016). Nesta perspectiva, conforme discorrido no parágrafo anterior, Saviani (2010, p. 195) destaca o respectivo período como o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Coexistente a isso, verifica-se a ruptura entre os conservadores (movimento católico) e os liberais (escolanovistas) na IV Conferência Nacional de Educação que publicou, no ano de 1932, frente às discussões ocorridas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Nessas medidas, o Manifesto dos Pioneiros de 1932 marca, por sua vez, segundo Costa (2017), o ápice da política educacional dos escolanovistas, visto que o manifesto é marcado “[...] pela oposição às teses da Igreja Católica em relação ao pensamento liberal e leigo e com a adesão de marxistas ao documento, como no caso de Paschoal Lemme” (p. 79). Há que se destacar ainda que uma outra mudança a ser observada no Manifesto foi a presença das mulheres entre os signatários. Tal dado aponta que as mulheres foram adquirindo relevância não apenas em sua inserção tardia nos bancos das Universidades, mas também por sua participação nas instâncias representativas e na proposição de políticas educacionais. Entre as 26 pessoas que assinaram o documento, se encontravam três mulheres: Cecília Meirelles (1901-1964), escritora, jornalista, poeta e docente de Literatura na Universidade do Distrito Federal (RJ); Noemy Marques da Silveira (depois de casada, Noemy Rudolfer, 1902-1980), educadora, professora catedrática da USP da área de Psicologia Educacional; por fim, Armanda Álvaro Alberto (1892-

1974), militante de esquerda, educadora, presa pela ditadura de Vargas por sua militância e fundadora da Escola Proletária.

Portanto, ainda que o Manifesto congregasse os liberais, também abarcava intelectuais de outros espectros políticos, bem como contava com mulheres militantes entre seus quadros. Apesar destas características, o movimento escolanovista teve o pensamento liberal como principal escopo ideológico, ainda que, naquele período, o liberalismo se opusesse a ideologias mais autoritárias e conservadoras que começavam a ganhar força na Europa e mesmo no Brasil. Nesse sentido, observa-se que a Igreja, posicionada mais firmemente no conservadorismo, cede às pressões liberais, principalmente no que tangia ao processo de democratização do ensino, como a defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória e de qualidade, onde se entendia estes avanços como uma tentativa de resistência frente aos ideais conservadores que prevaleceram até a década de 1930 no ambiente educacional do país (COSTA, 2017).

Pode-se verificar, então, que o Manifesto dos Pioneiros “[...] foi um documento político que tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste ‘novo’ educador para atuar na nova escola” (MACHADO; TERUYA, s/d, p. 1). Em suma, ele trazia uma síntese dos pensamentos sociais que emergiam no respectivo período. Nas palavras de Alencar (2016, p. 157), o Manifesto, que trazia o pensamento liberal, seria conhecido também pelo

[...] forte compromisso com a realidade cultural e educacional em um momento estruturalmente novo, em que se estruturava uma sociedade urbano industrial. Os elementos do grupo comungavam, em meio às suas diferenças, de um mesmo ideário e um mesmo poder de enunciação de novas ideias: o ideário de novidade/modernizar a Educação Brasileira e o “poder-saber” de nova nação, legitimado pela própria sociedade vigente. Tratava-se de intelectuais pensadores da Educação Brasileira naquele período, e de sujeitos que se deslocavam do lugar de pensadores intelectuais para se constituírem coletivamente na figura de “Pioneiros” ou mesmo “Signatários”.

Assim, com base nos arcabouços históricos até aqui mencionados, verifica-se que as novas universidades que estavam emergindo eram, segundo (Sampaio, 1991), resultantes de diversos confrontos, de negociações e até de compromissos firmados entre intelectuais e setores da burocracia estatal. Entretanto, vale aqui destacar que muitas vezes tais setores (políticos, intelectuais e educadores) não

estavam ligados diretamente ao ensino superior. Nesta perspectiva, assim como disposto no Manifesto dos Pioneiros, era preciso uma estruturação cultural e educacional que se associasse ao momento histórico pelo qual se estava passando.

No Manifesto, há uma crítica ao fato da Universidade brasileira ter privilegiado uma feição mais técnica e profissionalizante, reforçando a necessidade da criação de novos cursos da área de humanas, das ciências e da investigação científica, bem como defendendo que as Escolas Normais dessem lugar ao Ensino Superior voltado ao Magistério. Não obstante esta pressão pela mudança na natureza do ensino superior brasileiro, e mesmo com todas as lutas, as

[...] universidades não tiveram que se confrontar com interesses estabelecidos, e continuaram a atender a uma sociedade que continuou prestigiando o antigo modelo de faculdades orientadas para a formação de profissionais liberais. A esse pecado original é atribuída grande parte das dificuldades de implantação da pesquisa nas universidades recém-criadas, embora fosse esse um dos objetivos centrais do novo sistema (SAMPAIO, 1991, p. 12).

Assim, ainda de acordo com a autora, verifica-se que, mesmo as universidades permanecendo com uma grande parte de sua autonomia voltada para as antigas escolas, acrescentavam-se a este novo modelo estrutural as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; que rapidamente se estenderam por todo o país, visto as necessidades de ampliações escolares em todos os níveis que, em concomitância, resultariam na ampliação de seus corpos docentes. Este seria, décadas depois, o caso da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL), que tornou-se, mais tarde, a UNIOESTE, objeto de estudo discutido com maior afinco nos capítulos dois e três. Enfim, diante de todo o exposto, verifica-se que ainda seriam necessárias diversas reformulações para a implementação de uma universidade que atendesse aos anseios do povo, ao mesmo passo em que se entrelaçasse com os movimentos sociais, formando pessoas e transformando seus ideais para a melhoria de seu futuro. Tais quadros resultariam, mais tarde, na convocação do movimento de 1959, que receberia o título de “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino-Público (1959) - Mais Uma Vez Convocados - Manifesto ao Povo e ao Governo”; detalhado mais à frente, mas que, em suma, seria muito parecido com o Movimento dos Pioneiros de 1932, tendo como diferencial os períodos históricos e as novas exigências que urgiam no respectivo momento.

Em referência ao momento histórico, no governo provisório de Getúlio Vargas, que se estenderia de 1930 até 1934, esteve presente nos debates nacionais a constatação da falta de uma política educacional no país que conseguisse abarcar todas as esferas da população. Nesta perspectiva, o próprio Vargas, na Assembleia Constituinte em 1933, demonstrou tal constatação (SHEEN, 2000). Nas palavras do chefe do Governo Provisório:

[...] até agora, nada temos feito de orgânico e definitivo. Existem iniciativas parciais em alguns Estados, embora incompletos e sem sistematização. Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pró-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter (VARGAS, 1987, p. 123 apud SHEEN, 2000, p. 66).

Observa-se no discurso de Vargas uma “preocupação” com a nação brasileira relativa à questão no analfabetismo. Em outras palavras, nota-se a política nacionalista da qual Vargas era partidário, bem como o seu principal papel: cativar ouvintes e ampliar cada vez mais seu eleitorado. Não é espantoso que ele tenha sido considerado pela mídia nacional como o pai dos pobres, o herói nacional que o povo busca constantemente em um presidente. Entretanto, destacamos aqui que toda esta imagem e esse discurso emitido por Vargas fazia parte de sua campanha publicitária, que seria ampliada e aprimorada após a criação do Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939, que criava o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda); que, por sua vez, fomentou na população brasileira um culto à personalização heroificada de um homem que era capaz de tudo, que lutava por todos. O DIP vai atuar, ainda, na publicidade de Vargas no período em que ele, sob “[...] o argumento do ‘perigo comunista’ que ameaçava o país” (SOSA; MESPAQUE, 1999, p. 30), deu um golpe de Estado e instituiu o Estado Novo, que perduraria até o ano de 1945.

Neste âmbito, no ano de 1937, com o encerramento da República Nova, que trouxe avanços para o ensino superior, a exemplo do modelo de universidade que deveria ser adotado no país, conforme discutido anteriormente, ocorreu a instalação do Estado Novo. Este baseava-se em um regime ditatorial imposto por Getúlio Vargas, que impôs, segundo Lampert (2006, p. 3), restrições às liberdades civis, afetando, assim, o ensino superior do período. Entretanto, a Constituição de 1946,

[...] marco da redemocratização do Brasil, (República Popularista 1945-1964) repõe à população brasileira os princípios de liberdade de expressão, exercício profissional e, respeitada a lei, a possibilidade de a iniciativa privada exercer o ensino superior. Assim, através da Lei nº 1.254/50, nasce o processo gradativo de federalização de estabelecimentos de ensino superior, que vão se constituir nas universidades federais.

Anterior ao seu desfecho, no entanto, o Estado Novo, conforme já mencionado, teve forte influência na mídia nacional. Com o golpe de Estado em 1937, Chateaubriand (*in* TORRES, 1997, p. 63 apud SOSA e MESPAQUE, 1999, p. 30) verifica que

as imprensas nacional e local, perante essa manobra política, se vêem obrigadas a assumir uma outra postura, que fica evidenciada nas palavras de uma das maiores figuras da época, Assis Chateaubriand, que antes do golpe publicava vários artigos contrários ao governo federal, em defesa do governo do Rio Grande do Sul, e que após o golpe abriu e dedicou espaços exclusivos para a divulgação do governo, como a seguir: "os homens públicos passam mas os jornais são permanentes. Nós vamos ter que atravessar esse túnel juntos. Vamos ter que apoiar o Estado Novo para que os nossos jornais possam sobreviver.

Assim, conforme discorrido no excerto, pode-se constatar que a mídia nacional, em questão a imprensa, passava a apoiar, a heroificar, um homem que havia dado um golpe no país. Salienta-se que o DIP, "[...] órgão censor e pólo ativo de elaboração e difusão do discurso oficial [...]" (LUCA, 2011, p. 272), teve papel fundamental nesta construção imagética de Vargas: ao mesmo passo que o endeusava, construía nos discursos oficiais da história um homem bom, com vastas publicações colocando-o como um presidente ideal para a nação frente às políticas internacionais.<sup>12</sup> Nas palavras de Luca (2011), os livros produzidos no período sobre o governo, ao qual se entrelaçavam em uma trama bem complexa autores, editores e gráficas, pode-se observar "[...] uma lista de títulos favoráveis ao regime, que comprovam o investimento na imagem do chefe" (p. 271).

Frisa-se, ainda, que o Estado Novo e/ou a Terceira República Brasileira, a partir de seu despontar em 10 de novembro de 1937, teve por maiores características o nacionalismo e o anticomunismo, sob a sombra de um

---

<sup>12</sup> Sobre as relações entre estas construções imagéticas e seu apelo educativo, ver ainda: FIUZA, A. F.; BONA, G. C. B. A educação pelas imagens: o anticomunismo nas representações imagéticas na Era Vargas (1930-1945). *Policromias* - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 341-370, abr./ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/38178/24066>.

posicionamento autoritário. O governo em questão, ciente da importância das instituições superiores no país, passou a administrá-las, ao passo em que “[...] todas as instituições de ensino superior no país passaram a ser ordenadas por meio de uma legislação de cima para baixo, legislação esta, cuja tônica era a inibição de novas formulações ou de diferentes propostas que fugissem ao modelo consagrado do Ministério [...]” (FÁVERO, 1980, p. 101 apud SHEEN, 2000, p. 71). Entretanto, ressalta-se que, mesmo diante de um regime ditatorial, conforme mencionado, o ensino superior continuou a se expandir. Em mesma medida, observamos que, entre as décadas de 1930 e 1964,

[...] não só se modificou a relação do Estado com o aparelho escolar, passando este a orientar de forma mais diretiva as questões educacionais, como foi possível o surgimento, no âmbito da sociedade civil, de diversas correntes de pensamento voltadas para a compreensão da educação (SHEEN, 2000, p. 67).

Por tal lógica de expansão do ensino superior, mencionada no parágrafo anterior, outro fator de grande valia a ser destacado nesta pesquisa, anterior à Constituição de 1946, foi o processo de desenvolvimento do sistema federal, responsável pelo processo de federalização de algumas das principais universidades instauradas no país entre as décadas de 1930 e 1940, derivadas do ideal de que cada estado federativo comportasse, ao menos, uma IES Federal (SAMPAIO, 1991). Em mesma medida, Saviani (2010) observa que este processo federativo das instituições superiores se postergaria até a década de 1970. Nas palavras do autor, “a partir do final da década de 1940 e ao longo da década de 1950 vão ocorrer as federalizações estendendo-se pelas décadas de 1960 e 1970 o processo de criação das universidades federais, de modo geral nas capitais dos estados federados” (p. 7).

Com a deposição de Vargas em 1945, ocasionada por um movimento militar ocorrido dentro de seu próprio Governo, o Estado Novo chegaria ao fim no ano seguinte, em 31 de janeiro de 1946. Concomitante à queda deste, observou-se a continuidade da reorganização do ensino, neste momento, abrangendo o ensino primário, normal e agrícola (SHEEN, 2000). Do mesmo modo, agora sem o controle imposto pelo Estado Novo, notam-se as reorganizações também no ensino superior, ao passo que,

[...] até o final do Estado Novo, contava o Brasil com cinco

universidades: Universidade do Brasil (Federal); Universidade de Minas Gerais (Estadual); Universidade de São Paulo (Estadual); Universidade de Porto Alegre (Estadual) e a Universidade Rural do Brasil (Federal) (SHEEN, 2000, p. 72).

Posteriormente, já na década de 1950, pôde-se observar em todo o território nacional que, no que concerne à reformulação do ensino superior, nos trinta anos que se seguiram, quando da fundação das primeiras IESs no país, a sociedade acompanhou o fluxo de desenvolvimento mundial e sofreu alterações. Assim, conforme a sociedade recebia as primeiras IESs, essas, por sua vez, alteravam a sociedade e a cultura onde estavam sendo inseridas. Nesse sentido, é de grande valia para esta pesquisa observar que, mesmo diante de quadros repressivos, de falta de investimentos e de atrasos na elaboração de estruturas (se compararmos as IESs brasileiras às latino-americanas, por exemplo), a universidade já exercia seu papel de difusora do conhecimento. Expressão deste avanço e da busca de sua autonomia, o Estado Novo, principalmente no que se referia ao DIP, tentou controlá-la, pois a mesma já se inseria nas questões sociais e alterava as características de parte da população por meio do aprimoramento intelectual e da qualificação da mão de obra.

Logo, pode-se observar que a titulação e a procura pelo ensino superior, começavam a marcar na sociedade contemporânea valores diversos, visto que “o diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60” (SAMPAIO, 1991, p. 14). No entanto, mesmo diante dos avanços e da importância que a universidade já representava para a sociedade/nação, ainda eram recorrentes os problemas acadêmicos, como o próprio acesso ao mesmo. Frente a isso, ainda de acordo com Sampaio (1991, p. 15), podemos verificar que

Três críticas fundamentais recaiam sobre a estrutura universitária vigente: a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ainda que o Brasil contasse com casos esporádicos de entrada de mulheres no ensino superior brasileiro, mormente a partir da década de 1880, semelhante desigualdade de acesso era encontrada

Diante deste quadro e dos problemas levantados, fazia-se necessária uma nova discussão frente ao rápido crescimento das matrículas no ensino superior do país, bem como urgia a elaboração de soluções para alguns dos principais problemas que surgiram no final da década de 1950 e início de 1960. Nesse sentido, 27 anos após a elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, conforme já discorrido neste texto, era necessário que a intelectualidade brasileira viesse a público novamente e defendesse a escola pública uma vez mais. Assim, seria de grande valia a participação dos Pioneiros de 1932, que possuíam experiência nesse debate, como também a agregação de uma nova geração que estivesse diretamente ligada às novas IESs do país (COSTA, 2017). Nesta perspectiva, surge o Manifesto de 1959. Este, composto por 13 tópicos em defesa da escola pública, mostrava, segundo Costa (2017, p. 127), “[...] mais uma vez, da manifestação dos educadores junto ao povo e ao governo”.

Nesse seguimento, podemos observar que, guardadas as suas particularidades, o Movimento de 1959 foi uma sequência do Manifesto de 1932, no qual apenas se reestruturaram propostas e complementaram-se com outras que pudessem ter ficado obliteradas nas discussões anteriores. Não obstante, salientamos que a necessidade de adequação proveio também da divergência entre os tempos históricos. Assim, o movimento que se caracterizaria em prol da defesa de uma universidade estatal, pública, laica e de qualidade para todos, ganharia mais adeptos, entre eles destacamos o movimento estudantil, liderado pela UNE (União Nacional dos Estudantes)<sup>14</sup>; o movimento docente, composto por professores universitários de todo o país; além de diversos órgãos da imprensa, seja ela local ou de âmbito nacional. (SANFELICE, 2007).

Logo, tanto o Manifesto de 1932 quanto o de 1959 se constituíram, segundo Costa (2017, p. 190), como

---

entre a população negra, tanto durante o período da escravidão, como pós-Abolição. Portanto, soma-se, às próprias dificuldades e idiossincrasias do processo de constituição da universidade brasileira, os limites sociais postos por uma sociedade autoritária, racista e patriarcal, que dificultou a entrada de mulheres, negros, indígenas e população pobre no ensino superior. Apesar da importância e emergência destas questões, não foi possível se aprofundar aqui nestas temáticas, mas se consideram centrais para uma radiografia do ensino superior no Brasil.

<sup>14</sup> Expressão desta preocupação pode ser confirmada pelos debates produzidos pelos estudantes e pela peça *O Auto dos 99%*, de 1962, escrita e encenada pelo Centro Popular de Cultura, vinculado à UNE. Nesta obra, os estudantes produzem uma forte crítica às universidades, pelo seu elitismo, pelos excludentes vestibulares, pelas cátedras e pela distância entre a formação oferecida e pela inobservância dos problemas mais graves que afligiam a sociedade brasileira, entre outros temas.

[...] peças fundamentais de resistência, ao apontar que a educação não poderia ser entendida apenas como elemento de confirmação e perpetuação dos interesses privatistas do capital, ou seja, os signatários incorporaram um movimento de resistência para que a intervenção do Estado na esfera pública, principalmente na educacional, não se desse apenas voltada aos interesses do domínio privado e do mercado.

Como bem expressam estes movimentos, observa-se que a década de 1960 se iniciou com diversos debates em torno da importância da universidade frente ao contexto educacional no país, ao mesmo passo em que se observava uma notável necessidade de sua ampliação e de sua reforma. Nesse sentido, vale aqui destacar que, até a década de 1960, mais especificamente no período que antecede o golpe de 1964, a universidade era vista como protagonista no que dizia respeito aos processos de transformação social da realidade brasileira. A classe estudantil e uma significativa parcela dos(as) docentes revelavam possuir uma forte consciência histórica, o que se coadunava às concepções que estruturavam as universidades e as entrelaçavam com os problemas sociais decorrentes de seu próprio tempo, o que levaria, em concomitância, à proposta de uma ação transformadora frente à ordem social vigente (CUNHA, 2007).

Subsequente, ainda na década de 1960, mais especificamente em 1964, após o golpe civil-militar observamos em todo o território nacional uma perseguição à educadores em decorrência de seu posicionamento ideológico. Desinente desta situação, “muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada e outros, demitidos, trocaram de função” (MARTIN; ORSO, s/d, p. 5). Por conseguinte, os autores ainda identificam uma repressão ao movimento estudantil, latente desde a década de 1950, conforme discorrido posteriormente; e o Decreto-Lei nº 477, que serviria para impedir qualquer manifestação docente no respectivo período (MARTIN; ORSO, s/d). Assim, o período ditatorial representou, entre muitas outras ações repressivas, um violento silenciamento frente ao movimento pela reforma universitária da década de 1960 (SHEEN, 2000).

Tal violência política nas universidades é derivada, segundo Sampaio (1991, p. 16), “[...] da confrontação estudantil e, eventualmente, docente contra os regimes militares que emergiram relativamente na mesma época”. Nesta perspectiva,

conforme observado no fragmento, outras ditaduras militares foram instauradas na América Latina no mesmo período, mais especificamente na Argentina<sup>15</sup> de 1966 a 1973 (depois, volta a ocorrer de 1976 a 1983) e no Chile, em 1973. Estas, na medida que a comparação nos permite, caminharam por situações repressivas muito parecidas às brasileiras, como por exemplo na demissão de professores, prisão de alunos e membros políticos, além de diversos nomes dos mais distintos ramos que foram exilados. Logo, diversos setores das instituições de ensino superior do período foram desmoralizados (SAMPAIO, 1991). Conquanto, no que tangia ao período ditatorial brasileiro:

Ao mesmo tempo em que este reprimia não apenas os estudantes, mas todos os segmentos societários progressistas envolvidos nas lutas pela transformação da sociedade brasileira, **o Governo Militar assimilou muitas das reivindicações apresentadas pelo movimento da Reforma Universitária introduzindo-as na Política Educacional voltada para o Ensino Superior** (SHEEN, 2000, p. 80 - grifo meu).

Assim, mesmo com todo o processo de repressão apresentado, nota-se, contraditoriamente, uma expansão e modernização do ensino superior no Brasil. Segundo Teixeira (1961, apud SHEEN, 2000, p. 80), entre as décadas de 1940 e 1960, o Brasil registrou a criação de “[...] 223 estabelecimentos de ensino superior [...] totalizando 404 instituições contra as 14 existentes no início da República”. Nesse sentido, conforme também ressalta Sampaio (1991, p. 16), o ensino superior nos anos 1960, “[...] não só para as universidades do Brasil como para as da América Latina, foram anos de repressão e expansão”.

Logo, podemos observar que, desde a tomada do poder pelos militares em 1964, redefiniram-se as relações entre o Estado e a estrutura educacional, como é o caso do ensino superior em todo o país, pois o governo sabia de sua importância. Expressão desta preocupação, numa matéria do Jornal *O Globo*, datada de 12 de outubro de 1964, o Presidente Castelo Branco, que assume o poder já em plena ditadura militar, após o golpe de Estado contra João Goulart, pronuncia que era necessário fazer da universidade uma verdadeira comunidade. Tal afirmativa só reforça a ideia de que o governo militar, que se iniciava, reprimia a educação, pois

---

<sup>15</sup> Destaca-se aqui, este país que experimentou um dos maiores movimentos reivindicativos universitários, que levou o mundialmente conhecido *Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba*. Segundo a UNE (2012 apud BRAGGIO, 2017, p. 26) “o Manifiesto de Córdoba é o primeiro indício de uma grande e forte luta a favor da pesquisa e extensão universitária, da liberdade de cátedra e da universidade com teor popular”.

sabia de sua importância.

Segue, em anexo, a matéria conforme disposto na figura. 1.

**Figura 1:** Fazer da Universidade uma verdadeira comunidade era o pensamento do presidente Castelo Branco.



**Fonte:** Arquivo Nacional (Reprodução Parcial).

O Presidente da República discursou sábado na sessão de encerramento do V Fórum Nacional de Reitores, acentuando que deseja fazer da Universidade uma verdadeira comunidade. Afirmou que pretende o estabelecimento de novas normas sobre o tempo integral, a fim de que ajustem às necessidades do ensino superior. Lembrou ainda o papel da juventude nos destinos da Nação, terminando por pedir maior união entre mestres e alunos, integrados no ideal do bem comum (Transcrição da reportagem presente na figura 1).

Entretanto, acentua-se que, mesmo sob tal discurso de “fazer da universidade uma verdadeira comunidade”, pelos argumentos discorridos até o presente momento, o governo ditatorial eternizou-se nos arcabouços da história pela repressão imposta às instituições de ensino superior. De outro modo, esta comunidade a qual o presidente Castelo Branco se refere em seu discurso é bastante restrita, tendo em vista que as Universidades neste momento histórico, mesmo já apresentando grande relevância social no meio em que estavam inseridas, apresentavam como um de seus problemas a elitização; conforme já destacado anteriormente por Sampaio (1991). Ou seja: muito ainda se tinha de lutar para se ter uma universidade pública, de qualidade e que atendesse às demandas de toda uma população. Logo, o discurso se aproxima da realidade quando pede a união dos mestres e dos discentes para a integração de um bem comum, mas distoa pelo fato de o próprio presidente falar isso em meio à repressão política que era imposta ao sistemas de educação vigentes.

Nesse sentido, frente às redefinições governamentais, observou-se uma maior intervenção do Estado na Educação (SHEEN, 2000). Numa mesma linha de raciocínio, Costa (2009, p. 26) verifica que, logo que “[...] os militares assumiram o poder, assim como a política e a economia, a educação também foi adaptada às necessidades governamentais através das Reformas de Ensino [...]”. Sob este viés, observamos, em 1968, a chegada da Reforma Universitária (RU), elaborada sob o prisma da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), exatamente no momento em que o ensino superior começava a demonstrar seu papel transformador frente ao desenvolvimento econômico e social do país, auxiliando na modernização, visto que as IESs eram tidas como as principais indutoras, produtoras e transmissoras de conhecimento em território nacional (COSTA, 2009).

No entanto, antes de analisarmos a RU com maior afinco, é de suma importância para esta pesquisa verificar as lutas que foram incitadas pelos movimentos estudandis e que culminaram na reforma, para, só então, compreendermos o que esta passaria a representar para a sociedade brasileira na década de 1960. Nesse seguimento, observamos, na tese intitulada de *O movimento estudantil paranaense e a proposta de Reforma Universitária: da gênese ao golpe civil-militar*, da autora Ana Karine Braggio, que “a luta pela reforma universitária, incitada pelos estudantes [...] teve maior impacto no final da década de 1950 e

durante a década de 1960, quando a teorização e as mobilizações entraram na dinâmica de contestação do capitalismo [...]” (BRAGGIO, 2017, p. 7). Ou seja: a luta pela reforma universitária ganha maior notoriedade nos movimentos estudantis (ME) na década de 1950 por intermédio do questionamento de “[...] valores sócio-culturais e econômico-políticos préestabelecidos” (*Idem*).

Entretanto, sua gênese, ou melhor dizendo: a conscientização estudantil perante ao sentido da necessidade de reforma, remonta à década de 1920, conforme também destaca a autora:

**A consciência estudantil perante a necessidade de reformar, melhor dizendo, defender a fundação de instituições universitárias, iniciou seu processo de desenvolvimento no Brasil no ano de 1928.** Importante frisar que, naquele momento, ainda não havia se concretizado uma instituição com moldes universitários; o que existiam eram faculdades isoladas de ensino superior, assim, apesar da utilização do termo reforma, o que realmente se defendia era a transformação dos institutos de ensino superior em instituições universitárias (BRAGGIO, 2017, p. 25 - grifo meu).

Com base no excerto supracitado, podemos verificar que na década de 1920 ainda não se tinham, de fato, instituições universitárias tal qual conhecemos hoje; estas estavam se moldando, e no respectivo período ainda se apresentavam como faculdades isoladas, como era o caso da então Universidade do Rio de Janeiro discutido anteriormente. Nesta perspectiva, a formação de movimentos organizados por estudantes no dado período seriam de grande valia para uma pressão na base governamental em prol da formação/constituição de universidades públicas, laicas e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, sabe-se que esta constituição se estenderia por mais alguns anos, até décadas, dependendo dos regimes governamentais impostos e das regiões onde organizavam-se os movimentos em prol da implementação de uma IES.

Retomando a discussão da RU, nos questionamos o porquê de esta vir a ser discutida novamente e implementada apenas na década 1960. Segundo Braggio (2017, p. 188)

[...] a descontinuidade, característica do movimento estudantil, causada pelas mudanças de ano letivo acadêmico e pela dinâmica de transações entre as diretorias das entidades estudantis, levou o movimento a desconhecer sua história e desconsiderar as ações

desenvolvidas por seus antecessores, da década de 1920 a 1940 [...] as gestões da UNE e da UPE, da década de 1960, consideravam o nascimento da reforma universitária, no I Seminário Nacional de Reforma do Ensino Superior, do ano de 1957, e, em momento algum, demonstraram compreender quais os acontecimentos e em que situações a reforma universitária estava sendo gestada.

Mediante ao exposto, verificamos que o próprio movimento estudantil, pelo fato de desconhecer a totalidade de sua história; passa, apenas na década de 1950, mais precisamente no ano de 1957, a discutir novamente sobre a Reforma Universitária. Com estas novas pautas em discussão, o movimento estudantil percebeu que as repressões que vinha sofrendo não eram em relação à classe que representava, mas sim por estar denunciando e mostrando problemas na estrutura política nacional. Nas palavras de Sanfelice (1986, p. 171 apud SHEEN, 2000, p. 91)

... A UNE avançou na compreensão de que os estudantes não constituíam, enquanto tais, uma classe social, e que a repressão sofrida pelo movimento estudantil decorria da capacidade que vinha demonstrando na mobilização e agitação em torno de alguns problemas nacionais. Ao movimento estudantil, já não mais entendido como capaz de liderar o processo das transformações sócio-políticas, não mais entendido como vanguarda, caberia o papel de agitar, denunciar, resistir à ditadura, a seu modo, e aliar-se aos trabalhadores do campo e da cidade. De acordo com a UNE, o combate à “ditadura” deveria ser colocado como combate aos interesses da classe dominante, ou seja, não se tratava de uma luta contra os militares simplesmente...

Nesse sentido, os movimentos estudantis apresentavam-se como uma ameaça para as políticas ditatoriais. Logo, estes passaram a ser vigiados, tendo em vista que os mesmos representavam um ideário de transformação, uma forma de lutar contra o sistema, prática observada até o fim da ditadura, conforme podemos inferir da figura 2, que retrata o período já da década de 1980, imediatamente ao fim da ditadura. Como também ressalta Braggio (2017, p. 11), “[...] o movimento estudantil desenvolveu um ideário de transformação social, principalmente baseado na bandeira da reforma universitária, passou a ser considerado pela polícia política um foco de ameaça à hegemonia burguesa, portanto, passível de vigilância”. Ainda segundo a autora, “todos os movimentos da sociedade brasileira, que estiveram posicionados em defesa do reformismo, como o movimento estudantil, da década de 1960, eram considerados em maior ou menor grau inimigos do Estado” (*Idem*, p.

18).

**Figura 2:** Composição do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da Associação dos Docentes Universitários da Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL) - Cascavel/PR.

CONFIDENCIAL	
SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES Agência Curitiba	
PEDIDO DE BUSCA Nº <u>00032/14/ACT</u>	
DATA	: 19 MAR 85.
ASSUNTO	: COMPOSIÇÃO DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (DCE) E DA ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DA FUNDAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE CASCAVEL (FECIVEL) - CASCAVEL/PR.
DIFUSÃO	: 5ª RM/DE.
<u>DADOS CONHECIDOS:</u>	
a.	A FUNDAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE CASCAVEL (FECIVEL) está instalada em CASCAVEL/PR.
b.	Funcionam junto aquela instituição o DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (DCE) que teria como Presidente o estudante GERALDO MAJE- LA, e a ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS (ADUC), cujo Pre- sidente seria o Professor MÁRIO KATUO KATO.
<u>DADOS SOLICITADOS:</u>	
1.	Veracidade do item b.
2.	Diretoria das duas entidades.
3.	Dados de qualificação e antecedentes dos membros das duas entida- des citadas.
4.	Outros dados julgados úteis.
! ! !	
CONFIDENCIAL	

*At. concluído: 23/05/85  
 INTER: 318 - ec/25  
 5ª RM/DE*

Toda e qualquer pessoa que toma conhecimento de assunto sigiloso fica, automaticamente, responsável, pela manutenção de seu sigilo.  
(Art.º 12 do Dec. 79.099 - RSAS)

Fonte: Arquivo Nacional (Reprodução Parcial)

Assunto: Composição do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da Associação dos Docentes Universitários da Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL) – Cascavel/PR.

Dados conhecidos:

- a)- A Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL) está instalada em Cascavel/PR.
- b)- Funcionam junto aquela instituição o Diretório Central dos Estudantes (DCE) que teria como Presidente o estudante Geraldo Majela, e a Associação dos Docentes Universitários (ADUC), cujo Presidente seria o Professor Mário Katuo Kato.

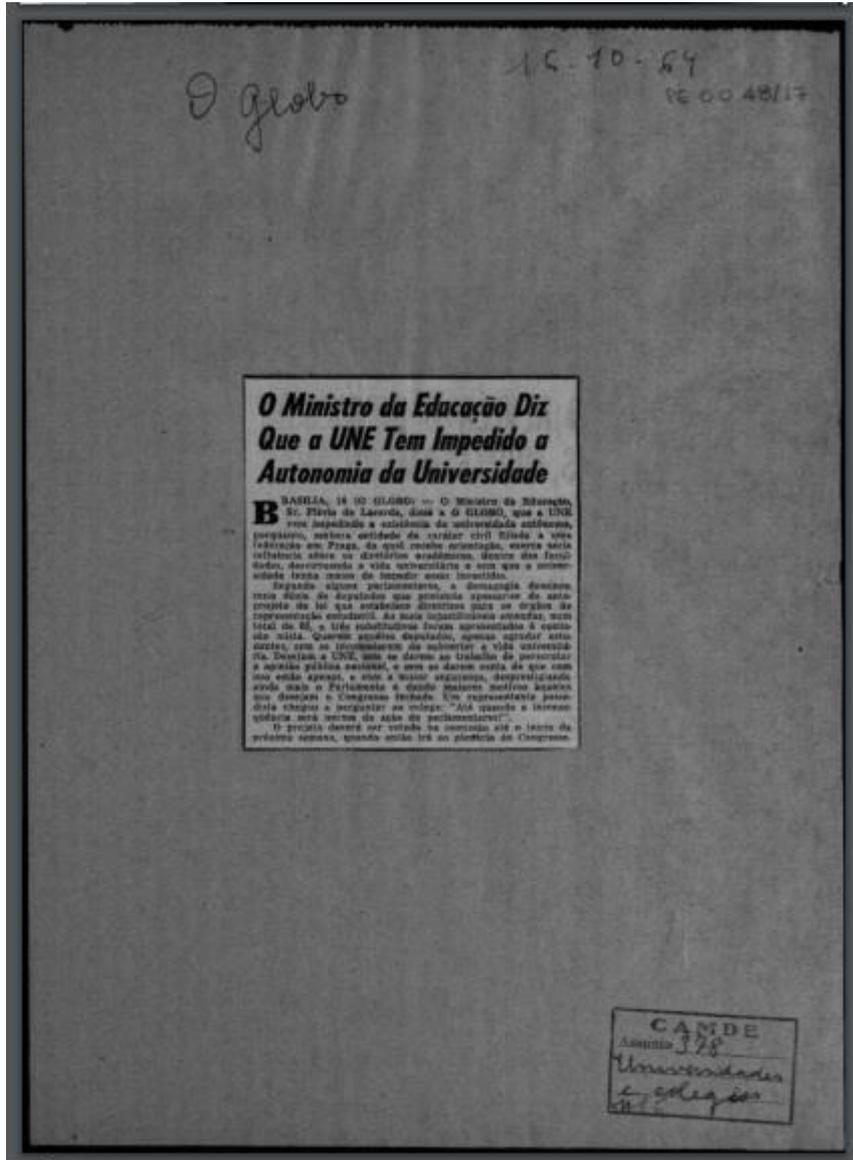
Dados Solicitados:

- 1)- Veracidade do item b.
- 2)- Diretoria das duas entidades.
- 3)- Dados de qualificação e antecedentes dos membros das duas entidades citadas.
- 4)- Outros dados julgados úteis (Transcrição da grafia presente na figura 2).

Mesmo retratando uma época diferente, aproximadamente 20 anos de hiato, entre as datas discutidas aqui e da figura, essa é de suma importância para observarmos como essa prática descrita nos anos 1960 perdurou durante todo o período ditatorial, ao mesmo passo observamos a importância social que o movimento estudantil tinha e como este representava uma ameaça para o regime ditatorial, tanto que na descrição que seguiu podemos observar que além de vigiarem os líderes do movimento estudantil e dos docentes, eles ainda levantavam históricos para ver como estes tinham a sua “carreira política”. Este documento, obtido junto ao Arquivo Nacional, revela, pois, que não obstante a queda da ditadura cerca de dois meses antes, seguiu-se uma vigilância política das atividades associativas e reivindicativas dos estudantes.

Desta forma, mediante o crescente engajamento que os movimentos começaram a ganhar na sociedade, o próprio governo começa a demonizar as entidades estudantis, como, por exemplo, a UNE - União Nacional dos Estudantes, que em 16 de outubro de 1964 era responsabilizada, pelo Ministro da Educação, como o motivo do impedimento da autonomia universitária; como podemos observar na Figura 3, que retrata a reportagem do Jornal O Globo da data supracitada:

**Figura 3:** O Ministro da Educação diz que a UNE tem impedido a autonomia da Universidade.



**Fonte:** Arquivo Nacional (Reprodução Parcial).

O Ministro da Educação, Sr. Flávio de Lacerda, disse à O Globo, que a UNE vem impedindo a existência da universidade autônoma, porquanto, embora entidade de caráter civil filiada a uma federação em Praga, da qual recebe orientação, exerce séria influência sobre os diretórios acadêmicos, dentro das faculdades, desvirtuando a vida universitária e sem que a universidade tenha meio de impedir estas investidas.

Segundo alguns parlamentares, a demagogia dominou meia dúzia de deputados que pretende apossar-se do anteprojeto de lei que estabelece diretrizes para os órgãos de representação estudantil. As mais injustificáveis emendas, num total de 85, e três substitutivos foram apresentados à comissão mista. Querem aqueles deputados, apenas agradar estudantes, sem se incomodarem de subverter a vida universitária. Desejam a UNE, sem se darem ao

trabalho de perscrutar a opinião pública Nacional, e sem se darem conta de que com isso estão apenas, e com a maior segurança, desprestigiando ainda mais o Parlamento e dando maiores motivos àqueles que desejam o Congresso fechado. Um representante pacifista chegou a perguntar ao colega; “Até quando a inconsequência será acima da ação de parlamentares?”.

O projeto deverá ser votado na comissão até o início da próxima semana, quando então irá ao plenário do Congresso (Transcrição da reportagem presente na figura 3).

A fala do Sr. Flávio Suplicy de Lacerda vem para reafirmar o que até aqui estava sendo discutido: os movimentos estudantis causam transformações, lutam por mudanças, e essas mudanças geravam desconforto no então governo de Castelo Branco. Por esta lógica, e tendo por base que o país já enfrentava o regime ditatorial, observamos na fala de Lacerda uma demonização dos estudantes e dos movimentos nos quais estes estavam associados; além da aversão ao comunismo, tendo em vista que este associava a UNE a uma federação em Praga. De uma forma mais específica, ele traz em seu discurso que as orientações que vinham de Praga/do comunismo desvirtuavam os estudantes que, ao invés de estarem na IES para se formar, estavam lutando por modificações. Deve-se destacar, ainda, que na mesma matéria fica evidente que o então ministro tinha ciência que alguns deputados estavam a favor dos estudantes; a estes ele acusou de apoiar movimentos que queria ver o Congresso fechado e o país parado.

Diante desta crescente pressão governamental e do engajamento que os movimentos estudantis foram adquirindo, conforme discorrido anteriormente, fica evidente a necessidade de uma reforma universitária em 1968. Esta, segundo Sampaio (1991, p. 15), seria “[...] uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que incorporava muitas das novas idéias do movimento docente e estudantil”. Nesta perspectiva, observa-se que, para Darcy Ribeiro, “a universidade de que precisávamos, antes de existir no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia, no mundo das idéias” (RIBEIRO, 1982, p. 172). Assim, o pensamento de Ribeiro dava-se pela preocupação em projetar uma instituição que abarcasse os anseios daquela sociedade em que foi engendrada. Tal ideia, derivada do projeto para a Universidade de Brasília, como citado e bem colocado por Sampaio (1991), teve, entretanto, uma versão conservadora de tal ideal criada pelo governo ditatorial, que não concordava com a autonomia universitária posta por Ribeiro, visto que o governo queria o controle

sobre os bens intelectuais. Ainda de acordo com Sampaio (1991), observamos que a autora denomina a presente reforma (RU) como extensa e profunda, destacando as medidas:

- 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa.
- 2) Implantou o sistema de institutos básicos.
- 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
- 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.
- 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p. 15-16).

Contudo, mesmo intitulando a RU como uma reforma extensa e profunda, que apresentava ideais que poderiam organizar e aproximar as universidades brasileiras em um ideal/sentido bem próximo ao que os movimentos estudantis e docentes almejavam, a autora verifica que, na prática, as coisas funcionariam de forma distinta, tendo por base que

O novo modelo foi implantado, a partir de 1969, sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial; as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso à sua dissolução em institutos e departamentos; e havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das "research universities" norte americanas, e implantado, por um ato legal, para todo o país (SAMPAIO, 1991, p. 16).

Em mesma linha de raciocínio, Florestan Fernandes observa, em sua obra *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, que a RU de 1968 trouxe pontos positivos frente às apropriações de conhecimento colocadas por estudantes e docentes, conforme também ressaltou Sampaio (1991). Não obstante, para Fernandes (1975), a reforma universitária deveria ser muito mais intensa que isso, visto que as universidades, assim como discorrido no excerto de Sampaio (1991), foram plasmadas dos modelos estrangeiros e implementadas em uma estrutura nacional e cultural totalmente diversa. Por conseguinte, podemos verificar, segundo a análise de Fernandes (1975), que era necessária uma reforma estrutural, na qual a universidade nova não fosse a reprodução de outros modelos, mas sim uma

instituição adaptável às necessidades da sociedade onde foi instaurada, saindo da elaboração de estruturas isoladas que se voltavam exclusivamente para a transmissão do conhecimento direcionado à formação de mão de obra para o mercado, distanciando o sujeito da pesquisa. Era crucial, então, a formação de uma IES que trouxesse um horizonte intelectual para seus alunos, que pudesse fazê-los refletir sobre o seu processo histórico para formação de um sujeito crítico e voltado às necessidades sociais de sua própria realidade social. Nas palavras do autor:

A reforma universitária emergiu como tentativa de mera regeneração e recuperação institucionais. Não se atentou, durante as décadas de 30 e de 40, que os moldes institucionais vigentes haviam passado por um secular processo de abasileiramento. Em consequência, a correção de seus defeitos estruturais ou funcionais não dependia apenas de alterações puramente institucionais. Para eliminar tais feitos (mantidos os antigos modelos) seria preciso modificar, concomitantemente, as relações da escola superior tradicional e da Universidade Conglomerada com a sociedade (especialmente com os “interesses criados”) das profissões liberais e dos círculos sociais conservadores. Perdeu-se muito tempo nessa direção. No fundo, os quadros intelectuais jovens das universidades brasileiras eram vitimados pela ideologia educacional, pseudamente “avançada” e “liberal”, das elites culturais. A ruptura se deu graças ao desmascaramento espontâneo, as diversas pressões, procedentes dos diferentes setores de pesquisa científica, da atividade intelectual crítica e da fermentação propriamente política (FERNANDES, 1975, p. 161).

