

# História da Escola Pública

## *no Oeste do Paraná*



**Organizadores**

**João Carlos da Silva  
Paulino José Orso  
Anderson Szeuczuk**



## **História da Escola Pública no Oeste do Paraná**

João Carlos da Silva  
Paulino José Orso  
Anderson Szeuczuk  
Organizadores

# História da Escola Pública no Oeste do Paraná

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2021



**Navegando Publicações**



**NAVEGANDO**

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando

**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena

**Capa:** Imagem do Primeiro Grupo Escolar de Cascavel (1952)

**Fonte:** Museu da Imagem e do Som de Cascavel (MIS)

**Copyright © by autor, 2021.**

H67399– SILVA, J. C. da; ORSO, P. J.; SZEUCZUK, A. (Organizadores). História da Escola Pública no Oeste do Paraná. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-77-2



10.29388/978-65-86678-77-2-0

Vários Autores

1. História da Educação 2. Escola Pública 3. Oeste do Paraná I. João Carlos da Silva, Paulino José Orso e Anderson Szeuczuk II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

**Índice para catálogo sistemático**

Educação

370

**Esta publicação tem o apoio financeiro do PROAP/CAPES - Programa de Apoio à Pós-Graduação, voltado ao desenvolvimento acadêmico.**

Navegando Publicações



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

**Brasil**

## **Editores**

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## **Conselho Editorial Multidisciplinar**

### **Pesquisadores Nacionais**

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFTM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Gilson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### **Pesquisadores Internacionais**

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hauser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cágiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>PREFÁCIO</b>                                                                                                                | 1  |
| Wilson da Silva Santos                                                                                                         |    |
| <b>APRESENTAÇÃO</b>                                                                                                            | 5  |
| <i>Os organizadores</i>                                                                                                        |    |
| <b>HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO</b>                                                                                     | 9  |
| <b>I - HISTÓRIA E MEMÓRIA EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DOS ARQUIVOS E CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO</b>                                | 10 |
| <i>Antonia Marlene Vilaca</i>                                                                                                  |    |
| <b>II - ORIGENS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO OESTE PARANAENSE: A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA (1938-1958)</b>             | 22 |
| <i>Rodrigo Pinto de Andrade - César de Alencar Arnaut de Toledo - Francielle Aparecida Garuti de Andrade</i>                   |    |
| <b>III - MEMÓRIA E ESQUECIMENTO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS GRUPOS ESCOLARES DE MEDIANEIRA (1950-1970)</b>                     | 38 |
| <i>Sander Fernando de Paula</i>                                                                                                |    |
| <b>IV - OS ROYALTIES DE ITAIPU NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE PRELIMINAR NOS MUNICÍPIOS LINDEIROS NO OESTE DO PARANÁ (1985-2017)</b> | 53 |
| <i>Juliana Schwaab Thibes - João Carlos da Silva</i>                                                                           |    |
| <b>V - A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO PARANÁ: O CASO DA UNIOESTE</b>                                           | 65 |
| <i>Anderson Szeuczuk</i>                                                                                                       |    |
| <b>VI - A UNIVERSIDADE COMO UM FATOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA UNIOESTE, CAMPUS DE CASCAVEL</b>      | 78 |
| <i>Arcielli Royer Nogueira - Gean Carlos Royer</i>                                                                             |    |

|                                                                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>VII - A OCUPAÇÃO DO SUDOESTE E OESTE DO PARANÁ E A LUTA PELA TERRA: O CASO DA REVOLTA DOS POSSEIROS DE 1957</b>                                              | <b>91</b>  |
| <i>Silvestre Kieskoski - André Paulo Castanha</i>                                                                                                               |            |
| <b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO OESTE DO PARANÁ</b>                                                                                                           | <b>107</b> |
| <b>VIII - O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA</b>           | <b>108</b> |
| <i>Janete Liane Boehm Lutke</i>                                                                                                                                 |            |
| <b>IX - A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES REFERENTE À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE CASCAVEL</b>                                            | <b>124</b> |
| <i>Josiane de Kassia Marmentini - Paulino José Orso</i>                                                                                                         |            |
| <b>X - CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                                                                                | <b>135</b> |
| <i>Susyane Katlyn Thum de Souza - Julia Malanchen</i>                                                                                                           |            |
| <b>XI - A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS CURRÍCULOS DE CASCAVEL E DA AMOP</b>                                                                    | <b>149</b> |
| <i>Juliana Stein Silveira - Nayara Roteski - José Luis Derisso</i>                                                                                              |            |
| <b>ESCOLA E SOCIEDADE NO OESTE DO PARANÁ</b>                                                                                                                    | <b>165</b> |
| <b>XII - TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO OESTE DO PARANÁ: UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER DOCUMENTADA</b> | <b>166</b> |
| <i>Luzia Alves da Siva - Lucia Terezinha Zanato Tureck - Patrícia da Silva Zanetti</i>                                                                          |            |
| <b>XIII - EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: COMO O MUNICÍPIO DE CASCAVEL HISTORICAMENTE ATENDEU A ESSA DEMANDA?</b>                                           | <b>179</b> |
| <i>Neide da Silveira Duarte de Matos - Leonete Dalla Vecchia Mazaro - Claudia Pagnoncelli</i>                                                                   |            |

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>XIV - A EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO OESTE DO PARANÁ</b> | 192 |
| <i>Patrícia Cruz de Araújo</i>                                                 |     |
| <b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b>                                                  | 207 |
| <b>SOBRE OS AUTORES</b>                                                        | 208 |



## PREFÁCIO\*

Prefaciando uma obra escrita por várias mãos não é fácil. É desafiador. Porque se trata de diversos objetos de estudo, cuja análise, por conseguinte, se diferencia uma da outra. Este trabalho tem muitas virtudes e gostaria de destacar algumas delas. **A primeira virtude** é a riqueza de pesquisadores e pesquisadoras de gerações distintas que mantêm um diálogo profícuo em um campo ainda com muitas lacunas epistêmicas. As relações geracionais na produção acadêmica deixam vívidas não apenas o espaço universitário, mormente, permitem os olhares mais agudos tanto daqueles que já percorreram um bom caminho nessa seara quanto dos que tateiam o desafio da “trilha metodológica” da investigação *Stricto Sensu*. Esses encontros revitalizam, sobretudo, as temáticas propostas na área em questão: A História da Escola Pública.

**A segunda virtude** é a capacidade de os autores se sustentarem em um fio metodológico e que, como resultado, estabelecem entre si alguns pontos de aproximação. Os variados objetos de estudo são traçados por um itinerário epistêmico de grande envergadura, interlaçando-se com os matizes de outras Ciências Humanas. Ao passear nos capítulos deste livro, lembro-me de uma passagem emblemática de Pascal, quando diz:

Sendo todas as coisas causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas se mantendo por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, tenho como impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (2005, p.84).

Portanto, Pascal lança a pergunta: “Como seria possível que uma parte conhecesse o todo?” A resposta é peremptória: “Mas as partes do mundo têm todas tal relação e tal encadeamento uma com outra que creio ser impossível conhecer uma sem a outra e sem o todo.”

Podemos compreender essas assertivas de Pascal como força e vigilância da razão epistemológica: a ruptura, a construção e a constatação. Nisso, deve se deter sobre a importância de uma dialética histórica. Sem essa vigilância, o conhecimento científico em seus caminhos turvos e abertos não é dialetizado e, por isso, não constitui princípios pelos quais é possível evidenciar novas explicações, problemáticas construídas *a fortiori* e não dogmatizadas. Isso significa que uma investigação acadêmica não almeja uma página

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.1-4

encerrada, acabada; ela está aberta para outras hipóteses e formulações de problema.

Nessas considerações, o primor desta obra é a conjugação entre método e fontes documentais. Tendo como tema a história da escola pública no oeste do Paraná, não perde de vista a totalidade histórica. A dialética entre as partes e o todo fomenta o seu perquirir. O caminho teórico de cada proposição analítica de seus autores pretende evidenciar a efervescência de uma região, aliás, de uma sociedade. Aborda uma realidade histórica para suscitar um dinamismo particular. Uma tentativa bem-sucedida de mostrar as contradições entre sociedade civil e sociedade política, cujo foco é a escola pública enquanto instituição compreendida em suas práticas circunscritas historicamente na estrutura de sociedade de classes. Desvenda uma formação que aponta a dinâmica das relações sociais em suas dimensões ideológicas, econômicas, culturais, enfim, um movimento com imbricações objetivas e subjetivas, que se fazem presentes direta ou indiretamente na educação institucional.