Ainda segundo Fernandes (1975), a RU também abriria espaço para o aprimoramento/desenvolvimento do ensino superior privado no país, que já vinha ganhando espaço ao longo das décadas que antecederam a Reforma. Ainda no que concerne às questões históricas que marcaram a respectiva década, observamos diversos acontecimentos internacionais que, em concomitância, afetariam as bases econômicas e sociais do país; entre eles podemos destacar a crise do petróleo e a influência dos ideais neoliberais, que, ao agregarem-se, formariam em definitivo a consolidação da globalização (HOBBSAWM, 1995). Logo, frente à crise capitalista pela qual o mundo era atingido no início da década de 1970, observaram-se, em âmbito nacional e internacional, reformas em várias esferas dos Estados Nacionais e, entrelaçado a isso, os sistemas educacionais também sofreram alterações.

A expansão do ensino superior, entretanto, atenderia apenas uma pequena parcela da população brasileira, visto que as universidades esbarravam em questões estruturais e financeiras. Nesse sentido, com a pouca absorção de

discentes pela universidade pública, a outra parte da população, que tinha interesse em cursar um ensino superior, migrou para as instituições privadas para aprimorar o seu desenvolvimento intelectual e profissional, dado que a importância do diploma já se apresentava nas relações sociais desde a década de 1960. Sobre isso:

[...] em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3% (852.000) [...], o que corrobora a tese de que o aumento dos estudantes de 3º grau se deu acima de tudo pela expansão do setor privado [...] (SAMPAIO, 1991, p. 18).

Destaca-se aqui que a expansão do ensino privado no país se deu antes da instalação da Ditadura Militar (1964-1985), conforme apresentado nas discussões anteriores; entretanto, grande parte dos estudos que retratam o período nos passam a equivocada informação de que o governo militar, de alguma forma, deu início a ela, ou seja: por mais que eles não tenham criado a educação superior privada no país, eles proporcionaram uma elevação do ensino particular em detrimento do ensino público. No respectivo período a educação pública também cresceu, conquanto, em porcentagem muito menor que o ensino privado, conforme ressalta Claudio Afonso Peres em sua dissertação denominada de “*O público e o privado no ensino superior brasileiro: do Regime Militar (1964-1984) ao Governo FHC (1995-2002)*”:

[...] alarmantes dados estatísticos, que apontam para o fato de que, no período do Regime Militar, o número de IES privadas cresceu de 243 no ano de 1965 para 626 em 1985 (crescimento de 157% em 20 anos), enquanto que o número das públicas subiu de 129 para 233 no mesmo período (80%) (PERES, 2009, p. 174).

Nesse sentido, observa-se que a universidade, frente a este novo mundo globalizado discorrido por Hobsbawm, tornaria-se um grande negócio no qual os alunos passariam a ser vistos como clientes, ao passo que os professores passariam a ser intitulados como funcionários desta clientela. Tal situação mostra um lado complexo da universidade brasileira, no qual a lucratividade de um sistema atraiu para o ramo educacional diversos políticos e empresários que, anteriormente, não se comprometiam com a educação e, muito menos, com o papel formador do sujeito.

Frente ao discorrido até aqui, observa-se que muito ainda precisava ser feito para com as universidades públicas, as lutas não poderiam cessar, tendo em vista

que a educação não pode ser tratada como uma mercadoria, sendo ela o principal meio para a transformação de toda a sociedade ao mudar o pensamento dos homens que, por conseguinte, transformam o mundo, como diria Paulo Freire. Nessas prerrogativas surge, após a redemocratização, no ano de 1988 a Constituição Federal que, nas palavras de Saviani (2010, p. 10),

Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas.

Assim, perpassadas por inúmeros acontecimentos históricos, políticos e culturais, as universidades brasileiras foram se constituindo, à priori, ainda como nos modelos estrangeiros e, depois, se adequando às suas realidades sociais. Sabe-se que, mesmo como um acontecimento tardio na sociedade brasileira, a universidade foi/ainda é um dos principais meios de difusão do conhecimento, mesmo sob todos os regimes ditatoriais que tentaram reprimi-la, moldando-se e ampliando-se diante dos movimentos sociais criados para defendê-la. Assim, após muita luta, a Constituição de 1988 vinha para assegurar sua autonomia.

Compreendemos, pois, a autonomia universitária como um conceito dinâmico que deriva do tempo e do espaço no qual se insere, associada às questões históricas, sociais, políticas e jurídicas. Assim, entende-se que a autonomia de uma universidade está sempre em movimento e nunca estará finalmente inacabada, visto que ela aprimora-se à luz de seu tempo (RANIERI, 2018). Ainda acerca da autonomia, podemos observar que esta foi forçada na significação do meio social ao qual está inserida, onde se “[...] compreende prerrogativas de autogoverno atribuídas às universidades nas áreas didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para que melhor desempenhem atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade” (RANIERI, 2018, p. 947).

Nesta perspectiva, salvaguardada pela Constituição Federal de 1988, observamos uma segurança/proteção da autonomia universitária em seu art. 207.

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao

princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988b apud RANIERI, 2018, p. 947).

Mediante a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, com base na Constituição e nas particularidades estruturais de cada instituição, também garante às universidades a autonomia, mais precisamente no art. 54, que dispõe:

As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal (BRASIL, 1996 apud RANIERI, 2018, p. 952).

Conquanto, mesmo assegurada pela lei, a universidade ainda sofre com pressões externas que visam a perda de sua autonomia, visto que ser autônoma dá à universidade a possibilidade de se inserir aos meios sociais e adequar-se, então, às necessidades de cada localidade onde foi instaurada. Estes ataques são medidos diariamente nas realidades das IES por meio da falta de investimentos por parte dos governos estaduais e federais nas estruturas das instituições, nos cortes orçamentários, na falta de concursos para que os profissionais tenham estabilidade (fazendo uso massivo da contratação de funcionários por meio de PSS - Processo Seletivo Simplificado), visto que são de menor custo, no baixo investimento em programas de capacitação dos corpos técnico-administrativos e dos próprios docentes (LAMPERT, 2006); dentre tantas outras medidas que serão aprofundadas no capítulo três desta pesquisa. Nesta perspectiva, vale salientar que a universidade ainda representa uma instituição de grande importância para a sociedade, visto que, ao mesmo passo que moldou o ambiente, este também a moldou e a molda constantemente.

Atualmente, com base em seu tripé educacional (*Ensino, Pesquisa e Extensão*), a universidade é uma das principais instituições sociais em que as sociedades contemporâneas se embasam. Entretanto, muito ainda precisa ser feito: algumas discussões realizadas nos movimentos de 1932 e 1959 ainda não foram resolvidas, portanto, lutar pela permanência e manutenção de uma universidade, pública, laica e de qualidade se faz sempre necessário.

Assim, partindo destas premissas históricas frente ao contexto da formação do ensino superior brasileiro, observamos que, no estado do Paraná, saindo de uma análise macro (Brasil) para uma análise mais regionalizada (Paraná), a educação inicial deu-se por intermédio dos colégios Jesuítas, assim como em outras regiões do país. Frisa-se que os Colégios Jesuítas “[...] seguiam normas padronizadas, que vieram a ser sistematizadas na Ratio Atque Intituto Studiorum Societas Iesu - ou, simplesmente Ratio Studiorum -, promulgada, após versões preliminares, em 1559” (CUNHA, 2007, p. 26-27). No que tangia ao Estado paranaense, o Colégio de Paranaguá era a principal referência ao que se referia à oferta educacional de então.

Observa-se que o Colégio de Paranaguá, ou mesmo o Colégio Jesuíta de Paranaguá, disposto na fig.4 (atualmente, Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, retratado pela fig.5), foi, segundo o artigo intitulado *A trajetória de Um Edifício Colonial em Paranaguá: de Colégio Jesuíta a Museu Universitário*, publicado na página do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR (MAE), pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bruna Marina Portela, historiadora do Museu de Arqueologia e Etnologia,

[...] um dos primeiros bens a serem tombados pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em maio de 1938. É também tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual desde 1972. O prédio, um antigo Colégio Jesuíta, é o único exemplar de três andares da arquitetura colonial no sul do país e representa o poder e a influência que a Companhia de Jesus teve, especialmente nos séculos XVII e XVIII, na América portuguesa (PORTELA, s/d, p. 1).

Ressalta-se que este possuía, segundo Andrade (s/d, p. 17-18), a arte barroca como inspiração para seu processo estrutural, tendo a “[...] intenção de induzir o crente ao êxtase celestial, como se o paraíso estivesse sendo recriado [...]”. Nesta perspectiva, a autora ainda coloca que “[...] os jesuítas utilizavam-se da iconografia como estratégia para atrair fiéis. O estilo barroco das imagens que se encontravam na Igreja do Colégio foi usado para desviar a idolatria dos crentes”. Por fim, salienta-se que a planta original da respectiva estrutura até o presente momento ainda não foi encontrada, possuindo-se apenas os projetos que foram elaborados para suas ampliações e reformas.

**Figura 4** - “Vista do Colégio Jesuíta em frente ao rio Itiberê, quando ainda não era aterrado. Autor e data da foto desconhecidos, aproximadamente início do século XX” (PORTELA, s/d, p. 4).



**Fonte:** (PORTELA, s/d, p. 4).

**Figura 5** - “Claustro do antigo Colégio Jesuíta de Paranaguá, que hoje abriga o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR. Foto: Douglas Fróis, 2013” (PORTELA, s/d, p. 2).



**Fonte:** (PORTELA, s/d, p. 2).

Ainda assim, conforme já discorrido anteriormente, o ensino superior era monopolizado pela Metrópole, ao qual somente os filhos da elite tinham acesso; sendo tal ensino jesuítico expulso da colônia, em 1759, antes mesmo da chegada da corte portuguesa, em 1808. Nessa lógica, a expulsão dos jesuítas desmontou o ensino do século XVIII, ainda que a pedagogia jesuítica seguiu influenciando a educação brasileira por décadas.

Posteriormente, entretanto, no século XIX, observou-se a tentativa de criação de uma universidade no Estado Paranaense, nas palavras de Sheen (2000, p. 113):

Ainda no século XIX, houve a tentativa de criação de uma universidade no Paraná, através de uma **concessão** feita a Francisco José da Rocha Pombo, em 1892, através da Lei n.63, de 10 de dezembro. A concessão foi assinada pelo então Presidente do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, e teria validade por um prazo de cinquenta anos. Esta proposta, porém, não chegou a obter êxito (grifo da autora).<sup>16</sup>

Conquanto, mesmo que a primeira proposta não tenha obtido êxito, a elite cultural e econômica do Estado passaria a reivindicar cada vez mais a instauração de uma universidade em sua capital. Para tal, nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente em 19 de dezembro de 1912, foi realizada a instauração da Universidade do Paraná na cidade de Curitiba, que, em premissas iniciais, precisou ser alocada no Edifício do Congresso Legislativo do Estado, tendo, na data de 16 de março de 1913, o início oficial de suas atividades (SHEEN, 2000); conforme também ressalta Carneiro (1972, p. 122 apud SHEEN, 2000, p. 116):

A 16 de março de 1913, iniciaram-se as aulas com um total de noventa e sete alunos distribuídos nos seguintes cursos: a) Engenharia: 32 alunos matriculados; b) Direito: 29 matriculados; c) Odontologia: 13 matrículas; d) Farmácia: 10 matrículas; e) Comércio: 13 matrículas; f) obstetrícia: nenhuma matrícula.

Por este ângulo, conforme ressaltado anteriormente por Saviani (2010, p. 6), a Universidade do Paraná tem sua fundação em 1912; com o início de seus cursos em 1913; sua desativação, por indução do governo, em 1920; sua reconstituição em 1946; e sua federalização no ano de 1951. Entremeio a estes processos políticos e

---

<sup>16</sup> Vale observar que ainda existiram outras propostas de Universidades, as populares, que mesmo possuindo um formato distinto, eram em sua grande maioria organizadas por trabalhadores entre as décadas de 1900 e 1910. Alguns exemplos são: a Universidade Popular de Ensino Livre, em 1904; A Universidade de Manaus, de 1909, entre outras.

estruturais, Sheen (2000) verifica que, por intermédio da criação desta instituição de ensino superior, observou-se a expansão do ensino superior no estado paranaense, “[...] através de faculdades isoladas e da criação da Universidade Católica do Paraná em 1959” (p. 119). Ainda segundo a autora,

Até 1945, as faculdades concentravam-se em Curitiba, com exceção da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras criada em Ponta Grossa, em 1949. **As duas décadas seguintes (50-60) são de expansão desse tipo de instituição para o interior do estado** (SHEEN, 2000, p. 119 - grifo meu).

Num movimento de expansão do ensino superior para o Oeste do Estado do Paraná, vemos a criação do programa *Universidade Volante* da UFPR, que realizou-se na região Oeste com o intuito de capacitação e qualificação da mão de obra da população local, conforme discorrido na segunda seção do capítulo dois. Assim, ao que remete ao Oeste do estado paranaense, Emer (1991, p. 206) destaca, no que concerne à educação elementar, que já “entre os imigrantes europeus do Paraná, desde os primeiros tempos, existiu alguma forma de escolarização familiar ou grupos de crianças que se reuniam na casa de alguém com disposição de ensinar”. Sobre tais questões, aprofundadas com maior rigor teórico no capítulo dois deste trabalho, podemos observar que, desde a chegada dos imigrantes europeus ao estado paranaense, em questão as colônias do Oeste do Paraná, começou-se a buscar o aprimoramento intelectual de seus habitantes. Logo, frente ao exposto, pode-se observar que um dos pontos que culminaram nesta busca pelo aprimoramento da mão de obra, é resultante das necessidades sociais que começaram a ser requeridas nos respectivos períodos, ainda segundo Emer (1991), observamos que

As razões da ampliação dessa modalidade educacional das colônias de imigrantes partem do aumento populacional, do desenvolvimento da produção agrícola mercantil determinada pelo modelo econômico urbano-industrial, integrando economicamente as colônias e ampliando suas relações, exigindo deles o domínio sobre um maior número de informações necessárias nas práticas sociais e políticas (p. 206).

Dessa forma, como também verifica Martin (2006, p. 60), “[...] a educação, na região Oeste do Paraná, foi condicionada pelos elementos sócio-econômico-culturais da população que, gradativamente, aqui se instalou”. Nesse sentido, por intermédio destes mesmos segmentos sociais, onde o processo de qualificação da mão de obra passava a ser cada vez mais exigido, ao passo que também era mais

valorizado pelas comunidades paranaenses, observou-se um repentino crescimento na procura do ensino em todos os seus níveis, do básico ao superior. Sem embargo, vale aqui destacar que, ao que se remetia ao ensino superior na região Oeste do estado, muito ainda precisava ser feito, tendo por base que, até a década de 1950, o ensino superior no Estado era fornecido exclusivamente na capital, Curitiba (MARTIN, 2006). Por este viés, podemos observar que, frente a este “[...] processo de interiorização do ensino superior no Paraná, foram criadas cerca de vinte faculdades entre 1949 e 1970” (MARTIN, 2006, p. 58).

Assim, conforme observado no excerto, houve um exponencial crescimento do ensino superior nas regionais interioranas do Estado, que era justificado pelo vertiginoso número de formandos do ensino médio que aumentava anualmente, além da sucessiva expansão industrial no Paraná, que exigia cada vez mais a formação de profissionais qualificados (MARTIN, 2006). Tal crescimento, iniciado na década de 1950, iria prosseguir com a gestão do governo posterior, em questão, o governo de Paulo Cruz Pimentel, que via a necessidade de qualificação profissional da população para que esta estivesse em um nível condizente à expansão do desenvolvimento capitalista do país e do Estado em si.

A proposta de interiorização do ensino superior fazia parte da estratégia de desenvolvimento integrado do Governo Pimentel que [...] buscava integrar regiões, áreas e diferentes estratos populacionais ao processo de expansão do capitalismo [...] no Estado (SHEEN, 2000, p. 105).

Conquanto, mesmo sendo parte estratégica do governo de Pimentel, assim como no âmbito nacional, a implementação de IESs paranaenses foi precedida por diversos movimentos sociais que forçaram o governo à instauração destas instituições frente à crescente demanda local de cada município. Nas palavras de Sheen (2000, p. 109), “[...] a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná foi precedida de um movimento social que se deu no plano da sociedade Civil e que forçou a inclusão da proposta de criação dessas instituições na agenda do Governo do Estado”.

Frente aos movimentos sociais que destacamos no parágrafo anterior, discorreremos, de forma breve, sobre o movimento estudantil, com certo enfoque ao desenvolvido no Estado do Paraná. O movimento ganhou força em todo o país ao sair em apoio ao presidente João Goulart em 1961, conforme ressalta Beluzzo e

Martiniaki (2019, p. 219): “[...] o movimento estudantil não era recente, sendo que acontecia desde a primeira república, mas ele se tornou latente com as lutas sociais travadas desde a década de 1950 tornando-se mais articulada e forte a partir de 1961 no apoio ao presidente João Goulart”. Segundo Santos (2009, p. 101), ele também ganha notoriedade/ “expressividade na luta contra o regime militar” (1964-1985), período, conforme destacado anteriormente, que, de forma contraditória à repressão imposta, foi um momento de crescente desenvoltura do ensino superior. Assim, em relação ao movimento estudantil, este se apresentava como um dos principais dirigentes das reformas universitárias, bem como um dos responsáveis pelas sucessivas pressões governamentais para as instaurações das IESs, conforme discorrido no capítulo dois. Nesse sentido, podemos caracterizá-lo como qualquer outro movimento, entretanto, deve-se destacar que este apresentava suas especificidades e suas particularidades.

[...] como características particulares do movimento estudantil o curto prazo das suas lutas, que dificulta a construção de uma identidade coletiva profunda, pois as lutas são marcadas pelo ritmo do ano letivo acadêmico e pela dinâmica de transição de estudantes, que rompe com a sequência das ações coletivas (dependendo da conjuntura e da política pode existir lutas de médio ou longo prazo); a falta de uma organização concreta, pois pode contar com diferentes graus de estrutura e organicidade; a predominância de membros da classe média brasileira que o diferencia dos movimentos “populares”; a habitual convergência de militantes que atuam em outros movimentos sociais (negro, feminista, etc.) com as ações do movimento estudantil; a variação ideológica interna, que pode fazer o movimento oscilar entre uma radical esquerda ou uma radical direita, fazendo com que nem todas as lutas sejam de caráter transformador; e as reivindicações que podem oscilar entre o caráter interno, defendendo apenas demandas que são imediatas aos estudantes, e entre o caráter externo, quando as lutas vão além das demandas internas, atingindo discussões de maior alcance político e social (BRINGEL, 2009, p. 102-104 apud BRAGGIO; FIUZA, 2012, p. 4).

Compreendido este processo de especificidade e de particularidade que o movimento abrangia, verificamos que as greves estudantis ocasionadas na década de 1962 no Estado do Paraná, “[...] exigiam mais atenção dos professores, melhoramento das estruturas universitárias, participação dos estudantes nos órgãos diretivos das escolas superiores [...]” (BRAGGIO; FIUZA, 2012, p. 14). Por consequência, mesmo sendo um movimento de lutas de curto prazo, conforme o excerto anterior, ele conseguiu, pelo viés das pressões que gerou no governo, muitos feitos frente às conquistas do ensino superior no Brasil e no Estado

paranaense como, por exemplo, “[...] a abertura da universidade para a classe trabalhadora, debateu a estrutura hierárquica da universidade, defendeu a ampliação da qualidade e das condições de acesso ao ensino superior e ainda colocou em pauta a questão de ampliação de verbas para a educação [...]” (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 7). Por conseguinte, lutando não apenas pelos interesses dos estudantes que faziam parte do corpo das instituições superiores do país, mas pelo direito de toda uma geração que seria impactada pelas transformações sociais/intelectuais que a universidade gera nas localidades onde são inseridas. Assim,

as questões referentes a educação, nesse sentido, de longa data inspiram a luta do movimento estudantil brasileiro. Os jovens, nos diferentes contextos em que atuaram, explicitaram para a sociedade que **a educação pode contribuir para a superação das desigualdades e para as transformações sociais** (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 7 - grifo meu).

Deste modo, frente ao crescente número de movimentos e entidades que aderiram ao processo de solicitação da instauração das IESs, o Governo do Estado foi, aos poucos, realizando a instauração de instituições que respondessem às suas demandas sociais. Nesse sentido, temos o caso da FECIVEL, Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel, que foi fundada em 1972, respondendo à necessidade social para a qualificação da mão de obra local, tendo por primeiros cursos os de Licenciatura, resultantes da expansão das escolas locais; associando-se, também, ao crescimento da cidade de Cascavel, conforme será discorrido posteriormente no capítulo dois desta dissertação.

Simultâneo ao processo de implementação das IESs, Martin (2006, p. 58) destaca, mesmo que de forma sucinta, a criação das mais relevantes faculdades e universidades estaduais entre as décadas de 1960 e 1970. Apesar de um excerto extenso, faz uma síntese muito elucidativa da criação do ensino superior paranaense:

Assim, cronologicamente, foram criadas no Paraná, as seguintes IES [...]  
 - a 08 de novembro de 1949 foi criada a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, através do Decreto Estadual nº 8.837, sendo reconhecida pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10/02/53;  
 - a 16 de novembro de 1952 criou-se a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa pela Lei nº 921,

reconhecida pelo Decreto Federal nº 40.445, de 30/11/56, posteriormente desmembrada na Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, e Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, através da Lei nº 5.261, de 13/01/66;

- a 04 de agosto de 1954, é criada pela Lei nº 2.179, a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, reconhecida pelo Decreto Federal nº 50.355, de 18/03/61;
- a 25 de março de 1956 o Decreto 2.568 - A criou a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina - FAFI. Foi a primeira faculdade criada em Londrina e contava com os cursos de Geografia, História, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo Germânicas. No mesmo ano, a 04 de junho, era criada a Faculdade Estadual de Direito de Londrina - FEDL, através do Decreto Estadual 2.781;
- em 1959 foi criada a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, em Maringá;
- com muita reivindicação e esforço da Associação Odontológica do Norte do Paraná surge em 1962 a Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina - FEOL;
- a Faculdade de Medicina do Norte do Paraná - FMNP - foi criada em dezembro de 1965 pela FESULON - Fundação do Ensino Superior de Londrina e começou a funcionar em 1966, primeiramente apenas com o curso de medicina e posteriormente com os cursos de Ciências Biomédicas e Farmácia e Bioquímica. Pode-se dizer que a FESULON foi criada como embrião de uma futura Universidade, tendo logo em seguida, 1966, criado também a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina - FECECOL; e
- em 1966 foram criadas também, a Faculdade Estadual de Direito e a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Maringá; e ainda a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 03/66.

Logo, podemos verificar que o processo de interiorização do ensino superior paranaense alicerçou-se em uma estruturação de universidades estaduais em dois polos mesorregionais, em questão, “[...] centro-oriental e norte paranaense com a implantação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Maringá (UEM) reconhecidas, respectivamente, em 1972” (MARTIN, 2006, p. 60). No mesmo ano, conforme discorrido anteriormente, foi fundada a FECIVEL, gênese da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: a UNIOESTE, objeto de estudo abordado com maior afinco na unidade seguinte. Esta, por sua vez, partindo das análises até aqui realizadas, abordará a formação do município cascavelense, tendo por premissa que as universidades foram instauradas pelas demandas sociais de cada localidade e, portanto, possuem especificidades, fazendo com que seja de extrema relevância verificar-se a formação do município para, só depois, compreender como este se entrelaça na formação/criação deste espaço do saber.

## 2. DAS GRAFIAS RASCUNHADAS DA DITADURA À CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DO SABER

Partindo da premissa de que qualquer ideia, antes mesmo de “[...] ser falada ou escrita, está primeiramente armazenada na memória” (LIMA; SILVA, 2009, p. 7), observamos, mediante a literatura local: Sperança & Sperança (1980); Sperança (1992) e Piaia (2013), todas de caráter memorialista e historiográfico, a aplicação do conceito “memória” no que concerne ao processo elucidativo da historiografia do município cascavelense. Logo, para a compreensão das bases bibliográficas, se faz necessário o entendimento histórico ao que se remete à concepção da palavra “memória”. Assim, conforme estabelece o historiador francês Jacques Le Goff, a memória é “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades [...]” (1990, p. 477), ou seja, um universo de memórias individuais (faladas e escritas) que, juntas, elaboram uma memória coletiva.

Neste aspecto, ressalta-se que esta memória, individual e/ou coletiva, está condicionada aos fatores do lembrar e do esquecer, que constituem-se como elementos essenciais para a compreensão da historiografia memorialística local, visto que afetam diretamente o processo de elucidação da história. Em suma, em um processo de entrevista dado pela história oral, por exemplo, o sujeito entrevistado pode lembrar de acontecimentos ainda não abordados pela historiografia; inventar situações e fatos que enriqueçam o valor histórico/simbólico de entes queridos; ou, até mesmo, esquecer de situações e fragmentos históricos em decorrência do tempo, de alguma angústia que aquela memória carrega ou, ainda, por conta de fatores socioeconômicos ulteriores vivenciados pelo indivíduo. Assim, os atos de lembrar e de esquecer nos mostram que as obras memorialísticas apresentam verdades subjetivas, conforme afirma Araújo (2016, p. 60), “[...] lidamos, então, com verdades factuais e subjetivas. As narrativas memorialísticas nos movem a refletir sobre os problemas referentes ao processo de recordar e o dever de narrar histórias, os quais são parte integral do trabalho literário”.

Destarte, por intermédio da memória, conceito determinante no processo de (re)construção das identidades atuais, faz-se de extrema importância para esta pesquisa a definição do conceito de identidade. Este, segundo o sociólogo Bauman (2005), só pode ser compreendido pelo viés histórico, social, cultural e político pelos

quais o sujeito foi imerso durante todo o seu processo de vivência. Em mesma linha de raciocínio, Stuart Hall (2006) analisa este processo de vivência como inconsciente e não inato, moldando os encadeamentos identitários dos sujeitos. Nesta perspectiva, inerente aos sujeitos, os processos históricos vivenciados moldam as maneiras de compreender e classificar as distintas experiências cotidianas de vida. Assim,

[...] a identidade aparece para nós como uma essência, uma entidade que diz sobre o mais profundo do nosso ser, **dotada de um sentido inato e imutável**, a noção de pessoa também aparece da mesma forma, como algo tão natural, que a reflexão e o questionamento dessa categoria se tornam praticamente impensável (RIBEIRO, 2010, p. 1 - grifo meu).

Subsequentemente, compreendidos os papéis da memória e da identidade, verificamos, em trabalhos que também analisam a literatura cascavelense, outro fator de grande relevância a ser aferido nas premissas iniciais desta seção. Tal fato diz respeito às disputas de poder travadas na literatura local para elucidar/grafar as memórias/identidades dispostas no município de Cascavel. Assim, verificaram-se no trabalho intitulado de *Disputas Pelo Poder de Inscrever “a” História de Cascavel: Literatura Memorialística e Historiografia Local em Perspectiva*, da autora Claudia Ferreira de Melo, alguns processos de disputas que se fazem presentes no campo da memória coletiva de Cascavel pela averiguação das obras *Cascavel, a História*, de Alceu Sperança, e *Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel*, de Vander Piaia. Assim, por intermédio do conceito de mito fundador<sup>17</sup>, a autora verifica que o personagem Nhô Jeca é compreendido na obra de Sperança como uma espécie de líder, um pai para a capital oestina; ao passo que a obra de Piaia o coloca em segundo plano e traz a questão do coletivo como elemento primordial ao processo de colonização de Cascavel. Conforme os excertos:

Notamos que, as memórias presentes no mito de fundação do espaço citadino acabaram por ser propagadas como “a” história da

<sup>17</sup> Aqui compreendido pelas atribuições de Chauí (2000, p. 10), que o define como “[...] um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimenta-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente”.

cidade e seu personagem principal, o Nhô Jeca, fora aclamado, na referida obra memorialista - Cascavel, a História - como uma espécie de líder nato, visionário e diligente, o “pai” de uma cidade que não cessa de progredir.

Por outro lado, a versão “oposta” - Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel - acaba por colocar o papel desse personagem como menos importante, chamando a atenção para o caráter coletivo do processo colonizatório de Cascavel. Entretanto, as memórias já consolidadas que se referem à colonização e ao pioneirismo são retomadas nessa obra historiográfica (MELO, 2017, p. 398).

Logo, segundo a autora e com base nas narrativas locais, observa-se que alguns temas, como por exemplo o caso do Nhô Jeca, encontram-se cristalizados nas distintas formas de narrar a historiografia do município. Ademais, tem-se por base que todos os enredos que moldaram e moldam a história local são permeados por conflitos e, em concomitância a tais fatos, percebe-se o porquê de as memórias coletivas estarem perpassadas pelas disputas (MELO, 2017). Sobre a construção identitária do respectivo município, as narrativas cognominam Cascavel como a “cidade do progresso”, termo plausível e, de acordo com o grafar da autora, intimamente ligado ao fato de Cascavel ser, atualmente, a “moderna” Capital do Oeste paranaense.

Assim, após as verificações das premissas iniciais que concernem às bases da historiografia local, como nas concepções de memória e de identidade, além das disputas que se travaram no campo da grafia/escritada história local; a seção 2.1, denominada de *De Aparecida dos Portos à Pujante Capital do Oeste* que se apresenta a seguir, tem por objetivo verificar os fatores históricos e sociais que se fizeram fundamentais para a formação e deram continuidade ao desenvolvimento social e econômico do município cascavelense. Em mesma perspectiva, a seção 2.2, intitulada de *Construindo um Espaço do Saber: o Caso da Unioeste*, faz uso da historiografia e dos movimentos sociais que foram cruciais para o desenvolvimento da cidade para elucidar a necessidade da construção de uma universidade pública na região. Logo, a seção 2.2 tem por objetivo discutir os movimentos que desencadearam a formação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em questão, a UNIOESTE.

## 2.1. DE APARECIDA DOS PORTOS À PUJANTE CAPITAL DO OESTE

Colonizadores em busca de riquezas: assim é resumida uma boa parte da colonização e da formação de diversos municípios no estado do Paraná. Nesta perspectiva, observamos que, além da madeira, o vil apresamento de indígenas pelo bandeirismo e a busca por pedras preciosas, o Paraná foi caminho para uma das atividades mais lucrativas que o país desempenhou por volta dos séculos XVI e XVII: o Tropeirismo, datado de 1730. Tal atividade se caracterizava pelo comércio de muares, que eram transportados de seus territórios originais (Argentina, Uruguai e Rio Grande do Sul) para São Paulo e Minas Gerais; onde, em sua grande maioria, eram utilizados nos transportes de mercadorias comerciais e no carregamento das cargas nas minas de extração mineral. Conforme bem ressalva Sperança e Sperança (1980),

A carência de gêneros alimentícios e muares, portanto, **para uma população dedicada sobretudo à extração do ouro**, leva o Governador paulista Caldeira Pimentel a **decidir-se pela urgente abertura de caminhos rumo ao sul, onde existem as generosas campanhas serranas de Rio Grande de São Pedro do Sul, povoadas por imensas manadas de gado selvagem** (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980, p. 8 - grifos meus).

Contudo, pensando neste percurso até a chegada ao destino da viagem, os tropeiristas passavam com as tropas por diversas regiões dos estados catarinense e paranaense, visto que o caminho era árduo e os animais acabavam perdendo peso e precisavam se alimentar em maiores quantidades por conta do percurso percorrido todos os dias. Nessa lógica, os desbravadores faziam paradas nos campos gerais do Paraná, onde alimentavam e recuperavam o peso de seus animais. Tal parada era estratégica para que os animais chegassem em perfeita forma e fossem rapidamente vendidos, gerando rápido lucro aos negociantes. Vale frisar, ainda, que os tropeiristas também eram difusores culturais por propagarem seus ideais e seus costumes por onde passavam; além de comerciantes, uma vez que transportavam, juntamente com as tropas, diversas mercadorias para a venda, como a carne seca, o açúcar mascavo e o sal, dentre outros produtos.

Nestas paradas e acampamentos, mais tarde surgiriam cidades. A origem destas se deve tanto aos colonos, que viram um futuro promissor na necessidade crescente de subsídios, tanto por parte dos viajantes e de alguns tropeiros, que

também seguiram esta mesma linha de raciocínio e se fixaram nestes locais estratégicos. Conforme bem se observa em Sperança e Sperança (1980, p. 9),

[...] mediante a fixação de colonos nesses locais estratégicos, geralmente em descampados ou à beira de riachos, e de tropeiros que decidem se estabelecer em locais promissores, plantando os núcleos básicos das futuras povoações urbanas.

Ainda segundo os autores, “o tropeirismo, portanto [...] planta cidades e cumpre sua finalidade comercial” (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980, p. 8). Com sua finalidade cumprida por décadas, o tropeirismo iniciaria seu processo de declínio no século XIX, levando em consideração a redução considerável das atividades mineradoras no estado de Minas Gerais. Nesse sentido, e em busca de outras atividades lucrativas, a cidade de Curitiba e outras regiões passaram, gradualmente, a se adaptar às novas atividades lucrativas, em que se destacavam a criação de gado e a extração da erva-mate. Também por consequência do encerramento do ciclo tropeiro e a separação da então Província do Paraná de São Paulo, em 1853, vemos uma intensificação na imigração:

No Paraná, a imigração se intensificou após a sua separação de São Paulo. Aqui, os italianos e alemães-do-Volga ocuparam não só as matas de araucárias como as terras já povoadas mas que se achavam em visível fase de regressão econômica e demográfica em função do encerramento do ciclo tropeiro (SPERANÇA, 1992, p. 39)

Logo, anos após a emancipação da província paulista, os imigrantes que se alocaram na região oeste paranaense, sob a condição de colonos, iniciaram seus trabalhos nas lavouras. Das florestas retiravam a madeira para a construção de moradias (STECA; FLORES, 2008 apud PRIORI et al, 2012, p. 36) e das lavouras o sustento da família. Ainda frente a este processo de ocupação na região Oeste destacado por Sperança (1992), Priori *et al* (2012) ressalta que, entre o período de 1881 e 1930, houve uma intensificação da ocupação das regiões oestinas em decorrência da “[...] introdução do sistema das Obrages, entre Foz do Iguaçu e Guaíra, cujo objetivo principal era a exploração extrativista da erva-mate e da madeira” (p. 76).

Assim, faz-se de acentuada relevância verificarmos que, neste período, o Paraná passava a ser um cenário promissor dentro da era capitalista e o produto que despontava com forte ascensão rentável neste tempo era a erva-mate;

eternizando, mais tarde, o dado período econômico como Ciclo da Erva-mate, que chegou a representar 85%<sup>18</sup> da economia paranaense. Com o frutífero e crescente incremento no comércio erva-mateiro, as exigências começaram a aumentar, conforme ressaltam Andrade e Belli (2013, p. 4): “O processo produtivo foi adquirindo maior complexidade para atender as exigências e demandas do mercado. Em razão disso, foi surgindo e se ampliando as técnicas e tecnologias que foram assim aprimorando o produto ‘erva-mate’”.

Ressalva-se ainda que, além do lucro, a erva-mate trouxe ao Paraná as noções de organizações de classe,

[...] foi nesse período, **com essa atividade produtiva de mercado que surgiu no Paraná as primeiras noções e organizações de classe operária na indústria e no comércio**, haja vista, que o trabalho de extração, beneficiamento e comercialização da erva mate exigia trabalho em série e diferenciado, formando assim, categorias trabalhistas e sociais (ANDRADE; BELLI, 2013, p. 4 - grifo meu).

Assim sendo, observam-se neste contexto os distintos grupos sociais e suas bases econômicas, marcados pelas práticas e perspectivas para com um mesmo produto, existindo, acerca de uma realidade, diversas linguagens tácitas e criatividade entre os sujeitos em torno de um único objeto/produto. Por conseguinte, fica evidente, ainda, que existem diferentes mecanismos de apropriação e reapropriação que são levados por caminhos distintos nos fundamentos que a nova ordem econômica passou a estabelecer ou, como bem ressaltaria Roger Chartier, as práticas “[...] sejam econômicas ou culturais dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao mundo” (apud NICOLAZI, 2000, p. 57).

Nas entrelinhas históricas do tempo, surge um vilarejo desses diversos ciclos econômicos como o tropeirismo, o ciclo da erva-mate e do então ciclo madeireiro. Os moradores, colonos, como eram chamados, viviam em função da subsistência: criava-se os animais e plantava-se o restante. Tal vilarejo é fruto de seus processos históricos, dos ciclos econômicos já mencionados e foi nomeado, futuramente, por meio de lendas, estas, iniciadas por uma das pousadas próximas ao rio que o vilarejo comportava, responsável por batizá-lo.

---

<sup>18</sup> Dado disponível em:

<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>

Uma dessas pousadas, registra a lenda, viveria um fato singular. Acampados à beira de um pequeno ribeirão de águas límpidas os homens da tropa surpreendem-se à noite com insistentes chocalhar de guizos, indicando a presença de cobras cascavéis aninhadas nas proximidades, inquietando os cavalos e alarmando os viajantes. Um deles acaba por matar um ofídio de proporções imensas. O incidente causa viva impressão entre seus companheiros, tal as avantajadas dimensões do réptil. Recolhendo o enorme crotalo pela cabeça, espeta-lhe uma vara e prende-a no solo, para marcar com exatidão o local do feito, à beira do riacho. Com o próprio peso, a cobra se estica, parecendo ainda maior. O fato, reza ainda a lenda, permanece firmemente gravado na memória dos tropeiros, que em futuras passagens pelo mesmo local irão contar o episódio aos mais jovens. A serpente prossegue naquele ponto durante muito tempo e presume-se que alguém tenha recolhido o couro da Cascavel, já cumprida sua missão de fixar o nome ao pequeno rio (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980, p. 9).

Por conta da quantidade de ofídios encontrados na região e pelo rio ter sido nomeado de Cascavel, a população local intitulava o território pelo mesmo nome. Entrementes, em 1922, por ordem do bispo de Curitiba, Dom João Francisco Braga, veio ao Brasil o padre alemão Guilherme Maria Thiletzek. Este, ao visitar o vilarejo, batiza de Aparecida dos Portos o local até então conhecido por Cascavel, na expressão dos colonos locais. Nas palavras de Sperança (1992, p. 82), “Monsenhor Guilherme, mais tarde prelado de Foz do Iguaçu, foi quem batizou Cascavel de Aparecida dos Portos, por acreditar que a denominação original, referente à serpente, seria um símbolo do Mal”. Todavia, não fazia lógica alguma a cidade homenagear os portos sem ao menos localizar-se próxima ao oceano ou de um grande rio. Neste sentido, as indagações frente ao nome da referida região ganharia cotidianamente mais repercussão, gerando questionamentos entre os moradores locais.

Vale aqui destacar que, já no ano de 1921, ocorre a primeira compra de terreno no vilarejo, realizada pelo colono catarinense Antônio José Elias, feita junto à Bravico (Companhia Brasileira de Viação e Comércio). Já em 1924,

Havia [...] cinco moradias às margens do rio Cascavel. O pioneiro Antônio José Elias prestava serviços, como tantos outros, à companhia Barthe. Com exceção de pequenos povoados, de caráter essencialmente rural - tal como o agrupamento de famílias iniciado por Elias - a região era praticamente despovoada, só havendo sinais de civilização referentes às origens ervateiras (SPERANÇA, 1992, p. 83).

Conforme verificamos em Sperança (1992), o vilarejo só apresentava sinais de civilização em decorrência de suas origens ervateiras. Tal ciclo apresentou grande ascensão econômica ao Estado do Paraná, conforme já mencionado, mas para a criação e sustento da antiga Cascavel, agora Aparecida dos Portos, trazia pequenos sinais de modernidade e alguns afazeres econômicos aos colonos que habitavam a região. Contudo, vale frisar que o principal sustento dos colonos que aqui habitavam era a criação de suínos, caracterizada como “[...] uma atividade tradicional tanto nas colônias de imigrantes quanto nas frentes de expansão agrícola” (EMER, 1991, p. 103). Assim, as criações eram alimentadas com o milho plantado pelos próprios colonos e, mais tarde, este ciclo de milho e suínos vai ser nomeado de sub-ciclo milho/porco, tendo sido uma base de grande vigor econômico para a região durante anos. Nas palavras de Sperança (1992, p. 214), “[...] não é possível compreender a história da agricultura cascavelense e oestina sem compreender a história da suinocultura nesta região do Brasil, que viu prosperar um dos maiores rebanhos da América”.

Neste interregno, o governo brasileiro concedeu às *obrages*, empresas estrangeiras que instalavam-se na região Oeste, enormes concessões que tinham por “[...] objetivo a exploração de erva-mate, madeira e a colonização da região Oeste” (PRIORI *et al*, 2012, p. 79). Entretanto, com as decorrentes quebras de contrato realizadas por estas companhias para com o governo brasileiro e uma iminente ocupação de território por parte dos países fronteiriços, frente ao valor que a região Oeste já passava a representar, surge a política de ocupação da localidade. Esta, intitulada de Marcha para o Oeste, trazia em seu cerne um “[...] forte apelo por parte dos meios de comunicação, produção cultural e educação no Brasil no decorrer da década de 1930” (*Idem*), objetivando a ocupação e o resgate do valor do sertão<sup>19</sup> oestino. Segundo Wachowicz (1988, p. 15), esta campanha trazia o desejo do governo brasileiro em ocupar e inserir a circulação de pessoas em todas as regiões que faziam fronteira com o país. Logo, para a realização de tal campanha federal, o governo enviou para a região tropas militares que atuaram na revolução

---

<sup>19</sup> Aqui compreendido, por intermédio da historiografia regional, como um termo que possui “[...] especificidades no estado do Paraná, de acordo com Affonso de Taunay, que, durante o império, foi presidente da província, por ‘sertão’ se compreendia as áreas florestais, que eram contrapostas aos ‘campos’, locais de vegetação rasteira, apropriados para a prática da pecuária. Como os campos eram os espaços preferidos para a expansão da sociedade nacional, no Paraná, os ‘sertões’ foram tratados como territórios bravios e conquistá-los era um grande desafio para os grupos dominantes estaduais” (LANGARO, 2018, p. 153).

paulista de 1924, instalando bases em concomitância (EMER, 1991). Tais bases enfraqueceram as *obrages* e também o ciclo ervateiro da região que já vinha perdendo espaço para o ciclo da madeira. Nesse sentido, Sperança (1992, p. 36) analisa que “antes que o ciclo da madeira viesse para enterrar definitivamente o ciclo ervateiro, a Revolução de 1924 e a presença dos revolucionários no Oeste significou um decisivo golpe para a queda acentuada de sua influência na região”.