Para tanto, a concepção dialética histórica, de certa forma, possibilitou a feitura deste livro. O cuidado com seus princípios é factível: a totalidade histórica da existência humana, ou seja, apreender a escola pública em sua auto-relação e hetero-relação como salienta Joja<sup>1</sup>; a união dos contrários entre o singular e o geral; entre a base material e a consciência, como bem descreve Pascal (2005); entre teoria e prática; entre objetivo e subjetivo; entre análise e síntese.

Em *O Capital*, Marx é categórico em seu método de pesquisa. A dialética, na investigação, “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.” (MARX, 2017, p. 28).

Sartre foi meticuloso quando se referiu ao método dialético em Marx, principalmente ao processo histórico em seus procedimentos universalizantes e totalizadoras. Não é por acaso que estes termos estão no plural, pois Marx estudou os processos singulares em um esquema geral de desenvolvimento. Logo, as pesquisas de Marx não impediram a análise das dinâmicas sociais como totalidade singular, isto é, a unidade de um todo e as suas relações

---

<sup>1</sup> “O pensamento concreto consiste em considerar e apreender os fenômenos em sua auto-relação e hetero-relação, em suas relações com a multiplicidade de seus próprios ângulos e de seus aspectos inter-condicionados, em seu movimento e desenvolvimento, em sua multiplicidade e condicionamento recíproco com outros fenômenos ou grupo de fenômenos.” (JOJA, 1965, p. 53).

internas. Sartre, como asseverei, é perspicaz e destaca no estudo de Marx, em O 18 Brumário, sobre os acontecimentos de fevereiro de 1848 na França, essa totalidade sintética. Quando Marx

[...] estuda, por exemplo, a breve e trágica história da República de 1848, ele não se limita – como se faria hoje – a declarar que a pequena burguesia republicana traiu o proletariado, seu aliado. Ele, tenta ao contrário, representar esta tragédia no pormenor e no conjunto. Se subordina os fatos anedóticos à totalidade, [...] é através deles que quer descobri-la. Em outras palavras, dá a cada acontecimento, além de sua significação particular, um papel de revelador: já que o princípio que preside a pesquisa é o de procurar o conjunto sintético, cada fato, uma vez estabelecido, é interrogado e decifrado como parte de um todo; é sobre ele, pelo estudo de suas insuficiências e de suas “sobre-significação” que se determina, a título de hipótese, a totalidade no seio da qual reencontrará sua verdade (SARTRE, 1979, p. 26).

**A terceira virtude** deste livro é a diversidade de fontes primárias e a interlocução com as categorias das múltiplas áreas das Ciências Humanas, como foi dito acima. Assim, esta obra problematiza historicamente um complexo de objetos de estudo em História da Escola Pública (livro didático, currículo, educação especial, instituição escolar, educação infantil, educação à distância, memória, financiamento em educação) e estabelece um debate de método e técnicas com essas outras Ciências Humanas. Ademais, o conceito de fonte permitiu a sua ampliação além da escrita.

Gostaria de ratificar o teor multidisciplinar desta obra. Mesmo com diferentes autores, cada um com seu objeto de investigação específico, este trabalho não caiu na armadilha do conhecimento fragmentado, compartimentado. Os vasos intercomunicantes são a mola mestra desta coletânea. Se toda historiografia, sobretudo a história da educação, é seleção, ela não pode perder a sua totalidade.

Finalizo com Hobsbawm: “Não existe uma coisa do tipo história econômica, social, antropológica, ou história psicanalítica: existe apenas história” (1998, p. 78).

Aos leitores, desejo uma excelente travessia nessa promissora obra.

Wilson da Silva Santos

Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2016). Atualmente é professor Assistente B, da Universidade do Estado da Bahia - Uneb e pesquisador colaborador do Museu Pedagógico - UESB. Tem experiência na área de História da Educação e de

Filosofia da Educação, com ênfase em História da Política Educacional; atuando principalmente nos seguintes temas: História dos Intelectuais da Educação, Pesquisa Histórico-Sociológica da Educação e Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas.

## APRESENTAÇÃO\*

Este livro, na forma de coletânea, inclui-se em um processo de estudos e pesquisas sobre a História da educação no oeste paranaense, vinculado na Linha de história da educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) do Campus Cascavel. Tem como objetivo disseminar a produção acadêmica, mediante a apresentação, nesta publicação, de resultados oriundos de pesquisas acadêmicas, projetos de pesquisa, teses e dissertações.

Reúne um conjunto de capítulos constituídos por pesquisadores jovens e experientes em sua maioria articulados ao Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDOPR – GT da Região oeste do Paraná, vinculado à UNIOESTE Campus Cascavel, com longa trajetória na área, cujos aspectos levantados nos capítulos também têm sido objeto de preocupação deste coletivo. Este grupo, desde 2003, vem centrando esforços em uma de suas linhas de ação que é o Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação na região Oeste do Paraná".

O resgate da história da educação regional possibilita a compreensão de valores, ideias e concepções de sociedade que integram as instituições em seu espaço e tempo. A análise das instituições locais, auxiliam na compreensão da diversidade social e cultural, considerando as diversas determinações que embasam este contexto.

A história local não deve ser entendida como um elemento desconectado do processo de reconstrução histórica, mas articulada ao contexto geral daquele momento histórico. Com isso enfatizamos a importância de iniciativas de pesquisadores para rescrever a história das instituições e das diferentes sociedades que muitas vezes são negligenciadas na história oficial.

O primeiro capítulo, "História e memória educacional: a importância dos Arquivos e Centros de Documentação", Antonia Marlene Vilaca, pontua os elementos históricos e legais que envolvem a organização e acesso aos arquivos e centros de documentação, abordando a necessidade de organização dos arquivos públicos, considerando seu valor administrativo, político e histórico.

O capítulo "Origens da educação pública no oeste paranaense: a implantação da Escola de Porto Britânia (1938-1958)", Rodrigo Pinto de Andrade, César de Alencar Arnaut de Toledo e Francielle Aparecida Garuti de

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.5-8

Andrade, mediante a análise de documentos, analisam a implantação da Escola de Porto Britânia, instituição pública, que está localizada na antiga Fazenda Britânia, cuja localidade abrange atualmente os municípios de Toledo e de Marechal Cândido Rondon.

O capítulo “Memória e esquecimento na história da educação: os grupos escolares de Medianeira (1950-1970)”, de Sander Fernando de Paula, discorre sobre as relações entre memória e esquecimento na pesquisa de fontes e arquivos nos estudos dos grupos escolares na Região Oeste do Paraná, especificamente no município de Medianeira entre os anos de 1950-1970.

O capítulo “Os royalties de Itaipu na educação: uma análise preliminar nos municípios lindeiros no oeste do Paraná (1985-2017)”, de autoria de Juliana Schwaab Thibes e João Carlos da Silva, analisam a aplicabilidade na educação pelos municípios lindeiros ao lago de Itaipu que recebem os royalties da Hidrelétrica Binacional de Itaipu, delimitando nos municípios de Santa Helena e Itaipulândia.

O capítulo, “A interiorização do ensino superior público no Paraná: o caso da UNIOESTE”, Anderson Szeuczuk, por meio de fontes primárias aborda os antecedentes que marcaram a criação ao reconhecimento da universidade da UNIOESTE, buscando apresentar a participação dos estudantes e comunidade no processo de criação.

O capítulo “Universidade como um fator de desenvolvimento regional: uma reflexão acerca da UNIOESTE”, Campus de Cascavel, de Arcielli Royer Nogueira e Gean Carlos Royer, por meio de uma revisão bibliográfica, tratam sobre a importância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE frente ao desenvolvimento da cidade de Cascavel – PR.

O capítulo intitulado, “A ocupação do sudoeste e oeste do Paraná e a luta pela terra: o caso da revolta dos posseiros de 1957”, Silvestre Kieskoski e André Paulo Castanha, tratam do processo de povoamento e ocupação da região Sudoeste e Oeste do Paraná, analisando a criação de Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) e do Território Federal do Iguaçu (TFI) e seus impactos na colonização na região.

O capítulo, “O livro didático de história nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública: uma análise no município de Itaipulândia”, de Janete Liane Boehm Lutke, discute a produção do livro didático de história para a educação básica na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, observando seus limites e contribuições para a educação pública desse município.

O capítulo, “A compreensão dos professores referente a pedagogia histórico-crítica no currículo municipal de Cascavel”, de Josiane de Kassia Marmentini e Paulino José Orso, analisam a elaboração da proposta curricular no município de Cascavel, realizada em 2007 e implementada em 2008,

buscando compreender como foi o trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, bem como sua efetivação em sala de aula.