O movimento político-militar intitulado de *Revolução Paulista de 1924*, deflagrado em 5 de julho na capital do Estado paulista, também conhecida como *Segunda Revolta Tenentista*, resultou em diversas mortes e numerosas vítimas, além de levar dezenas “[...] de paulistanos a fugirem para o interior, abandonando suas casas [...]” (HELLER, 2006, p. 66). A revolta iniciada pelos militares teve como um de seus desencadeadores o descontentamento dos oficiais com a concentração de poder governamental disposto na mão de políticos dos Estados de São Paulo e Minas Gerais e contou com os comandantes Joaquim Távora e Miguel Costa, que tinham por objetivo tomar a 2ª região militar e seus principais quartéis no Estado. Todavia, o desfecho desta guerra, que proporcionou trincheiras nos campos de batalha, algo bem parecido com a I Grande Guerra Mundial, se desenrolou até as terras paranaenses, mais especificamente ao distrito de Guarapuava, atual município de Catanduvas. Frisa-se aqui que o movimento também é intitulado de Revolução de 1924 e/ou Revolução Esquecida.<sup>20</sup>

Ao se deslocarem do Estado de São Paulo para as terras sulistas, as tropas da Revolução Paulista tiveram alguns empecilhos com as forças militares simpatizantes do Governo Federal, dificuldades estas ampliadas no trajeto próximo ao Rio Paraná: “A cidade de Guairá é então tomada em 14 de setembro de 1924, após rápido tiroteio” (MEIRELLES, 2001, p. 224). Também em descrição da ocasião, Piaia (2013, p. 31) descreve que a tomada de Guaíra se deu “[...] por uma patrulha de frente, armada com algumas facas e revólveres, comandada pelo capitão rebelde Garcia Feijó” e, mesmo com auxílio de pouco armamento bélico, a conquista de Guaíra, por conta de sua localização, foi “[...] a mais importante cidade paranaense tomada pelos rebeldes” (PIAIA, 2013, p. 31).

Em concomitância a estes diversos momentos de batalha, evidenciava-se o posicionamento do Tenente da Força Pública, João Cabanas, que, mais tarde,

---

<sup>20</sup> É de suma importância para esta pesquisa lembrar que a Coluna Prestes passa pela região Oeste paranaense por volta do ano de 1925.

ficaria conhecido como o chefe da “Coluna da Morte”. Em suas memórias, Cabanas (1926) verifica o batalhão com magníficos resultados (mobilidade e moral elevada), que soube causar inúmeras derrotas aos batalhões legalistas até findar o conflito nas terras paranaenses. Depois, tal figura se exilaria em terras paraguaias por não concordar com a permanência do dado conflito.

No desenrolar da Revolução Esquecida, na atual região de Catanduvas, centenas de pessoas morreram e outras dezenas ficaram feridas. O conflito não atingiu apenas a respectiva zona de guerra, mas sim todos os povoados que se encontravam próximos à região do embate. Nesta perspectiva, verificamos que o vilarejo de Aparecida dos Portos também foi afetado e os pioneiros que ali viviam perderam quase tudo, tendo em vista que os revoltosos se alimentavam de suas criações e, em situações mais extremas, ao saírem das propriedades ateavam fogo nas casas e nas plantações dos moradores. Poucas foram as residências que se salvaram.

Um dia chegou um revoltoso em nossos ranchos. Rondava a gente e usava um lenço vermelho no pescoço. Depois vieram outros jagunços de sua turma. Tivemos que nos trancar dentro dos ranchos, vendo pelas frestas eles arrancarem nosso feijão. Nossa sorte foi ter um pouco de alimento estocado em nossas casas, pois **eles comeram todo o feijão, mataram porcos e até vacas para se alimentarem**. Depois eles souberam que os inimigos, legalistas, iriam chegar no acampamento e fugiram temerosos [...] <sup>21</sup> (SPERANÇA, 1992, p. 87 - grifo meu).

Ainda segundo o autor,

Outras famílias prejudicadas pelos saques dos soldados revolucionários foram as de Demétrio Júlio de Amorim, Joaquim Pedro de Alcântara, Euzébio dos Santos, José Leocádio de Souza, Manoel Persoski, Pedro de Paula Martins e Alípio de Souza Leal. Todos tiveram seus pertences confiscados e **suas propriedades destruídas pelo fogo** (Idem, p. 88 - grifo meu).

Finda então, em 30 de março de 1924, a Revolução Paulista. Esta trouxe diversos danos aos cidadãos da região Oeste, conforme já mencionado: aqueles que possuíam dívidas antes da revolução necessitaram empenhar suas criações, enquanto os pioneiros que haviam perdido todas as criações penhoravam suas

---

<sup>21</sup> Laurentina Lopes Schiels, depoimento a Maria Roselane Gabriel, jornal “O Paraná” (SPERANÇA, 1992, p. 87).

fazendas. As notícias também foram responsáveis pelas perdas, tendo em vista que elas acarretavam o medo e o prejuízo veio em efeito cascata (SPERANÇA, 1992). Contudo, a Revolução Esquecida também contribuiu para com a história de Cascavel, pois, pela primeira vez, seu nome apareceu em mapas e documentos oficiais, conforme observamos em Sperança (1992, p. 92):

A revolução Paulista contribuiu também com a história de Cascavel ao colocar pela primeira vez seu nome no mapa. Até as ações de 1924, o rio Cascavel e o grupo de moradias rurais de Antônio José Elias e seus vizinhos não constavam dos mapas oficiais. João Cabanas chegou a mencionar que havia um “quartel-general” em Cascavel. Assim, Cascavel passou a figurar nos mapas brasileiros em posição de destaque.

No mesmo caminho, Piaia (2013, p. 80) destaca que

No mapa cartográfico de 1934, surge um novo dado, Cascavel aparece legendada como ‘Villa’, já acima de povoado, mas ainda abaixo do status de cidade. De qualquer forma, isso indicava uma evolução sensível da importância que o lugar estava adquirindo na geografia paranaense.

Já ao que concernia aos prejuízos supracitados, apesar de todos os efeitos catastróficos provocados pela revolução, em um período gradual de espaço e tempo, os pioneiros quitaram suas dívidas e, aos poucos, foram reerguendo Aparecida dos Portos com suas atividades agrícolas, a venda de suínos, a extração de madeira e até mesmo com o ciclo da erva-mate, sendo que este último era agora também mantido como uma fachada pelas indústrias estrangeiras que permaneceram na região Oeste para a exploração do ciclo madeireiro (SPERANÇA, 1992). Nessa continuidade, ressalta-se aqui que a consolidação do ciclo da madeira deu-se com o findar da Grande Guerra Mundial, conforme verifica Sperança (1992, p. 74):

O término da I Guerra Mundial encontrou o Paraná ansioso por consolidar sua economia. A madeira se tornara um grande ciclo econômico e a erva-mate mantinha-se como cortina de fumaça para a exploração madeireira pelos interesses estrangeiros.

Destarte, verificamos que além da I Grande Guerra Mundial, a II Grande Guerra Mundial e as outras revoluções regionais, como exemplo a Revolução de 1924, geraram, de alguma forma, o aumento do agrupamento humano e a

valorização da madeira na região Oeste (*Idem*). Partindo desta premissa de reconhecimento monetário que a madeira passou a desempenhar para os pioneiros na região Oeste, valor que era dado anteriormente pelas companhias estrangeiras, *Obrages* (PIAIA, 2013), observamos a sua configuração como principal atividade rentável da região. Nesta perspectiva,

A madeira, explorada economicamente, além de servir para a construção de casas dos colonos, representava uma alternativa, a propósito do alerta do Presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcellos, para a necessidade de descentralizar a economia paranaense limitada até então exclusivamente à erva-mate (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980, p. 89).

Entretanto, vale aqui destacar que houve dificuldades no processo de extração e de deslocamento destas madeiras por parte dos pioneiros, visto que, no respectivo período, a região não dispunha de maquinários e meios de transporte adequados para a retirada e a locomoção de tais recursos. Por esta lógica, houve a necessidade social de instauração de serrarias para o corte de tais produtos. Deste modo,

Uma das primeiras serrarias seria montada a partir de 1932 por José Silvério de Oliveira e Francisco Bartinik, às margens do Rio Melissa, aproveitando recursos hídricos que mais tarde dariam à região sua primeira usina hidrelétrica. Afora estas, outras pequenas madeireiras irão brotar por todo o interior de Cascavel e da região (*Idem*, p. 91).

Logo, as serrarias gerariam sinais de progresso, visto que estas dispunham de “[...] maquinarias industriais, como serras e tornos, além de dependerem de motores, cuja energia provinha de usinas [...]” (PIAIA, 2013, p. 133), gerando, simultaneamente, desenvolvimento para a região. Assim, e ainda conforme o autor, observa-se que “[...] a fase embrionária da criação dos municípios oestinos contou, em grande parte, com a participação efetiva dos madeireiros” (p. 142)<sup>22</sup>; argumento verificado pelo censo de 1950 que, nas palavras de Sperança (1992, p. 131), “[...] não teria ainda condições de captar a exploração madeireira que a partir daquele ano fez Cascavel saltar, na década ali iniciada, para um crescimento populacional de 79,77% ao ano”.

---

<sup>22</sup> Estes madeireiros, donos destes empreendimentos, são descritos por Piaia (2013, p. 142) como comerciantes experientes no ramo, visto que os colonos locais não tinham experiência na área de investimentos.

Conquanto, o ciclo madeireiro perderia seu posto de principal fonte rentável da região com a crise do petróleo de 1973, o que afetaria a economia mundial e, concomitantemente, a economia da região (PIAIA, 2013). Nesse sentido e também analisando o autor e a situação descrita, Brocardo (2014, p. 998) observa que “[...] a crise do petróleo soma-se ao fim das reservas naturais da madeira, assim, os madeireiros mudaram de uma atividade econômica para outra, a agricultura”. Em mesma linha de raciocínio, Sperança e Sperança (1980, p. 92) afirmam que pelo encerramento do ciclo madeireiro “[...] a agricultura explode, trazendo progresso à região”, dando continuidade para “[...] a ideia de ciclos econômicos, considerando a extração das árvores mais uma atividade que cede lugar para outra atividade econômica” (BROCADO, 2014, p. 998).

Nesse seguimento, conforme disposto na discussão anterior, observamos que, ao findar do ciclo madeireiro, deu-se um acelerado desenvolvimento no setor agrícola da região Oeste. Todavia, antecedendo a discussão que remete à relevância econômica disposta por esse setor especificamente no município de Cascavel, faz-se de extrema relevância verificarmos os fatores políticos e emancipatórios do município cascavelense, visto que estes se fazem fundamentais para a argumentação sobre tal ciclo econômico. Nesse sentido, no que diz respeito à nomenclatura do município, a população local conquistou a alteração do nome dado pelo então Monsenhor Guilherme, mudando-o de *Aparecida dos Portos* para *Encruzilhada*. Tal terminologia, entretanto, também não perduraria dado o fato de que, antes mesmo das primeiras vendas de lotes realizadas pela prefeitura de Foz do Iguaçu, toda a população local já qualificava o povoado como *Cascavel* (SPERANÇA, 1992).

É importante dizer que a literatura local, como nas obras de Sperança (1992) e Piaia (2013), destoa neste ponto da troca de nome de *Encruzilhada* para *Cascavel*: ao passo que Sperança verifica esta ocorrência como um feito do fundador do vilarejo, José Silvério de Oliveira, o *Nhô Jeca*; Piaia (2013) justifica a troca por diversos fatores sociais, ao passo em que reafirma:

O jornalista Alceu Sperança (1992) defende a ideia de que o nome de Cascavel substituiu outro: Encruzilhada. Para o autor, foi José Silvério de Oliveira que teria fundado a cidade e orientado a mudança de nome de Encruzilhada para Cascavel (PIAIA, 2013, p. 81).

Continua o autor,

Contudo, o referido autor apenas bebeu de uma fonte anterior, uma matriz recorrente, que não encontra eco nos documentos, mas que pode ser rastreada desde o final dos anos 50, e reproduzida à exaustão em cada jornal, cada revista e cada livro em termos sempre assemelhados, especialmente nas sinopses de aniversário da cidade. Não houve uma contextualização mais ampla, sequer a confrontação com a realidade que o material documental de diferentes emissores apresenta (*Idem*, p. 82).

Tal discrepância é aferida por Melo (2017) que, ao travar conhecimento da situação, analisa que o mito fundador utilizado por Sperança (1992) é ocasionado pelo personagem principal Nhô Jeca; enquanto para Piaia (2013), que grafa de forma mais coletiva este processo colonizatório, tal personagem é colocada como menos importante. Entremeio a esta discussão, temos a elaboração de trabalhos de elucidação sobre a história de Cascavel, como é o caso do trabalho de Édison Martin (2006), já citado no capítulo anterior, em que o autor grafa a história a partir das concepções redigidas por Sperança (1992), dando ao protagonista Nhô Jeca maior relevância dentro do processo sócio-histórico da colonização de Cascavel. Ressalta-se aqui que, no dado período, Sperança (1992) era um dos poucos autores de vasta produção sobre a história do município e Piaia só publicaria seu livro em 2013, portanto, torna-se pertinente verificar que a posição de Martin se penderia para Sperança (1992), para que não se cometa um anacronismo.

Ainda nesta perspectiva, e frente ao exposto, cabe aqui evidenciar que esta pesquisa opta, nesta parte da história local, em posicionar-se pelos argumentos apresentados por Piaia (2013), visto que a história não deve ser dada a apenas um sujeito e que todos os homens constituem-se como sujeitos frente às suas relações sociais. Ressalta-se ainda que, segundo a psicologia sócio-histórica, o homem constitui-se como ser ativo, social e histórico, e nas palavras de Aguiar (2000, p. 128) “essa é a sua condição humana, a qual lhe permite constituir suas formas de pensar, sentir e agir [...]”. Por conseguinte, ele também mantém as relações sociais que o moldam e, com base nas literaturas analisadas, é impossível compreender a história de um todo pelo viés de um único elemento em questão, num único personagem. Nestas prerrogativas, se entende que Nhô Jeca foi sim importante para a formação e alteração social do nome de Cascavel, mas ele não foi, segundo o ponto de vista desta pesquisa, o único responsável, visto que diversos foram os

fatores históricos que contribuíram para tal feito, sendo necessário também romper com um viés personalista e triunfalista da história.

Retornando aos fatores sociais, buscava-se a emancipação do vilarejo de Cascavel do Município de Foz do Iguaçu. Tal desejo emancipatório pode ter sido condicionado por estímulos de Othon Mader<sup>23</sup>, visto que o tempo e as diversas alterações de comandos administrativos pouco faziam para atender aos interesses dos cascavelenses (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980). Afinal, “[...] Cascavel já constava nos primeiros documentos oficiais de Foz do Iguaçu e da Interventoria do estado, além de constar dos mapas da Revolução Paulista” (SPERANÇA, 1992, p. 112).

Assim, neste processo emancipatório, “[...] as autoridades paranaenses foram tomadas de surpresa, em 13 de setembro de 1943, com a criação do Território Federal do Iguaçu, através do Decreto 5.812” (SPERANÇA, 1992, p. 122). Este, diretamente ligado à política nacionalista de Getúlio Vargas, ocupava uma área geográfica de aproximadamente 68.692 km<sup>2</sup> provenientes dos Estados do Paraná (44.367 km<sup>2</sup>) e de Santa Catarina (24.325 km<sup>2</sup>) (LOPES, 2004) e tinha por objetivo a integração do território nacional; “[...] bem como em socorrer as graves deficiências econômicas e sociais das chamadas áreas problemáticas sujeitas a certa vulnerabilidade do ponto de vista da segurança interna ou externa...” (*Idem*, 2002, p. 26). Nesse mesmo período, Priori et al (2012, p. 60) verifica que, além do Território Federal do Iguaçu, outros também foram criados, conforme disposto no excerto:

A idealização dos territórios federais partiu da sugestão da Comissão da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. A partir de 1943 foram criados territórios federais em todo o país, sendo um deles o do Iguaçu, que, por um curto período de tempo, abrangeu territórios dos atuais domínios do Paraná e de Santa Catarina. O decreto-lei nº 5812, de 13 de setembro de 1943, foi o mecanismo legal responsável por desmembrar o Paraná e Santa Catarina para dar origem ao Iguaçu. **Nesse mesmo documento, foram determinadas, com partes desmembradas dos estados do Pará, do Amazonas e de Mato Grosso, a criação dos Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé e de Ponta Porã** (grifo meu).

Logo, a criação dos territórios federais afetariam diretamente as questões político-emancipatórias dos vilarejos pertencentes às regiões supracitadas. Sobre o vilarejo de Cascavel, “[...] sua denominação histórica foi arbitrariamente alterada

---

<sup>23</sup> “O responsável pela criação do primeiro Patrimônio e considerado o “avô” de Cascavel” (SPERANÇA, 1992, p. 162).

para ‘Guairacá’, nome de um cacique indígena que combateu duramente as invasões estrangeiras nos primórdios da ocupação do Paraná” (SPERANÇA, 1992, p. 122). Ainda segundo o autor,

[...] no final de 1944, a atual Avenida Brasil de Cascavel revelava os frutos da arbitrariedade da administração territorial. Em toda sua extensão, ela possuía duas denominações em diferentes trechos de seu percurso. Do primeiro aeroporto até a Rua Moysés Lupion (atual Sete de Setembro) o trecho passou a ser chamado ‘Governador Frederico Trota’. A partir daí, em direção ao bairro São Cristovão, sua denominação passava a ‘Avenida Iguaçu’, em referência ao Território (*Idem*).

Tais arbitrariedades seriam reparadas com a Constituição de 1946, que tão logo extinguiu o Território Federal do Iguaçu. Em consequência desta extinção “[...] constata-se as primeiras manifestações no sentido de tentar recuperar a autonomia política da região [...]” (LOPES, 2004, p. 1). Subsequente, observa-se que “[...] Guairacá passa novamente a pertencer ao estado do Paraná e a se chamar ‘Cascavel do Sul’, para estabelecer diferença com Cascavel do estado do Ceará” (SPERANÇA, 1992, p. 127). Em mesma lógica temporal, Cascavel do Sul passaria a ser chamada de Cascavel somente no ano de 1947, fato outorgado com a emancipação em 14 de novembro de 1951, por meio da Lei Estadual nº 790, que a desmembrava do município de Foz do Iguaçu e a tornava oficialmente Município de Cascavel.

Com a emancipação do município de Cascavel, o governo do Estado cedeu um novo conjunto de lotes à Prefeitura. Esses novos terrenos passaram a ser qualificados de “Patrimônio Novo”, em oposição ao “Patrimônio Velho”, que datava da ação de Othon Mäder em 1936. O traçado das ruas foi estabelecido pelo engenheiro João Trauczinski (*Idem*, p. 136).

Com a consolidação da emancipação política do município cascavelense, os moradores locais foram às urnas no ano seguinte para a escolha do primeiro prefeito e dos nove integrantes da Câmara Municipal. A eleição, datada de 19 de novembro de 1952, foi marcada pelo excesso de chuvas e pelo comparecimento de grande parte do eleitorado local, conforme ressalta Sperança (1992, p. 148): “chovia a cântaros, mas o eleitorado compareceu às urnas em peso”. Concorriam ao pleito eleitoral José Neves Formighieri, Tarquínio Joslin dos Santos, Ramiro de Siqueira e Alípio de Souza Leal. Destes, elegeu-se José Neves Formighieri com propostas que

versavam sobre a expansão do pujante município oestino. (SPERANÇA, 1992).

De fato, a cidade crescia vertiginosamente. Já em 23 de outubro de 1953 inaugurava-se a primeira escola de Cascavel, esta que daria origem ao atual Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. Entretanto, nem tudo seriam flores, considerando-se as tensões geradas por dois grupos locais que disputavam o controle da cidade. Tais inquietações culminariam no incêndio do Paço Municipal em 12 de dezembro, já sob o mandato de Octacílio Mion, que vencera o pleito eleitoral de 3 de outubro de 1960 (*Idem*). Tendo em vista que o prédio era a única “[...] edificação de toda a quadra. O desastre acabou por destruir toda a documentação do Paço e da Câmara, prometendo sérios transtornos à futura administração” (*Idem*, p. 196). Vale frisar aqui que o Paço contemplava tanto os poderes executivos quanto os legislativos do município e as circunstâncias do incêndio supracitado até hoje não foram esclarecidas.

Era o início de um dos períodos mais tristes da história de Cascavel e que iria culminar com o incêndio do Paço Municipal José Silvério de Oliveira, em 1960. Cascavel passava a ser descrita pela imprensa nacional e estrangeira como a verdadeira antecâmara do inferno (*Idem*, p. 182).

Entretanto, e ainda de acordo com a obra memorialista do autor,

[...] a solidariedade ao prefeito Octacílio Mion uniu a cidade, revelando a boa vontade de todos. Com muito trabalho, o Município passaria ainda em 1961 a recuperar seu fio histórico, tanto que já no decorrer do primeiro ano de administração, o Instituto Brasileiro de Assistência aos Municípios (IBAM) registrava o fato de Cascavel ser a cidade que mais crescia no Paraná - e a quarta no Brasil (*Idem*, p. 197).

Diante de tal panorama, com a crescente produção dos setores agrícolas e a rápida industrialização que instalava-se no município, o progresso voltava a reinar na cidade oestina<sup>24</sup>. Nesta perspectiva, as transformações urbanas também se faziam necessárias. Assim, e tendo por base que o acelerado crescimento urbano já moldava a espinha dorsal da cidade, se fazia em regime de urgência a confecção de um plano que concernia na reformulação do perímetro urbano já disposto e a reorganização do centro da cidade (PIAIA, 2013).

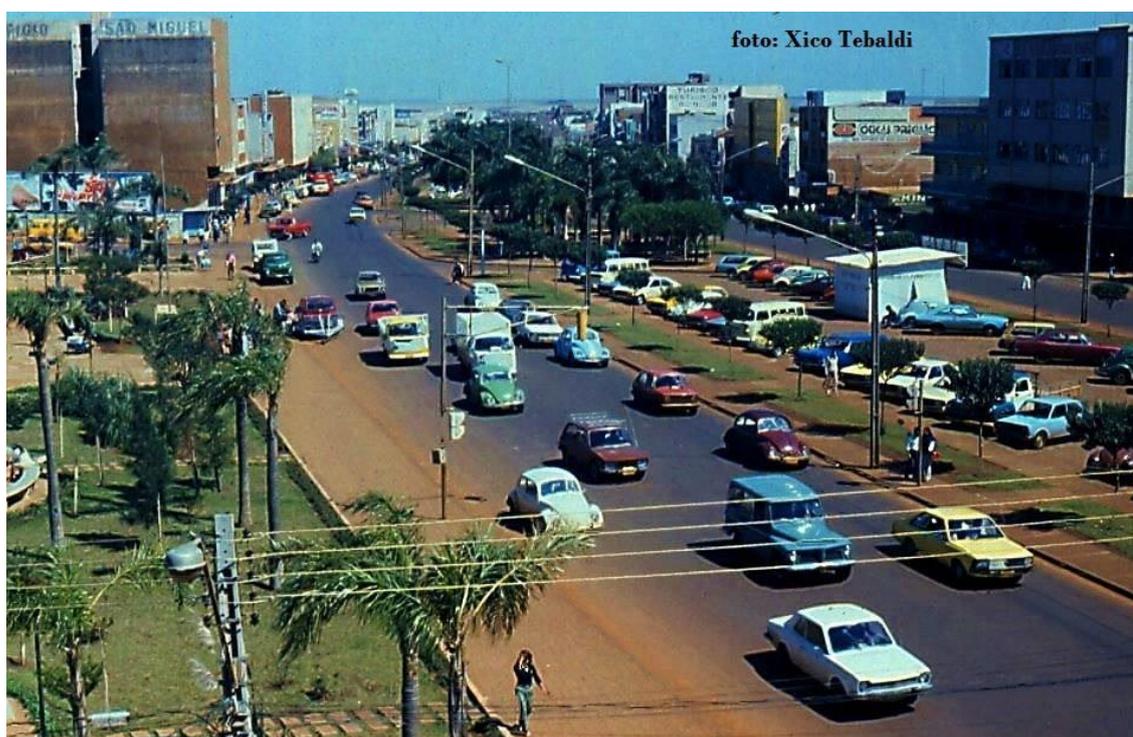
Assim, frente à reestruturação urbana devido ao rápido crescimento da

---

<sup>24</sup> Deve-se notar ainda a grandiosa importância da malha rodoviária e viária que deram músculo para o exponencial desenvolvimento de Cascavel, inclusive com o porto seco.

cidade, deu-se a ampliação da Avenida Brasil e a realização do Projeto Avenida (Calçadão) que, nas palavras de Piaia (2013, p. 178), não foi uma das tarefas mais fáceis, visto que “[...] convencer os comerciantes e moradores estabelecidos naquela faixa sobre a desapropriação para duplicação do tamanho da avenida, então de 30 metros, a qual deveria sofrer uma ampla reformulação [...]”, foi uma empreitada que levou certo tempo. Porém, a reformulação ocorreu mesmo assim e, já na década de 1970, perante o crescimento urbano diário, a avenida contava com 30 metros a mais de asfalto, impacto que pode ser verificado na figura 6. Ressalta-se, ainda, que este novo cenário seria responsável por firmar a cidade cascavelense como uma das principais cidades-pólo da região Oeste. (SPERANÇA, 1992).

**Figura 6** - Vista aérea da cidade de Cascavel na década de 1970.



**Fonte/Foto:** Acervo pessoal de Xico Tebaldi<sup>25</sup>.

Com a consolidação política posta, as indústrias iniciaram seus processos de instalação na região, atingindo a marca de 500 estabelecimentos industriais implementados no ano de 1974. Em mesma medida, a agricultura foi se modernizando e, já no ano de 1973, a soja, juntamente com o café, seriam os

<sup>25</sup> Ressalta-se que a foto em questão foi encontrada na plataforma Facebook, compartilhada em modo público por Pietro Tebaldi.

principais grãos produzidos e exportados pelo estado paranaense (SPERANÇA, 1992). Contudo, sabe-se que na região Oeste o café teve uma vida curta se compararmos sua produtividade com a da soja, que hoje faz de Cascavel destaque nacional em produção, como denota uma matéria produzida sobre isso<sup>26</sup>. Também, nas palavras de Martin (2006, p. 45),

[...] a expansão da sojicultura consolidaria a diversificação agrícola estadual, devido a fatores climáticos e o desestímulo à cafeicultura. Em Cascavel, [...] a soja representava 6,9% da produção de grãos, passando para 36,5% nesse ano. Assim, a produção de grãos era liderada pela soja, seguida do milho e em terceiro lugar aparecia o trigo. Se na agricultura o ano se mostrava excelente, na suinocultura, iniciava-se a decadência, que se agravaria até 1974, quando esta estaria praticamente liquidada.

Corroborando com tais análises, algumas décadas depois observamos na dissertação intitulada de *Análise da sustentabilidade e da competitividade da soja dos produtores do Oeste e Sudoeste do Paraná*, de Carlos Rogério Rodrigues da Silva, que os agricultores da região Oeste em sua grande maioria, no que diz respeito à dimensão econômica, somam-se em

[...] 53,83% como possuídores de atividades agropecuárias como forma de diversificação da agricultura, mas **35,71% possuem como fonte de renda somente a produção da soja, o que mantidos as condições atuais [...] pode ser uma vantagem** (SILVA, 2016, p. 95 - grifo meu).

Com base nos argumentos apresentados, podemos verificar que a produção de soja representa para o modelo atual no qual estamos inseridos uma parcela notável do desenvolvimento econômico da região. Logo, verifica-se que, desde a implementação da cultura da soja, esta vem ganhando notoriedade, seja no quesito municipal, regional, nacional ou internacional; tendo em vista o crescimento exponencial da produção local por conta da grande demanda apresentada pelo mercado, conforme disposto na matéria mencionada anteriormente intitulada de *Cascavel é destaque pela produção de soja no Oeste do Paraná*. Assim, um dos fatores que impulsionaram o desenvolvimento socioeconômico de Cascavel está diretamente ligado aos setores agrícolas e em específico à produção de soja.

Outro fator de destaque para o desenvolvimento local da pujante Capital do

---

<sup>26</sup> Dados/Estudo intitulado de “Cascavel é destaque pela produção de soja no Oeste do Paraná”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1gbibNKbs00>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Oeste diz respeito ao ensino superior instaurado na cidade no final da década de 1960. Este, segundo a literatura local - Sperança & Sperança (1980); Sperança (1992) e Piaia (2013) -, ganha notoriedade com o movimento universitário no final da década já supracitada, que culminaram na instalação da pioneira Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL), atual UNIOESTE. Segundo Sperança (1992, p. 235-236), no ano de 1972, “a Fecivel iniciaria seu funcionamento efetivo em 16 de agosto, nas dependências do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. A Universidade ficaria para depois. Os cursos superiores, no entanto, já se tornavam uma realidade na região”. Nesse seguimento, conforme discorrido por Sperança (1992), verificamos que os anseios do movimento universitário foram atendidos, contudo, esta IES era de caráter privado e tinha por mantenedora as mensalidades dos discentes que a frequentavam.

Sob esta concepção, vale destacar que, segundo Emer (1991), a educação não se apresentava como um obstáculo similar para o conjunto da sociedade, pois, nas palavras do autor:

O contexto social revela, primeiramente, que a educação não era um problema igual para todos. Para os segmentos sociais, independentemente das relações de produção, mas que dispunham de recursos financeiros, a inexistência da escola na região não constituía problema. Podiam encaminhar seus filhos para outras cidades e até mantê-los em internatos que produziam ensino de boa qualidade. Para um outro segmento social, constituído por funcionários do governo, pequenos comerciantes e trabalhadores qualificados de algumas empresas, a inexistência de escolas também não constituía um grande problema (EMER, 1991, p. 237).

Tais afirmações também diziam respeito ao ensino superior local e, mesmo com a criação de uma IES privada na cidade, esta ainda não atendia totalmente aos anseios sociais, visto que somente as pessoas que tinham condições financeiras de arcar com as mensalidades é quem poderiam estudar. Logo, surgiria um movimento em prol de uma universidade pública, laica e de qualidade para todos, conforme será exposto na seção seguinte que abarca a história e a formação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: a UNIOESTE.

## 2.2. CONSTRUINDO UM ESPAÇO DO SABER: O CASO DA UNIOESTE

As novas realidades que permeavam a opulenta capital do Oeste paranaense, como a rápida urbanização e a industrialização, conforme discorrido na seção anterior, impulsionariam, concomitantemente, o aperfeiçoamento e a construção de novos espaços do saber. Logo, a crescente demanda ocasionada pela incessante busca de aprimoramentos intelectuais e profissionais por parte da população local gerariam um fator determinante para a consecução de um projeto de ensino superior, que teria por maior objetivo a criação de uma IES local. Isto posto, destaca-se também que tais movimentos de expansão, atinente ao ensino superior, igualmente se devem às conjunturas políticas regionais e nacionais das décadas de 1960 e 1970, conforme observado nas discussões que se seguem.

Nesse seguimento, diante da pretensão do ensino superior na cidade de Cascavel, observa-se, de acordo com Pinzan (2007), que este é tão antigo quanto a colonização da cidade pelos imigrantes sulistas. Por este prisma, a autora disserta que tais “[...] descendentes [...] tinham também uma visão clara de que a escolaridade era fundamental para a instrumentalização das relações sociais [...]” (p. 36). Deste modo, verifica-se que esta escolaridade tida como prioridade pelos descendentes de imigrantes para a instrumentalização dos sujeitos é tida, hoje, como um dos pontos fulcrais dentro da perspectiva etno-cultural para a compreensão da história escolar de toda a região Oeste do Paraná (PERIS; BRAGA, 2003 p. 453 apud PINZAN, 2007, p. 36).

Deste modo, vale ressaltar que, já em meados da década de 1960, algumas das principais cidades regionais do estado paranaense começariam a implementar as modalidades de ensino das escolas normais colegiais, tanto no setor público quanto no privado; escolas de contabilidade e cursos científicos. Tais atitudes são justificadas, segundo Emer (1991), a partir das atividades econômicas que já se desenvolviam nas regiões; das divisões sociais do trabalho, ao que se refere à organização dos trabalhos agrícolas e urbanos; e da implementação de uma administração pública inerente às necessidades de atendimento à população local. Ainda segundo o autor, ao que se remete à busca de ensino superior por parte da população cascavelense, se constata que no dado período, década de 1960, “[...] as famílias em melhores condições econômicas mandavam seus filhos para outras cidades para cursarem uma boa escola de nível ginasial e um bom segundo ciclo

que garantisse acesso ao nível superior” (EMER, 1991, p. 269). Não obstante, as famílias que não gozavam de tais condições financeiras não desfrutavam do acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, lhes restava a alternativa de lutar pela implementação de uma IES local, visto que a escolarização já se fazia necessária para o trabalho urbano, como no comércio, bancos e serviços públicos.

Assim, o crescente desejo de instrumentalização intelectual por parte da população local, associado ao aumento populacional, com uma média de crescimento vegetativo positivo de aproximadamente 11.200 habitantes por ano (PINZAN, 2007), resultariam em fatores determinantes para a elaboração de projetos para a instauração de uma IES na região, que acabaria por atender os mais distintos interesses da localidade. Nessas circunstâncias, Martin (2006, p. 70) observa que, ainda no período ditatorial, já se realizavam as primeiras manifestações públicas para a instalação de uma IES no município cascavelense, nas palavras do autor, em “[...] 31 de Março de 1964, a Associação Comercial e Industrial de Cascavel (ACIC) propôs ao Município de Cascavel a criação de uma faculdade [...]”. Na mesma seara, Pinzan (2007) observa a elaboração deste, datado como primeiro projeto e de um segundo projeto criado em 1967, nas palavras da autora:

O primeiro projeto de Instituição de Ensino Superior (IES) desenvolveu-se a partir de 1964, quando alguns integrantes da Associação Comercial e Industrial de Cascavel idealizaram a criação de uma Faculdade de Agronomia e Veterinária. Porém, o entusiasmo em torno do assunto não fez com que a idéia fosse levada adiante, já que naquele momento havia necessidades educacionais prioritárias no nível médio de ensino, as quais absorviam a maior parte dos recursos disponíveis existentes. Antes de se cogitar o ensino superior, era imperativo criar o Curso Científico, cuja reivindicação constituía pauta de manifestações de estudantes e professores (*Idem*, p. 39-40).

O segundo projeto desenvolveu-se em 1967, quando a idéia de ensino superior ganhou mais adeptos e foi fortalecida pelo apoio do então deputado estadual Nelson Buffara, vice-presidente da Assembléia Legislativa. Quando o deputado retornou a Curitiba da viagem que fez ao Oeste do Paraná, atendeu a solicitações do prefeito e vereadores de Cascavel, além de outras autoridades municipais, apresentando ao Legislativo um projeto de lei propondo a instituição de uma Faculdade de Agronomia e Veterinária, mas esse projeto não obteve aprovação (*Idem*, p. 40).

Conquanto, mesmo após dois projetos frustrados, a demanda educacional continuaria aumentando em todos os níveis, principalmente em relação ao ensino

superior. No mesmo ritmo, os movimentos reivindicatórios começariam a se formar e a pressionar o Governo do Estado. Assim, observamos no dado período, mais especificamente após a recusa do primeiro projeto de IES, que os estudantes locais deram um passo além pelo curso científico<sup>27</sup>, conforme supracitado no excerto e conforme discorre Martin (2006, p. 70): “[...] o próximo passo foi dado por estudantes secundaristas da Escola Carola Moreira, de Cascavel, que em 1966 ou 1967 estiveram em Curitiba reivindicando a criação de um Curso Científico para Cascavel, pois na época, dizia-se ser o primeiro passo para se conseguir o Curso Superior”.

Assim, para suprir a crescente demanda e solicitação advinda dos movimentos educacionais que se formavam na região, Cascavel sediaria a Universidade Volante no ano de 1968, proposta pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal modelo universitário tinha por objetivo “[...] deslocar da Universidade Federal do Paraná uma parte de seus professores, instrutores e funcionários para uma região do estado definida mediante suas características geo-econômicas” (PINZAN, 2007, p. 40). Dessa maneira, pelo desígnio de realizar a formação/instrumentação de profissionais nas áreas interioranas do Estado, o modelo em questão ofertava cursos intensivos que versavam sobre os mais distintos assuntos, principalmente ao que dizia respeito às discussões cotidianas dos respectivos municípios em questão, como Cascavel, Jacarezinho, Londrina, Paranaguá ou Ponta Grossa.

Corroborando com tal discussão, a dissertação intitulada de *A Universidade Volante e a formação de professores no interior do Paraná na década de 1960*, de Laura Leal Moreira, desenvolve uma argumentação acerca da Universidade Volante, parceria da UFPR com o Governo do Estado do Paraná na década de 1960; em que a autora discorre sobre o deslocamento de profissionais da IES de Curitiba para a capacitação de profissionais nas regiões interioranas do Estado. No quesito instrumentalização, a autora verifica os diversos meios de capacitação ofertados, como cursos, palestras e até mesmo a vinda de uma orquestra sinfônica. Assim, sobre a oferta dos cursos da Universidade Volante, verificamos que “[...] muitos deles foram destinados a professores, e tiveram caráter formativo buscando

---

<sup>27</sup> “Curso científico” era um dos cursos que compunham a grade curricular do ensino médio até 1967, que era dividido em *curso científico*, *curso normal* e *curso clássico*, à imagem da educação europeia. Posteriormente, ele é chamado de *colegial* e, desde 1996, ele se chama *Ensino Médio*, que compreende-se como os últimos anos da escola obrigatória, sendo o aprofundamento de todos os conhecimentos que se adquiriu no ensino fundamental.

socializar os assuntos que eram discutidos nas aulas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR” (MOREIRA, 2018, p. 7). Estes,

“[...] influenciavam na busca por formações, uma vez que elas não eram oferecidas comumente e, o acesso territorial era difícil. Conforme comentado pela professora Neuza<sup>28</sup>, na região oeste do Estado do Paraná, as terras ainda estavam sendo colonizadas, a estruturação dessa parte do estado estava iniciando e isso também influencia na estrutura educacional dessa região do estado, posto que, se não haviam sido colonizadas estas terras, não havia estrutura. Além disso, também é percebido na fala da professora Henrieta<sup>29</sup>, a falta de formações para professores no interior do estado do Paraná. Estas afirmações, ajudam a compreender o quão importante foi a atuação da Universidade Volante no interior do estado, no oferecimento de cursos de formações de professores, por se tratarem de cursos que “foram” até a população (*Idem*, p. 101).

Ao todo, foram ofertados 55 cursos realizados entre as datas de 20 e 26 de outubro de 1968, com a participação de 100 professores(as) formadores(as), que obtiveram a participação de 8.638 pessoas na cidade de Cascavel, conforme apresentava os dados estatísticos da Universidade Volante em 1970, dispostos na figura 9. Subsequente, observa-se que os cursos ofertados dividiam-se em duas modalidades distintas, sendo: “[...] (a) cursos ministrados aos setores profissionais, isto é, destinados exclusivamente a médicos, engenheiros, funcionários públicos federais, estaduais e municipais, professores e enfermeiras” (PINZAN, 2007, p. 41) e cursos com as temáticas livres, que, por sua vez, eram destinados aos mais distintos funcionários da região, dos quais destacamos administradores, empregados de organizações rurais, fazendeiros, agricultores, tratoristas, criadores de gado, cavalos, porcinos e avicultores (*Idem*).

**Figuras 7 e 8:** Visita de Jânio da Silva Quadros (1961) ao Ginásio de Esportes Borrell Du Vernay, Paraná.

<sup>28</sup> “Na região que eu estava, oeste, era mata. Porque o norte do Paraná já tinha sido desbravado na década de 1950. Ali ainda estava no comecinho. Quando eu cheguei lá, era uma clareira, onde estava a igreja, o Colégio das Irmãs, umas casas de madeira. Então, ainda estavam derrubando árvores” (Professora Neuza, 2016 apud MOREIRA, 2018, p. 101).

<sup>29</sup> “Bom, Universidade Volante é aquilo que eu te falei, 62, 72, 82, 92, 2002, 2012, 54 anos. Que pena! É porque não tinha universidade no interior, hoje em dia tem. Os professores não tinham oportunidade de ter esses conteúdos, então na época ela serviu para alguma coisa... Imagine Londrina 50 anos atrás, Maringá e mais todas aquelas cidades que nós fomos... Realmente foi uma ideia boa, não me lembro se foi a secretaria de educação que fez isso, ou patrocinado pela secretaria [...]” (Professora Henrieta, 2016 apud MOREIRA, 2018, p. 101).



Fonte: Arquivo Nacional<sup>30</sup>.

Contudo, mesmo diante de tantos resultados tangíveis na capacitação de profissionais nas regiões interioranas do Estado, a Universidade Volante seria encerrada no ano de 1970 em decorrência da falta de recursos financeiros provenientes do Governo Federal (MOREIRA, 2018).

Figura 9 - Dados Estatísticos da Universidade Volante.

UNIVERSIDADE VOLANTE							
Dados Estatísticos							
N.º	Séde	Data	N.º Munic.	Temas	Cursos	Profs.	Inscritos
I	Ponta Grossa	05.08.61	14	5	27	60	4.500
II	Londrina	31.03.62	14	22	37	106	13.000
III	Maringá	10.05.63	24	12	28	116	23.631
IV	Jacarézinho	21.11.63	12	6	17	33	6.860
V	Paranaguá	06.11.64	5	7	19	31	3.630
VI	Cascavel	20.10.68	16	9	55	100	8.638
VII	Paranavaí	19/10/69	40	11	54	112	18.758
VIII	C. Mourão	07.06.70	24	15	70	154	6.828
Totais			149	87	307	712	85.845

**PARTICIPAÇÃO DA U.F.P. NO BICENTENÁRIO DA LAPA**  
 Realizada em 25-5-1969 — 1 município — 5 temas — 16 cursos — 49 professores — 2.514 inscritos.