O capítulo “Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil” de Susyane Katlyn Thum de Souza e Julia Malanchen, fazem um breve histórico do atendimento educacional à criança pequena, resgatando experiências e analisando questões problemáticas, tanto no âmbito geral quanto na realidade específica de Foz do Iguaçu-PR. Na sequência, a partir desse resgate histórico, problematiza a questão das exigências e necessidades para a formação de profissionais qualificados e especializados para atuar na Educação Infantil.

O capítulo “A influência da pedagogia histórico-crítica nos currículos de Cascavel e da AMOP”, Juliana Stein Silveira, Nayara Roteski e José Luis Derisso, analisam os fundamentos teóricos metodológicos do Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel e do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. Consideram os elementos de similaridades, mas também de conflitos, com os princípios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

O capítulo “Trajetória do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência visual no oeste do Paraná: Uma história que precisa ser documentada” de Luzia Alves da Siva, Lucia Terezinha Zanato Tureck e Patrícia da Silva Zanetti. As autoras apresentam a trajetória histórica do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência visual no Oeste do Paraná.

O capítulo “Educação da pessoa com deficiência: como o município de cascavel historicamente atendeu a essa demanda?”, Neide da Silveira Duarte de Matos, Leonete Dalla Vecchia Mazaro e Claudia Pagnoncelli analisa esforços realizados no Brasil, particularmente em Cascavel, para promover, através da educação como ferramenta de desenvolvimento humano dos alunos, indivíduos cujo desenvolvimento é diferenciado pela deficiência, focando sobretudo, suas formulações, políticas e programas de atenção social e educacional.

Encerrando a coletânea, o capítulo “A expansão dos cursos de graduação a distância no oeste do Paraná” de Patrícia Cruz de Araújo, discorre sobre os desdobramentos da EaD e sua efetivação enquanto modalidade de educação no país, analisando, individualmente, as microrregiões: Cascavel, Foz do Iguaçu, e Toledo, apontando questões como dados estatísticos sobre o ensino superior público e privado, e também sobre os cursos de graduação na modalidade presencial e a distância.

Em suma, todos os autores desta coletânea, sob diferentes perspectivas, apontam a importância da pesquisa local e regional no tratamento dado às diferentes dimensões que envolvem a história da

educação em suas especificidades regionais. Por fim, esperamos com esta publicação contribuir com os estudos sobre a temática em tela intitulada “História da Escola Pública na Região oeste do Paraná” e provocar a realização de outras pesquisas.

*Os organizadores*



## **HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO**

# HISTÓRIA E MEMÓRIA EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DOS ARQUIVOS E CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO\*

*Antonia Marlene Vilaca*

## INTRODUÇÃO

A importância dos Arquivos e Centros de Documentação na preservação de Acervos da História e Memória Educacional, ainda é pouco difundido entre nós e o entendimento acerca da preservação de acervos ocorre até mesmo no interior das universidades. No Brasil a partir da Constituição de 1988 e no processo de redemocratização da sociedade se estabeleceu novas possibilidades de acesso às informações e preservação dos dados históricos. Porém o acesso aos arquivos documentais permanece em descompasso com os princípios consagrados na legislação, seja pelas políticas oficiais de restrição, seja pelo pouco conhecimento acerca dos avanços propiciados pela legislação específica, seja pela falta de apoio orçamentário.

Pesquisar em arquivos tem sido uma atividade dura e desafiadora tarefa que exige muita paciência do pesquisador. O trabalho do pesquisador via de regra consiste na busca de papéis desorganizados cabendo a ele descobrir onde localizá-los. Nesta empreitada muitas vezes é preciso superar obstáculos de ordem burocrática, da capacitação do atendente na localização dos arquivos e da falta de formação adequada daqueles que deveriam facilitar o trabalho do pesquisador. No Brasil as políticas de arquivos são regulamentadas mediante um arcabouço legal estando presente na Constituição Federal, decretos, portarias, resoluções, legislações estadual e municipal e instruções normativas. A Lei nº. 8.159, de 08 de janeiro de 1991 dispõe sobre a Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados considerando-os em seu Art. 2º:

Os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (BRASIL, 1991).