Fonte: UNIVERSIDADE DO PARANÁ, ANUÁRIO 1970, p. 142 apud MOREIRA, 2018, p. 20.

<sup>30</sup> Arquivo Nacional, Fundo Agência Nacional, BR RJANRIO EH.0.FOT, PRP.7659 - Dossiê - Indicação do título: Presidente Jânio da Silva Quadros (1961) no Paraná: instala a Universidade-Volante e visita o Ginásio de Esportes Borell Du Vernay, PR. Data: 06 ago. 1961. [https://sian.an.gov.br/sianex/consulta/Pesquisa\\_Livre\\_Painel\\_Resultado.asp?v\\_CodReferencia\\_id=1349988&v\\_aba=1](https://sian.an.gov.br/sianex/consulta/Pesquisa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=1349988&v_aba=1) e [http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br\\_rjanrio\\_eh/0/fot/prp/07659/br\\_rjanrio\\_eh\\_0\\_fot\\_prp\\_07659\\_d0003de0025.pdf](http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_rjanrio_eh/0/fot/prp/07659/br_rjanrio_eh_0_fot_prp_07659_d0003de0025.pdf)

Concomitante ao término da Universidade Volante, a população local continuaria buscando a implementação do ensino superior na região oeste. Tal movimento ganharia ainda mais força com a criação das universidades estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa no ano de 1969<sup>31</sup>, aprovadas pelo então governador Paulo Pimentel (1966-1970). Observa-se ainda o desenvolvimento de novos projetos para a instauração de IESs no município de Cascavel “[...] um para a faculdade de Filosofia e outro para Agronomia e Veterinária” (PINZAN, 2007, p. 42). No que se refere ao projeto da Faculdade de Agronomia e Veterinária, idealizado pelo então deputado Roberto Wypych, este, mesmo recebendo parecer favorável da Assembléia Legislativa do Paraná (of. SC/512-69), enfrentaria a recusa por parte do CEE (Conselho Estadual de Educação), que apresentaria, pelo parecer emitido em 07 de agosto de 1969, o argumento de que Cascavel ainda não estaria pronta para a implementação de uma IES por apresentar-se dependente de pequenas bases agrícolas onde os proprietários ainda nem detinham o poder da capitalização (PINZAN, 2007). Sobre isso, o parecer citado foi categórico:

O município de Cascavel, e toda a região do Oeste paranaense padecem das mesmas condições do sistema de propriedades agrícolas pequenas que prevalecem no Estado. Por isso mesmo não modifica as adversas condições gerais ao emprego generalizado dos Engenheiros Agrônomo e dos Veterinários. O projeto de Lei n.397/68, de autoria do deputado Roberto Wypych, não traz justificativa que demonstre a existência de algum dos fatores de localização a que nos referimos (PARANÁ/C.E.E., 1969, p. 34-37 apud SHEEN, 2000, p. 171).

Tal justificativa é refutada por esta pesquisa tendo como base as discussões realizadas na seção anterior, em que se apresenta Cascavel como a potente Capital do Oeste, já em meados da década de 1960. Como apontado pela tese de doutorado intitulada *Políticas educacionais e hegemonia: a criação das primeiras universidades Estaduais do Paraná na década de 1960*, de Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen, Cascavel, no dado período histórico, mesmo sendo de colonização recente, “[...] surpreendia pela rapidez do seu processo de desenvolvimento [...] preparado [...] pelas transformações tecnológicas operadas na

---

<sup>31</sup> Vale destacar aqui que no mesmo período, em 1969, o movimento dos Estudantes conseguiu “[...] a criação do Curso Científico em Cascavel, ocorrida em 1969, quando o Ginásio passou a ser Colégio Estadual Wilson Joffre” (MARTIN, 2006, p. 70), conquista referente ao movimento discorrido anteriormente no texto.

agricultura [...]” (SHEEN, 2000, p. 170); fato observado também por Pinzan (2007, p. 44), que ressalta que Cascavel era detentora das “[...] condições necessárias [...] para a instalação do ensino superior [...], Cascavel não somente oferecia essas condições, como também necessitava formar profissionais em várias áreas do conhecimento”.

Por outro lado, sincrônico a isto, o projeto da Faculdade de Filosofia supracitado, mobilizado por professores do Colégio Estadual Wilson Joffre, em questão, Ivo Oss Emer, Juarez Manoel Pereira Fernandes e Marcos Cláudio Schuster, logo chegaria à Câmara Municipal e estimularia a formação de uma comissão em prol das reivindicações pela instalação do ensino superior na cidade. Nas palavras de Sperança (1992, p. 228), “em 10 de junho de 1969, em razão das pressões, a Câmara Municipal decidiu organizar uma comissão legislativa destinada a reinvidicar às autoridades superiores da área educacional a criação de uma faculdade”. Afirmações que se confirmam pela fala do próprio Ivo Oss Emer em entrevista ao Prof. Dr. Paulino José Orso:

No final de outubro de 1968, três professores do Colégio Estadual Wilson Joffre, em conversa de recreio, comentavam que Cascavel já comportava Ensino Superior. Todo mundo reconhecia a necessidade, só que ninguém sabia qual era o caminho, que requisitos tinham que ser cumpridos para criar cursos superiores. **Esse grupo de professores** (Marcos Cláudio Schuster, Ivo Oss Emer e Juarez Manoel Pereira Fernandes) **começou a tratar dessa questão, envolvendo outras pessoas da sociedade cascavelense** (ORSO, 2015, p. 573 - grifos meus).

Nesse sentido, com a posse do novo prefeito de Cascavel, Octacílio Mion (1969-1972), o projeto da Faculdade de Filosofia pareceu ter dado um passo fulcral em junho de 1969, visto que o representante do reitor Flávio Suplicy Lacerda da UFPR, Reinaldo Michel, declarou que a Universidade Federal do Paraná não estava medindo esforços para apoiar o projeto de fundação da faculdade no município cascavelense. O representante em questão ressaltou que “[...] os resultados que foram diagnosticados apontavam para a necessidade de criação de uma Faculdade de Educação e, em anexo, um Instituto de Geo-Ciências, além de uma Faculdade de Agronomia [...]” (PINZAN, 2007, p. 49).

Por conseguinte, conforme a fala do professor Ivo de que “ninguém sabia qual era o caminho” a ser tomado para a criação de uma instituição de ensino superior; criou-se em Cascavel, na década de 1970, a Comissão de Escolas Superiores do

Oeste Paranaense, “[...] formada pelo prefeito Octacílio Mion, Juarez Fernandes (Colégio Wilson Joffre), o radialista Sefrin Filho, professores Jaime Fabro e Marcos Cláudio Schuster, advogado Alcides Pereira e o estudante José das Graças Araújo, o Astorga” (MARTIN, 2006, p. 76). Outro fator de grande relevância para o período, que se constituiu em um grande apoio aos professores que compunham a equipe da comissão mencionada, foi a chegada do Professor Atílio Ortigara; que, por sua vez, já havia auxiliado na formação/projeto inicial de instauração da criação da Faculdade de Zootecnia de Uruguaiana, RS; passando a fazer parte do corpo docente do Colégio Estadual Wilson Joffre (MARTIN, 2006).

Assim, criadas as condições necessárias para a implementação de uma IES local, se iniciaria, por parte dos professores que compunham a idealização do projeto da Faculdade de Filosofia, um levantamento de dados que resultaria na confecção de um projeto determinante para a implantação dos primeiros cursos de graduação do município e da região Oeste do Paraná. Nas palavras de Ivo,

Em 1969, passei a integrar esse grupo de professores que se dispôs a desenvolver atividades visando à implantação dos primeiros Cursos Superiores do Oeste do Paraná. A mim coube, por decisão dos colegas de grupo - que já tinham percebido meu domínio da linguagem escrita, minha capacidade de redigir, de sintetizar - a tarefa de produzir os documentos necessários ao encaminhamento do Projeto de Implantação do Ensino Superior em Cascavel. Como dizia o Prof. Schuster: Ivo, senta e escreve... (ORSO, 2015, p. 573).

Deste modo, e com base nos conhecimentos educacionais locais/regionais que o grupo dispunha, optou-se pela implementação de cursos de Licenciatura, visto que a crescente demanda nos distintos níveis da educação logo implicaria na ampliação das escolas e estas, por sua vez, necessitariam de um quadro ainda maior de docentes (PINZAN, 2007). Concordante a isso, o prefeito Octacílio Mion, por meio da Lei Municipal nº 885, criava a Fundação Universidade Oeste do Paraná (FUOP),

[...] em 16 de agosto de 1971, o então prefeito Octacílio Mion, por meio da Lei Municipal nº 885, de 27 de outubro de 1971, criava a Fundação Universidade Oeste do Paraná - FUOP. Conseqüentemente, o funcionamento da FUOP foi autorizado, em 15 de maio de 1972, pelo Decreto Federal nº 70.521. A aprovação de seu Estatuto se deu por meio do Decreto Municipal nº 356/72 (*Idem*, p. 51).

Assim, ainda em regime de formação, o tão sonhado e batalhado ensino

superior da cidade de Cascavel entrava em funcionamento no ano de 1972 com quatro cursos iniciais: Licenciatura em Letras, com habilitações em Inglês e Francês; Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau; Licenciatura em Ciências de Primeiro Grau e Licenciatura em Matemática. Estes, considerados os primeiros cursos superiores da região Oeste do Paraná (*Idem*), justificavam-se pela carência de professores na região, conforme mencionado anteriormente, e como um meio de superação dos problemas educacionais locais, principalmente ao que se remete ao ensino de Ciências, Língua Portuguesa, Línguas Modernas e Matemática (EMER, 1991). Todavia, os quatro cursos implementados no município cascavelense, com o intuito de facilitar o acesso ao ensino superior por parte da população local, ainda eram de caráter privado, ou seja, os estudantes necessitariam pagar mensalidades. Nesse sentido, o “tão sonhado” ensino superior ainda não se fazia realidade para todos, mas já se apresentava como um passo a mais para o ensino superior da região.

Paralelo a isso, ainda em caráter provisório, nomeou-se o juiz de direito Dr. Jamil Lourenço, também diretor do Fórum Municipal de Cascavel, para a função de diretor da FUOP e, para vice-diretor, o docente Edison Pietrobelli (1974). Estes tinham, além do propósito de colocar em curso a primeira instituição superior de Cascavel, a função de construir o prédio que comportaria a FUOP. Assim, em julho de 1972, tem-se a realização do primeiro vestibular, em que os discentes aprovados inaugurariam os primeiros cursos da IES na data de 16 de agosto de 1972, enquanto assistiriam a aula inaugural ministrada pelo então governador do Estado, Pedro Viriato Parigot de Souza (1971-1975). Ressalta-se aqui que o perfil das turmas iniciais, em grande maioria, era composta por professores que buscavam legitimidade em suas profissões para poderem continuar atuando na rede de ensino do município (PINZAN, 2007).

A FUOP funcionaria com a respectiva nomenclatura até o ano de 1974, quando passaria a ser denominada de Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL). Tal alteração foi disposta pela Lei Municipal nº 1.088/74, no Decreto Municipal nº 679 e no Decreto Federal nº 065/74. Tal decreto, firmado pelo então prefeito de Cascavel, Pedro Muffato, tinha por objetivo a aprovação dos estatutos de faculdade, e mais uma vez despertando na comunidade local novas reflexões acerca das projeções futuras que o ensino superior tomaria.

Nesse sentido, nem a historiografia local (SPERANÇA, 1992), nem a regional (PINZAN, 2007), veem a respectiva alteração como ponto positivo para o município, visto que este “[...] dava um passo, mas desta vez para trás, ao consagrar a lei, [...] pois, com essa lei, abandonava-se o projeto original de criar a Universidade do Oeste” (PINZAN, 2007, p. 92).

Em simultaneidade ao processo de alteração da nomenclatura da FUOP, a região, assim como o restante do país, enfrentava a crise do ensino superior que estourara em meados da década de 1970. Tal crise, que expunha os problemas do ensino superior desde sua implementação no Brasil, revelava que a instauração de um nível de ensino com base em outras realidades econômicas, tendo em vista que o Brasil construiu seu ensino superior fundamentado nas realidades sociais de países desenvolvidos (SCHWARTZMAN, 2013), não prosperaria seguindo tais premissas em decorrência das distintas realidades sociais e particularidades econômicas de cada estado/região/município onde estavam sendo criadas as IESs. Sobre isso, Schwartzman (2013, p. 57) observa que, em decorrência desta base falha, problemas como falta de “[...] recursos; professores catedráticos que não se renovavam impediam a melhoria da qualidade do ensino; [...] as universidades dividiam-se em escolas isoladas, [...] o ensino, em muitas áreas, era dogmático, repetitivo, desligado da realidade [...]”, passavam a ser experiência constante nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, fazia-se necessária, em regime de urgência, uma reformulação nas bases do ensino brasileiro, principalmente ao que se remetia ao ensino superior.

Por esta necessidade de alteração das bases do ensino superior brasileiro, em conjunto com as lutas sociais do respectivo período, dadas em decorrência do combate à ditadura militar na década de 1970, observou-se em todo o território nacional a formação de distintos movimentos sociais em prol das instituições superiores e públicas (ROSAR, 2011). Os movimentos estudantis, por exemplo, estavam continuamente lutando para que houvesse no país um Ensino Superior público e de qualidade; atingindo, aos poucos, seus objetivos, visto que em 1980 houve, no primeiro semestre, um congelamento das anuidades escolares. Segundo Schmitt (2018), o fato ocorreu da seguinte forma:

num primeiro momento, apenas uma cidade (devido à má qualidade do documento, não foi possível identificar o nome da cidade)

organizou-se e encaminhou para o então governador do Estado, Ney Braga, um documento solicitando o congelamento das anuidades (p. 134).

Dando continuidade à sua pesquisa, Schmitt (2018) analisa:

Apesar de estar implícito no texto que os estudantes compreendiam a necessidade de que o Estado se responsabilizasse com os custos da Educação, no caso do Paraná foram mantidas as medidas paliativas:

[...] Tais medidas incentivam ainda mais a visão de Universidade Empresa, e fazem com que os que tem mais posses paguem a vista, e os de menos posses paguem a prazo o ensino que recebem. Os estudantes que se sujeitam aos créditos educativos transformaram-se, pressionados pelo mercado de trabalho, em profissionais com alto espírito lucrativo, preocupados principalmente em pagar os estudos que compraram anteriormente (Pasta n.º 2326.263, p. 73 apud SCHMITT, 2018, p. 135).

Em suma,

O Governador, ao adotar medidas de congelamento parcial para as escolas Estaduais no próximo semestre, se omite completamente da responsabilidade com o Ensino dentro do Estado. Pois as escolas particulares, continuam à revelia de qualquer atenção do Estado, mantendo-se dos altos preços cobrados dos estudantes (*Idem*).

Entretanto, destaca-se aqui que, mesmo diante de tantos movimentos, algumas reivindicações demoraram muito a ser atendidas e o Ensino Superior continuou a trilhar seu caminho na privatização, enquanto o ensino público/gratuito caminhava lentamente. Outro fato que merece ser observado é que no período houve uma crescente influência do ensino estrangeiro agindo no ensino brasileiro, ou seja: mesmo diante de tantas lutas por emancipação, a interferência do setor estrangeiro nas bases do ensino brasileiro não foram totalmente reduzidas; e, em alguns aspectos, até mesmo aumentaram frente às “soluções” governamentais tomadas por alguns políticos posteriormente<sup>32</sup>.

Nesse sentido, remetendo-nos aos problemas levantados por Schwartzman

---

<sup>32</sup> Dentre tais decisões temos o acordo MEC/USAID, que seria assinado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período representado pelo então Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, e a United States Agency for International Development (USAID), que tinha por objetivo perpetuar a influência estrangeira dentro do ensino brasileiro, tendo em vista que tal acordo trazia os EUA como um planejador do ensino brasileiro, particularmente do Ensino Superior. Dessa forma, conforme já discutido nesta pesquisa, mais especificamente no Capítulo Um, o ensino brasileiro foi moldado com base na realidade social de outros países.

(2013), salientamos que alguns destes ainda se fazem presentes no âmbito das atuais universidades. Conquanto, tais movimentos se fizeram fundamentais para as mudanças que produziram reflexões acerca da criação de IESs locais/regionais, ou seja, passou-se a verificar o impacto social e econômico das regiões antes da implementação de uma instituição de ensino e/ou curso superior.

Dessa forma, por intermédio das análises do projeto intitulado de *Projeto Especial Multinacional de Educação* (MEC/OEA), parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Organização dos Estados Americanos (OEA), que tinha por objetivo erradicar o analfabetismo e a evasão escolar, criou-se uma pesquisa diagnóstica denominada *Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional* em Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon, tendo como foco o levantamento de dados sobre as condições enfrentadas pela população frente aos quesitos educacionais (PINZAN, 2007). Sobre isso,

Com o resultado desse diagnóstico, deu-se início às discussões com prefeitos e entidades de classes, políticos da região, entre outros, com vistas à criação de ensino superior nas cidades consideradas mais desenvolvidas. Com o apoio, principalmente financeiro, do projeto MEC/OEA, foram criadas: em 1979, a Fundação de Ensino Superior de Foz do Iguaçu - FACISA; em 1980, a Fundação de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon - FACIMAR; e, também em 1980, a Fundação de Ensino Superior de Toledo - FACITOL (*Idem*, p. 93).

Sincrônico a isso, criaram-se novos cursos de graduação na FECIVEL, em questão, os cursos de Administração e Ciências Contábeis (1976); o curso de Enfermagem (1978) e o curso de Engenharia Agrícola (1979). Estes, criados sob a justificativa dos novos contextos de desenvolvimento regional, viriam a, segundo Pinzan (2007, p. 93), apresentar uma questão ainda mais desafiadora sobre a manutenção e gestão desse nível de ensino no município, ao passo que também tornavam a “[...] verba municipal, assim como as mensalidades dos alunos, insuficientes para a manutenção da instituição”.

Isto posto, Balbinotti e Kuiava (2006, p. 3) salientam que tal conjuntura acarretaria no fortalecimento do movimento estudantil da região Oeste, visto que este “[...] ganharia nova dimensão pelo apoio [...] dos funcionários técnico administrativos e dos professores da instituição e, nesse sentido, passam a reivindicar mais fortemente uma universidade [...]”. Ressalta-se que a adesão por parte dos funcionários e docentes da instituição também deve-se a uma pesquisa

realizada entre os anos de 1982/1983, que verificou a impossibilidade de crescimento das fundações municipais, conforme disposto no excerto. Assim, com a comunidade local/regional aderindo ao movimento em prol da implementação de uma universidade pública na região, uma nova integração regional, agora mais forte, com mais apoiadores, fazia frente ao Governo do Estado.

O movimento em prol de uma universidade na região Oeste do Paraná teve seu início na cidade de Cascavel, ainda nos anos 70, mas seu ápice foi nos anos 80. **Depois da divulgação de uma pesquisa nos anos de 1982/1983, na qual relatava a impossibilidade de crescimento das fundações municipais da região Oeste, os acadêmicos, funcionários, professores e por fim toda a sociedade se uniu em torno do objetivo de reivindicar junto aos governos estadual e federal a universidade que o Oeste necessitava.** Na perspectiva de um maior crescimento econômico a comunidade do Oeste adere ao movimento e com uma integração regional faz frente aos governos do Estado na busca pela concretização de uma universidade pública para o interior do Estado (BALBINOTTI; KUIAVA, 2007, p. 112 - grifo meu).

Neste contexto de ampliação do ensino superior, em 1982, a FECIVEL encaminharia um projeto ao CEE, que tinha por objetivo a transformação da Faculdade de Educação em Universidade Municipal de Cascavel. O projeto, que receberia parecer favorável pelo órgão, sob o número 191/82, teria que lidar, no mesmo ano, com a recusa por parte do Ministério da Educação, fato que geraria profundas alterações político-pedagógicas na IES. Em consequência, no ano de 1983, buscou-se, pelo viés de estudos, novas alternativas que possibilitassem a ampliação/expansão do ensino superior no município e na região como um todo. Já no ano de 1984, realizaram-se diversas reuniões com associações, movimentos e com a própria comunidade local no intuito de desencadear uma mobilização regional em prol da federalização de todas as faculdades alocadas na região Oeste do Estado (PINZAN, 2007), esse processo de federalização se encontra nos documentos oficiais da história, registrado sobre o ano de 1986, numa informação produzida pela Divisão de Segurança do Ministério da Educação e Cultura, numa espécie de resquício do Estado autoritário, conforme disposto na figura 10 que segue:

**Figura 10:** Movimento para Federalizar ou Estadualizar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel/PR (FECIVEL).

3

**CONFIDENCIAL**      007142 144886

  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 DIVISÃO DE SEGURANÇA E INFORMAÇÕES  
 INFORMAÇÃO Nº 07/10/DSI/MEC/86



DATA: 11 ABR 86  
 ASSUNTO: MOVIMENTO PARA FEDERALIZAR OU ESTADUALIZAR A FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE CASCAVEL/PR (FECIVEL)  
 REFERÊNCIA: -x-  
 ORIGEM: DSI, MEC  
 AVALIAÇÃO: -x-  
 DIFUSÃO ANTERIOR: -x-  
 DIFUSÃO: AC/SNI  
 ANEXOS: -x-

**007142**

1. A ASSESSORIA DE SEGURANÇA E INFORMAÇÕES DA DELEGACIA DO MEC/PR informou a esta Divisão sobre a ocorrência de uma crise na FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE CASCAVEL/PR (FECIVEL).  
 Sob a liderança da ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE CASCAVEL/PR (ADUC) os 120 professores em exercício decidiram paralisar suas atividades durante os dias 09, 10 e 11 Abr, diante da certeza de que não haveria condições de cumprimento do cronograma de pagamento de seus salários (10 Abr).  
 Ao mesmo tempo, os estudantes exigindo o congelamento das mensalidades nos valores do último semestre letivo, recusaram o reajuste determinado pelo Governo Federal e concretizaram essa atitude de boicotando os pagamentos dos meses de fevereiro e março.  
 Por sua vez, o Diretor da Instituição declarou que a FECIVEL recebe em caixa cerca de CZ\$ 528.000,00 e que somente a folha de pagamento de 130 professores do quadro e 50 funcionários, ascende a CZ\$ 738.000,00. Acrescentou, ainda que, mesmo no caso de os alunos pagarem os meses em atraso e receberem em via as mensalidades de abril, a FECIVEL somente terá condições de funcionar até maio.

Toda pessoa que tomar conhecimento do conteúdo deste documento é responsável pela manutenção do seu sigilo.

Art. 12 do Regulamento aprovado pelo Decreto n.º 29.099/77 (R.S.A.S.)

**CONFIDENCIAL**

Fonte: Arquivo Nacional (Reprodução Parcial)

**Assunto:** Movimento para Federalizar ou Estadualizar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel/PR (FECIVEL).

1. A assessoria de segurança e informações da delegacia do MEC/PR informou a esta Divisão sobre a ocorrência de uma crise na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel/PR (FECIVEL).

Sob a liderança da Associação dos Docentes Universitários de Cascavel/PR (ADUC) os 120 professores em exercício decidiram paralisar suas atividades durante os dias 09, 10 e 11 Abr, diante da certeza de que não haveria condições de cumprimento do cronograma de pagamento de seus salários (10 Abr).

Ao mesmo tempo, os estudantes exigindo o congelamento das mensalidades nos valores do último semestre letivo, recusaram o reajuste determinado pelo Governo Federal e concretizaram essa atitude boicotando os pagamentos dos meses de fevereiro e março.

Por sua vez, o Diretor da Instituição declarou que a FECIVEL recebe em caixa cerca de CZ\$ 528.000,00 e que somente a folha de pagamento de 130 professores do quadro e 50 funcionários, ascende a CZ\$ 738.000,00. Acrescentou, ainda que, mesmo no caso de os alunos pagarem os meses em atraso e recolherem em dia as mensalidades de abril, a FECIVEL somente terá condições de funcionar até maio (Transcrição da grafia presente na figura 10).

Vale aqui observamos, concordante à transcrição da figura 10, de que outro fator motivou a busca pela federalização e/ou estadualização da FECIVEL, em questão, a situação financeira da faculdade, que com o dinheiro arrecadado já não conseguia manter em dia o seu funcionamento básico, ou seja, pagamento de despesas básicas, como funcionários/professores e outras necessidades da instituição.

Todavia, conforme discorrido anteriormente, mesmo com a elaboração de uma comissão em prol da proposta de federalização das faculdades alocadas na região Oeste do Paraná, esta receberia, por parte do Ministério da Educação e Cultura, parecer desfavorável, sob a alegação da falta de recursos da Federação. Nesse sentido, Sperança (1992, p. 235) justifica que a negativa por parte do governo federal deve-se igualmente pela “[...] falta de habilidade e competência de muitos dos envolvidos no processo [...]”, sendo estes também os responsáveis pelo “[...] sepultamento do sonho de uma Universidade Federal no Oeste”. Por conseguinte, após a negativa do governo federal, buscou-se, junto ao Governo do Paraná, também sob o viés de muita pressão, o processo de estadualização de uma universidade regional (RINALDI, 2001).

À vista disso, formou-se na região Oeste uma comitiva de pessoas que dirigiram-se à Curitiba, no intento de pressionar o então governador José Richa

(1983-1987), para o aceite e aceleração do processo de estadualização da FECIVEL. Contudo, “[...] o governador, por sua vez, não concordaria em estadualizar a FECIVEL, porque, conseqüentemente, outros pedidos seriam solicitados pelas demais IES - FACISA, FACIMAR e FACITOL” (PINZAN, 2007, p. 98). Nesta mesma lógica, Balbinotti e Kuiava (2007, p. 111) salientam que o processo de estadualização “[...] provocava incômodo nos governos do Estado em suas diferentes épocas até ser conseguido o objetivo que era o reconhecimento da universidade no ano de 1994”.

Tal incômodo nos leva a observar os trâmites políticos para a estadualização da Unioeste, visto que, pelo fato da região Oeste pressionar o Governo para a instauração de uma universidade no interior do Estado, “[...] a região central também fazia porque não era interessante para eles que uma universidade fosse reconhecida no interior” (BALBINOTTI; KUIAVA, 2007, p. 117). Os enfrentamentos por parte da região central estavam diretamente ligados aos interesses de desenvolvimento econômico desta região, tendo em vista que, pela falta de uma universidade no interior, muitos jovens dirigiam-se à região central do Estado para cursarem o ensino superior. Neste processo, as universidades eram tidas como fundamentais para o desenvolvimento dos municípios centrais do Paraná, logo, se aprovada uma IES pública na região interiorana, os municípios centrais supostamente teriam prejuízos em seus processos de desenvolvimento.

Cabe aqui destacar que, em concomitância a este período, para os movimentos que reivindicavam junto ao Governo do Estado a instauração de uma universidade na região Oeste, como exemplo da coordenação permanente do movimento Pró-Universidade, já não bastava apenas a instalação de uma IES pública na região, mas também era necessário um suporte para a qualificação dos professores, conforme afirma José Kuiava em sua tese de doutorado sob o título *Formação Continuada de Professores em Terras de Fronteira - Oeste do Paraná - 1973-1992*:

**[...] a coordenação da Comissão Permanente Pró-Universidade naquelas circunstâncias, já não interessava apenas instituir faculdades e cursos superiores, ainda que públicas e gratuitas. A ideia forte, central, que estabelecia a direção das análises e debates era a ideia de uma universidade em que a grande prioridade fosse o seu “corpus acadêmico” - de professores, pesquisadores e cientistas. Para tanto, deveria haver as condições materiais e intelectuais favoráveis para a qualificação**

**e titulação dos professores em curto espaço de tempo.** Era necessário definir e instituir políticas, planos e programas de pós-graduação, com bolsas da CAPES<sup>33</sup> para professores cursarem mestrados e doutorados nos melhores centros universitários do país. Os planos e programas deveriam abarcar também um sistema de seleção e admissão de professores mediante concursos públicos de provas e títulos, assim que criada a universidade. Os concursos públicos deveriam atender rigorosamente aos modelos das universidades públicas, com membros das bancas externas em sua totalidade para não haver nenhum tipo de favorecimento, assegurando plena visibilidade aos processos de seleção e admissão. As medidas para garantir a implantação destes programas deveriam ser instituídas simultaneamente ao movimento pela estadualização das quatro faculdades e a criação e instalação da universidade regional multicampi (KUIAVA, 2012, p. 513 - grifo meu).

Consequentemente, com o aumento das exigências dos movimentos que pressionavam o Governo estadual, mesmo após a primeira negativa do processo de estadualização das IESs obstinadas por parte do governador José Richa, verificou-se uma intensificação dos grupos e comissões que reivindicavam a estadualização de uma universidade no interior. Logo, diante da pressão social, o então governador concluiu, por intermédio de uma parceria firmada entre o Governo do Paraná, os municípios-sede das IESs e as fundações acadêmicas da região Oeste, pela unificação das mantenedoras das Faculdades isoladas do Oeste, em questão a FECIVEL, FACISA, FACIMAR e FACITOL, em uma única instituição de ensino superior que seria provida pelos recursos orçamentários do Estado (PINZAN, 2007). Como destaca Martin (2006, p. 92),

Assim em 08 de maio de 1986 foi estabelecido um convênio entre o Estado, os Municípios sede de IES e as Fundações Municipais. Por esse convênio foram estabelecidos compromissos mútuos e mecanismos que viabilizassem a estadualização e implementação da UNIOESTE.

Conforme também ressaltam Balbinotti e Kuiava (2006, p. 4),

Em maio de 1986, o governador do Estado, José Richa, assumiu o compromisso de estadualizar as faculdades mediante um convênio firmado com os prefeitos municipais das 4 cidades do Oeste onde funcionava o ensino superior, através da doação de terrenos, caso o governo federal não a fizesse. O governador, José Richa, na ocasião da assinatura do convênio com as prefeituras para doação dos terrenos ao Estado, disse que, ou estadualizaria todas as fundações

---

<sup>33</sup> Fundada em 11 de julho de 1951 pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação brasileira associada ao Ministério da Educação que tem por maior objetivo a expansão e consolidação das pós-graduações, a níveis de Mestrado e Doutorado, em todos os estados do território nacional.

municipais da região Oeste ou nenhuma (BALBINOTTI; KUIAVA, 2006, p. 4)

Subsequente, e ainda argumentando sob o processo de estadualização, Balbinotti e Kuiava (2006) apontam que, mesmo após o compromisso firmado, este levaria meses até ser, de fato, oficializado. Assim, em uma visita à cidade de Cascavel, José Richa é cobrado pela população local e pela comunidade discente pelo ato anteriormente ratificado. Este, por sua vez, cobrou o vice-governador João Elisio Ferraz de Campos a fim de que o projeto de converter a Faculdade em Universidade estadual fosse expedido para a Assembleia Legislativa, tendo sido este, três dias depois, votado e aprovado pelos parlamentares; sem ser, porém, assinado. Assim, a estadualização da universidade acabou ficando para o governador seguinte, em questão, Álvaro Dias (BALBINOTTI; KUIAVA, 2006). Finalmente,

No mês de janeiro de 1987, Álvaro Dias esteve em Cascavel e pela Lei 8464 sancionou o Projeto de Lei que instituía a Fundação Federação de Instituições do Oeste do Paraná e no mesmo ano pelo Decreto 399, no mês de abril, instituía a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná e nomeia a comissão de implantação da UNIOESTE. Desse momento em diante o nome da mantenedora passa a ser FUNIOESTE - Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná (BALBINOTTI; KUIAVA, 2006, p. 5)<sup>34</sup>.

No mesmo ano, mais especificamente na data de 17 de junho de 1987, o jornal *Nosso Tempo*, da cidade de Foz do Iguaçu, publicava, sob o título *Apelo à Unidade*, uma matéria que identificava a FUNIOESTE como sendo a responsável por uma nova realidade para o desenvolvimento intelectual da região: “[...] recentemente criada por ato governamental e ainda em fase de organização, representa uma nova realidade política-educacional para o Oeste do Paraná” (JORNAL NOSSO TEMPO, 1987, p. 13). Tal argumento destaca-se pelo fato de estar associado às manifestações iniciais que, desde as décadas de 1960/1970, buscavam a implementação de uma faculdade local/regional. Logo, o sonho de uma

---

<sup>34</sup> Na respectiva data de sanção do Projeto de Lei, Álvaro Dias, então governador, elegeu a Sociedade Rural local como responsável pela cerimônia em decorrência de sua representatividade financeira na região. Esta, por sua vez, não realizaria o ato no prédio da IES. Tal fato, geraria certas discordâncias entre a comunidade local e a comunidade acadêmica; tanto que o então Diretor-presidente da Faculdade, o Prof. José Kuiava, negou-se à participar, pois considerava o *Campus* universitário o local mais adequado para o ato.

IES pública, laica e de qualidade começava a tornar-se realidade para a população oestina do Estado do Paraná. A matéria também enfatizava as reivindicações de salários por parte dos professores e dos técnicos administrativos da IES na década de 1980 no município de Cascavel, porém com menor destaque.

Em 30 de dezembro de 1987, a FUNIOESTE é instituída a partir da Lei Estadual nº 8.680, juntamente com os decretos, leis e portarias que auxiliaram em sua estruturação e aprovação como uma Instituição Pública Estadual, como contemplado na Resolução nº 017/99 - COU.

Art.1º A Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, autorizada pela Lei Estadual n.º 8.680, de 30 de dezembro de 1987, instituída pelo Decreto n.º 2.352, de 27 de janeiro de 1988, transformada em autarquia pela Lei Estadual n.º 9.663, de 16 de julho de 1991, e reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 1.784-A, de 23 de dezembro de 1994, é entidade autárquica estadual, sem fins lucrativos, com estrutura multicampi, dotada de personalidade jurídica de direito público, com sede da Reitoria e foro na cidade de Cascavel, Estado do Paraná (p. 2).

Em concomitância a este processo e sob a égide de um governo neoliberal que não tinha por prioridade a educação superior, observa-se pelo excerto supracitado, mais especificamente pelas datas de aprovação de cada instância, a verificação do adiamento do projeto de reconhecimento da IES. Este, mesmo já tramitando no Conselho Estadual de Educação através da Secretaria de Estado de Educação e Tecnologia - SEET, foi protelado para o ano de 1991, quando a Instituição seria transformada em autarquia pela lei estadual n.º 9.663 e passaria a ser denominada de UNIOESTE, não mais FUNIOESTE. Subsequente, em 05 de agosto de 1994, a entidade autárquica estadual é enfim reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 1.784-A como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, definindo, assim, todas as condições para a sua consolidação na região como instituição universitária pública.

Entretanto, vale aqui observamos que, mesmo após a sua autorização e sua constituição como instituição do campo de saber<sup>35</sup> pelo decreto de 1988, as lutas dos movimentos estudantis, docentes e a sociedade que ajudou a transformá-la em Universidade pública, ainda precisariam se unir para reivindicar ações que pudessem manter o funcionamento da mesma, conforme verificamos nas imagens

---

<sup>35</sup> Campos de saber é aqui compreendido como o local onde estão situados os agentes, os estudantes, os docentes, é onde se encontra as instituições que irão produzir arte, ciência, literatura e reproduzi-las também (BOURDIEU, 2003b).

11 e 12:

Figura 11: Greve da UNIOESTE em Cascavel/PR - Parte I.

**CONFIDENCIAL**

fl. nº 01 / 02

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO PARANÁ  
ESTADO-MAIOR  
2ª SEÇÃO

INFORME Nº 217/88-2ª SEÇ/EM/PMR



Data 19 Mai 88  
Assunto GREVE DA UNIOESTE EM CASCAVEL/PR

Referência ---  
Origem 2ª SEÇ/EM/PMR  
Avaliação 1  
Dist. Ant. ---  
Distribuição 2ª SEÇ/5ª RM/DE - SNI/ACT

Nº	DATA
0309	31 MAI 88

Anexos 01 (UMA) CÓPIA DA CARTA ABERTA AOS DEPUTADOS ESTADUAIS DO PARANÁ; 03 (TRÊS) CÓPIAS DA CARTA ABERTA A POPULAÇÃO DO OESTE DO PARANÁ. 03 (TRÊS) CÓPIAS DE PANFLETOS. *Os anexos foram elaborados e distribuídos em 13-14/5*

1. No dia 19 Abr 88, a partir das 08:00 horas, em CASCAVEL/PR, a ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE CASCAVEL/PR (ADUC) e a ASSOCIAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE CASCAVEL/PR (AFUVEL/FECIVEL) e as entidades correspondentes da FACULDADE DE FILOSOFIA HUMANAS ARNALDO BUSATO DE TOLEDO/PR (FACITOL), ambas as FACULDADES LIGADAS A UNIVERSIDADE DO OESTE (UNIOESTE), deflagraram greve, como forma de reivindicar:

- REPOSIÇÃO SALARIAL - 100% (CEM POR CENTO) ÍNDICE DE PREÇO AO CONSUMIDOR, (IPC), CORRESPONDENTE AOS MESES DE MARÇO/87 A FEVEREIRO/88;
- ÍNDICE DE PRODUTIVIDADE IGUAIS AS DEMAIS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ;
- EQUIPARAÇÃO SALARIAL DAS FACULDADES INTEGRADAS DA UNIOESTE;
- IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE CARREIRA CONFORME DECRETO 388/87.

2. Os grevistas receberam apoio das seguintes entidades classistas de CASCAVEL/PR:

- DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (DCE) DA FECIVEL, através de seu presidente <sup>(506)</sup> LUIZ FERNANDO REIS, o qual expediu carta aberta a população explicando seu posicionamento em relação a greve;
- Todos os CENTROS ACADÊMICOS DA FECIVEL, os quais juntamente com o DCE assinaram carta aberta a população;
- SINDICATO DOS CONDUTORES AUTÔNOMOS DE VEÍCULOS RODOVIÁRIOS DE CASCAVEL/PR, através de seu presidente ELMAR ADAMI (507);
- SINDICATO DOS BANCÁRIOS DE CASCAVEL/PR, através do seu presidente GLÁDIO ANTONIO BASSO (508);
- SINDICATO DOS TRABALHADORES EM TRANSPORTES RODOVIÁRIOS DE CASCAVEL/PR, através de seu presidente OSCAR PORT (509).

**CONFIDENCIAL**

Fonte: Arquivo Nacional (Reprodução Parcial).

Figura 12: Greve da UNIOESTE em Cascavel/PR - Parte II.

31



CONFIDENCIAL

INFORME Nº 217/88-2ª SEC/SM/DMR..... fls. nº 02/02..  
SDQ

greve em CASCAVEL/PR, foi coordenada por PEDRO RODRIGUES JUNIOR, SDQ, presidente da ADUC e SANDRA REGINA FERNANDES DE ALVES ALBUQUERQUE, presidente da AFUVEL. (SDQ)

4. Antes de se iniciar o movimento grevista da UNIOESTE, o GOVERNO DO ESTADO, já teria autorizado um aumento de 89% (oitenta e nove por cento) de aumento salarial, correspondente a 100% (cem por cento) do IPC acumulado de MARÇO/87 a FEVEREIRO/88, mas por não ter sido implantado em seus vencimentos do mês de Abril/88 e não ter sido atendido as demais reivindicações a categoria então decidiu deflagrar greve.

5. Por volta das 17:00 horas do dia 28 ABR 88, professores, funcionários e alunos da FECIVEL, com apoio das entidades citadas no ítem 2 deste Informe e seus representantes realizaram um ato público, inicialmente concentrando-se na FECIVEL, de lá deslocando-se pela Rua Carlos Gomes em passeata com veículos com businas acionadas e soltando fogos, concentraram-se aproximadamente 70 (setenta) pessoas em frente a CATEDRAL NOSSA SENHORA APARECIDA, onde foram proferidos vários pronunciamentos, vários manifestantes estavam trajados com roupas longas e preta tipo luto, com o rosto mascarado com tinta preta.

6. No canteiro central da Avenida Brasil em frente a CATEDRAL, os manifestantes, expuseram faixas, nas quais encontravam-se inseridos os seguintes dizeres:

- "SECRETÁRIO ASCÊNCIO GARCIA, VOCÊ MORREU PARA NÓS";
- "UNIOESTE NOSSO DIREITO DELE NÃO ABRIMOS MÃO";
- "ÁLVARO SÓ PROMESSAS";
- "NÃO QUEREMOS DISCURSO, QUEREMOS UNIVERSIDADE";
- "UNIDOS TEREMOS UNIVERSIDADE";
- "A UNIVERSIDADE É DA COMUNIDADE";
- "UNIVERSIDADE DIREITO NOSSO";
- "DA LUTA DE HOJE DEPENDE A UNIVERSIDADE DE AMANHÃ";
- "PLANO DE CARREIRA, GARANTIA DE QUALIDADE PARA A UNIOESTE";
- "SOU OU NÃO SOU UNIOESTE ?".

7. Às 08:00 horas do dia 02 Mai 88, encerrou-se o movimento grevista na UNIOESTE e as categorias retornaram as suas atividades normais.

X-X-X-X-X-X-X-X

CONFIDENCIAL

Assunto: Greve da UNIOESTE em Cascavel/PR.

1. No dia 19 Abr 88, a partir das 8:00 horas, em Cascavel/PR, a Associação dos Docentes Universitários de Cascavel/PR (ADUC) e a Associação dos Funcionários da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel/PR (AFUVEL/FECIVEL) e as entidades correspondentes da Faculdade de Filosofia Humanas Arnaldo Busato de Toledo/PR (FACITOL), ambas as Faculdades Ligadas a Universidade do Oeste (UNIOESTE), deflagram greve, como forma de reivindicar:

- Reposição Salarial – 100% (cem por cento) índice de Preço ao consumidor, (IPC), correspondente aos meses de Março/87 a Fevereiro/88;
- Índice de Produtividade iguais as demais Universidades Estaduais do Paraná;
- Equiparação salarial das Faculdades Integradas da UNIOESTE;
- Implantação do plano de carreira conforme decreto 388/87.

2. Os grevistas receberam apoio das seguintes entidades classistas de Cascavel/PR:

- Diretório Central dos Estudantes (DCE) da FECIVEL, através de seu presidente Luiz Fernando Reis, o qual expediu carta aberta a população explicando seu posicionamento em relação a greve;
- Todos os Centros Acadêmicos da FECIVEL, os quais juntamente com o DCE assinaram carta aberta a população;
- Sindicato dos condutores autônomos de veículos rodoviários de Cascavel/PR, através de seu presidente Elemar Adams;
- Sindicato dos Bancários de Cascavel/PR, através do seu presidente Cladir Antonio Basso;
- Sindicato dos Trabalhadores em Transportes Rodoviários de Cascavel/PR, através de seu presidente Oscar Port.

3. A greve em Cascavel/PR, foi coordenada por Pedro Rodrigues Junior, SDQ, presidente da ADUC e Sandra Regina Fernandes de Alves Albuquerque, presidente da AFUVEL.

4. Antes de se iniciar o movimento grevista da UNIOESTE, o Governo do Estado, já teria autorizado um, aumento de 89% (oitenta e nove por cento) de aumento salarial, correspondente a 100% (cem por cento) do IPC acumulado de Março/87 a Fevereiro/88, mas por não ter sido implantado em seus vencimentos do mês de Abril/88 a não ter sido atendido as demais reivindicações a categoria então decidiu deflagrar greve.

5. Por volta das 17:00 horas do dia 28 Abr 88. Professores, funcionários e alunos da FECIVEL, com apoio das entidades citadas no item 2 deste Informe e seus representantes realizaram um ato público, inicialmente concentrando-se na FECIVEL, de lá deslocando-se pela Rua Carlos Gomes em passeata com veículos com businas acionadas e soltando fogos, concentraram-se aproximadamente 70 (setenta) pessoas em frente a Catedral Nossa Senhora Aparecida, onde foram proferidas vários pronunciamentos, vários manifestantes estavam trajados com roupas longas e preta tipo luto, com o rosto mascarado com tinta preta.

6. No canteiro central da Avenida Brasil em frente a Catedral, os manifestantes, expuseram faixas, nas quais encontravam-se inseridos os seguintes dizeres:

- “Secretário Ascêncio Garcia, você morreu para nós”;

- “UNIOESTE nosso direito dele não abrimos mão”;
- “Álvaro só promessas”;
- “Não queremos discurso, queremos universidade”;
- “Unidos teremos universidade”;
- “A Universidade é da Comunidade”;
- “Universidade direito nosso”;
- “Da luta de hoje depende a universidade de amanhã”;
- “Plano de carreira, garantia de qualidade para a UNIOESTE”;
- “Sou ou não sou UNIOESTE”.

7. Às 8:00 horas do dia 02 Mai 88, encerrou-se o movimento grevista na UNIOESTE e as categorias retornaram as suas atividades normais (Transcrição das grafias presentes nas figuras 11 e 12).

Em relação ao conteúdo da transcrição das figuras 11 e 12, podemos aferir que a comunidade local mais uma vez se uniu aos movimentos estudantis e docentes para a defesa de uma universidade pública e de qualidade na região. É notório observar ainda, que os movimentos estudantis, foram fulcrais para a instauração e para a defesa da universidade pública, na frase utilizada no cartaz pelos grevistas de 1988, denominada de “da luta de hoje depende a universidade de amanhã”, podemos observar muitos resquícios da nossa Unioeste hoje, pois somos frutos de todas essas lutas que tornaram a Universidade que conhecemos hoje. Por sua vez, vale a pena mencionar a natureza desta fonte citada, no caso, um informe produzido pelo Estado Maior da Polícia Militar do Paraná, o que novamente comprova que as práticas de vigilância política seguiam sendo utilizadas no período democrático.

Dando continuidade à discussão do processo de Estadualização, em meio a estes processos de consolidação, verifica-se, dentre os diversos documentos enviados ao Governo para a concessão da autarquia da universidade, o documento do *Gabinete da Direção da Funioeste* (1988, p. 03), que expressava a seguinte conotação:

Mesmo que o Estado pague a conta da Universidade ela não é um instrumento do Governo a serviço do próprio Governo. A Universidade é uma instituição social, ou seja, uma criação social que necessita de estrutura própria para garantir o cumprimento de suas funções básicas.

Tal excerto apresenta a luta travada pela IES até os dias atuais, tendo em vista que uma universidade é constituída para o desenvolvimento do intelecto humano, para a formação profissional e para a produção do conhecimento,

concomitantemente, ela afeta o desenvolvimento social, cultural e econômico dos municípios do seu entorno; por conseguinte, ela deve ser gerida por uma ótica própria, que entenda as vicissitudes locais e que lute junto à comunidade pela melhora da qualidade de vida da população, sem perder de vista a relação do local com o global.

Coexistente aos processos mencionados, verifica-se, em mesmo alcance, que a cada medida tomada em prol da universidade, seja pelos movimentos sociais e políticos ou pela elaboração dos documentos oficiais - estatutos formais e regulamentadores -, esta passava a ganhar uma imagem social. Logo, havia a necessidade de criar um logotipo/logomarca que representasse a instituição. Nesta perspectiva, Pinzan (2007, p. 110) salienta que esta imagem “não seria ainda a imagem da sua atuação, de seu perfil, pois esta se molda de acordo com sua caminhada, mas uma imagem gráfica que seria o retrato sintético do resultado das demais imagens”. Nesse seguimento, criou-se um concurso, sob o Edital 007/89, para a escolha democrática do logotipo que representaria simbolicamente a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tal concurso, que previa as inscrições de propostas entre os períodos de 11 de abril a 31 de maio de 1989, superou todas as expectativas delineadas pela comissão responsável do concurso (*Idem*).

Para avaliar os trabalhos concorrentes e selecionar o logotipo a ser adotado como marca institucional da universidade, uma comissão de cinco pessoas foi nomeada por meio da Portaria nº 459/89. A comissão foi composta por José Kuiava e Eloi Lohmann, como representantes da FUNIOESTE, pelo arquiteto Nicésio Rodrigues, da Prefeitura Municipal de Cascavel, e pelos professores Toshiuki Sawada e Antonio Martiniano Fontoura, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), especialistas na área de desenho industrial e comunicação visual (*Idem*, p. 111).

Encerrado o processo das inscrições de propostas e composta a comissão julgadora para avaliação dos respectivos trabalhos, os envelopes que comportavam os trabalhos dos candidatos começaram a ser abertos pela comissão, em presença da imprensa local. Ao todo, foram aproximadamente 180 minutos para a decisão do trabalho vencedor. (*Idem*). Para a escolha do trabalho, levou-se em consideração os respectivos critérios:

[...] a concepção estética e dinâmica de movimento; a utilização e aplicação de monocromia e policromia; a utilização de traços geométricos; a adaptação em conjunto como impressos, identificações externas e insígnias; e a identificação simbólica e

representativa da instituição, dentro de três amplos conceitos - o semântico, o sintático e o pragmático (*Idem*).

A logomarca vencedora, intitulada de “A luz do Oeste”, revelava em seu centro um círculo que trazia por significado “A UNIOESTE, cabeça que emana luz” e “A luz do conhecimento”; enquanto os arcos que rodeavam o círculo representavam “Os braços fortes dirigidos pelo conhecimento”, “Os braços dos homens do Oeste”, “O azul de um novo amanhecer”, ou mesmo, “As quatro faculdades do Oeste”. Frisa-se aqui que, no ano de 2000, integrou-se à UNIOESTE a Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL), em decorrência, no ano de 2006, acrescentou-se um quinto arco na logomarca da instituição, conforme disposto na fig. 13. (*Idem*).

**Figura 13** - Logomarca atual (2021) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



**Fonte:** Unioeste/Google Imagens.

A logomarca que sagrou-se vencedora é uma criação coletiva dos arquitetos Nelson Nabih Nastás, Victor Hugo Bertolucci e Luiz Alberto Círico, profissionais associados e estabelecidos na cidade de Cascavel. Os vencedores concorreram com 86 trabalhos, de 62 autores diferentes. Dos 62 concorrentes, vinte eram da cidade de Cascavel, quinze de Curitiba, oito de Marechal Cândido Rondon, sete de Toledo, quatro de Londrina, três de Ponta Grossa e um de cada uma destas cidades: Pato Branco, Céu Azul, Santa Helena, Guarapuava e Ibiporã. A comissão foi surpreendida não só com o número de participantes do concurso, mas também com a qualidade dos trabalhos apresentados (*Idem*, p. 111-112).

Cerca de duas décadas depois, a UNIOESTE abrange um total de 94 municípios, dos quais 52 estão na região Oeste e outros 42 estão na região Sudoeste do Paraná. Conforme destacado no Boletim de Dados da UNIOESTE (2018),

É uma universidade regional multicampi, formada por 07 unidades, distribuídas em 05 Campi, 01 Reitoria e 01 Hospital Universitário. Os campi são localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, resultante da congregação de faculdades municipais isoladas, em Cascavel a FECIVEL, 1972, em Foz do Iguaçu a FACISA, 1979, em Marechal Cândido Rondon a FACIMAR, 1980 e em Toledo a FACITOL, 1980. Em 24/07/1998, por meio da Lei Estadual nº 12.235/98, foi autorizada a incorporação da FACIBEL à Unioeste, instituindo o Campus de Francisco Beltrão pelo Decreto Estadual 995/99 (p.13).

Vale considerar, ainda, que os *campi* da UNIOESTE são subdivididos em Centros, estes, por sua vez, organizados conforme as áreas de conhecimento específicas, perfazendo um total de dezessete; sendo que os Cursos de Graduação e os Programas de Pós-Graduação são vinculados a um Centro em concordância com à sua área de conhecimento. O *Campus* de Cascavel, conta, no ano de 2021, com 18 cursos de graduação presenciais e outros três na modalidade a distância, 15 mestrados e 7 doutorados. Estes, por sua vez, apresentam-se como coadjuvantes e indutores no processo de desenvolvimento e transformação local e regional, tema a ser melhor elucidado na seção posterior.

Ressalta-se também que, no período compreendido entre os anos de 1996 e 2007, a Unioeste possuiu no município de Santa Helena uma extensão dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas (Extensão do Campus de Cascavel) e Administração e Educação Física (Extensão do Campus de Marechal Cândido Rondon). Em 2004, “com os quatro cursos em plena atividade a Extensão de Santa Helena alcançou a marca de mais de 500 alunos [...]” (PROJETO DE ABERTURA DO CURSO DE AGRONOMIA, 2017, p. 11), segundo dados do projeto de implementação do Curso de Agronomia apresentado pela diretoria de Graduação e Educação Profissional do campus de Santa Helena da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) ao Conselho de Graduação e Educação Profissional - COGEP.

Posteriormente, com a conclusão da parceria entre a UNIOESTE e a Prefeitura Municipal de Santa Helena, no ano de 2007, a respectiva estrutura instalada em 1996 ficaria inocupada, ao mesmo passo em que também comprometia o acesso da população da microrregião ao ensino superior. Em decorrência disso, e também por conta de toda uma estrutura que já estava disponível, iniciou-se a ampliação do ensino superior na microrregião novamente, desta vez com a UTFPR,

no ano de 2012. Segundo a Ata nº 2450 da Sessão Ordinária de 07 de outubro de 2013 da Câmara de Vereadores do Município de Santa Helena, anos antes, mais especificamente em 2010, houve uma tentativa de privatizar a respectiva estrutura:

[...] as pessoas estavam agindo por interesse próprio, queriam uma faculdade particular naquela estrutura que é do povo, construída sim por um gestor público, mas os recursos eram do povo de Santa Helena e a câmara de vereadores que representa toda a comunidade de Santa Helena, na época o povo achou era melhor aquela estrutura continuar com o poder público e foi o que fizeram, mantiveram aquela estrutura, claro que pode vir sim uma estrutura particular ao longo do tempo, mas primeiro precisam garantir o ensino superior público (p. 5).

Subsequente, na mesma ata, observamos a transferência das respectivas instalações para a UTFPR, comprovando a importância do ensino superior para o desenvolvimento local, em que analisamos: “A partir do momento que estiver funcionando inicialmente mais de quinhentos alunos vindos do Brasil inteiro, pois para ingressar na UTFPR é através do ENEM ou do SISU. Será realizado concurso para a área administrativa daquele complexo onde pessoas virão para Santa Helena [...]” (p. 4). Em suma, a vinda de outros estudantes e a criação de novos concursos para a composição do quadro de funcionários da UTFPR trouxe, e ainda traz, para a população local, emprego, ensino e desenvolvimento. Por fim, destaca-se que atualmente (2020), o campus da UTFPR de Santa Helena conta com os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Agronomia.

Por fim, vale destacar que, mesmo sendo uma instituição de ensino superior jovem, se compararmos esta a outras IESs do país, a UNIOESTE já se evidencia entre as melhores universidades do Brasil e do mundo, destacando-se em diversos quesitos. Ao que se refere à qualidade, esta foi classificada na revista britânica de educação *Times Higher Education* como uma das melhores do mundo no ano de 2019; destacando-se, ainda, na qualificação de seu corpo docente e na ampliação dos Cursos da Pós-Graduação, conforme afirmou a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elenita Conegero Pastor Manchope, ex-Pró-Reitora de Graduação da UNIOESTE, em entrevista ao Portal da IES.

A pós-graduação passou de 21 cursos para 50. Aumentou e qualificou o seu corpo docente, contando hoje com mais de 300

mestres e mais de 700 doutores, além dos especialistas e pós-doutores. Aprovou também uma política de internacionalização, traçando metas institucionais que projetam a Unioeste no contexto internacional. Participou de editais de mobilidade internacional e enviou acadêmicos para diversas universidades em variados países (PORTAL UNIOESTE, 2019, s/p)<sup>36</sup>.

Com base nestes resultados descritos pela professora, e partindo da premissa de que “o passado costuma funcionar como um molde, um amalgama, que possibilita forjar o caráter e a identidade local [...]” (PIAIA, 2013, p. 255), conclui-se o capítulo dois verificando que os movimentos que forjaram a então Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, na cidade de Cascavel, estão diretamente ligados aos movimentos universitários, que são parte essencial do desenvolvimento desencadeado no decorrer da própria formação social do município desde as décadas de 1960 e 1970.

Compreendido isso, e tendo por base as discussões até aqui abordadas, o capítulo três irá versar com maior afinco sobre a importância desta IES para as transformações sociais do município de Cascavel, ao mesmo passo em que verifica esta como uma forte propulsora do desenvolvimento local e, concomitantemente, regional.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/maisnoticias/44801-unioeste-entre-as-melhores-do-mundo>. Acesso em: 05 jun. 2020.

### 3. A IMPORTÂNCIA DA UNIOESTE NAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE DE CASCAVEL - PR

O renomado educador Paulo Freire grafou uma vez que “a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade” (1996, p. 12). O estudioso estava coberto de razão, já que a educação abre portas e transforma realidades, ao mesmo passo que transforma pessoas. Por acreditar que mesmo com a educação é difícil, mas sem ela é ainda pior, o capítulo três, com base em tudo que até aqui foi analisado de forma cronológica, pois levamos em consideração que para entender uma universidade e depois o seu processo de transformação é preciso entender sua história, assim como afirma Vigevani (2002, p. 43): “a universidade tem que ser vista no seu conjunto, no contexto social em que se situa e no período histórico vivido”; se analisará nesta parte da dissertação o impacto da UNIOESTE nas transformações sociais do município de Cascavel, lembrando que integrante à sua estrutura, no que tange o campus de Cascavel, a UNIOESTE conta também com o Hospital Universitário do Oeste - HUOP.

Nessa lógica, tendo em vista a importância das lutas estudantis para a conquista de uma instituição pública, laica e de qualidade no oeste do Estado do Paraná, este capítulo tem por objetivo apresentar, de forma quantitativa, dados que versam sobre a importância da instituição de ensino superior pública no município de Cascavel. Vale aqui destacar que o campus de Cascavel ainda conta com a Reitoria e com o mencionado Hospital Universitário. Dentro desta perspectiva, assim como nos dois últimos capítulos, a seção três foi dividida em duas partes, sendo elas: *A Universidade Como um fator de Desenvolvimento Social* e *O Caso do Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP)*.

Na primeira seção será discorrido sobre a Unioeste - *campus* de Cascavel em concomitância à Reitoria, que se vê integrada no mesmo espaço; detalhando, num primeiro momento, a estrutura do *campus*, necessária para a análise da transformação social, além de compreender o número de servidores/agentes universitários, docentes e alunos. Posteriormente, veremos as formas de ingresso neste campus: como se tornar um aluno desta conceituada instituição? Para tanto, não é possível grafar apenas os eventos bem sucedidos, é necessário, também, analisar a dificuldade de ingresso; ao mesmo passo que se examinará a permanência destes estudantes na IES. Sob tal perspectiva, analisaremos os meios

de assistência estudantil, conquistada pelo viés da luta universitária, além de analisar o fator pandemia (SARS-COV-2), que abalou o mundo entre 2020 e 2021, projetando continuidades futuras igualmente adversas.

Entendido isso, passaremos a analisar os impactos que a instituição causa no município com base na pesquisa/grupos de pesquisa e nos projetos de extensão, enfocando o Projeto Rondon, realizado em âmbito nacional, e as suas clínicas de Fisioterapia e Odontologia, a UnioesteFarma, e as campanhas de vacinação. Em concomitância a todo este processo, será analisado o entorno universitário e o impacto direto gerado pela universidade no Bairro Universitário, intitulado assim por conta da implementação da UNIOESTE na localidade.

Por fim, e tendo por base, conforme já mencionado, que a Unioeste, campus de Cascavel, também tem por parte de sua estrutura o HUOP, este também será analisado. Sobre esta estrutura hospitalar, num primeiro momento, se abordará seus impactos em seu entorno, e posteriormente analisar-se-á o impacto de seus atendimentos e de seus projetos, como o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH. Por fim, e não menos importante, também será analisado o papel do órgão frente à nova pandemia mundial da COVID-19.

### **3.1 A UNIVERSIDADE COMO UM FATOR DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

É notório afirmar, com base em todas as discussões até aqui realizadas, que as universidades são geradoras de conhecimentos e, em concomitância, transformam a realidade onde estão inseridas. É necessário analisar também que cabe à “[...] universidade o papel de formar agentes que multipliquem a inovação e a mudança [...]” (CHIARELLO, 2015, p. 242). Ou seja, é papel fundamental de uma instituição de ensino socializar o conhecimento, algo que a UNIOESTE leva por missão, conforme podemos observar no Boletim de Dados da Instituição do ano de (2019, p. 15):

Em 2018 foi aprovada pelo Conselho Universitário o novo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI para o quinquênio 2019-2023, onde ficou aprovada a Missão Institucional que é a de produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a

responsabilidade social. A Unioeste cumpre sua Missão com a Visão de ser referência como universidade pública na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos para o exercício da cidadania.

É dentro deste processo de socialização do conhecimento que a UNIOESTE contribui com a transformação da sociedade. Em análise, a universidade faz isso em dois modos: transformando o sujeito por intermédio do conhecimento, enquanto este, por sua vez, transforma a realidade onde está inserido. Conforme também analisa Ritter Filho (2017, p. 20), percebe-se “[...] a relevância da educação em propiciar desenvolvimento para o indivíduo, levando consequentemente ao desenvolvimento de toda a sociedade”. Assim sendo, mesmo os sujeitos que não se envolvem com a universidade, mas que moram próximos a esta (até mesmo distantes) acabam se beneficiando dos programas, pessoal formado, ações, campanhas e eventos que são promovidos pela instituição.

Cabe aqui observarmos que, além da formação e capacitação de pessoas, a IES interfere em outros campos do município, como no desenvolvimento econômico que, em consequência, vai afetar o Estado e, posteriormente, o país. Segundo Santos (2015b, p. 47), “o desenvolvimento se manifesta nas mais variadas escalas (global, nacional, regional e local), por isso, [...] parte-se [...] do pressuposto que o desenvolvimento [...] é uma manifestação do desenvolvimento local [...]”. Neste aspecto, como propulsora do desenvolvimento local, a UNIOESTE também é responsável pela geração de empregos e melhora na infraestrutura urbana.

Nesse sentido, a universidade tem grande relevância por ser um espaço de produção do conhecimento (crucial para a adaptabilidade e transformação das bases de reprodução do capital). Mas, precisa ser também, um espaço de reflexão dos impactos e desdobramentos da revolução tecnológica e da globalização na cultura, na qualidade de vida, no desenvolvimento, na economia, na política, no mercado, no consumo e na ciência, tanto em espaços locais como mundiais (SILVA, 2017, p. 40).

Nesta perspectiva, além do desenvolvimento local que as universidades geram por conta da contribuição com conhecimentos e promoção de relações sociais, argumentos que são observados nas pesquisas de Serra; Rolim; Bastos (2018) e Santos (2014), é de suma importância analisarmos ainda que produz-se um

conhecimento crítico, que tem por objetivo a adaptação e transformação das bases de reprodução do capital, assim como afirmou Silva (2017) anteriormente.

No que tange a UNIOESTE, observamos que esta vem ampliando seu quadro de vagas em seus cursos ao longo dos anos, mesmo ainda sendo menor que a demanda, percebemos que ela é indutora do desenvolvimento:

[...] a UNIOESTE tem evoluído nesses últimos 20 anos, desde a sua criação, ampliando a oferta de vagas na graduação e na pós-graduação, tem fomentado políticas de qualificação docente; produzindo patentes, ampliando convênios com empresas e universidades tanto nacional como internacional e, tem contribuído com formação e qualificação de mão de obra, cumprindo assim, seu papel como indutora de desenvolvimento [...] (SHNEIDER et al, 2014, p. 75).

Antes de analisarmos a UNIOESTE como indutora da transformação da realidade local se faz necessária a pontuação de alguns dados essenciais, como a descrição estrutural do campus; o número de agentes universitários, estagiários, professores e alunos; bem como as formas de ingresso adotadas pela instituição para a admissão de novos discentes. Tais informações se fazem imprescindíveis pelos seguintes motivos: primeiramente, antes de analisarmos o impacto social ocasionado pela IES, é primordial a compreensão da dimensão do que o *campus* consegue ofertar para a comunidade externa. Subsequente, é necessário o entendimento de como essa estrutura é mantida, tendo em vista que são os agentes universitários, estagiários, professores e alunos que movimentam a IES. Por último, como é a forma de ingresso na instituição, pois se estamos grafando sobre a única Universidade Pública de Cascavel, cabe ressaltar as formas de ingresso, tanto para informar o leitor deste trabalho, quanto para o cunho de pesquisas futuras.

Nesta perspectiva, no que se remete à questão estrutural do *campus* de Cascavel, este conta com as seguintes edificações: auditórios; biblioteca; biotério; centro de ciências; salas para o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Centros Acadêmicos (CAs); ginásio de esportes; instituto de clínicas; laboratório de biomédicas, passarelas; central de ar-comprimido; estação meteorológica; projeto casa 1 e 2; laboratório de controle; laboratório de equivalência farmacêutica; ampliação dos institutos de clínicas; laboratório de desenvolvimento protótipo; laboratório de biotecnologia; laboratório de fisioterapia; anexo do ginásio de esportes; centro administrativo e vivência acadêmica; laboratório de línguas;

depósito de lixo; ampliação do abrigo; campo de futebol oficial em grama sintética. Além disso, o campus conta, também, com uma agência da Caixa Econômica Federal para o atendimento da comunidade interna e externa; garagem e centenas de salas de aula.

Ainda no que diz respeito à estrutura do campus, este conta com 18 cursos de graduação na modalidade presencial; 15 cursos de mestrado e 7 doutorados, conforme já citado no capítulo dois deste trabalho. Vale destacar que a Universidade também conta com o ensino a distância, coordenado pelo NeaDUNI, em que são ofertados os cursos de Letras Libras nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura e Tecnólogo em Gestão Pública.

Compreendida a infraestrutura do campus de Cascavel e também reafirmada a oferta educativa, e lembrando que a IES também oferece vagas de pós-doutorado, agora faz-se necessário o entendimento quantitativo da comunidade acadêmica, dos sujeitos que fazem da universidade um local de troca de experiências, conhecimentos, onde se espera que a última palavra a ser dada é pelo viés da ciência, produzida com estudo e pesquisa.

Segundo dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)<sup>37</sup> em maio de 2021, a UNIOESTE, campus de Cascavel, contava com 5.305 alunos nos diversos cursos de graduação: Administração, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês, Letras Português-Italiano, Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia. Além de 161 alunos em cursos de pós-graduações *Lato Sensu* e 940 discentes em suas pós-graduações *Stricto Sensu*, divididos em 596 mestrandos e 344 doutorandos, além de contar com pós-doutorandos. A IES contava, ainda, com aproximadamente 476 docentes, 796 agentes universitários e 231 estagiários, sendo os dois últimos divididos entre as estruturas que a UNIOESTE comporta em Cascavel, ou seja: *campus* de Cascavel, Reitoria e HOUP.

Com a descrição estrutural apresentada e os dados quantitativos de discentes, docentes e agentes, passamos agora a observar as formas de ingresso na instituição. Destacamos que esta aceita as respectivas formas de ingresso no

---

<sup>37</sup> Dados disponíveis em: [https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/estatistica/2020/outubro/1-Dados\\_Unioeste\\_MAI\\_2021.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/estatistica/2020/outubro/1-Dados_Unioeste_MAI_2021.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

que tange à graduação: vestibular, SISU, PROVOU e PROVARE. O vestibular é de responsabilidade da Diretoria de Concurso Vestibular e do setor da Pró-reitoria de Graduação, é uma prova sob responsabilidade da Instituição, elaborada e aplicada pela mesma. Já para o SISU, Sistema de Seleção Unificada, o/a candidato/a deve ter participado da última edição do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Após a divulgação dos resultados a instituição abre vagas para esta modalidade e o aluno, por intermédio da nota do ENEM, tenta adentrar em seu curso de preferência.

O PROVOU, Programa de Ocupação das Vagas Ociosas da UNIOESTE, é um processo que permite a mudança do discente de um curso de graduação para o outro, seja para a troca de turno, *campus* ou mesmo de outra IES, conforme podemos observar no Boletim de Dados da Unioeste (2019, p. 111):

É um processo seletivo que permite a transferência de acadêmicos de cursos de graduação seja no âmbito da Unioeste, para troca de turno e câmpus de funcionamento de curso, seja para permitir a transferência de acadêmicos de outras instituições de ensino superior. Além disso, propicia ao portador de diploma de graduação o ingresso em outro curso de graduação ou, ainda, a matrícula em disciplinas isoladas. Essa seleção acontece condicionada ao término do ano letivo anterior para que seja verificada a existência de vagas decorrentes de transferências, cancelamentos ou desistências.

No que tange o PROVARE, Processo Seletivo das Vagas Remanescentes da UNIOESTE, este é um programa que tem por objetivo ocupar as vagas dos cursos da IES que não foram ocupadas após as convocações dos discentes no vestibular e SISU, entretanto, é importante observar que para a participação neste programa existem algumas exigências, sendo elas: não ter tirado nota zero na redação do vestibular e ENEM e não ser aluno da instituição.

Ainda neste âmbito de ingresso na Universidade, a UNIOESTE oferta o vestibular dos povos indígenas do Paraná, que tem por finalidade/objetivo que os membros das etnias indígenas da região/estado do Paraná tenham acesso aos cursos superiores de graduação. No entanto, a UNIOESTE oferta, anualmente, apenas seis vagas, um número bastante limitado se imaginarmos quantitativamente o número indígenas que habitam a região Oeste e Sudoeste do Paraná.

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, este é fruto direto de nossos processos históricos, configurando-se, assim, no bojo das relações sociais e, consecutivamente, nas relações de produção; escancarando o

sistema de classes dispostos em nossa sociedade, como também destaca Guzzo e Filho (2005, p. 2): “o sistema educacional [...] configura-se no bojo das relações sociais e de produção, que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas”. Logo, o fato citado no parágrafo anterior, no que concerne ao número de vagas para os sujeitos de etnias indígenas, não é o único dentro deste processo excludente, visto que, infelizmente, o ensino superior brasileiro é seletivo e a educação não é, de fato, indistintivamente para todos no que concerne ao ensino superior público, pois falta estrutura nas universidades e, consecutivamente, vagas para todos.

Nesse preâmbulo, a fim de ajudar na alteração dessa realidade social em que muitos discentes da classe trabalhadora, que tem o intuito de adentrar ao ensino superior, são, costumeiramente, os mais prejudicados, a UNIOESTE, campus de Cascavel, por intermédio de docentes e discentes, oferece o Cursinho Pré-Vestibular, auxiliando na preparação dos estudantes para o vestibular, conforme o texto disposto na página da Unioeste<sup>38</sup>:

O Projeto "Reflexões e ações na formação multidisciplinar: ciência, cidadania e vestibular - Curso Pré-Vestibular" vem sendo ofertado desde o ano de 2007 e busca estabelecer uma relação entre ensino, pesquisa e extensão. O desafio do projeto é de estimular atividades de ensino que envolvam diversas áreas e níveis do conhecimento. **Neste sentido, discentes da Unioeste, orientados por seus professores e através da pesquisa, desenvolvem materiais de estudos e ministram aulas para interessados em concorrer a uma vaga no ensino universitário** (grifo meu).

Tal reforço educacional, como observado anteriormente, tem por objetivo auxiliar os filhos da classe trabalhadora na conquista de seu espaço no âmbito universitário, tendo em vista que são eles os mais prejudicados nesse processo excludente chamado *vestibular*. Guzzo e Filho (2005, p. 4) ressaltam que “a ‘exclusão’ gerada pelo sistema superior de Educação não parece afligir a elite brasileira” (GUZZO & FILHO, 2005, p. 4), que normalmente angaria a maioria das vagas das instituições públicas. Curiosamente, esta é uma particularidade do sistema brasileiro, pois em inúmeros países não há processos seletivos para se

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/projetos-cvel/crf/373-campus-cascavel/nucleo-de-estudos-interdisciplinares-nei/51182-curso-pre-vestibular-nei>. Acesso em: 14 jan. 2021.

adentrar ao ensino superior, ainda que também se encontrem, em vários países, o ensino superior público, mas com cobrança de mensalidades ou anuidades.

Muito ainda precisa ser feito para a alteração dessa realidade excludente, apesar dos significativos avanços das duas últimas décadas, entretanto, mais uma vez a UNIOESTE, por intermédio de seus pesquisadores, docentes e discentes, se mostra fundamental para a transformação de tal realidade social/local, visto que muitos dos alunos participantes do cursinho são estudantes provenientes dos colégios da rede pública de Cascavel. Destaca-se, ainda, que o cursinho também recebe discentes de outros municípios próximos ao de Cascavel, como, por exemplo, o município de Corbélia.

Isso grafado, nos ocorre a seguinte dúvida: a exclusão se faz presente apenas no processo seletivo de uma Universidade? A resposta é muito clara: não. O processo excludente do ensino superior acompanhará os discentes por todo o seu processo de formação. Muitos são os acadêmicos que precisarão trabalhar durante o seu período de estudo; muitos são os alunos que não poderão participar de projetos de pesquisa, conforme já discutido no capítulo um deste texto, por terem muitas vezes que escolher entre o trabalho e a pesquisa. Infelizmente, muitos alunos não conseguirão concluir o ensino superior, pois precisarão optar entre ele e a subsistência material.

Assim, novamente a Universidade se faz presente no âmbito comunitário, fornecendo, por intermédio da luta de agentes universitários, discentes, docentes e movimentos estudantis, como os DCEs e CAs, algumas assistências estudantis; garantindo a sobrevivência e a permanência de muitos discentes na IES. Nesse sentido, são exemplos de assistências estudantis oferecidas pela UNIOESTE: bolsas para estudante de graduação, divididas entre os programas PET (Programa de Educação Tutorial), PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Programa Institucional de Bolsas de Monitoria, PIBE (Programa Institucional de Bolsa de Extensão), PIBIC (Programa de Iniciação Científica) e PIBIT (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação); bolsas de Mestrado; bolsas de Doutorado e bolsas de Pós-Doutorado. É importante, ainda, frisar que a IES comporta e oferta estágios remunerados para os discentes de graduação (6h diárias) e pós-graduação (4h diárias).

Outra assistência estudantil a ser destacada nesta pesquisa é a de que o *campus* de Cascavel conta com o Restaurante Universitário (RU)<sup>39</sup>, conforme disposto na figura 14.

**Figura 14:** Restaurante Universitário da UNIOESTE/*Campus* de Cascavel-PR.



Fonte: G1 - Globo.

Segundo o Boletim de Dados da UNIOESTE do ano de 2018, “o Restaurante Universitário do *campus* de Cascavel [...] tem [...] condições de atender simultaneamente 200 pessoas e capacidade de fornecimento de 800 refeições por dia” (p. 177). Logo, o RU foi uma grande conquista dos movimentos estudantis, dentre os quais podemos citar os Centros Acadêmicos e os Diretórios Centrais dos Estudantes dos *campi* da UNIOESTE<sup>40</sup>, para a assistência dos estudantes, tendo por base que com a implementação dos restaurantes muitos conseguiram se

<sup>39</sup> Deve-se observar aqui que os outros *campi*, em questão os de Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo, também contam com restaurantes universitários frente às demandas de seus universitários.

<sup>40</sup> Conforme podemos analisar pelo protesto a favor da implementação do R.U na Unioeste no Campus de Cascavel no ano de 2011, mais especificamente em 02 de maio de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KNUP8EGM7-Y>. Com tal referência podemos observar que a luta pelos restaurantes universitários na IES/Unioeste era antiga e mediante muitas pressões o feito foi conquistado.

alimentar melhor e economizar, dado seus preços mais baixos que um restaurante privado; ao mesmo passo que puderam estender sua permanência na instituição.

Conquanto, deve-se observar aqui que, ao que remete à história e a luta pela assistência estudantil, como a implementação do RU, é uma luta bem mais antiga do que a percorrida anteriormente, tendo em vista que ela está ligada à Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementada no ano de 2008 com o objetivo de garantir aos estudantes das universidades públicas brasileiras condições de permanência e democratização de acesso (SANTOS & MARAFON, 2016). Observa-se, ainda, que tal política também descende de outras lutas estudantis, assim sendo, a luta pela implementação da PNAES é resultante de diversas pressões realizadas por órgãos estudantis, como o ME (movimento estudantil) e a UNE (União Nacional dos Estudantes).

Retomando a exposição sobre o RU, este se faz fundamental na alimentação balanceada de muitos dos estudantes, docentes e agentes universitários que permanecem no ambiente do *campus* por mais de 6 horas ao dia, haja vista que o restaurante conta com profissionais das áreas alimentícias, como nutricionistas. O RU oferece, normalmente, almoço entre as 11h30 e as 13h30 e jantar das 18h30 às 19h30, ambos dispondo de pratos quentes, saladas, sobremesa e sucos, além de oferecer uma alimentação de baixo custo para a comunidade interna da IES. Ele também pode ser tido como um dos responsáveis pelo processo de socialização dos estudantes, como podemos observar em estudos já realizados sobre a importância dos restaurantes universitários:

O restaurante universitário (RU) muitas vezes representa a única opção de alimentação para aqueles que precisam permanecer diariamente no ambiente universitário. **Diversos estudos, em diferentes países apontam os restaurantes universitários como um local de promoção de saúde e socialização.** No Brasil, além de fornecer refeições saudáveis e de baixo custo, subsidiadas pelo Governo Federal, o RU desempenha papel essencial na Política de Assistência Estudantil. De modo geral, esses restaurantes ofertam refeições balanceadas, higiênicas e de baixo custo, para a comunidade universitária (VALENTIM *et al*, 2017, p. 5465 - grifo meu).

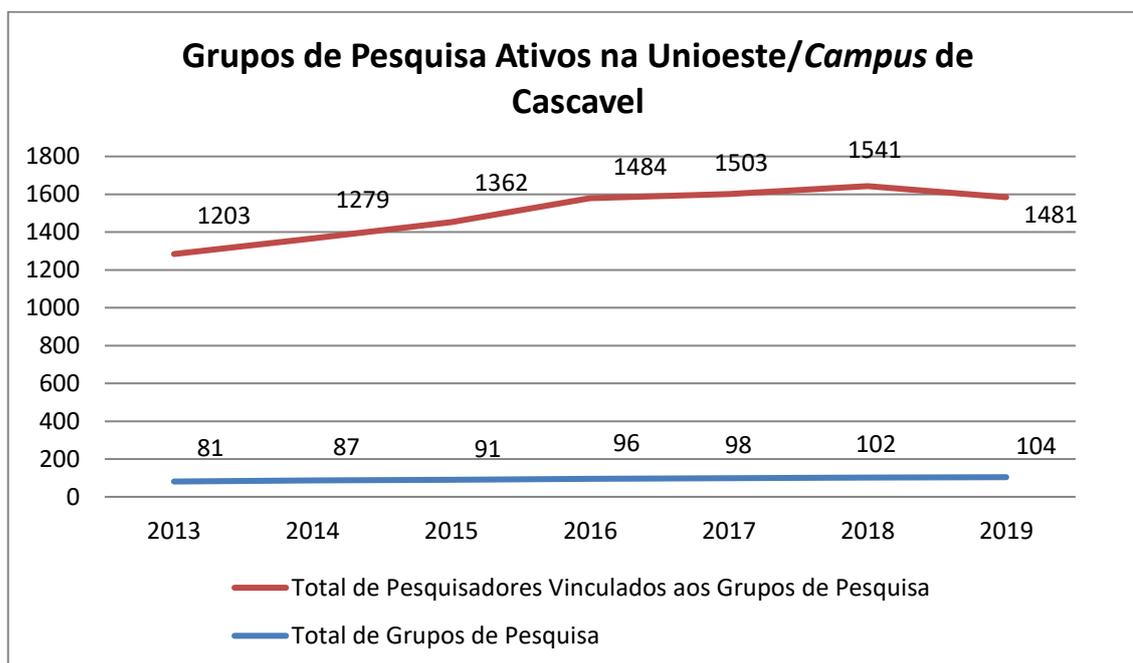
Observa-se, ainda, que a comunidade externa também se utiliza do almoço, ou mesmo do jantar do RU. Muitos são os municípios que trazem pacientes para ser atendidos nas clínicas de fisioterapia e odontologia da UNIOESTE, conforme já

analisamos anteriormente, e nessas situações, por conta do tempo de espera ao qual os pacientes são submetidos, estes acabam, muitas vezes, se dirigindo ao RU para realizar suas refeições. Além de atender os pacientes das clínicas, é comum que o RU abarque outros públicos, como palestrantes, convidados e cidadãos que estejam nas proximidades ou em eventos acadêmicos.

No que se remete ao campus de Cascavel, por ser uma cidade mais interiorana, mesmo que denominada como a “pujante capital do Oeste do Paraná”, as lanchonetes presentes dentro das IES também apresentam um perfil mais econômico se comparado às lanchonetes e restaurantes universitários dos grandes centros urbanos. Entretanto, o RU ainda se apresenta como um forte auxílio alimentício e econômico aos alunos, haja vista que estes pagam em uma refeição o montante de dois reais e cinquenta centavos. Para o controle de quem é estudante e quem não é, na portaria todos precisam comprovar, por meio da carteirinha, seu vínculo institucional. Se pegarmos o mesmo valor investido em uma refeição completa no Restaurante e nos encaminharmos à lanchonete compra-se apenas um pão de queijo.

Todas essas ações, como as bolsas e o RU, são fundamentais para a permanência de grande parte do corpo discente na instituição. Como já apresentado anteriormente, muito ainda precisa ser feito, mas ações como estas se fazem fulcrais no processo de sobrevivência e formação destes alunos, que, além da garantia de ensino, também precisam de uma boa alimentação, saúde e moradia, como também afirmam Finatti *et al.* (2007, p. 248 apud IMPERATORI, 2017, p. 290): “para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições”.

Ainda no que tange o processo de formação dos discentes, a aplicação de tais políticas de assistência estudantil permitem que mais estudantes se insiram em projetos/grupos de pesquisa, conforme observado no gráfico 1, e em concomitância à relação entre a universidade e a sociedade passa a ser ampliada, melhorando, consecutivamente, mesmo que de forma lenta, mas gradual, a qualidade de vida da população local, que passa a contar cada dia mais com pesquisadores e profissionais de qualidade, formadores de opinião com embasamento científico por universidades públicas e de qualidade.

**Gráfico 1:** Grupos de Pesquisa Ativos na Unioeste/Campus de Cascavel (2013-2019)<sup>41</sup>.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos Relatórios Anuais de Atividades e nos Boletins de Dados da Unioeste.

Em conformidade com os dados expostos no gráfico 1, podemos verificar que entre os anos de 2013 e 2018 o *campus* de Cascavel teve um aumento exponencial tanto no número de grupos de pesquisa, quanto no número de pesquisadores. Isso se apresenta com tons de excelência, pois significa que mais discentes estão conseguindo adentrar na pesquisa, ao mesmo passo em que mais docentes estão criando grupos de pesquisa. No ano de 2019 verificamos um aumento nos grupos de pesquisa e uma leve redução no número de pesquisadores vinculados a estes grupos, isso se deve à conclusão do curso de graduação, pois muitos pesquisadores que se formam na instituição param de participar de alguns grupos de pesquisa. Afinal, a universidade conta com discentes de outros estados do país. Outra hipótese que também deve ser levada em consideração é a questão de permanência na universidade, conforme já discorrido neste trabalho: alguns discentes não conseguem permanecer na IES.

<sup>41</sup> Vale aqui destacar que os dados mais atuais frente aos grupos de pesquisa são do ano de 2019, haja vista que, por conta da pandemia da COVID-19, mesmo no ano de 2021, estamos finalizando o calendário de 2020. Nesse sentido, os dados de 2020 ainda não foram fechados, com sua conclusão prevista apenas para setembro de 2021.

Entretanto, mesmo com a queda de pesquisadores referente ao ano de 2019, o número médio de pesquisadores entre os anos de 2013 e 2019 se elevou consideravelmente. Com este incremento temos uma maior difusão de conhecimento, visto que a geração de estudos irá resultar, posteriormente, em publicações em revistas, livros e afins; ao mesmo passo em que criarão mais eventos científicos para a troca destes conhecimentos. Este último é entendido por Lacerda *et al* (2008, p. 130) “[...] como fonte essencial na busca e apreensão de novos conhecimentos, sua finalidade é reunir profissionais ou estudantes de uma determinada especialidade para trocas e transmissão de informações de interesse comum aos participantes”.

Logo, no processo de trocas de conhecimento, a sociedade local, em questão do município de Cascavel, acaba sendo beneficiada diretamente e indiretamente. Indiretamente pelas trocas de experiências, das quais novas ideias e pesquisas serão passíveis de aplicação no dado município, e diretamente no que diz respeito aos eventos, visto que muitos dos convidados vindos de fora precisam de hotéis, comem em restaurantes e acabam gastando nas lojas e comércios do município. Normalmente os eventos contam com *coffee breaks*, sendo os mesmos encomendados na cidade, e as decorações também são adquiridas nos comércios locais. Não obstante, vale analisar que estamos diante de um quadro pandêmico e, ainda assim, os grupos de estudos/eventos continuam beneficiando o município, pois a forma indireta se manteve e a direta mudou apenas de figura: agora, com o trabalho e estudo remotos, os pesquisadores precisaram melhorar seus equipamentos tecnológicos e contratar serviços de rede de melhor qualidade.