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.10-21

Porém, a realidade brasileira apesar de todo o aparato legal, na prática os arquivos institucionais de universidades, entidades e escolas continuam em sua grande maioria estão localizados em locais inapropriados, em depósitos de documentos os quais nem sempre se encontram organizados, sinalizados e bem-acondicionados. Dificultando o acesso aos documentos para consultas administrativas quem dirá então para algum levantamento de pesquisa histórico-científica.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo, pontuar os elementos históricos e legais que envolvem a organização e acesso aos arquivos e centros de documentação, abordando a necessidade de organização dos arquivos públicos, considerando seu valor administrativo, político e histórico. A organização e sistematização dos arquivos das instituições escolares contribuirão para as pesquisas no campo da História da Educação no Brasil.

## **ELEMENTOS METODOLÓGICOS NA ANÁLISE DOCUMENTAL E ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A PRESERVAÇÃO DE ARQUIVOS DOCUMENTAIS**

Adam Shaff (1995), ao indagar a razão de sempre estarmos reescrevendo a história considera que este processo se deve basicamente em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente. Os registros históricos são peças usadas pelos historiadores para produzir determinadas explicações históricas. A qualidade do conhecimento histórico depende da relação dos pesquisadores com as fontes e uma relação mais sólida com as fontes, só vai ser possível, quando, o pesquisador não precisar gastar boa parte do seu tempo de pesquisa, na localização dos arquivos.

Além do próprio ofício do pesquisador, imbuído de uma temática específica, um objeto de pesquisa, ele ainda precisa, ser um “arqueólogo documental” um caçador de documentos. Isso porque nem sempre suas fontes de pesquisa estão organizadas, sinalizadas, dispostas em prateleiras, pastas ou gavetas. Isso é o que apontam as diversas pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, as quais trazem o relato de pesquisadores que além de realizar a localização das fontes primárias, tiveram ainda que fazer a catalogação das mesmas. Isso revela a precariedade dos arquivos e centros de documentação brasileiros e é uma preocupação para a qualidade das pesquisas futuras.

O historiador Eric Hobsbawm (1998, p. 23 e 30), ao afirmar que “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade

humana”, aponta a pesquisa histórica, como ferramenta analítica para analisar o passado sendo útil no processo de análise das mudanças constantes. Assim, as fontes documentais são para o pesquisador a lente pela qual ele olha o passado e pode fazer a sua análise e interpretação.

Um dos desafios das pesquisas na área da memória histórica para o pesquisador tem sido a dificuldade de encontrar arquivos e centros de documentação com material organizado e disponível para as pesquisas, o que suscita nas recomendações insistentes, para a criação das condições objetivas para a preservação das fontes que possibilitem buscar explicitar a singularidade na relação Estado e sociedade. A pesquisa historiográfica está sujeita ao pesquisador já em seu primeiro momento, na sua escolha de temática, em sua metodologia de pesquisa, em suas diretrizes de busca, no levantamento das fontes o pesquisador, como bem nos lembra Maria Elisabeth Blanck Miguel (2004, p. 116) “a amplitude do olhar do pesquisador se dá ao levantar as fontes. Aí ele não identifica apenas objetos específicos, mas descobre outras questões sociais que demarcam um período”, nesse sentido, no trabalho de reconstrução histórica, a relação do pesquisador com as fontes sob análise interpretativa do momento histórico-social.

Podemos dizer que na pesquisa científica, não existe neutralidade, por parte do pesquisador (nem por parte da fonte/documento histórico), isso porque na medida em que ele expressa interesses político-ideológicos, compromissos profissionais e acadêmicos na sua formação, e do documento, porque ele faz parte de um processo que o construiu e também o preservou. O referencial para analisar se há ou não neutralidade está na realidade social. Partindo do pressuposto de que a sociedade é constituída por classes sociais desiguais e antagônicas, podemos concluir que o conhecimento, a ciência, a educação são frutos do seu tempo, são situados historicamente e socialmente constituídos. Caberá ao pesquisador não ser ingênuo ao depositar total confiança nos documentos e fontes; ele deve questionar as fontes e os documentos, na medida em que a história tem sido contada, geralmente na perspectiva da classe dominante, ocasionalmente, ou podemos até afirmar que quase sempre, os documentos guardados em determinados períodos históricos, foram selecionados para posteridade, assim como, o próprio pesquisador carrega consigo, suas convicções, suas ideologias e até seus mal-entendidos.