Ainda sobre a questão do impacto direto, vale analisarmos que os salários dos agentes universitários, professores e estudantes, bem como os investimentos para a manutenção da instituição, permanecem também no município. Conforme também observa Ritter Filho (2017, p. 21) “outra contribuição da universidade é em proporcionar dinamização da economia local, por meio dos gastos que a universidade proporciona para seu satisfatório funcionamento”. Não obstante, gastos com a manutenção e modernização do Campus e da Reitoria também repercutem fortemente no comércio e economia local.

Ainda diante deste processo de aplicação das assistências estudantis, temos o processo de permanência, mencionado anteriormente, ou seja: com mais recursos o estudante consegue se manter na instituição até a sua formação. Obviamente

existem outros empecilhos: muitas das bolsas não são suficientes para a permanência de alguns estudantes, principalmente no que tange às bolsas da graduação, que normalmente giram em torno de R\$300,00 e R\$500,00 mensais. O atual quadro pandêmico (2020/2021) também prejudicou a continuidade dos estudos de muitos discentes, pois nem todos tinham dinheiro para melhorar seus equipamentos ou mesmo ampliar o seu pacote de dados; muitos nem ao menos tinham os aparelhos eletrônicos para poder estudar.

Frente a tal situação, a universidade se mobilizou e, por intermédio da conquista de recursos com o Estado, para ser mais preciso com a Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), que emprestou para diversos discentes notebooks e celulares para se manterem na IES<sup>42</sup>. Mas, novamente, a situação era mais grave que a resposta apresentada: a universidade emprestou aos acadêmicos 60 smartphones e 15 notebooks para todos os seus 5 *campi*, não havendo material suficiente disponível para todos que necessitavam; afetando, em sua maioria, os discentes pertencentes à classe trabalhadora de menor renda. Apesar da instituição indicar em suas pesquisas uma resposta positiva para o Ensino Remoto Emergencial, muitos foram os que abandonaram a IES; outros ainda permanecem aguardando o retorno das aulas presenciais; e alguns, dentro de sua possibilidade, trancaram seus respectivos cursos. Logo, o atual quadro pandêmico veio para deixar ainda mais clara a divisão de classes em nossa sociedade.

Conquanto, mesmo diante da triste realidade que estamos vivendo, é inegável que a universidade tentou da melhor forma possível promover a permanência de seus estudantes. Sabemos que nem sempre as decisões são de responsabilidade da IES; visto que ela cria os projetos, mas depende de fomentos do Governo Estadual e Federal, que, muitas vezes, não repassa os recursos necessários.

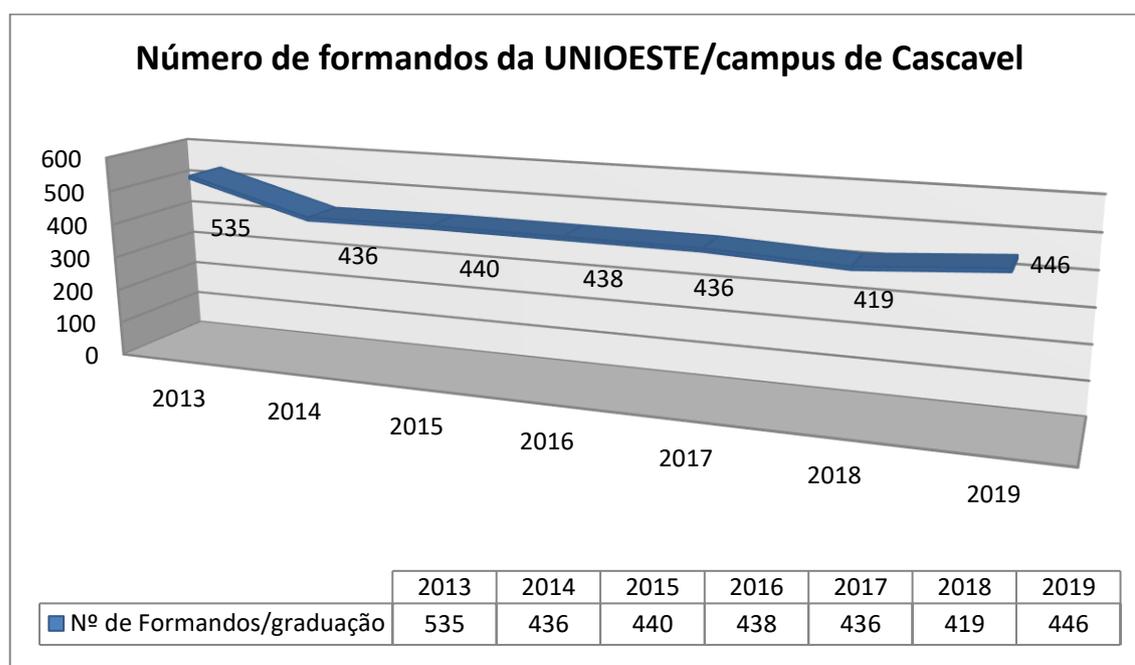
Assim, mesmo diante de um quadro tão atípico, que fez com que muitos estudantes precisassem deixar a IES, é inegável a importância da universidade pública no processo de desenvolvimento humano e na capacitação de profissionais para o mercado de trabalho. Em uma análise quantitativa, podemos verificar que, em média, a UNIOESTE coloca na sociedade cascavelense e da região, no que tange

---

<sup>42</sup> Conforme matéria disposta no endereço eletrônico: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/56966-ensino-remoto-unioeste-empresta-celular-de-notebooks-para-alunos>. Acesso em: 20 jun. 2021.

apenas aos formandos da graduação, em média 450 profissionais nas mais distintas áreas do conhecimento, conforme podemos constatar no gráfico que segue:

**Gráfico 2:** Número de Atendimentos nas Clínicas de Fisioterapia e Odontologia da Unioeste/Cascavel (2013-2019)<sup>43</sup>



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos Boletins de Dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Além de frisarmos que a instituição forma uma média de 450 profissionais nas mais diversas áreas, é importante dizer que estes profissionais são formados por uma instituição gratuita/pública, laica e de qualidade, que está devolvendo para a sociedade aquilo que a sociedade confiou nela para fazer. Vale aqui analisar que a pós-graduação também auxilia na melhoria do desempenho da graduação, deixando os cursos ainda mais fortes no que tange às áreas do conhecimento e na pesquisa, conforme bem destaca Santos (2015b, p. 149-150):

É fato que a pós-graduação *stricto sensu* contribui para a melhoria da qualidade do ensino de graduação. Geralmente, por trás dos cursos

<sup>43</sup> Vale aqui destacar que os dados mais atuais frente ao número de formandos da IES são do ano de 2019, haja vista que, por conta da pandemia da COVID-19, mesmo no ano de 2021, estamos finalizando o calendário de 2020. Nesse sentido, os dados de 2020 ainda não foram fechados, com sua conclusão prevista apenas para setembro de 2021.

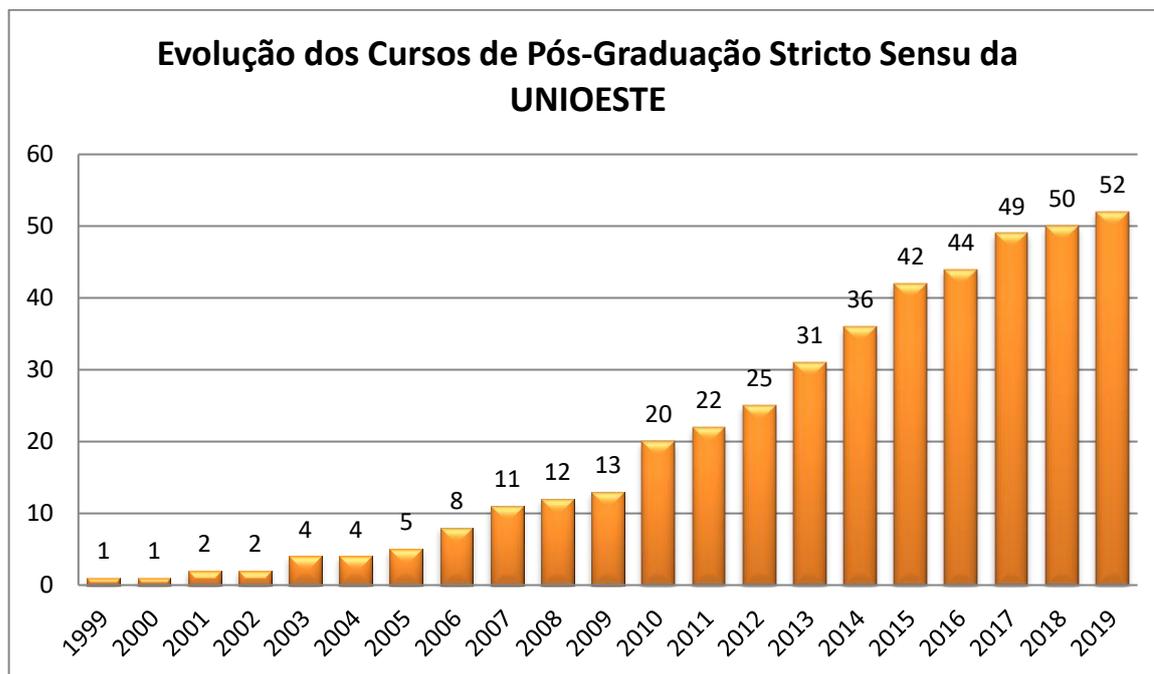
de graduação de excelência, em uma universidade, estão os programas de mestrado e doutorado, em que integram graduação-pós-graduação desejável se consubstancia, por intermédio dos projetos de iniciação científica e tecnológica, dos trabalhos de conclusão de curso, também pelo parque laboratorial destinado às aulas práticas e, ainda, pelo ensino na graduação de doutores-pesquisadores.

Conforme observado, as instituições que comportam os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam gerando, em concomitância, uma melhora nos níveis de ensino da graduação, pois os professores-pesquisadores atuam na graduação, antes de mais nada. Destaca-se, também, que os próprios docentes acabam por se especializar e a troca de experiências, conforme já mencionado, termina por ampliar o diálogo entre as mais distintas áreas do conhecimento. Ainda nessa seara, não podemos deixar de analisar que, por intermédio da pós-graduação, o vínculo entre outras universidades e pesquisadores, inclusive estrangeiros, é muito maior.

Nesse mesmo seguimento, no que tange ao impacto dos programas de pós-graduação no desenvolvimento social dos municípios que o abarcam, podemos verificar, ainda de acordo com Santos (2015b, p. 38), que

Entende-se, *a priori*, que o processo de desenvolvimento local e regional depende do estabelecimento de políticas específicas para as regiões. Entretanto, **acredita-se que a contribuição da universidade por intermédio da criação e consolidação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* pode propiciar a formação de cidadãos críticos, com habilidades, atitudes e competências para intervir afirmativamente nos processos socioeconômicos, culturais e políticos locais e regionais, contemplando diferenças e especificidades regionais** (grifo meu).

Nesse contexto, no que tange à UNIOESTE, Braun *et al* (2017, p. 211) vai observar que “é relevante a contribuição da UNIOESTE através da qualificação de estudantes, quer seja na graduação ou na pós-graduação”. Ou seja, a universidade está diretamente ligada a estas análises e descrições: a IES está em constante ampliação de seus cursos de pós-graduação, conforme verificado no gráfico 3, sempre fomentando o conhecimento e dialogando com a sociedade de seu entorno.

**Gráfico 3:** Evolução dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIOESTE<sup>44</sup>.

**Fonte:** Boletim de Dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019, p.128.

O gráfico permite observar que a UNIOESTE, no ano de 1999, possuía apenas um curso de pós-graduação. Exatamente 20 anos após a implementação de tal curso, a mesma IES conta com 52 cursos de Pós-graduação, incluindo mestrado e doutorado; integrando um aumento significativo para a área da pesquisa no Paraná e no país, em geral. No que tange ao *campus* de Cascavel, segundo o Boletim de Dados da Instituição do ano de 2019, na página 128, este contava com 14 mestrados e 4 doutorados<sup>45</sup>. Neste mesmo ano havia, regularmente matriculados nos Programas, 340 alunos, além de outros 386 alunos especiais. Defenderam, ainda em 2019, suas dissertações e/ou teses, 246 discentes; devolvendo à região novos mestres e doutores para a melhoria da sociedade local e regional. É, ainda, de suma importância analisarmos que, desde a implementação dos primeiros cursos de pós-graduação no *campus* de Cascavel, até a data de 2019, foram defendidas 1.996 pesquisas. Quando pensa-se no impacto social gerado na sociedade, pensa-se em excelência, pois

<sup>44</sup> Destaca-se que os dados mais atuais frente ao número de programas de pós-graduação são do ano de 2019, tendo em vista que, por conta da pandemia da COVID-19, mesmo no ano de 2021 estamos finalizando o calendário de 2020. Nesse sentido, os dados de 2020 ainda não foram fechados, sendo a previsão de conclusão para setembro de 2021.

<sup>45</sup> Observa-se que, no ano de 2019, foi aprovado, no *campus* de Cascavel, o Doutorado em Educação. Assim, sabemos que o *campus*, no ano de 2021, conta com 5 doutorados, ao menos.

[...] a UNIOESTE formou [...] mestres e doutores, os quais passaram a atuar na própria instituição, em IES privadas da região e do país, empresas ou como autônomos, sejam no Paraná ou em outros estados da federação. Essa contribuição é muito importante, visto que estas pessoas possuem alta qualificação e contribuem para maior produtividade, mudança nos processos produtivos, desenvolvimento de produtos e processos, estando em consonância com a nova vertente do desenvolvimento: a economia do conhecimento (BRAUN *et al*, 2017, p. 211).

Ainda nessa perspectiva do aumento dos números de pós-graduação, observa-se que, segundo Santos (2015b, p. 149), as “[...] principais fontes de financiamento da infraestrutura para as universidades no Brasil se concretizam por meio de editais associados à pós-graduação e à pesquisa”. Portanto, com uma maior qualificação do corpo docente e a criação de novos programas de Pós-Graduação, houve uma forte elevação da produção científica dos docentes, o que também se traduziu na obtenção de verbas que ampliaram as instalações e/ou modernizaram a estrutura física já existente, permitiram a compra de materiais de insumo e de pesquisa, a obtenção de ampla bibliografia, bem como permitiu a ampliação do número de docentes bolsistas produtividade do CNPq e da Fundação Araucária. Esta alta qualificação do corpo docente possibilitou ainda a aprovação de Projetos com captação de recursos, que envolveram vários Programas de Pós-Graduação e viabilizaram a compra de equipamento de alto custo e de grande gama tecnológica, parte destes se revertendo em melhoria da produção de pesquisa, beneficiando diretamente a sociedade. Parte deste incremento se reverteu diretamente em melhoria no aporte técnico-científico da Unioeste junto as atividades econômicas mais pujantes e rentáveis, tais como a agricultura e a agroindústria. Há que se mencionar, nesse sentido, algumas parcerias com entidades privadas que viabilizaram uma menor fração destas pesquisas.

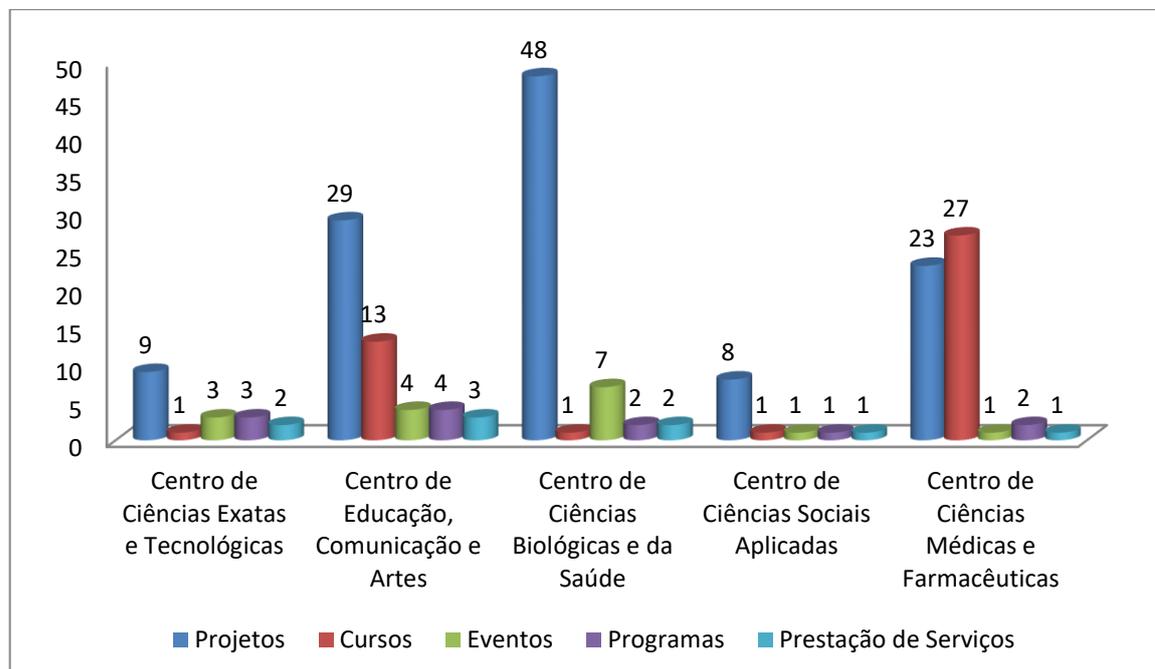
O crescente número de programas de pós-graduação também gerou editais de financiamentos para a mesma; que pôde, assim, contratar mais docentes para seus *campi*, ao mesmo passo que também os qualificou, visto que para a implementação de novos programas de pós-graduação deve-se ter um número mínimo de mestres, doutores e pós-doutores; fato também analisado pelos pesquisadores Braun *et al* (2017, p. 233):

Observou-se, também, a qualificação do corpo docente elevando a participação de mestres, doutores e pós-doutores, por sua vez reduzindo a presença de especialistas e graduados. Esse aumento de qualificação ajuda a explicar a expansão na produtividade e na oferta de mestrados e doutorados na própria universidade.

É possível, ainda, analisar que mais vagas foram disponibilizadas, logo mais discentes puderam se matricular. Destes, muitos dos que tinham o interesse de estudar mestrado e doutorado não precisaram se dirigir para cidades maiores; investindo no próprio município. O número de bolsistas também aumentou, haja vista a destinação de novas bolsas aos programas e projetos. Tudo isso repercute, de forma direta, na transformação social do município, tanto com a inserção de novos profissionais capacitados, quanto com a ampliação universitária que permite à UNIOESTE envolver ainda mais a sociedade.

Nessa perspectiva social de impacto, não podemos deixar de mencionar alguns trabalhos que dizem respeito aos projetos de extensão, já especificados no primeiro capítulo desta pesquisa, e que são fundamentais para o município, visto que a mesma se constitui em um dos pilares fundamentais de uma universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa.

O *campus* de Cascavel, oferta, anualmente, centenas de projetos de extensão, conforme disposto no gráfico 4. Cada curso de graduação exige uma carga horária obrigatória de extensão para a conclusão do curso. Entretanto, devemos analisar que o estudante, para praticar uma atividade de extensão, vai se ver submetido ao seu *habitus*, e este é difícil de alterar. Ou seja: O que acontece depois de cumpridas essas horas? O estudante continuará na extensão? Nesse seguimento, e conforme analisado por Bourdieu (2004), os sujeitos/agentes desenvolvem a prática de acordo com seu hábito, ou mesmo, de acordo com algumas disposições, por intermédio da experiência. Nesta perspectiva, a extensão também precisa cativar esse estudante para que, mais tarde, ele continue escolhendo participar por intermédio de seu hábito e das experiências positivas; ou, como Bourdieu destacou em uma outra obra, são as relações, ao longo de sua vida, que vão fazê-lo escolher pautado em seu *habitus* (Bordieu, 2003a). Logo, a extensão precisa ser bem trabalhada e preparada em ambientes escolares para conseguir atingir níveis de excelência em sua aplicação prática e social.

**Gráfico 4:** Atividades de Extensão Realizadas no Campus de Cascavel - 2018

**Fonte:** Boletim de Dados da Unioeste 2019.

Conforme observamos no gráfico 4, o impacto da extensão é bastante grande no município de Cascavel: apenas no ano de 2018 foram 197 ações divididas em 9 prestações de serviço; 12 programas; 16 eventos; 43 cursos de extensão e 117 projetos de extensão que ligaram, diretamente, a comunidade interna à externa da instituição. Ainda com base nos dados aqui apresentados, podemos inferir que, além do ensino e da pesquisa, a extensão é tida como excelência e a UNIOESTE mantém estreito esse vínculo com a comunidade.

Antes de adentrarmos à análise do projeto escolhido para esta pesquisa, por conta de seu contexto e de sua amplitude de aplicação, deve-se analisar que também é pelo viés da extensão que o sujeito, através do arcabouço teórico adquirido na universidade, vai intervir na realidade que está inserido, ou seja, as universidades conseguem reduzir os abismos da desigualdade na formação de cidadãos com responsabilidades sociais, que geram desenvolvimento local, como bem observa Ritter Filho (2017, p. 73):

[...] o momento atual em que a sociedade vive, no qual a conjuntura econômica é privilegiada em detrimento dos aspectos sociais e fortes desníveis sociais em escala local, regional e mundial são verificadas, as universidades [...] vêm [...] exercendo seu papel de formação

crítica e reflexiva, são responsáveis pela diminuição desses abismos existentes na sociedade. Por conseguinte, o dever de formar cidadãos com senso de responsabilidade social, para que após ingressarem na sociedade, possam contribuir efetivamente à qualidade de vida da coletividade com projetos voltados às localidades em que estão inseridos, faz da extensão ser outro papel fundamental das universidades no desenvolvimento local<sup>46</sup>.

Com base na afirmação de Ritter Filho (2017) e de Scheidemantel *et al* (2004), que analisa a importância da Extensão Universitária, destacando que “a extensão possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais [...]” (SCHEIDEMANTEL, 2004, p. 1); podemos afirmar que a extensão afeta a sociedade por meio de um processo de transformação, seja ele direta ou indiretamente. O primeiro por conta de ações que atendem às necessidades da sociedade por meio de oficinas e outras ações, e indiretamente por conta da formação e capacitação dos profissionais.

Tal afirmação também é corroborada por Flores e Mello (2020, p. 10):

Algumas ações de extensão são desenvolvidas e imediatamente oportunizam contribuições relevantes para a transformação das comunidades atendidas, qualificando e capacitando os envolvidos. Outras ações de extensão são desenvolvidas e impulsionam a formação de alunos e de professores de escolas públicas municipais e estaduais, através de projetos de monitoria, reforço escolar, incentivo à leitura, educação ambiental, formação continuada de professores, refletindo na qualidade do processo formativo dos educandos a longo prazo.

Importante destacar que a UNIOESTE participa do Projeto Rondon desde o ano de 2005<sup>47</sup>, ano no qual o projeto reinicia suas atividades no país. Nas palavras de Gonçalves *et al* (2014, p. 1), o Projeto Rondon é “[...] criado em 11 de julho 1967 e [...] extinto em 1989. Suas atividades reiniciaram em 2005 e permanecem até hoje”. Mas no que consiste o projeto? Ainda segundo Gonçalves *et al* (2014, p. 1), “o projeto Rondon é uma proposta que promove extensão universitária com o intuito de integrar estudantes voluntários levando-os à comunidades brasileiras isoladas e de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)”. Nesta lógica, todos os discentes e docentes envolvidos na aplicação do Projeto Rondon têm a oportunidade de aplicar

<sup>46</sup> Em questão, o autor falava das Universidades Federais, mas o mesmo pode ser aplicado às Universidades Estaduais.

<sup>47</sup> Conforme os dados dispostos no portal da Unioeste, disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/projeto-rondon-ministerio-da-defesa>. Acesso em: 21 fev. 2021.

as teorias adquiridas durante seus trajetos de estudos/ensino. Conforme também destaca Gomes & Silva (2017, p. 20), “as experiências e vivências traduzidas na participação do Projeto Rondon, certamente, denotam uma formação acadêmica, profissional e pessoal que é tangenciada pela indissociabilidade entre conteúdo e prática e entre ensino, pesquisa e extensão”.

No que concerne à participação da UNIOESTE, esta, ao longo destes dezesseis anos, participou de diversas atividades sociais direcionadas pelo Projeto Rondon, das quais destacamos as operações Tuiuiú, na cidade de Cáceres/MT (2005); Amazônia, nas cidades de Eirunipé/AM e Praia Norte/TO (2006); Sergipe; Amazônia e Nordeste, nas cidades de Boquim/SE; Babaçulândia/TO e São Sebastião do Passe/BA (2007); Xingu; Verão 2008 e Grão Pará, nas cidades de Brasil Novo/PA, São Sebastião do Passe/BA e Quatipuru/PA (2008); Verão/Retorno e Seridó, nas cidades de Japonvar/MG e Jucurutu/RN (2009); Centro Nordeste, na cidade de Ipecaetá/BA (2010); Tuiuiú, Rio dos Siris, Seridó e Carajás, nas cidades de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, Aquidabã/SE, Jucurutu/RN e Ourilândia do Norte/PA (2011); Capim Dourado e Babaçu, nas cidades de Ribamar Fiquene/MA e Barrolândia/Tocantins (2012); 2 de julho e São Francisco (2013); Portal da Amazônia, na cidade de Buritirama/MA (2014); Mandacaru e Bororos, nas cidades de Ibaretama/CE e Nortelândia/MT (2015); Itapemirim, nas cidades de Dores do Rio Preto/ES e Palmeira/PR (2016); Tocantins e Paraná, nas cidades de Fátima/TO, Joaquim Távora/PR e Santo Antônio da Platina/PR (2017); Palmares e Pantanal, nas cidades de Belém/AL e Dois Irmãos do Buriti/MS (2018). Já no ano de 2019 a instituição participa da operação Parnaíba, que é realizada em 15 municípios do estado do Piauí, como bem destaca Martinez *et al* (2019, p. 2):

A Operação Parnaíba foi realizada entre os dias 18 de janeiro e 03 de fevereiro de 2019 e contemplou 15 (quinze) municípios do Estado do Piauí: Água Branca, Amarante, Boa Hora, Boqueirão do Piauí, Cabeceiras do Piauí, Jatobá do Piauí, Castelo do Piauí, Matias Olímpio, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, Nossa Senhora dos Remédios, Novo Santo Antônio, Porto, Regeneração e São Miguel do Tapuio. Com base no diagnóstico da região e na realidade dos municípios escolhidos para a operação, a Unioeste foi selecionada para desenvolver as ações propostas para as áreas temáticas do Conjunto “A” de Ações, que contempla Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde.

Observamos no excerto que os municípios, com base em estudos realizados previamente sobre as necessidades de cada região, recebem discentes e docentes para a aplicação de diversas oficinas e intervenções sociais, tendo, como maior objetivo, auxiliar e transformar a vida dos sujeitos, conforme podemos constatar nas figuras 15, 16 e 17. Nesta perspectiva, e reafirmando a discussão apresentada anteriormente por Gomes & Silva (2017), a participação no projeto Rondon traz aos participantes um aprimoramento acadêmico, profissional e pessoal, tendo em vista que, no ato de ensinar, os rondonistas também aprendem.

**Figura 15:** Aplicação de uma oficina de primeiros socorros.



**Fonte:** MARTINEZ *et al*, 2019, p. 4.

**Figura 16:** Aplicação da oficina de saúde bucal na comunidade rural de Santo Antônio.



Fonte: MARTINEZ *et al*, 2019, p. 4.

**Figura 17:** Aplicação da oficina de Direito e Justiça - Lei Maria da Penha.



Fonte: MARTINEZ *et al*, 2019, p. 4.

Já no ano de 2020, a UNIOESTE realizou, com o apoio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e da 15ª Brigada de Infantaria Mecanizada do Exército Brasileiro, em 12 municípios do Oeste Paranaense, dentre eles,

Braganey, Tupãssi e Jesuítas, a operação intitulada de Yaguaru. Nesta ação, os discentes e docentes voluntários auxiliaram os respectivos municípios com atividades das áreas de cultura, educação, meio ambiente e saúde; conforme se observa na grafia disponível no portal da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná<sup>48</sup>:

Os rondonistas da Unioeste realizarão ações relacionadas às áreas da Cultura, Educação, Justiça, Meio Ambiente, Saúde, entre outras. O objetivo é promover cidadania e desenvolvimento sustentável em comunidades pouco assistidas, despertando a conscientização e responsabilidade socioambiental (2020, p. 1).

Subsequente, após a realização da operação do ano de 2020, os professores e alunos começaram a se organizar para a realização da operação denominada de *Portão do Sertão*, conquanto, por consequência da pandemia da COVID-19, o respectivo projeto encontra-se adiado para a proteção de todos os envolvidos no projeto.

Com base nos dados até aqui apresentados, é inegável que o Projeto Rondon é um forte projeto extensionista da UNIOESTE, do qual discentes e docentes envolvidos no projeto conseguem aplicar, por intermédio da prática, conhecimentos adquiridos em sala de aula. Nesse sentido, o aluno pode, pelo viés da prática, validar suas teorias. Outro ponto de grande relevância é que os estudantes podem transmitir à população conhecimentos que antes permaneciam restritos às instituições de ensino. Nesse quesito, destaca-se que essa é uma prática educativa mútua: os cidadãos beneficiados pelo projeto também transmitem aos alunos os seus conhecimentos de mundo; assim, ao ensinar você também estará aprendendo. Neste ponto, vale destacar que o Projeto Rondon contribui, e muito, para a formação do universitário enquanto cidadão, ao mesmo passo em que desperta nele uma responsabilidade social em prol do desenvolvimento e da melhoria da qualidade de vida de toda uma população afetada direta ou indiretamente pelas ações do projeto.

Ainda pensando nesse processo de transformação da realidade social, cabe aqui analisarmos que, mesmo o Projeto Rondon não tendo sido aplicado, especificamente, na cidade de Cascavel, alunos e professores se beneficiaram com a aprendizagem adquirida; refletindo no município de Cascavel todo o conhecimento

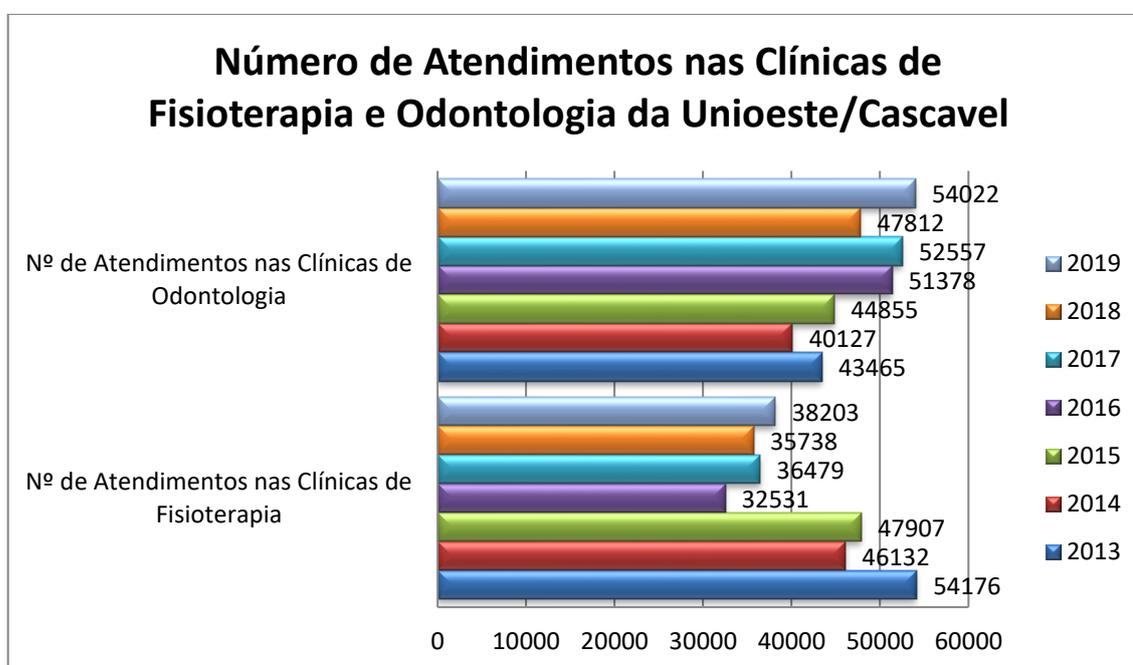
---

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Unioeste-inicia-atividades-do-Projeto-Rondon#>. Acesso em: 21 fev. 2021.

armazenado, haja vista que as discussões levadas a tantos outros municípios podem ser aplicadas na cidade.

Voltando-nos, novamente, para a questão da UNIOESTE enquanto transformadora da realidade social da população local e da região, não podemos deixar de mencionar neste trabalho que a Universidade, no que diz respeito ao *campus* de Cascavel, conta com as clínicas de Fisioterapia e de Odontologia que, juntas, atendem mais de 80 mil pessoas por ano, conforme disposto no gráfico que segue:

**Gráfico 5:** Número de Atendimentos nas Clínicas de Fisioterapia e Odontologia da Unioeste/Cascavel (2013-2019)<sup>49</sup>



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos Boletins de Dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Conforme pudemos observar no gráfico, as clínicas de Fisioterapia e de Odontologia, ao longo destes sete anos, já atenderam, juntas, mais de 600 mil pessoas, tanto do município de Cascavel, quanto de cidades vizinhas. Se analisarmos individualmente, a clínica de Fisioterapia atende uma média anual de 41 mil pessoas, e a clínica de Odontologia 47 mil. O impacto, no que se remete à

<sup>49</sup> Destaca-se que os dados mais atuais dos atendimentos nas clínicas de Fisioterapia e de Odontologia são do ano de 2019, tendo em vista que, por conta da pandemia da COVID-19, mesmo no ano de 2021 estamos finalizando o calendário de 2020. Nesse sentido, os dados de 2020 ainda não foram fechados, sendo a previsão de término para setembro de 2021.

transformação da realidade social, é duplo, visto que, ao mesmo passo que a população ganha com atendimentos de qualidade, alguns gratuitos e outros muito abaixo do valor do mercado; as clínicas também servem de laboratório para os estudantes que, guiados por seus professores, podem colocar em prática as discussões teóricas realizadas anteriormente em sala.

Mesmo diante do quadro pandêmico no qual todos estamos inseridos, a Clínica de Odontologia continuou realizando seus atendimentos à comunidade interna (discentes, docentes, servidores) e externa (comunidade em geral)<sup>50</sup>. Destaca-se que a Clínica permaneceu com os atendimentos de urgência e emergência desde o início do isolamento, bem como deu continuidade/retorno de todos aqueles pacientes que já vinham realizando seus atendimentos. Mais uma vez a universidade se mostra de grande relevância para a comunidade, demonstrando muito trabalho, na mesma medida que desenvolveu atendimentos com precauções ao COVID-19.

Ademais, além dos cursos de Fisioterapia e Odontologia oferecerem os atendimentos nas clínicas, o curso de Farmácia da IES também oferece um órgão de apoio à sociedade com o projeto Farmácia Escola, nomeado de UnioesteFarma. O projeto tem por finalidade, segundo o Boletim de Dados da IES (2019, p. 71):

- I - Servir como campo de ensino e treinamento para os estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Farmácia;
- II - Servir como campo de aperfeiçoamento para os profissionais relacionados com a assistência farmacêutica;
- III - Prestar assistência farmacêutica à comunidade em geral;
- IV - Proporcionar meios para o desenvolvimento de pesquisas científicas e projetos de extensão;
- V - Realizar cursos especiais nas áreas de ciências farmacêuticas, respeitadas as competências do colegiado, relativamente à matéria acadêmica;
- VI - Contribuir para o exercício da assistência farmacêutica e para educação da comunidade, juntamente com os órgãos federais, estaduais, municipais e autárquicos.

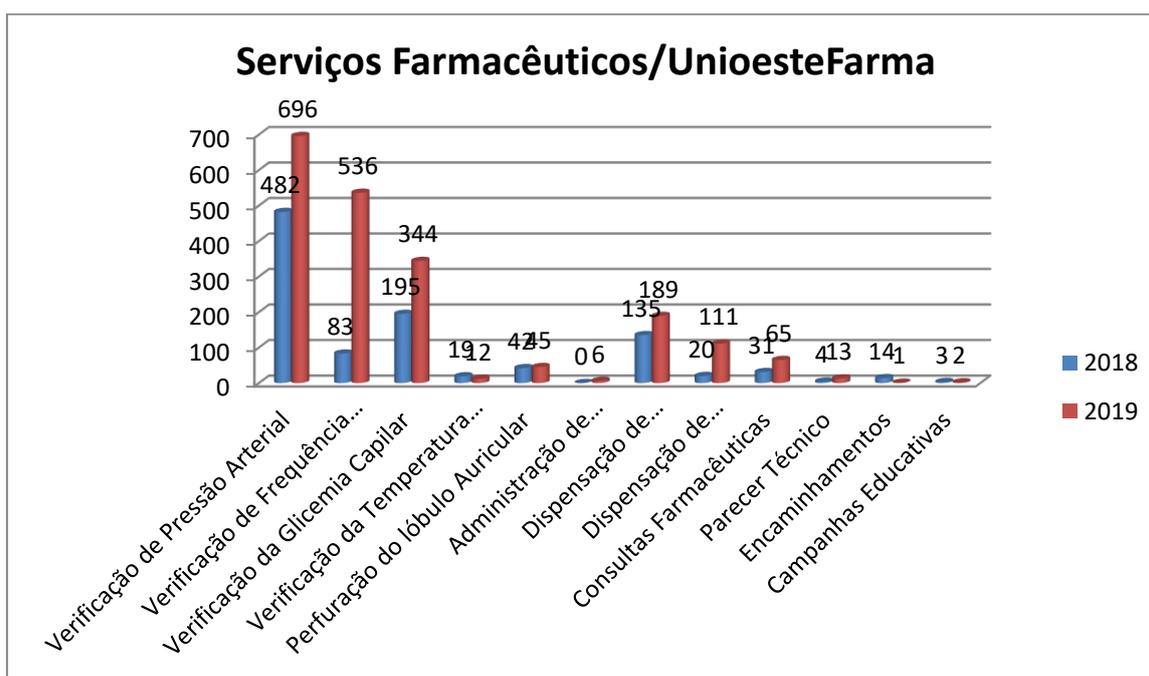
Logo, conforme podemos observar no excerto, verificamos que, além de um campo preparatório para os estudantes de Farmácia, o projeto tem por objetivo atender a comunidade local, bem como os outros sujeitos que recorrerem a ela. Os

---

<sup>50</sup> Conforme dados dispostos no portal da Unioeste disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/53045-clinica-de-odontologia-da-unioeste-permanece-em-funcionamento>. Acesso em: 22 fev. 2021.

medicamentos na farmácia possuem um custo reduzido, com valores abaixo do mercado e outros gratuitos. Além destes benefícios orçamentários, a UnioesteFarma oferece outros atendimentos à população local, como a verificação da pressão arterial; verificação de frequência cardíaca; verificação da glicemia capilar; verificação da temperatura corporal; perfuração do lóbulo auricular; administração de medicamentos injetáveis; dispensação de medicamentos antimicrobianos; dispensação de medicamentos da Portaria 344; consultas farmacêuticas; pareceres técnicos; encaminhamentos e campanhas educativas. Esses atendimentos juntos somam uma média de mais de 1500 por ano, como neste quadro que compreende os anos de 2018 e 2019, conforme disponibilizado no gráfico 6:

**Gráfico 6:** Número de Atendimentos Farmacêuticos Prestados a Comunidade Interna e Externa da Unioeste pela UnioesteFarma<sup>51</sup>.



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos Boletins de Dados da Unioeste (2018-2019).

Somando o número de atendimentos dispostos no gráfico, no ano de 2018 a UnioesteFarma atendeu aproximadamente 1.028 pessoas, ao mesmo passo que no ano de 2019 atendeu um montante de 2.020 pessoas; ou seja, neste recorte

<sup>51</sup> Vale aqui destacarmos que os dados mais atuais frente aos atendimentos do órgão UnioesteFarma, são do ano de 2019, tendo visto, que por conta da pandemia da COVID-19, mesmo no ano de 2021, estamos finalizando o calendário de 2020, nesse sentido, os dados de 2020 ainda não foram fechados, sendo o ano letivo de 2020 fechado em setembro de 2021.

temporal selecionado, a Farmácia Escola quase dobrou o seu número de atendimentos. Outros números ainda chamam bastante à atenção como o de verificação de pressão arterial e da frequência cardíaca, que quadriplicou o seu número de atendimentos. Enfim, com base nos números apresentados, podemos afirmar que o programa tem ganhado cada vez mais adeptos entre a comunidade interna e externa da instituição.

Ainda no quesito do impacto da instituição para com as transformações sociais, e frente ao atual quadro pandêmico da COVID-19, como já mencionado neste texto, a Universidade se mostrou, mais uma vez, parceira da comunidade no que tange à aplicação da 2ª dose da vacina que, à priori, foi disponibilizada aos idosos. A vacinação ocorreu no sistema *drive thru* e a Universidade montou todo um suporte em seu estacionamento, além de auxiliar a população local. Em entrevista ao portal da Unioeste, para a matéria intitulada *Unioeste é ponto de Vacinação para a aplicação da 2ª dose da Vacina contra a COVID-19 em Cascavel*<sup>52</sup>, o reitor da instituição, Alexandre Almeida Webber, e o diretor do Campus Aníbal Mantovani Diniz, frisaram a importância da UNIOESTE para a sociedade cascavelense:

[...] “Esperamos que esse espaço ajude a potencializar e agilizar a aplicação de vacina, que é o que é mais essencial para a comunidade nesse momento. **A universidade é da comunidade e precisa estar disponível para ajudar em momentos como esse**”, comenta Webber. O diretor do campus, Aníbal Diniz, também enfatiza a importância da Unioeste proporcionar esse suporte ao município. **“Mais do que nunca é momento de abraçar a sociedade. Essa parceria com o município é essencial para que a população seja vacinada o quanto antes, e ficamos felizes em poder ajudar”**, afirma (PORTAL DA UNIOESTE, 2021, p. 1 - grifos meus).

As falas, tanto do Reitor, quanto do diretor, só vêm reafirmar aquilo que já vínhamos observando nesta pesquisa: a Universidade é *da* comunidade e *para* a comunidade, ela foi forjada com o intuito de atender à população local, sendo responsável, após a sua implementação, por diversas instâncias de transformação social no município, aqui já tanto discutidas.

Ainda no que tange a questão da vacinação, não podemos deixar de mencionar que nos meses de Junho e Julho de 2021, entre os dias 28 e 09, a

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/56876-unioeste-e-ponto-de-vacinacao-para-aplicacao-da-2-dose-da-vacina-contra-a-covid-19-em-cascavel>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

Universidade também estava realizando a campanha de vacinação da gripe H1N1, conforme podemos verificar na imagem 18. Neste aspecto, mais uma vez a Universidade se mostra a favor da comunidade local, realizando a vacinação de forma gratuita, dispondo do envolvimento dos profissionais da área da saúde no manejo e cuidado do processo.

**Figura 18:** Campanha de Vacinação da Gripe H1N1 2021 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel.



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Destaca-se que, além de se apresentar como um campo de treinamento para os profissionais em formação na área da Enfermagem, conforme a figura 19, e auxiliar a comunidade local, a campanha de vacinação também pôde reduzir a procura pelas Unidades Básicas de Saúde (UBs)<sup>53</sup>, que se encontram superlotadas

<sup>53</sup> Conforme consta na matéria intitulada de Unioeste Campus de Cascavel é ponto de Vacinação Contra a Gripe, disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/57336-unioeste-campus-cascavel-e-ponto-de-vacinacao-contr-a-gripe>. Acesso em: 05 de jul. de 2021.

pela campanha de vacinação contra a COVID-19. Nesse aspecto, mais uma vez a instituição se mostra a favor dos benefícios da comunidade, auxiliando os órgãos locais de saúde com as campanhas de vacinação.

**Figura 19:** Campanha de Vacinação da Gripe H1N1 2021 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel.



**Fonte:** Portal de notícias da UNIOESTE.

Por fim, frisando mais uma vez o objetivo central desta pesquisa, de mostrar as transformações sociais ocorridas no município de Cascavel após a instalação da UNIOESTE, não podemos deixar de tratar de seu entorno.

Em concomitância aos dados já expostos, não podemos deixar de notar que todas essas ações educacionais em questão: a implementação de bolsas de pesquisa para os alunos de graduação e pós-graduação; a distribuição de bolsas nos projetos e grupos de extensão; a realização de eventos extensionistas com verbas que se voltam para os comércios locais; dentre outras ações realizadas pela UNIOESTE, acabam por transformar a realidade de seu entorno social ao mesmo

passo em que afetam a transformação da realidade do município de Cascavel-PR. Logo, frente à demanda para a locação de moradias por parte de docentes, discentes e outros estudiosos, o espaço que se entende como o *entorno universitário* passa a ser um espaço extremamente valorizado. Segundo Oliveira Jr. (2014, p. 8),

[...] o entorno dos campi tende a ser a área de maior valorização da renda da terra, o locus privilegiado para investimento imobiliário e de consumo direto como shoppings, lojas, empresas de serviço influenciando diretamente na melhoria da infra-estrutura urbana trazendo a princípio benefícios a população.

Assim, com a crescente demanda social ocasionada no entorno universitário, observamos, sob uma lógica mercadológica, o surgimento de várias demandas sociais, dentre as quais podemos destacar as “[...] atividades de lazer, restaurantes, bares, moradia própria para estudantes, locais para festas como chácaras, etc., dando início a um processo de geração de empregos” (*Idem*). Nesta perspectiva, além de todas as implementações culturais, econômicas e educacionais, as universidades geram empregos diretos e indiretos, conforme analisado no excerto anterior. Em mesma linha de raciocínio, Chiarello (2015, p. 245) também observa que diversos são os serviços implementados ao meio universitário, e estes, assim como afirmou Oliveira Jr. (2014), são responsáveis pela geração de diversos empregos, conforme analisamos no excerto: “[...] diversos serviços são acrescentados ao meio universitário, entre eles: livrarias, atividades de lazer, restaurantes, bares e infraestrutura de alojamento e transporte, desencadeando um processo de desenvolvimento e geração de empregos, principalmente próximo ao local onde se encontra inserida a universidade”. Fato também observado na dissertação denominada *Contribuições das Universidades Comunitárias de Santa Catarina para o Desenvolvimento Regional na Sociedade do Conhecimento*, da qual o pesquisador Janir de Quadra Paim, referenciando Gumbowaky (2014), vai constatar que

[...] o crescimento e a valorização imobiliária das regiões, o desenvolvimento das atividades comerciais gerados pelo aumento do consumo de alunos, docentes e funcionários, bem como dos negócios imobiliários no entorno das universidades, pode se constituir em contribuição das universidades para o desenvolvimento regional ou local (PAIM, 2017, p. 122-123).

De acordo com Chiarrello (2015), não podemos deixar de considerar, ainda, os alunos que provêm de outras localidades e que, por estudarem nas instituições universitárias, acabam realizando seus gastos na IES e no seu entorno, no município. Nas palavras da autora, “[...] destacamos ainda, que os gastos com alunos que procedem de outras localidades também fomentam as atividades locais, os serviços prestados e relacionados ao meio acadêmico” (CHIARRELLO, 2015, p. 245). Nessa perspectiva, e ao que remete à UNIOESTE, observamos que diversos são os estudantes de outros municípios, estados, e até países, que se deslocam ao município cascavelense para realizar seus estudos na IES. Logo, os gastos destes estudantes, somados às atividades já mencionadas, geram no município transformações sociais.

Se observamos esses argumentos apresentados por Chiarrello (2015), Oliveira Jr. (2014) e Paim (2017) ao longo dos anos de implementação da UNIOESTE no município cascavelense, observaremos, conforme disposto nas figuras 20 e 21, que a IES foi um dos fatores responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento do Bairro Universitário; tendo em vista que desde a sua implementação a mesma gerou empregos nas áreas da construção civil e da comunidade discente; propiciou a abertura de comércios como bares, mercados, restaurantes e farmácias; além de gerar exigências aos órgãos públicos frente às demandas sociais do bairro recém formado, com a necessidade de um terminal rodoviário (atual Terminal Sul), creches, escolas municipais e estaduais, unidades de policiamento e segurança e Unidades Básicas de Saúde.

**Figura 20:** Vista área da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, campus de Cascavel do Ano de 1990.



Fonte: Arquivo pessoal do autor<sup>54</sup>.

**Figura 21:** Vista área da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, campus de Cascavel do Ano de 2015.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

<sup>54</sup> As fotos 20 e 21 foram tiradas pelo autor das fotos que estão disponíveis na entrada da Unioeste campus de Cascavel.

Em um processo comparativo entre as imagens 20 e 21, fica nítido o impacto da Universidade no seu entorno, e o desenvolvimento do Bairro Universitário ganhou muito com a criação e ampliação da IES. Vale aqui destacar que o *campus* de Cascavel ainda conta com a Reitoria, somando-se em mais um benefício para o município, gerando mais fonte de renda para o seu entorno, conforme discorrido anteriormente. Todo esse impacto positivo gerou empregos, conforme bem destacou Braun *et al* (2017, p. 233):

Os resultados mostram que de modo geral, apesar de ser uma instituição relativamente nova, e de **a geração de emprego dos grandes setores ter um volume alto em comparação somente com a UNIOESTE**, a universidade tem sim uma importância para a geração de empregos em cada município. **Principalmente em Cascavel** e Marechal Cândido Rondon [...] (grifos meus).

Por fim, com base nos dados e nas discussões aqui dispostas, podemos afirmar que é inegável a importância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, como uma das propulsoras das transformações sociais do respectivo município e, em concomitância, uma das responsáveis pelo desenvolvimento regional, principalmente no que tange a Região Oeste do Estado. Mostrando o mesmo caso que o pesquisador Santos (2014, p. 37) já havia grafado em seu livro *Universidade Pública e Desenvolvimento Local: A presença da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) no bairro do Salobrinho em Ilhéus, Bahia, no período de 1991 a 2008*, “a grande relevância das universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais, é notória, refletindo no desenvolvimento local, regional e nacional”. A pesquisa retratada pelo autor nos traz o caso de um município específico da Bahia, mas tem uma conotação próxima ao que aqui foi observado. Ainda de acordo com o autor, “[...] os países subdesenvolvidos ainda precisam avançar muito [...] buscando, através da educação, uma alternativa real do desenvolvimento” (Idem), ou seja, mesmo com todos os dados aqui supracitados, e tendo por noção de que pelo viés da educação conseguimos, sim, mudar realidades, o Brasil ainda precisa investir em educação, ampliando-a, permitindo o acesso e a permanência de um número maior de estudantes por intermédio de programas de assistência estudantil, por exemplo.

Nessa mesma seara, e ainda discutindo sobre os impactos sociais da IES no que se remete ao *campus* de Cascavel para com o município, temos o Hospital

Universitário (HUOP) como componente da estrutura da Universidade. Nessa perspectiva, a sessão posterior, denominada *O caso do Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP)*, analisará a importância deste, também integrante da estrutura da universidade, para com as transformações sociais do município cascavelense.

### **3.2 O CASO DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DO OESTE DO PARANÁ (HUOP)**

Também no município de Cascavel, destacamos que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná conta com seu Hospital-Escola, o Hospital Universitário do Oeste do Paraná - HUOP. Este, que surgiu da proposta do Hospital Regional de Cascavel, por intermédio do Programa de Desenvolvimento do Oeste do Paraná - Prodapar, tem sua aprovação/oficialização no ano de 1975. Subsequente, em 1977, sob a égide dos recursos advindos do tesouro do Estado, iniciam-se suas obras. Logo, o objetivo do respectivo hospital era atender as pessoas afetadas pelo alagamento da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e oferecer aprimoramento e ensino prático aos futuros cursos das áreas da Saúde da Faculdade de Cascavel - FECIVEL.

A transformação oficial do *Hospital Regional de Cascavel* em *Hospital Universitário do Oeste do Paraná - HUOP* se deu apenas no ano de 2000, quando o hospital passou a fazer, de fato, parte do patrimônio da Instituição. Nesta perspectiva, o HUOP tem como características iniciais e fundamentais os princípios de um hospital-escola. Segundo Carmo e Andrade e Mota (2007), o surgimento dos HUs se devem ao “[...] surgimento de diversas faculdades de medicina a partir da década de 1970, onde houve a expansão dos hospitais universitários, que se tornaram a base dos sistemas de formação médica e os principais centros de atendimento da alta complexidade do país” (p. 388). Nessas prerrogativas, conforme ressalva Araújo e Leta (2014), “esses hospitais foram se adaptando até que estabeleceram vínculos formais e administrativos com as universidades” (p. 1269).

Em relação à prestação de serviços e à atualização dos profissionais, as autoras destacam que os HUs podem ser compreendidos “[...] como centros de formação de recursos humanos e de desenvolvimento de tecnologias para a área de saúde, que prestam serviços à população e [...] permitem atualização técnica dos profissionais do sistema de saúde” (ARAÚJO; LETA, 2014, p. 1262). Assim, o HUOP

se articula à formação de profissionais, ensino, pesquisa e extensão; habilitando profissionais das áreas da saúde e com interações sociais aos usuários do sistema público de saúde. Por este ângulo,

[...] estes hospitais tem o começo e fim de sua razão de existir na formação de profissionais para o mercado da saúde, pública e /ou privada, e na produção de conhecimento através de pesquisas. A interação com a sociedade usuária do sistema de saúde ocorre de forma totalmente regulada pelos atores internos das instituições hospitalares, ora com interesses acadêmicos, ora com interesses clientelistas [...] (CARMO, 2006, p. 56).

Criados como hospitais de ensino, conforme discorrido anteriormente, o HUOP, juntamente com os hospitais universitários HU - UEPG (Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais); HU - UEL (Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná) e HU - UEM (Hospital Universitário de Maringá), atendem anualmente 400 mil pessoas<sup>55</sup> no estado do Paraná, além de pacientes que se deslocam de outros estados para receber atendimento nestes hospitais que são referências em suas respectivas regiões.

Logo, para suprir a elevada demanda social em questão, o HUOP, como único hospital público 100% destinado a pacientes do SUS da região Oeste e Sudoeste do Estado, possui uma estrutura que conta com aproximadamente 243 leitos, dividindo-se, atualmente, em clínicas médicas; clínicas cirúrgicas; Ginecologia e Obstetrícia; Pediatria; Neurologia e Ortopedia; Cardiovascular; Psiquiatria; UTI Neonatal; UTI Geral; UTI Pediátrica; Unidade de Cuidados Intermediários (UCI) e Pronto Socorro. Além do Centro de Imagem (hemodinâmica, tomografia computadorizada, mamografia, ecografia, endoscopia e eletrocardiograma); serviço de radiologia e banco de leite humano. Estas encontram-se divididas nas seguintes alas: prédio principal; pronto socorro; ambulatório; hemocentro e CEAPAC, que se constitui em: banco de leite humano; ensino; LACEPE e setores administrativos, conforme visão estrutural completa disposta na figura 22.

Ressalta-se, ainda, que o Hospital Universitário é referência regional em atendimento de alta complexidade, particularmente nas áreas de gestação de alto risco, traumatologia, cirurgia vascular e neurologia.

---

<sup>55</sup> Conforme informação discorrida no portal da Unioeste. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/masnoticias/48143-hospitais-universitarios-atendem-quase-400-mil-paranaenses-ao-ano-alem-de-ensinar-e-produzir-ciencia>. Acesso em: 27 maio 2020.

**Figura 22:** Vista área do Hospital Universitário de Cascavel (HUOP).



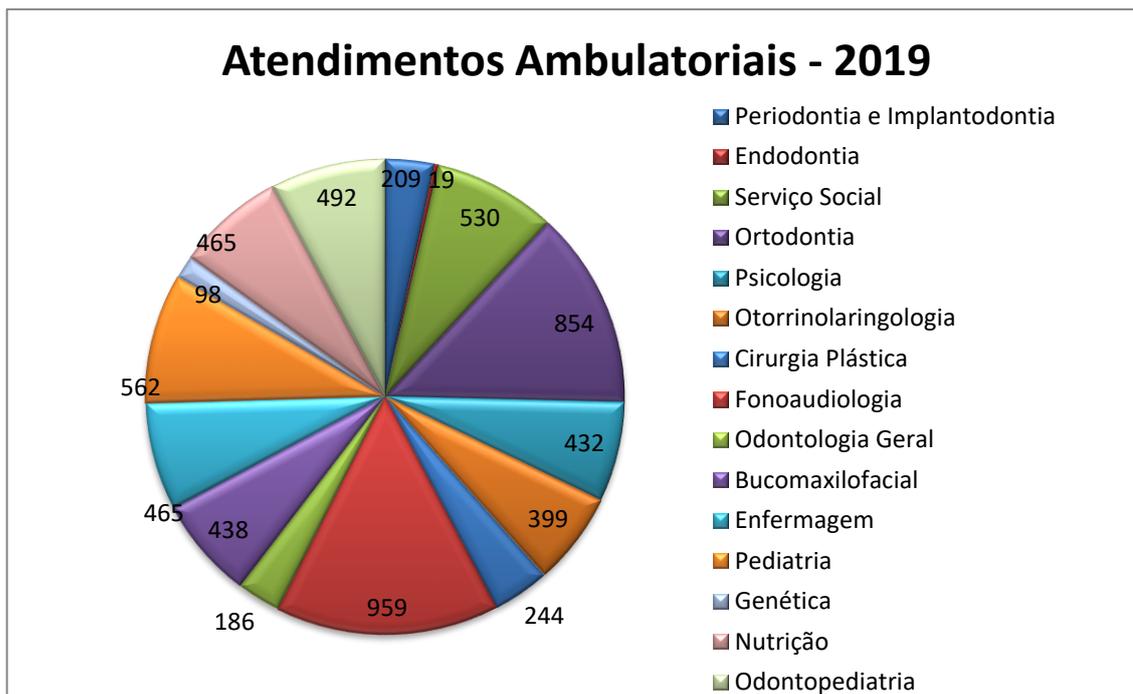
**Fonte:** Google Imagens.

Portanto, a partir destes dados, podemos observar a importância social que o HUOP representa para o município de Cascavel e toda a região. De forma direta, promove atendimento à população de forma gratuita e com excelência, como amostra, se analisarmos os atendimentos ambulatoriais ocorridos no ano 2019, verificaremos um montante de 6.352 atendimentos para a população local/regional, conforme detalhado no gráfico 7. Além disso, atua também na formação profissional, abrangendo desde as residências médicas no campo de estágio dos alunos de graduação em Medicina, Fisioterapia, Enfermagem, Nutrição e Fonoaudiologia da Unioeste até a coleta e distribuição de leite humano, que só no ano de 2018 atingiu 3.377 litros, atendendo cerca de 215 crianças de zero a dois anos<sup>56</sup>.

**Gráfico 7:** Número de Atendimentos Ambulatoriais no ano de 2019.

---

<sup>56</sup> Conforme informação discorrida no portal da Unioeste. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/maisnoticias/48143-hospitais-universitarios-atendem-quase-400-mil-paranaenses-ao-ano-alem-de-ensinar-e-produzir-ciencia>. Acesso em: 27 maio 2020.



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no Boletim de Dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/ 2019.

Já de forma indireta, também refletida na melhora da qualidade de vida da população, destacam-se a geração de empregos indiretos gerados cotidianamente pelo hospital, como encanadores, eletricitistas, arquitetos, engenheiros e outros; melhoria do transporte urbano; e desenvolvimento de pequenos comércios nas proximidades da unidade, como bares, lanchonetes e hotéis; além do desenvolvimento dos bairros adjacentes. Tais afirmações podem ser comprovadas a partir da comparação entre as figuras 23 e 24, que retrata o HUOP na década de 1980 e 1990, que mostra o HUOP já mais próximo do que conhecemos na atualidade.

**Figura 23:** Vista área do Hospital Universitário de Cascavel (HUOP), década de 1980.



Fonte: Xico Tebaldi<sup>57</sup>

**Figura 24:** Vista área do Hospital Universitário de Cascavel (HUOP).



Fonte: Google Imagens.

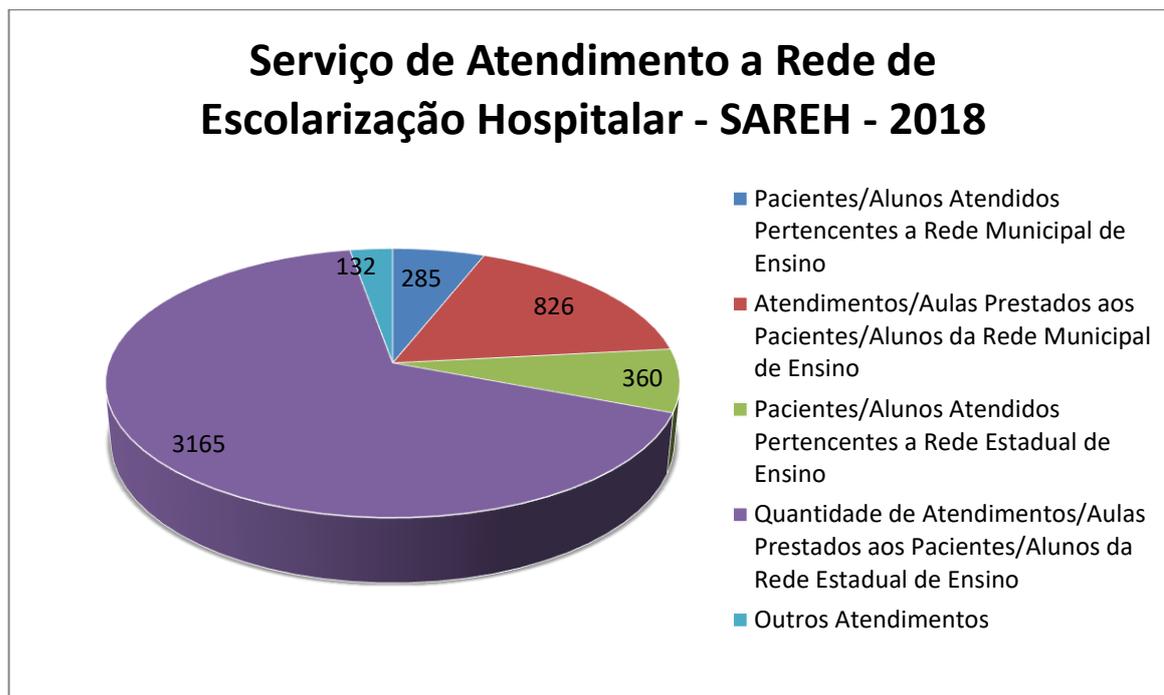
Em análise às duas fotos/imagens dispostas anteriormente, podemos

<sup>57</sup> Foto/Imagem disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/15-hospital-universitario/54329-31-anos-orgulho-de-ser-huop>. Acesso em: 04 jul. 2021.

observar a importância do Hospital Universitário de Cascavel (HUOP) para a transformação dos bairros adjacentes. Na figura 23 observamos o HUOP ainda em seu processo de construção, na década de 1980, quando o entorno do hospital não abrigava nenhuma construção (habitação/comércio/indústria) e a infraestrutura urbana estava sendo formada. Sabemos que a transformação dos bairros não se deu única e exclusivamente pela instalação do Hospital Universitário, conquanto é inegável que, por intermédio de sua instalação, foi possível o aprimoramento urbano daquela região. Na segunda foto, figura 24, que não é tão atualizada quanto a figura 22, disposta anteriormente, mas escolhida por mostrar melhor o desenvolvimento no entorno do hospital, observamos o crescimento descrito anteriormente.

Dando continuidade, além das atividades descritas no âmbito do ensino, o Hospital Universitário do Oeste do Paraná desenvolve projetos nas áreas da extensão e da pesquisa. Sobre isso, constata-se que a instituição de saúde, em relação à extensão, desenvolve o Programa de Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, implantado no HUOP em 2011 e que, só no ano de 2017, atendeu 4.756 alunos, conforme verificado no gráfico 8. Logo, este

[...] tem por objetivo atender crianças, adolescentes e jovens, impossibilitados de frequentar a escola por motivos de enfermidade, em virtude de internamento hospitalar ou de outras formas de tratamento de saúde, oportunizando assim a continuidade no processo de escolarização ou mesmo a inserção ou reinserção em seu ambiente escolar. No Hospital Universitário do Oeste do Paraná - HUOP, a equipe do SAREH é composta por uma pedagoga e três professores, que atendem prioritariamente alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Séries Finais e Ensino Médio, além daquelas matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA e os alunos das Séries Iniciais do 1º ao 5º ano. **O programa se fundamenta numa relação estreita com a escola de origem do aluno para garantir a continuidade dos estudos formais, durante o internamento.** As aulas acontecem no período da tarde, e tem duração de 30 a 50 minutos, nos leitores e na brinquedoteca da ala G1 - Pediatria, atendimentos em grupo na ala da Psiquiatria e diretamente nos leitos da Ala F2 - Clínicas Médicas e Cirúrgicas, G3 - Orto e Neuro, OS - Pronto Socorro e quando necessário atendem as adolescentes gestantes no CO - Centro Obstétrico e mães adolescentes que acompanham seu filho(a) na UCI - Unidade de Cuidados Intermediários ou na UTI Neonatal (BOLETIM DE DADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, 2018, p. 188 - grifo meu).

**Gráfico 8:** Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH/2018.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no Boletim de Dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/ 2018.

Com presteza, inferimos, por intermédio do objetivo e dos dados supracitados no gráfico 8, que o projeto intitulado de SAREH indica mais um dos fatores de desenvolvimento social que o HUOP traz à população local. Isso sem mencionar o fato das relações institucionais que o projeto trouxe e traz para a respectiva instituição e para o município. Entretanto, vale aqui destacar, que tais relações que corroboram com o desenvolvimento social ainda são inovadoras dentro dos ambientes hospitalares. Por este ângulo, observamos em Souza (2017, p. 18) que

a pedagogia hospitalar é um novo campo de atuação para o pedagogo, no qual pode atuar tanto no ambiente hospitalar quanto nos domicílios, cuja finalidade é proporcionar um atendimento pedagógico eficaz, além de restaurar suas interações sociais ao dar continuidade nos estudos das crianças e adolescentes que se encontram afastadas da escola por estarem enfermas durante muito tempo.

Deste modo, é importante destacar que tais discussões ganham notoriedade nos contextos hospitalares apenas com a emergência das Ciências Humanas e Sociais, que passam a refletir “[...] sobre a integralidade do sujeito [...] no processo

de produção e promoção de saúde” (SILVA, 2015, p. 36536). Assim, a autora ainda ressalta que

A implementação de ações educativas no contexto hospitalar surge, então, na perspectiva de contribuir com a atenção integral a criança hospitalizada, bem como, de garantir os seus direitos que vão muito além da atenção à saúde, pois mesmo doente esta tem o direito de estudar e participar de atividades lúdicas, pedagógicas e de escolarização que contribuam para o seu progresso educacional e desenvolvimento integral (SILVA, 2015, p. 36536).

Partindo da análise das obras *Extensão ou Comunicação?* (1977), *Educação e Mudança* (1983a), *Ação cultural para a liberdade* (1981) e *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1983b), do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, podemos compreender que os projetos extensionistas dentro dos ambientes hospitalares podem, por meio da teoria e da prática, gerar uma relação dialógica<sup>58</sup>, trocas de conhecimentos/diálogos em que todos se educam mutuamente. Voltando-se à especificidade dos HUs, o dialogismo afeta os sujeitos envolvidos e os pacientes num espírito libertador do conhecer, tendo em vista que a educação não se constrói isoladamente, pois não existe “[...] educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1983a, p. 61).

Nesse sentido, os projetos têm papel fulcral para o desenvolvimento humanizante do ser social, na medida em que constroem um sujeito mais crítico e intransigente para uma educação libertadora. Este indivíduo intransigente é caracterizado por Solange Maria Alves Poli, em sua Tese de Doutorado intitulada de *Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural*, como um ser “[...] humano, amoroso, simples, tolerante. Mas também crítico, corajoso [...] em sua posição política. Intransigente na defesa de uma educação libertadora e de uma sociedade justa, fraterna e solidária” (POLI, 2007, p. 40).

Destarte, além da formação humanizadora oferecida aos estudantes/sujeitos participantes dos projetos de extensão nos ambientes hospitalares, destacam-se com a implementação destes “[...] o intercruzamento de vários saberes, que fazem

---

<sup>58</sup> Aqui compreendida pelo sentido de incorporação necessária (pela centralidade da linguagem na vida humana) ao ato do ser humano humanizar-se constantemente (BAKHTIN, 2012 *apud* SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 251).

da ação educativa e da ação assistencial à saúde um espaço de aprendizagens significativas” (SILVA, 2015, p. 36537). Neste aspecto, tomando por base que “[...] as ações educativas no ambiente hospitalar ganham ainda mais força quando articuladas por diferentes atores sociais” (*Idem*, p. 36536), vemos que além dos projetos extensionistas desenvolvidos pelo próprio HUOP, como o SAREH; temos outros desenvolvidos pelas áreas da saúde da Unioeste, como *Os doutores do sorriso*, que tem por objetivo animar as crianças internadas na ala da pediatria de modo lúdico, caracterizando-se, cantando cantigas de roda e conversando com pacientes, acompanhantes e funcionários em todas as sextas-feiras do ano<sup>59</sup>. Acresça-se, ainda, que o HUOP recebe projetos de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, o projeto *Alegria em Cena: Construindo um Amanhã Melhor*, que integrou discentes e docentes das áreas da Saúde (Enfermagem, Odontologia) e das Humanas (Letras, Pedagogia) da Unioeste.<sup>60</sup>

O projeto em questão, ocorrido entre março e junho de 2019, procurou potencializar atividades de bem-estar e interação social dos acadêmicos da Unioeste com crianças, jovens, adultos e idosos hospitalizados. Para tal, foram desenvolvidas atividades que estimularam fatores responsáveis pela promoção da saúde, do conhecimento e da comunicação. O projeto desempenhou atividades relacionadas ao teatro, à música e à terapia do riso com o suporte de personagens culturais e literários, conforme a figura 25 em anexo, além de contar com artistas voluntários, sempre incentivando a interação com os pacientes. Dessa forma, o projeto proposto procurou unir o lado artístico da comunidade acadêmica, colocando em prática a empatia, buscando, também, trabalhar em conjunto com outros cursos, contribuindo com as necessidades da comunidade externa à IES.

---

<sup>59</sup> Conforme informação discorrida no portal da Unioeste. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/maisnoticias/49201-doutores-do-riso-alegram-criancas-do-huop>. Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>60</sup> Ao longo da década de 2000, numa parceria entre o Colegiado de Pedagogia e de Enfermagem, alguns/algumas discentes do Curso de Pedagogia também realizaram sua prática de ensino no HUOP, valendo-se de atividades lúdico-recreativas por meio do Projeto “O lúdico e o convívio com a infância doente”, que, no caso do Curso de Pedagogia, em diferentes períodos, contou com a Coordenação dos professores Acir Dias da Silva, Ivan Marcelo Gomes, Deonir Kurek e Alexandre Felipe Fiuza. Tal proposta da Pedagogia, além de encontrar limitações de pessoal docente interessado neste tipo de estágio, foi também encontrando resistência no interior do próprio Curso de Pedagogia, que buscou canalizar as práticas única e exclusivamente às instituições de ensino. Isso culminou no fim das práticas de ensino do Curso de Pedagogia no HUOP.

**Figura 25:** Projeto de extensão intitulado de *Alegria em Cena: Construindo um Amanhã Melhor* - 2019.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

Ao que concerne a esta pesquisa, o HUOP também é tido como referência regional/nacional. Nesse sentido, e tomando por base a crescente procura por formações nas áreas da Saúde nos últimos anos, decorrente de diversos fatores influenciadores, como a conjuntura política local/regional, por questões socioeconômicas e outros fatores históricos que somam-se a estes (OLIVEIRA *et al*, 2019); o HUOP tem reforçado gradativamente a oferta de pesquisas nas mais diversas áreas, como, por exemplo, nas áreas de Análise Clínica, tidas, segundo Medici (2001, p. 154), como “[...] o tipo de pesquisa mais desenvolvidas nos HUs [...] através da observação dos pacientes”, e na área da Enfermagem<sup>61</sup>.

Tomando como parâmetro o atual quadro da pandemia mundial da COVID-19, a Saúde foi colocada numa posição central na dinâmica social, uma vez que,

<sup>61</sup> Conforme informação presente no portal da Unioeste. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/54314-huop-31-anos-ensino-e-pesquisa-auxiliam-na-assistencia-e-formacao-de-profissionais>. Acesso em: 01 jun. 2020.

segundo dados da OMS, até a data de 18 de fevereiro de 2021 foram infectados 107.423.526 milhões de pessoas, além das 2.360.280 mortes<sup>62</sup> em todo o planeta. No Brasil, sob a conjuntura política enfrentada desde o início, a pandemia foi ainda mais agravada pelo então Governo Bolsonaro, que se mostrou em desacordo com as recomendações dos órgãos da saúde e com as normas de contenção e de isolamento social recomendadas, colocando em risco, efetiva e irresponsavelmente, significativa parcela da população.

Relacionando estas crises conjunturais com as seculares estruturas de exploração dos trabalhadores, considera-se de extrema relevância os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels a respeito da luta de classes, visto que a classe trabalhadora é, comumente, a parcela mais afetada. Na obra mais didática, e voltada diretamente ao operariado, escrita pela dupla, o *Manifesto do Partido Comunista*, observamos que a luta de classes tem sido o motor da história até então, pelo fato de todas as sociedades possuírem algo similar à exploração do homem pelo homem. Nas palavras dos filósofos: “quaisquer que tenham sido essas formas, a exploração de uma parcela da sociedade por outra é um fato comum a todos os séculos passados” (MARX; ENGELS, 2008, p. 43).

Nesse sentido, com o advento da pandemia, verifica-se um desequilíbrio em nossa realidade, demonstrando a fragilidade do sistema econômico e acentuando ainda mais as desigualdades sociais preexistentes em nosso país e no mundo. Essa abordagem ocorre, também, na obra *Coronavírus e a Luta de Classes*, do historiador americano Mike Davis, que compara a atual circunstância com a Caixa de Pandora, observando que o atual cenário se complica ainda mais pelo distanciamento social tardio, ou ausente, adotado em alguns países.

Frente a tais cenários, a UNIOESTE e o HUOP demonstraram uma vez mais sua relevância social alicerçada na visão e rigor científicos no atendimento ao município cascavelense e região, visto que as medidas adotadas no *campus* sede e na Reitoria são estendidas aos outros *campi* da instituição. Deste modo, em março de 2020, a UNIOESTE lançou o resultado de uma chamada pública realizada pela Fundação Araucária que contempla 189 bolsistas da graduação e da pós-

---

<sup>62</sup> Dados disponíveis em folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus): [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 18 fev. 2021.

graduação<sup>63</sup>, tendo por objetivo a realização de atividades para o combate da SARS-COV-2.

O contágio pelo novo vírus ainda é incerto, entretanto, sabe-se que ele pode ser transmitido por gotículas respiratórias, tosses e espirros a distâncias curtas. Nesse sentido, a Universidade decretou isolamento social e trabalha com uma quantidade limitada de funcionários/agentes, ao mesmo passo em que está abrindo editais e lançando programas para cuidados psicológicos de acadêmicos, agentes universitários, estagiários e professores.

Atividades remotas e à distância (EAD), também estão sendo utilizadas para o ensino na Graduação e na Pós-Graduação, além da realização de cursos de extensão e orientações de TCCs, dissertações e teses. Também foi disponibilizado para o atendimento da saúde da comunidade interna e externa da IES um *Call Center* com o objetivo auxiliar a população frente às prevenções da atual pandemia. Tal projeto foi desenvolvido em parceria com a Fundação Araucária, da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e da Secretaria de Estado da Saúde (SESA).

No HUOP, desde o início da pandemia, cerca de 600 servidores passaram por treinamento sobre a COVID-19, com o intuito de se proteger e auxiliar nas medidas de combate à transmissão do novo vírus. Além disso, estão utilizando a inteligência artificial na confirmação do número de contaminados, conforme discorrido pela reportagem do jornal *Gazeta do Paraná*, abordado mais à frente. Para tal efeito, os cursos da Unioeste têm auxiliado na captação e tabulação dos dados sobre a pandemia, como também no trabalho de programação realizado pelo curso de Ciências da Computação. Ressalta-se, ainda, que diariamente o Hospital tem fornecido os materiais indicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde para a proteção de seus agentes e funcionários, dos quais destacamos máscaras, luvas, óculos e proteção fácil para os profissionais que já utilizam o óculos de grau<sup>64</sup>.

Quanto aos pacientes infectados, estes estão sendo isolados na ala F2 do HUOP, que está destinada somente para os casos confirmados da nova doença. Diante de tantos cuidados e adequações às normas de regulamentação, na data de

---

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/index.php/central-de-noticias/51903-unioeste-aprova-189-bolsistas-em-frente-de-trabalho-contra-o-covid-19>. Acesso em: 29 maio 2020.

<sup>64</sup> Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/noticias-corona/50897-huop-servidores-devem-passar-por-treinamento-sobre-covid-19>. Acesso em: 29 maio 2020.

27 de março de 2020, o HUOP confirmava sua primeira alta, *à priori*, um paciente com faixa etária nos 40 anos, que seguiu em isolamento social até a cura completa<sup>65</sup>.

Diante de tais feitos, a mídia passa a desempenhar um papel importante na divulgação dos trabalhos/recomendações desenvolvidos nas universidades e nos hospitais universitários para fazer frente à pandemia, visto que ela consegue reconhecer o todo, desde as recomendações locais até as internacionais, como a OMS, levando à população notícias e orientações atuais, uma vez que, cotidianamente, são atualizadas as informações acerca dos estudos em desenvolvimento sobre o vírus, quase todos produzidos por instituições de pesquisa públicas e privadas.

Tomando os veículos de informação como grandes difusores dos parâmetros culturais, sociais e políticos, há que se sublinhar que estes estão inseridos numa modernidade midiática que apoia-se em “[...] paradigmas econômico-empresariais, alicerçados nas idéias de acumulação flexível do dinheiro e do capital volátil [...] no desenvolvimento técnico-científico que acelera e pluraliza em níveis globais a veiculação do que é publicado [...]” (MORAES, 2013, p. 8).

Nessa acepção, encontramos na obra do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman o termo modernidade líquida, que também deu título ao livro. Nele, o sociólogo descreve as diversas formas de poder na sociedade e como elas estão, a todo momento, sendo distribuídas e realocadas, ao mesmo passo que os objetivos não duráveis se sobressaem sobre os objetivos duráveis. No que concerne à mídia moderna, esta, segundo Bauman, apropria-se de sentidos, pessoas, vontades e vende, por intermédio do capitalismo líquido, tudo aquilo que o consumidor quer ver, usar, ser.

A psicologia, mais especificamente, o psicólogo estadunidense Carl Rogers, por intermédio de sua abordagem centrada na pessoa, explica tal fenômeno por meio do *self real* e do *self ideal*. Em que o *self real* seria composto por aquilo que você é, aquilo que você tem; enquanto o *self ideal*, seria compreendido por aquilo que você almeja ser, como o corpo perfeito, a carreira perfeita. Conforme destaca Guimarães e Neto (2015, p. 61), “[...] self ideal, que seria aquele percebido pelo

---

<sup>65</sup> Disponível em: <https://catve.com/portal/noticia/25/287385/paciente-confirmado-com-covid-19-recebe-alta-do-huop>. Acesso em: 29 maio 2020.

sujeito que está dentro de uma ideia da qual ele gostaria de ser. E o real que seria o que de fato ele vivencia, experienciando e simbolizando o que é percebido”. Frisa-se aqui que o *self ideal* é perpassado pelos distintos discursos da mídia.

Nesse seguimento, tomando por base as discussões apresentadas por Moraes (2013) e por Bauman (2001), compreendemos que os meios de comunicação, sob o prisma da modernidade líquida, se transmutam constantemente em relação às notícias, sendo estas caracterizadas muitas vezes como “[...] falsas ou parcialmente verdadeiras, com uma verdade que costuma ficar submetida à necessidade da veiculação de notícias em primeira mão” (XAVIER; RODRIGUES; WEINSTEIN, 2017, p. 4). Assim, o leitor é constantemente bombardeado pelos discursos midiáticos formando, muitas vezes, opiniões falsas sobre determinadas questões, tendo em vista a necessidade dos veículos de comunicação de venderem e estar sempre com as notícias em primeira mão.

Deste modo, buscar, dentre os inúmeros veículos de informação existentes na atualidade, que se caracterizam, em sua grande maioria, pelo vínculo às lógicas do mercado, um que seja transparente e que se pautem pelo viés da veracidade e da ciência não nos parece uma das tarefas mais fáceis. Logo, e tendo por base a questão inicial desta seção, apresentar a importância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, para o desenvolvimento local, selecionou-se para as indagações finais destas discussões os jornais locais da cidade, em questão duas reportagens do *Jornal Gazeta do Paraná* e uma matéria do Portal do Servidor Público Municipal de Cascavel.

O jornal impresso foi, durante muitas décadas, considerado o meio mais importante de veiculação de notícias, posto perdido para os outros meios, como a televisão, que a cada instante das décadas de 1970 e 1980 aglutinava mais pessoas que se devotavam de corpo e alma à ela, como sendo fonte única de informação (BOURDIEU, 1983). Vale aqui analisar que, mesmo em períodos contemporâneos, muitas pessoas ainda se entregam de corpo e alma para a caixa mágica, a televisão.

Entretanto, após o constante desenvolvimento da internet, observou-se que “[...] o número de leitores [...] para o acesso a jornais online tem crescido gradativamente” (XAVIER; RODRIGUES; WEINSTEIN, 2017, p. 5). Assim, este volta, aos poucos, a ser um dos meios mais difundidos em nossos tempos, tendo em vista que a necessidade de informações ganha, a todo momento, mais espaço

dentro da vida social (ALBERT; TERROU, 1990). Tal veículo ainda é tido por Dines (1996) como um dos principais condicionantes do processo de interação social/saber do homem contemporâneo.

Assim, na data de 30 de maio de 2020, um dia antes do HUOP completar 31 anos de história, o jornal *Gazeta do Paraná* publicava a matéria intitulada *PR tem que se orgulhar das suas universidades*. Esta consistiu em entrevistar o então reitor da Unioeste, Alexandre Webber, sobre o trabalho da universidade frente às ações de combate à atual pandemia. Nesse sentido, a reportagem destacava a importância da tecnologia (telemedicina) como ferramenta de enfrentamento ao novo vírus; conforme a reportagem:

**O uso da tecnologia tem sido a principal ferramenta** para aproximar as pessoas durante a pandemia da COVID-19. No Huop ela também tem sido utilizada para essa finalidade, aproximando familiares e pacientes, em épocas de visitas restritas. Porém, mais que isso, a tecnologia também tem auxiliado as equipes multidisciplinares na troca de informações, a partir da telemedicina, “como a universidade já possuía essa estrutura, conseguimos mais um pouco para a Ala COVID-19 e isso foi uma grande oportunidade de utilizar a tecnologia a nosso favor. Proporciona as visitas multidisciplinares e uma discussão com vários especialistas ao mesmo tempo”, ressalta o médico e coordenador da Ala COVID-19, Gabriel Kreling (JORNAL GAZETA DO PARANÁ, 2020 - grifo do autor).