Desde a antiguidade a sociedade humana vem organizando a sua memória, interagindo produzindo e acumulando conhecimentos, por meio de suas práticas sociais. O registro desse conhecimento pode ser percebido mediante das diversas maneiras que, historicamente, se utilizou para registrar e conservar suas atividades e saberes por meio de pintura em cavernas, os

entalhes, os objetos diversos utilizados como suportes de informações. A grande quantidade de registros, aliados aos problemas de preservação, fez com que fosse necessário abrigar e organizar esses materiais. O surgimento dos espaços físicos, denominados de Arquivos, nasceram da necessidade de guardar, organizar e conservar os registros diversos que a sociedade produz sobre si mesma.

Desde suas origens os arquivos tiveram essa função de armazenar os documentos, sobretudo, de reunir e conservar um dossiê da administração do Rei, Monarca ou governante. Isso com o intuito de preservar os documentos comprobatórios de sua autoridade, seus interesses e direitos. Os arquivos e bibliotecas na Idade Média passaram a ser monopolizados pela Igreja, tornando o acesso restrito a poucos. Foi somente a partir da Revolução Francesa, com o interesse de consolidar o Estado Nacional, que se incrementou a criação dos chamados arquivos nacionais.

No século XIX, há uma verdadeira “explosão” da informação. O progresso científico e tecnológico implementou a produção informacional e com o advento da imprensa impulsionou o processo de “socialização” das informações. Nesse período, também os documentos escritos ganham *status* de testemunho histórico. O século XIX, considerado o “século da história”, legitimou o saber histórico como “ciência”, tornando-a disciplina especializada, produzida e ensinada nas universidades, a começar na Alemanha, com Leopold Von Ranke o qual priorizava o método científico na pesquisa histórica e o uso prioritário das fontes primárias. Nesse processo a heurística, torna-se a “pedra de toque” do trabalho do historiador (GRAFTON, 1998).

No século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, muitos arquivos e museus nacionais foram criados para legitimar a autodeterminação dos novos países independentes. A própria informatização, crescente e acelerada da sociedade a partir da segunda metade do século XX trouxeram novos problemas (e novas soluções) para os arquivos. Nesse processo complexo emerge uma nova ciência: a Ciência da informação<sup>1</sup>.

Essas considerações incorporadas à legislação brasileira sobre arquivos, em vigor desde 1991, direcionam a realidade atual da produção documental oficial, por meio de uma gestão documental na qual, obrigatoriamente, é submetida por conjuntos de procedimentos e operações técnicas referentes desde sua produção, tramitação, uso avaliação e arquivamento. Todo esse

---

<sup>1</sup> A Ciência da informação é o campo científico da arquivologia que gerencia as bibliotecas, arquivos e museus. Em consequência do progresso científico e tecnológico, a produção de documentos cresceu de forma a superar a capacidade de controle e organização das instituições, que se viram obrigadas a buscar soluções para gerir as grandes massas documentais, acumuladas como em nenhuma época anterior.

procedimento determinado em lei, tem como propósito a organização da documentação, assim também como sua eliminação ou recolhimento para a guarda permanente.

## **POLÍTICA E LEGISLAÇÃO ARQUIVÍSTICA: ARQUIVOS E CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO BRASILEIROS**

A Lei Federal número 8.159, de 8 de janeiro de 1991, vem dotar o Brasil de uma política nacional para os arquivos públicos e privados, ficando a cargo do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), órgão vinculado ao Arquivo Nacional, definir uma política, como órgão Central do Sistema Nacional de Arquivos<sup>2</sup>. O CONARQ possibilitou a simplificação e a racionalização dos procedimentos utilizados pelas instituições, bem como a redução dos custos administrativos. A partir do momento em que há orientação, aperfeiçoamento e aproveitamento de recursos humanos e materiais, o desenvolvimento de atividades participativas e a adoção de um comportamento ético na gerência da coisa pública, o Estado e a sociedade convergem à responsabilidade de preservar o patrimônio arquivístico brasileiro e garantir o direito democrático à informação.