Anteriormente, mais precisamente na data de 13 de outubro de 2019, o jornal *Gazeta do Paraná* publicava em sua edição de domingo a manchete sob o título *Cascavel que conhecemos graças à Unioeste*. A respectiva matéria discorria sobre a Lei Estadual nº 8.680, de 30 de dezembro de 1987, que integrou as faculdades FECIVEL (Cascavel, 1972); FACISA (Foz do Iguaçu, 1979); FACITOL (Toledo, 1980) e a FACIMAR (Marechal Cândido Rondon, 1980), dando vida à UNIOESTE. Em concomitância, o editorial realizava uma série de indagações que traziam, em seu âmago, o intuito da reflexão sobre a importância da instituição para o desenvolvimento do respectivo município. Em questão,

Qual seria a realidade da população de Cascavel e região sem o Hospital Universitário? As unidades de saúde pública conseguiriam absorver a demanda hoje atendida pelas clínicas da universidade? Como seria a rotina de quem depende das próteses, do atendimento odontológico, das sessões de fisioterapia do Centro de Reabilitação Física da Universidade? Quem acompanharia os produtores locais e

desenvolveria pesquisas nas pequenas propriedades, garantindo a otimização do manejo pecuário e agrícola? Conseguiria o município dar conta do acompanhamento da fauna e flora local, identificar novas espécies, interpretar ecossistemas? Sem a universidade, o que atrairia pessoas de outras localidades? Teria a população de Cascavel saltado de 174 mil habitantes para 328 mil em apenas 32 anos? Sem estes estudantes e professores, atraídos pela universidade, teria o comércio o mesmo porte? Teríamos visto um “boom” imobiliário, a expansão geográfica acelerada da cidade? Sem a Unioeste, onde estudariam nossos filhos? Estariam fadados à simples formação básica? Ao peso do trabalho braçal mal remunerado? Quem pensaria por nós, se não tivéssemos uma universidade que nos proporcionasse o pensamento? (JORNAL GAZETA DO PARANÁ, 2019).

Tais indagações apresentam-se como recursos de inquirições aos leitores do informativo, além de ressaltar a relevância social que a instituição de ensino superior trouxe, e traz, para os mais distintos setores sociais e econômicos do município. Nesse seguimento, e ainda sob o prisma do ensino superior e sua magnitude frente ao desenvolvimento local, verificamos, na página do Portal do Servidor Público Municipal de Cascavel, uma matéria da Folha de S. Paulo intitulada *Cascavel é destaque nacional em matéria da Folha de S. Paulo*<sup>66</sup> que analisa a capital do Oeste paranaense, Cascavel, como uma das cidades em maior crescimento e geração de empregos no país; fatores estes, segundo a reportagem, advindos dos setores de serviços, de saúde, do agronegócio e do ensino superior.

O editorial ainda reafirma a reportagem do jornal *Gazeta do Paraná* sobre o “boom imobiliário” ao analisar que o valor dos imóveis na cidade se elevou em mais de 80% nos últimos cinco anos. Tais afirmações sobre o desenvolvimento do município pela influência do ensino superior também se encontram presentes em outros discursos/atores sociais da cidade. Assim, mediante as discussões anteriormente abordadas, ressalta-se a importância da UNIOESTE, nesta seção, no que tange o HUOP e seus impactos diretos e indiretos no desenvolvimento social no município de Cascavel, estado do Paraná. Desde sua vinculação à Universidade, no ano 2000, o HUOP passou de Regional para Universitário, ampliando seus atendimentos e sendo uma referência regional.

Por suposto que a Imprensa, como é inerente às contradições presentes nas relações sociais, igualmente se ocupou inúmeras vezes na direção de depreciar e desinformar sobre o trabalho da Universidade e de seus servidores, e mesmo de

---

<sup>66</sup> Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/portal\\_servidor/noticia.php?id=107](http://www.cascavel.pr.gov.br/portal_servidor/noticia.php?id=107). Acesso em: 02 fev. 2020.

seus acadêmicos, principalmente quando estes se organizaram em torno da luta pelos seus direitos trabalhistas ou na defesa da qualidade na educação, como nos períodos de mobilização ou de greves. Com os conflitos de interesses locais e pelas relações que estabelecem com o governo estadual, setores da Imprensa produziram uma leitura enviesada das ações que a Universidade vinha realizando. Na mesma direção, atualmente, também se reproduzem pelos meios de comunicação e pelas redes sociais notícias falsas que atacam a importância da ciência, principalmente das ciências humanas e sociais. Há um movimento pernicioso que busca colocar o conhecimento científico e a educação como se fossem meras opiniões e não resultado do acúmulo de pesquisas e trabalhos empíricos.

Por fim, retomando a questão do HU, tem-se o pressuposto que os hospitais são, inegavelmente, no âmbito da Saúde, as instituições mais profícuas no atendimento à sociedade, e o HUOP vem, no contexto contemporâneo, enfrentando uma adversa conjuntura política, agravada pelo quadro de pandemia ocasionado pela COVID-19, mas desmonstra, pelo viés da ciência, sua relevância social para a formação humana e para com os cuidados ao próximo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado nesta pesquisa, somos sujeitos sócio-históricos, assim sendo, só conseguimos compreender a nossa atual realidade com base mais sólida nas pesquisas alicerçadas na história. Nesta perspectiva, e como visto na pesquisa, as instituições de ensino superior brasileiras descendem das instituições europeias, tendo visto que a implementação destas se deu apenas com a chegada da família real portuguesa em 1808. Logo, frente ao exposto, já começaríamos a analisar a importância e o impacto de uma instituição de ensino superior em uma sociedade que, no momento, estava sendo marcada na história como a única colônia a receber uma corte na história mundial.

Entretanto, conforme discorrido na pesquisa, antes mesmo da chegada da família real para a instauração das primeiras IESs na colônia, esta já possuía o ensino jesuítico, que perdurou entre os séculos XVI e XVIII e, anteriormente a este, o país já contava com o sistema de ensino dos próprios nativos. Por óbvio, o ensino do qual os indígenas dispunham era distinto do ensino ao qual os jesuítas e as primeiras IESs representavam, mas é de suma importância observamos que já existia o ato de ensinar antes mesmo do processo de conquista; sendo pautado nas tarefas domésticas e plantações, para as meninas, e para os meninos a caça e a defesa das aldeias.

Posteriormente, voltando à chegada da família real, observamos a implementação de diversos cursos nas primeiras IESs do país para atender às necessidades da sociedade, mas, em princípio, fundamentalmente à Corte. Destes cursos implementados, destacamos os cursos de Agronomia, Direito, Engenharia e Medicina. De forma geral, os primeiros cursos foram moldados conforme as necessidades mais urgentes que a colônia apresentava, visto a exigência de se ter uma boa produção e serviços para sustentar toda uma população que já existia, somada à que acabara de chegar, por isso a implementação do curso de Agronomia. O curso de Direito veio para implementar na Colônia as regras que eram repassadas pela Justiça portuguesa, levando à necessidade do estudo das leis. Engenharia surge porque os casarões onde a Corte se instalara precisavam de adequações, haja vista a fuga apressada, sem haver a oportunidade de preparação para sua chegada. Medicina, por fim, é implementada devido a necessidade de atendimento das elites coloniais, mas também como resposta aos efeitos indiretos

da criação de novos animais, ao surgimento de novas doenças e do impacto do clima diferenciado. Subsequente, com o passar dos anos, outros cursos foram sendo implementados com base nas necessidades sociais que foram surgindo, mas o que queremos chamar a atenção aqui é que as IESs já se faziam de suma importância para a manutenção da qualidade de vida, bem como observamos que somente pelo ensino podemos verificar a modificação, a transformação da realidade.

Discorrendo sobre transformações não podemos deixar de mencionar que as IESs foram sendo modificadas ao longo dos anos, pois, década após década, as instituições foram se moldando e atendendo às necessidades que foram surgindo em cada uma das sociedades e dos sistemas governamentais onde elas foram sendo instauradas. Dentro destas mudanças sociais, não podemos deixar de mencionar que o Brasil passou pela abolição da escravatura; proclamação da República; República Velha; República Nova, posterior à inserção da democracia, que duraria pouco, e logo seria substituída pelo regime ditatorial. Enfim, durante todo este trajeto histórico, as IESs foram sofrendo alterações, a educação foi sofrendo alterações, e para manter algumas garantias e alterar outras, tendo visto que as IES foram projetadas com base na realidade social de outros países, muitas lutas foram travadas.

Essas lutas dizem respeito à criação das primeiras universidades públicas, sendo a Universidade do Rio de Janeiro a primeira, em 1920, formada a partir conglomerado de faculdades já existentes; bem como a criação dos primeiros estatutos e afins. Nesta perspectiva, e conforme discorrido na pesquisa, todos os movimentos desenvolvidos por estudantes, como o movimento estudantil (ME), a criação e as lutas da União Nacional dos Estudantes (UNE) para a elaboração de assistências estudantis, bem como os apoios de docentes e servidores, foram fundamentais para termos as universidades públicas, laicas e de qualidade que temos hoje.

Nesse entremeio, não podemos deixar de reforçar que muitas foram as batalhas realizadas por estudantes, docentes e servidores para a manutenção das universidades durante o período do regime ditatorial. Nesse, o governo tinha ciência do poder transformador que a universidade representava. Logo, esta, associada a estudantes que tinham em seu sangue a revolução, causariam dor de cabeça para a manutenção de um governo opressivo que mais privatizou do que tornou públicas as instituições de ensino. Conforme observado na pesquisa, um movimento vem na

contramão das opressões e torturas que as universidades vieram sofrendo nesse regime, observamos, com base nos estudos apresentados no decorrer da pesquisa, que, mesmo em regime ditatorial, as universidades cresceram. Entretanto, mesmo diante de um patamar de crescimento, diversas foram as invasões nas universidades e as repressões feitas a professores e alunos, tendo em vista que o governo tinha para si que estudante vai à universidade para estudar passivamente e não para manifestar e realizar exigências.

Em concomitância ao regime ditatorial, temos, no Oeste do Paraná a implementação de uma Faculdade, em questão, a *Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel* – FECIVEL. Esta, assim como discorrido anteriormente, somente pelo viés de muitas lutas estudantis, docentes, servidores e comunidade no geral, passaria a ter como mantenedora o Estado; haja vista que ela, em seu princípio, era mantida com as mensalidades dos estudantes, que precisavam estudar e não poderiam se locomover aos grandes centros urbanos que já contavam com instituições públicas. Enfim, após muita pressão social, em 1987, surge a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, que hoje encontra-se com 05 *campi* em 05 cidades paranaenses: Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

Ao que remete aos dias atuais, para ser mais específico, ao ano de 2021, observamos que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná está mantendo suas atividades na modalidade on-line e muitos servidores, professores e alunos estão trabalhando na modalidade virtual, assistindo ou ministrando aulas síncronas. Mesmo em uma realidade tão distinta, a instituição de ensino superior se apresenta, mais uma vez, como um forte instrumento de transformação social; ao mesmo passo em que manteve o atendimento em suas clínicas para não prejudicar os pacientes que já vinham sendo atendidos e os novos que, talvez, necessitem de atendimentos na urgência e emergência. A universidade também inovou e investiu em pesquisas para ajudar a população local em formas de evitar o contágio do vírus, além de disponibilizar a sua estrutura para ser local de vacinação. Não se descarta também suas fundamentais ações futuras no sentido de pesquisar as sequelas conhecidas e desconhecidas trazidas pela Covid-19, bem como estudar as melhores estratégias de combate à novos contextos pandêmicos.

Conforme destacado na pesquisa, a instituição conta, no município de Cascavel, com a estrutura do Hospital Universitário do Oeste do Paraná e, tanto a

UNIOESTE quanto o HUOP, têm-se disponibilizado e se responsabilizado em cuidados para com a população, mesmo diante de um quadro pandêmico e de um governo, em questão o governo Bolsonaro, que apresenta diversos retrocessos aos rumos da educação e da ciência.

Assim, faz-se de suma relevância observarmos que a UNIOESTE, juntamente com o HUOP, mediante ao estudo realizado, influenciam e agem diretamente no desenvolvimento local, regional e nacional. Tendo em vista que, além de tirar o sujeito de um estado alienado e fazê-lo compreender o meio social ao qual está inserido, dando a ele o poder de alterar sua realidade, a IES é responsável por gerar centenas de empregos diretos a professores, servidores e estagiários, além de indiretos às pessoas que trabalham nos comércios próximos e os trabalhadores terceirizados que realizam atividades na instituição e nas proximidades desta.

Constatou-se, ainda, que a IES e o HUOP foram, e são, dois dos fatores de desenvolvimento dos bairros onde foram inseridos, sendo responsáveis pela ocupação e valorização de grande parte dos lotes e moradias que foram surgindo em seus entornos, como mencionado na pesquisa: bares, mercados, restaurantes e outros serviços essenciais, bem como a criação de políticas públicas para a urbanização, escolas, creches e colégios próximos às instalações das instituições. Nessa lógica, podemos observar que, além de gerarem transformações no cenário urbano da cidade, injetam dinheiro, cultura, saúde e discussões à população que, cada vez mais instruída, passa a alterar a sua realidade social.

Mesmo que ambas instituições sejam responsáveis por grande parte do desenvolvimento do município cascavelense e recebam fomentos consideráveis, é de suma importância para esta pesquisa frisar a necessidade de maiores incentivos por parte dos governos Estadual e Federal, pois ainda pode-se fazer mais: com um investimento correto dos recursos as bolsas de extensão poderiam ser ampliadas; as bolsas de mestrado e doutorado seriam passíveis de reajuste; a estrutura da IES poderia ser remodelada para que alguns cursos pudessem ser oferecidos em outros horários, principalmente quando falamos de alunos pertencentes à classe trabalhadora. Assim, mesmo diante de tantos resultados positivos, não podemos fechar os olhos para alguns problemas que estão muito evidentes: atualmente, frente à pandemia, muitos alunos não conseguiram se manter na instituição pois perderam seus empregos. Nesse sentido, mesmo sendo inovadora em muitos aspectos, a universidade ainda se vê amarrada a algumas limitações orçamentárias

que dependem da boa vontade do Estado, enquanto este, muitas vezes, está indo no sentido contrário da produção científica. Logo, para a manutenção de direitos e programas estudantis de assistências já garantidas, os alunos, professores e servidores ainda precisam lutar e defender aquilo que deveria ser de acesso para todos: uma universidade que seja de fato pública, laica e de qualidade.

Cabe, ainda, antes de concluirmos, apresentar nossas limitações: como é certo, mesmo com uma densa bibliografia e muitas e muitas horas de leitura, o assunto não foi aqui encerrado, muito ainda se tem para se pesquisar sobre cada um dos três capítulos aqui desenvolvidos. A pesquisa encontrou limitações frente à questão dos dados, uma vez que uma pesquisa de campo poderia trazer também a opinião da comunidade interna e externa sobre os impactos da instituição no desenvolvimento do município. Outro fator de grande importância, e que aqui também não foi abordado, foi a questão dos egressos da instituição e como eles estão inseridos no mercado de trabalho. Justifica-se, também, que outro empecilho para a confecção do presente trabalho foi a atual conjuntura social em que vivemos da pandemia de COVID-19, impedindo acesso a algumas fontes que, mais tarde liberadas, não puderam ser lidas e acrescentadas em nosso trabalho.

Por fim, para encerrar esta pesquisa, conforme apresentado na epígrafe desta dissertação, “o conhecimento nos faz responsáveis”. Tal frase do médico, autor, guerrilheiro, diplomata e teórico militar argentino Che Guevara é selecionada para iniciar e finalizar tal discussão pelo fato de que só pelo viés do conhecimento podemos transformar a nossa realidade e a do próximo. Afinal, o conhecimento nos faz responsáveis por entendermos a nossa sociedade e buscarmos soluções para melhorarmos a qualidade de vida da sociedade. Você, caro/a leitor/a, que chegou até as linhas finais desta dissertação, teve acesso a reflexões produzidas ao longo de dois anos e meio, por meio de estudos e discussões com as fontes levantadas. Este trabalho acadêmico, por sua vez, tem a pretensão que todos/as se inspirem e se sintam igualmente responsáveis pela defesa de uma universidade pública, laica e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Revista Cadernos de Pesquisa**, nº110, julho, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ALBERT.P; TERROU.F. **História da imprensa**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**. Tese (Tese em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, Goiânia, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_GO\\_82f2601cb9f41c4feba82de0d99b0e2d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_82f2601cb9f41c4feba82de0d99b0e2d). Acesso em: 26 jul. 2019.

ANDRADE, Janymere Picanço de Silva. **O colégio dos Jesuítas de Paranaguá**. s/d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/150-4.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

ANDRADE, Valentin Hoinatz de; BELLI, Maria José Menezes. A contribuição da Erva Mate na História do Paraná: uma experiência em sala de aula. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_utfpr\\_hist\\_artigo\\_valentin\\_hoinatz\\_de\\_andrade.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_hist_artigo_valentin_hoinatz_de_andrade.pdf). Acesso em: 30 mar. 2020.

Apelo à Unidade. **Jornal Nosso Tempo**. Foz do Iguaçu, 17 de junho de 1987.

ARAÚJO, Fabrício Paiva. Entre o lembrar e o esquecer: a construção da memória e a validade do testemunho. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, nº16, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/download/21504/13027>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

ARAÚJO, Kizi Mendonça de; LETA, Jacqueline. Os hospitais universitários federais e suas missões institucionais no passado e no presente. **Revista História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.21, n.4, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n4/0104-5970-hcsm-S0104-59702014005000022.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

**ATA Nº 2450 DA SESSÃO ORDINÁRIA DE 07 DE OUTUBRO DE 2013 DA CÂMARA DE VEREADOREA DO MUNICÍPIO DE SANTA HELENA - PR**. Disponível em: <http://camarasantahelena.pr.gov.br/uploads/atas/Ata%202450.pdf>. Acesso: 28 out. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALBINOTTI, Vera. L.; KUIAVA, José. UNIOESTE: da estadualização ao

reconhecimento. **Educere Et Educere**. V. 2, nº 3, 2007. P. 111-122.

BALBINOTTI, Vera L.; KUIVA, José. **UNIOESTE**: da estadualização ao reconhecimento. Cascavel - PR UNIOESTE/ HISTEDBR, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20balbinotti.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20balbinotti.pdf). Acesso em: 05 de maio de 2020.

BARBOSA, Gabriel Furtado; SILVA, André Costa Aciole da. **A Idade Média foi a idade das trevas?** - uma Análise acerca das concepções sobre Idade Média entre discentes e livros didáticos de escolas do ensino médio de Goiânia. s/d. Disponível em: <http://eventos.ifg.edu.br/7semanadehistoria/wp-content/uploads/sites/31/2018/02/Gabriel-Furtado-Barbosa.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Disponível em: <https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/t0932.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELUZZO, Juliana Gonçalves; MARTINIAK, Vera Lucia. A atuação do movimento estudantil nas Universidades Públicas paranaenses durante o Regime Militar. **Revista Faculdade Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v.2, p.204-221, 2019. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1251>. Acesso em: 17 jan. 2020.

**BOLETIM DE DADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**, 2018. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proplan/boletim\\_dados/boletim\\_2017-18.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proplan/boletim_dados/boletim_2017-18.pdf). Acesso em: 30 jan. 2020.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro - uma busca da origem até a atualidade. In: **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, Desenvolvimento e Futuro na Sociedade do Conhecimento**, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101\\_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 dez. 2019.

BOSCHI, Caio C. A Universidade de Coimbra e a formação intelectual das elites mineiras coloniais. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.4, n.7, 1991. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2309/1448>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2003a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia científica**. São Paulo: Editora UNESP, 2003b.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Movimento estudantil brasileiro: da formação às estratégias de luta na atualidade. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v.8, n.2, maio/ago. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320017956\\_Movimento\\_estudantil\\_brasileiro\\_o\\_da\\_formacao\\_as\\_estrategias\\_de\\_luta\\_na\\_atualidade](https://www.researchgate.net/publication/320017956_Movimento_estudantil_brasileiro_o_da_formacao_as_estrategias_de_luta_na_atualidade). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRAGGIO, Ana Karine. **O Movimento estudantil paranaense e a proposta de Reforma Universitária: da gênese ao golpe civil-militar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Ana%20Karine%20Braggio.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRAGGIO, Ana Karine; FIUZA, Alexandre Felipe. A documentação da DOPS/PR e o movimento estudantil Paranaense. In: **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá**, 2012. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_01/012.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/012.pdf). Acesso em: 23 nov. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 46<sup>o</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRAUN, Mirian Beatriz Schneider. Et al. Contribuições das Universidades Públicas Estaduais do Paraná Para a Formação de Mão de Obra e Capacitações – o Caso da União Oeste. 2017. In: RAIHER, Augusta Pelinski. (org.). **As Universidades Estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2011.

BROCARDI, Daniele. A historiografia recente sobre Cascavel/PR: identidades e a ação das madeireiras. **Oficina do Historiador: Revista discente do Programa de Pós-Graduação em História - PUC (EDIPUCRS)**, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/download/19083/12142>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

CABANAS, João. **A coluna da morte: sob o comando do tenente Cabanas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Almeida & Torres, 1926.

CALDARELLI, Carlos Eduardo; CAMARA, Maria Regina Gabardo de; PERDIGÃO, Cláudia. Instituições de ensino superior e desenvolvimento econômico: o caso das

universidades estaduais paranaenses. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, jan./jun. 2015. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4144/1/PPP\\_n44\\_Instituicoes.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4144/1/PPP_n44_Instituicoes.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século. Algumas Reflexões. **Revista Institucional Universidad Tecnológica Del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo**, p.109-117, 2008. S/link. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARMO, Maria do. **Hospitais universitários e integração ao sistema único de saúde - estudo de caso: Hospital das Clínicas da UFMG - 1996 a 2004**. Dissertação (Dissertação em Medicina) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.101, 2006.

CARMO, Maria do; ANDRADE, Eli Lôla Gurgel; MOTA, Joaquim Antônio César. Hospital Universitário e Gestão do sistema de saúde - uma trajetória positiva de integração. **REME - Ver. Min. Enf.;** I (4): 387-394, out./dez., 2007. Disponível em: <http://www.reme.org.br/exportar-pdf/362/v11n4a07.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CASCAVEL. **RESOLUÇÃO Nº 017/99-COU**. Aprova o novo Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Cascavel, PR, 1999.

CASTANHA, André Paulo. Ensino superior brasileiro na primeira metade do século XIX: uma leitura a partir dos documentos. In: ORSO, Paulino José et al. **História, sociedade e educação: o ensino superior e o desenvolvimento local**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

COSTA, Bianca Silva. **O ensino superior na Ditadura Militar brasileira: um olhar através da "Revista MEC"**. Dissertação (Dissertação em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2297/1/411476.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **Em defesa da modernidade na educação: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959**. Tese (Tese em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2017. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322746/1/Costa\\_MicheleCristineDaCruz\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322746/1/Costa_MicheleCristineDaCruz_D.pdf). Acesso em: 16 out. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3º ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Marcos Ribeiro. **Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas - Tocantins**. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2011. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3804/Marcos\\_Mestrado\\_final.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3804/Marcos_Mestrado_final.pdf?sequence=1). Acesso em: 09 set. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora

Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Ática, 2000.

CHIARELLO, Ilze Saete. A universidade e seu papel no desenvolvimento regional: contribuições do Proesde. **Revista Extensão em Foco**, v.3, n.1, p.240-257, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/795/365>. Acesso em: 25 nov. 2019.

DAVIS, Mike, et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DINES, Alberto. **O papel do jornal**: Uma releitura. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EMEDIATO, Carlos A. Educação e Transformação Social. **Revista Análise Social**, v.14, p.207-217, 1978. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1991. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/19987>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n.28, p.17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

FECIVEL - GABINETE DA DIREÇÃO. **Posicionamentos e Questionamentos de Professores, Estudantes e Funcionários da FECIVEL sobre a proposta do Governo do Paraná de Instituir Conselho Diretor nas Universidades e nas Faculdades Estaduais**. Cascavel, 1988.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, Suelene Lopes; et al. Reflexões sobre ensino, pesquisa e extensão universitária. In: **Anais do III CONEDU** - Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA6\\_ID6765\\_19082016133705.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID6765_19082016133705.pdf). Acesso em: 31 maio 2020.

FLORES, Laiane Frescura; MELLO, Débora Teixeira de. O impacto da extensão na formação discente, a experiência como prática formativa: um estudo no contexto de um Instituto Federal no Rio Grande do Sul. **Revista Conexão UEPG**, vol. 16, núm. 1, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514162470027>. Acesso em: 12 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed., São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Valícia Ferreira; SILVA, Danielle Sousa da. De estudante a professor: contribuições do projeto Rondon no exercício da docência. **Revista Diálogos**, v.21, n.2, 2017. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/9106>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GONÇALVES, Carla Amorim Neves; et al. Memórias vivenciadas no projeto Rondon: as origens da extensão universitária. **Anais do 32ª SEURS** - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 2014. Disponível em: <https://muvie.furg.br/images/arquivos/MEMORIAS-VIVENCIADAS-NO-PROJETO-RONDON-SEURS-2014.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; FILHO, Antonio Euzébios. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Revista Escritos Educacionais**, vº.4, nº.2, dez., 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005). Acesso em: 20 fev. 2021.

GUERRINI, Daniel; OLIVEIRA, Renato de. **Universidade e desenvolvimento regional: experiências internacionais e o caso das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul**. 1º Ed. Lajeado: Editora Univates, 2016.

GUIMARÃES, Aline Pinheiro Macedo; NETO, Melchisedech César Silva. A formação do *self* e a dependência afetiva: uma revisão bibliográfica da abordagem centrada na pessoa. **Revista Nufen: Phenom. Interd.**, Belém, 7(2), 48-77, agosto-dezembro,

2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v7n2/a04.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Milton Ivan. **De Catanduvás ao Oiapoque: o martírio de rebeldes sem causa**. Curitiba: Editora Letras Contemporâneas, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991**. 2ª. Ed., Trad. Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, nº.129, p.285-303., 2017.  
<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhw5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?lang=pt&format=pdf>.  
Acesso: 03 mar. 2021.

**Jornal Gazeta do Paraná**, Cascavel, 13 de outubro de 2019.

**Jornal Gazeta do Paraná**, Cascavel, 30 de maio de 2020.

KUIAVA, José. **Formação continuada de professores em terra de Fronteiras - Oeste do Paraná - 1973-1992**. Tese (Tese em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2012. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251444/1/Kuiava\\_Jose\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251444/1/Kuiava_Jose_D.pdf). Acesso em: 02 jun. 2020.

LACERDA, Aureliana Lopes de. *et al.* A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.13, n.1, p.130-144, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/553#:~:text=Considera%20que%20os%20eventos%20cient%C3%ADficos,o%20acesso%20a%20novas%20informa%C3%A7%C3%B5es.&text=Os%20resultados%20apontam%20que%20os,da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20acad%C3%AAmica%20dos%20estudantes>. Acesso em: 19 jan. 2021.

LANGARO, Jiani Fernando. Sertão, civilização e progresso: olhares sobre a fronteira Brasil-Paraguai-Argentina (1896-1937). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v.11, n.1, jan.-jul., 2018. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/806>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LAMPERT, Ernani. O desmonte da universidade pública: a interface de uma ideologia. **Revista Linhas**, v.7, n.2, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1342/1151>. Acesso em: 07 nov. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LIMA, Rosilene de; SILVA, Ligiane Aparecida da. Jacques Le Goff: estudo de conceitos em história e educação. In: **VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais o Conhecimento do Homem e da Natureza nos Clássicos**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2009/pdf/39.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES, Sérgio. “Estado do Iguaçu”: a trajetória de um movimento. **Revista Informe Gepec**, v.8. n. 2, jul./dez., 2004. Sem endereço eletrônico.

LOPES, Sérgio. **O Território do Iguaçu no Contexto da “Marcha para Oeste”**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

LUCA, Tania Regina de. A produção do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em acervos norte-americanos: estudo de caso. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 61, p.271-296, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n61/a14v31n61.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do Modelo Francês. In: **Anais do XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU: Gestão Universitária, Cooperação Social.**, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Registra%2Dse%20que%2C%20embora%20a,superior%20criado%20no%20per%20C3%ADodo%20napole%C3%B4nico.&text=Institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20foram,Napole%C3%B4nico%20das%20grands%20%C3%A9coles%20francesas.%E2%80%9D>. Acesso em: 07 fev. 2020.

LUZA, Robledo dos Santos. **Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do Problema**. Dissertação - Universidade de Caxias do Sul - UCS, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/499/Dissertacao%20Robledo%20dos%20Santos%20Luza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 de dez. De 2020.

MACHADO, Suelen Fernanda; TERUYA, Teresa Kazuko. **O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino**. s/d. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20D5ES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20D5ES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf). Acesso em: 13 dez. 2019.

MARTIN, Édison. **A gênese da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel (1968-1974)**. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2006. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/proex/grupos-proex/histedopr/monografias-histedopr>. Acesso em: 20 maio 2019.

MARTIN, Edison; ORSO, Paulino José. **A expansão do ensino superior no contexto do Regime Militar:** seus desdobramentos no Oeste Paranaense. s/d. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20martin.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARTINEZ, Adriane de Castro; et al. Ações da equipe Unioeste no Piauí durante o projeto Rondon - Operação Parnaíba/2019. **Anais do 37º SEURS:** Extensão e Inovação - Educação, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199417/UNIOESTE%20-%20ACOES%20DA%20A%20EQUIPE%20UNIOESTE%20NO%20PIAUI%20DURANTE%20O%20PROJETO%20RONDON%20-%20OPERA%20%C3%87%20%C3%83O%20PARNA%20%C3%8dBA2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira**, v.17, suplemento 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel. **Educação Superior e os Desafios no Novo Século:** contextos e diálogos Brasil-Portugal, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**, s/d. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5393069-Ensino-pesquisa-extensao-como-fundamento-metodologico-da-construcao-do-conhecimento-na-universidade.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Coleção Obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. Ed. - São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. Tradução: Álvaro Pina - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDICI, A. C. Hospitais universitários: passado, presente e futuro. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v. 47, n. 2, p.149-156, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ramb/v47n2/a34v47n2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

MEIRELLES, Domingos. **As noites das grandes fogueiras:** uma história da Coluna Prestes. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

MELO, Claudia Ferreira de. Disputas pelo poder de inscrever “a” história de Cascavel: literatura memorialística e historiografia local em perspectiva. **Revista Tempos Históricos**, v.21, p.374-401, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/16447>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai/jun/jul/ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>. Acesso em: 24 set. 2019.

MENEZES, Luís Carlos. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A modernidade forjada pela mídia. **Jornal Alcar**, ano 2, n.9, segunda fase, Agosto, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/jornal-alcar-9/a-modernidade-forjada-pela-midia>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MORAES, Eloísa Araújo Santos de. **O impacto da instituição de ensino superior no desenvolvimento local e regional: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas (RS)**. Tese (Tese em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102990>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MORAIS, Reginaldo Carmello de. A universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, Isabel; DEL MASSO, Maria Candida. (org.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: UNESP: Marília Publicações, 2001

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Maquinaria, Taylorismo e Fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 26(4), out./dez., 1986. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v26n4/v26n4a03.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

MOREIRA, Laura Leal. **A Universidade Volante e a formação de professores no interior do Paraná na década de 1960**. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55921/R%20-%20D%20-%20LAURA%20LEAL%20MOREIRA.pdf;jsessionid=DC034CC2CBFF50A619507341E2414AD6?sequence=1>. Acesso em: 07 mar. 2020.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n.31, p.169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

NICOLAZI, Fernando. História das Mentalidades e História Cultural. **Revista Vernáculo**, nº1, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/17430>. Acesso em: 10 jun. 2019.

OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de; et al. Evolução, distribuição e expansão dos cursos de medicina no Brasil (1808-2018). **Revista Trab. Educ.**

**Saúde**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v17n1/0102-6909-tes-17-1-e0018317.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

OLIVEIRA JR, Antonio de. A universidade como pólo de desenvolvimento local/regional. **Revista Caderno de Geografia**, v.24, número especial 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/7581>. Acesso em: 30 maio 2020.

OLIVEIRA, Terezinha., et al. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. **Revista de Políticas Educativas**, Porto Alegre, v.6, n.2, p.145-160. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45662/28843>. Acesso em: 17 out. 2019.

ORSO, Paulino José. Entrevista: Ivo Oss Emer: vida, trajetória intelectual e educação. **Revista de Educação Educere Et Educare**, v.10, número especial, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10862/8716>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação através dos tempos**. Disciplina de história da educação/UNESP. 2003. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PAIM, Janir de Quadra. **Contribuições das Universidades Comunitárias de Santa Catarina para o desenvolvimento regional na sociedade do conhecimento**. Dissertação (Dissertação em Desenvolvimento Econômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5473/1/Janir%20de%20Quadra%20Paim.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

PERES, Claudio Afonso. **O público e o privado no ensino superior brasileiro: do Regime Militar (1964-1984) ao Governo FHC (1995-2002)**. Dissertação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/908/1/Claudio.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

PIAIA, Vander. **Terra, sangue e ambição - a gênese de Cascavel**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2020.

POMBO, Nívia. A cidade, a universidade e o Império: Coimbra e a formação das elites dirigentes (séculos XVII-XVIII). **Revista Intellèctus**, n.2, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/download/20978/15140>. Acesso em:

20 jan. 2020.

PORTELA, Bruna Maria. A trajetória de um edifício colonial em Paranaguá: de Colégio Jesuíta a Museu Universitário. In: **Página Oficial do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR (MAE)**, s/d. Disponível em: <http://www.mae.ufpr.br/?p=1179>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PINZAN, Leni Terezinha Marcelo. **UNIOESTE**: a histórica luta pela estadualização. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2007%20-%20Leni\\_Pinzan.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2007%20-%20Leni_Pinzan.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

PLATT, Adreana Dulcina; DUTRA, Delamar José Volpato. Educação e liberdade: a formação do habitus enquanto elemento crítico fundamental à teoria da emancipação. **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.39, suppl., p.505-513, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/29849/21108/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PRIORI, Angelo; et al. **História do Paraná (séculos XIX e XX)**. Maringá: Eduem, 2012.

**PROJETO DE ABERTURA DO CURSO DE AGRONOMIA NA UTFP**, Campus de Santa Helena-PR, 2017. Disponível em: [http://portal.utfpr.edu.br/concursos/professores/santahelena/edital-no-010-2018-cpcp-sh/ProjetoAgronomia\\_CampusSantaHelena.pdf](http://portal.utfpr.edu.br/concursos/professores/santahelena/edital-no-010-2018-cpcp-sh/ProjetoAgronomia_CampusSantaHelena.pdf). Acesso: 27 out. 2020.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.39, n.145, p.946-961, out-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018205173.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

RIBEIRO, Andressa. Identidade. In: **VI ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24350.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

RINALDI, Rúbia Nara. **Adaptação estratégica na Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. Dissertação (Dissertação em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/80238/184697.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 abr. 2020.

RITTER FILHO, José Alvício. **Universidade e desenvolvimento socioeconômico local**: uma análise do papel da Universidade Federal da Fronteira Sul na Cidade de Chapecó. Dissertação (Dissertação em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188431/PPAU0154-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2019.

ROLIM, Cássio; SERRA, Maurício. Instituições de ensino superior e desenvolvimento regional: o caso da Região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, v.35, n.3 (ano 33), p.87-102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/16710/11109>. Acesso em: 12 set. 2019.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Revista Educação e Movimentos Sociais**, Marília, v.12, n.2, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/download/2492/2029>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RODRIGUES, Gabriel. Mario. Ensino privado: a qualidade e a imagem. In: Sonia. S. Colombo, Gabriel. Mario. Rodrigues & Colaboradores (Orgs.), **Desafios da gestão universitária contemporânea**. [recurso eletrônico] (Cap. 2, p. 43-58). Porto Alegre: Penso, 2011.

RODRIGUES, Rafael Nunes. **Universidade pública e desenvolvimento local: uma percepção por meio da dispersão geográfica dos ingressantes à UnB**. Dissertação (Dissertação em Economia) - Universidade de Brasília - UnB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24523>. Acesso em: 05 out. 2019.

ROTHEN, José Carlos. **A universidade brasileira segundo o estatuto de 1931**, s/d. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo/Jose%20Carlos%20Rothen%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, n.7, p.165-178, set./dez., 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4921/4885>. Acesso em: 03 maio 2019.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da História. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

SANTOS, Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. A política de assistência estudantil na universidade pública brasileira: desafios para o serviço social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.408-422, ago./dez. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313503065\\_A\\_Politica\\_de\\_Assistencia\\_Est](https://www.researchgate.net/publication/313503065_A_Politica_de_Assistencia_Est)

[udantil na Universidade Publica Brasileira os desafios para o Servico Social.](#)

Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTOS, Dulce Pereira dos. **Educação superior e desenvolvimento em Montes Claros/MG:** a contribuição do curso de Geografia da FUNM (1964-1971). Tese (Tese em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2015a. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16015>. Acesso em: 07 set. 2019.

SANTOS, Jordana de Souza. A repressão ao movimento estudantil na Ditadura Militar. **Revista Aurora**, ano 3, n.5, dezembro., 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/SANTOS.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

SANTOS, José Ricardo Rosa dos. **Universidade pública e desenvolvimento local:** a presença da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) no bairro do Salobrinho em Ilhéus, Bahia, no período de 1991 a 2008. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **A UNEB e a promoção do desenvolvimento local e regional:** o caso dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: uma análise de 2002 a 2013. Tese (Tese em Desenvolvimento Regional) - Universidade Salvador - UNIFAC, 2015b. Disponível em: <http://tede.unifacs.br/bitstream/tede/420/2/TESE%20Luis%20Carlos%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, v.8, n.2, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/14035/8876/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. Ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Revista Cadernos de História da Educação**, n.4, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/SAVIANI.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. Ed. rev - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. **Revista Em Aberto**, ano 3, n. 22, jul./ago., 1984. Disponível em <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf> Acesso em: 17 de set. de 2019.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Paula. Universidades e a “mão visível” do desenvolvimento regional. In: SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula. **Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva**. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula. (orgs.). **Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva**. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

SILVA, Aida M. Monteiro. Da Didática em Questão às Questões da Didática. CANDAU, Vera Maria (org) **Didática, Currículo e Saberes Escolares X ENDIPE**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Carlos Rogério Rodrigues da. **Análise da sustentabilidade e da competitividade da soja dos produtores do Oeste e Sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/839/1/dissertacao%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

SILVA, Cleide Barros da. **A escolarização entre a Idade Média e a Idade Moderna**. Monografia (Monografia em Pedagogia) - UNI-RIO, 2004. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/chs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/CleideBarrosdaSilva.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, Ozana Rebouças. **Universidade e desenvolvimento local: a UFRB e o desenvolvimento em Cachoeira/BA segundo a percepção dos agentes locais**. Dissertação (Dissertação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, 2017. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/category/14-2017?download=125:ozana-reboucas-silva>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, Rosilene Ferreira Gonçalves. A extensão universitária integrando educação e saúde no atendimento educacional à criança hospitalizada. In: **Educere** - XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17702\\_10178.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17702_10178.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

SOUZA, Ana Cristina Soares de. **A prática pedagógica no ambiente hospitalar: um estudo de caso no HULW**. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2559/1/ACSS21062017.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOSA, Derocina Alves Campos; MESPAGUE, Marildo Xavier. A construção do discurso: a implementação do Estado Novo (1937-1945) através da ótica do Jornal Rio Grande. **Revista Biblos**, v.11, 1999. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/509>. Acesso em: 15 maio 2019.

SCHEIDEMANTEL, Sheila Elisa; et al. A importância da extensão universitária: o Projeto Construir. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos5.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. **A UPE UNE o Paraná:** (RE) organização do Movimento Estudantil Paranaense (1974-1985). Tese, UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333301/1/Schmitt\\_SilvanaLazzarotto\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333301/1/Schmitt_SilvanaLazzarotto_D.pdf). Acesso em: 26 out. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. A crise na universidade. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n.10, jul./set., 2013. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed10\\_julho2013/HISTORIA.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed10_julho2013/HISTORIA.pdf). Acesso em: 27 mar. 2020.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e Dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.245-265, jul-set, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **Política educacional e hegemonia:** a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná da década de 1960. Tese (Tese em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253469>. Acesso em: 07 de mar. 2020.

SHNEIDER, Mirian Beatriz; et al. A Economia do Conhecimento: da teoria Capital Humano à Economia do Conhecimento e o caso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. **Revista Orbis Latina**, vol.4, nº1, janeiro-dezembro de 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/7870244/A\\_ECONOMIA\\_DO\\_CONHECIMENTO\\_DA\\_TEOLOGIA\\_CAPITAL\\_HUMANO\\_%C3%80\\_ECONOMIA\\_DO\\_CONHECIMENTO\\_E\\_O\\_CASO\\_DA\\_UNIVERSIDADE\\_ESTADUAL\\_DO\\_OESTE\\_DO\\_PARAN%C3%81\\_-\\_UNIOESTE?auto=download](https://www.academia.edu/7870244/A_ECONOMIA_DO_CONHECIMENTO_DA_TEOLOGIA_CAPITAL_HUMANO_%C3%80_ECONOMIA_DO_CONHECIMENTO_E_O_CASO_DA_UNIVERSIDADE_ESTADUAL_DO_OESTE_DO_PARAN%C3%81_-_UNIOESTE?auto=download). Acesso em: 30 maio 2020.

SPERANÇA, Alceu A. **Cascavel:** a história. Curitiba: Lagarto, 1992.

SPERANÇA, Alceu; SPERANÇA, Carlos. **Pequena História de Cascavel e do Oeste.** Cascavel: Diretório Acadêmico 16 de Agosto, 1980.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas.** s/d. Disponível em: [https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf). Acesso em: 07 nov. 2019.

TONIOLO, Ênio José. **O progresso técnico na Idade Média.** s/d. Disponível em: [http://www.das.inpe.br/~alex/Ensino/cursos/historia\\_da\\_ciencia/artigos/tecnica\\_na\\_idade\\_media\\_42.pdf](http://www.das.inpe.br/~alex/Ensino/cursos/historia_da_ciencia/artigos/tecnica_na_idade_media_42.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

VIGEVANI, Tullo. Pensar a crise das Universidades para além das questões conjunturais In: VILLALBA, A. Y. M. **La universidad latinoamericana frente a la mundialización**. Universidades, México, n.23, p.3-7, enero/junio 2002.

VILLAS BÔAS, Lúcia. História, Memória e Representações Sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.156, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00244.pdf>. Acesso em: 20 set 2019.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba: Vicentina, 1988.

XAVIER, Brenda; RODRIGUES, Taíne; WEINSTEIN, Mary. Importância do jornalismo impresso: atual cenário das bancas de jornais em Vitória da Conquista. In: **XI Encontro Nacional de História da Mídia**, 2017. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/11o-encontro-2017/gt-2013-historia-da-midia-impressa/importancia-do-jornalismo-impresso-atual-cenario-das-bancas-de-jornais-em-vitoria-da-conquista/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/11o-encontro-2017/gt-2013-historia-da-midia-impressa/importancia-do-jornalismo-impresso-atual-cenario-das-bancas-de-jornais-em-vitoria-da-conquista/at_download/file). Acesso em: 02 jun. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista de Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287- 1302, set./dez. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 nov. 2019.