De acordo com Heloísa Liberalli Belloto (1991), o interesse em organizar arquivos responde diretamente a quatro tipos fundamentais de público: 1) o administrador, aquele mesmo que o produz e necessita dele; 2) o cidadão interessado em testemunhos que comprovem seus direitos para com o Estado; 3) o pesquisador acadêmico, seja ele historiador, sociólogo ou outro profissional em busca de informações para a análise do passado humano, em sociedade, seja ainda o estudioso em geral; 4) o cidadão comum, não interessado em dados jurídicos ou pesquisas acadêmicas, mas todo aquele que demanda uma cultura geral (BELLOTTO, 1991, p. 19).

---

<sup>2</sup> Vinculado ao Arquivo Nacional, o Conselho Nacional de Arquivos - CONARQ, órgão central do Sistema Nacional de Arquivos - SINAR, foi criado pelo art. 26 da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. De acordo com esta lei, as ações com vistas à consolidação da política nacional de arquivos deverão ser emanadas do CONARQ, cujas competências, organização e funcionamento são objeto do Decreto nº 1.173, de 29 de junho de 1994. Dentre as suas competências, merecem destaque: definir normas gerais e estabelecer diretrizes para o pleno funcionamento do Sistema Nacional de Arquivos – SINAR visando à gestão, à preservação e ao acesso aos documentos de arquivo”; “estimular programas de gestão e de preservação de documentos produzidos e recebidos por órgãos e entidades, no âmbito federal, estadual e municipal, em decorrência das funções executiva, legislativa e judiciária”; “estimular a implantação de sistemas de arquivos nos poderes Legislativo e Judiciário, bem como nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios”.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no capítulo dos direitos e deveres individuais e coletivos, assegura o acesso à informação e resguarda o sigilo da fonte, quando necessários. A lei aponta ainda que todos têm o direito de receber dos órgãos públicos informações de seu interesse, seja ele particular ou coletivo. A lei também prevê que é responsabilidade da União, Estado e Município, o cuidado com a documentação e demais bens de valor histórico, artístico e cultural.

De acordo com a Lei Federal de Arquivos nº 8.159, de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências, afirma que é dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de científico e como elementos de prova e informação. Na prática os arquivos públicos são os conjuntos de documentos produzidos e recebidos, no exercício de suas atividades, por órgãos públicos de âmbito federal, estadual, do Distrito Federal e municipal.

A legislação aponta também que o Arquivo Público deve ser entendido como a instituição do Poder Público com a função de implementar, acompanhar e supervisionar a gestão de documentos produzidos e recebidos pela Administração Pública em seu âmbito de atuação, e de promover a organização, a preservação e o acesso dos documentos de valor permanente ou histórico recolhidos dos diversos órgãos e entidades dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O arcabouço legal que regulamenta a organização e acesso aos arquivos, é extenso e criterioso, no que diz respeito, a questão de deveres e obrigações que a esfera governamental deve dispensar no que tange à preservação oficial e histórica documental em todo o território nacional. As instituições que tem documentos sob sua guarda tem especificidades distintas, diferenciando-se por suas características e natureza e ao tratamento técnico empregado. Assim os espaços físicos, Arquivos, Centros de Documentação e Bibliotecas convergem em um ponto que é o atendimento ao público, seja ele, na maioria das vezes, o pesquisador, acadêmico ou “leigo”. A instrumentalização dessas instituições, proporciona acesso à informação da maneira mais racional, eficaz e eficiente. A abertura ao público, ao cidadão, tem a finalidade de tornar o documento acessível às pessoas, democratizando o direito à informação.

No Brasil desde os anos 1970, os arquivos vêm se constituindo dentro e fora das universidades; nascem e se consolidam com a clara política de preservar documentos de origens diversas, testemunhos de grupos, de

instituições, de personalidades e de “gente comum”. Em suma, sua principal função tem sido a de guardar e difundir informações para a pesquisa histórica<sup>3</sup>.

Os Centros de Documentação e Pesquisa surgem na década de 1970, vinculados aos cursos de História de diversas universidades públicas. Em sua maioria, aparecem com o objetivo de preservação da memória e patrimônio histórico local ou regional, segundo a área de abrangência de cada universidade, como órgão de apoio à pesquisa. Segundo Marilena Leite Paes (1997), os Centros de Documentação ou Informação, abrangem algumas atividades próprias da biblioteconomia, da arquivística e da informática. Seu campo é pluridisciplinar e mais amplo, o que exige maior especialização na gestão de documentos de toda espécie.

Para Célia Reis Camargo (1999), os centros de Documentação das universidades são voltados à geração de informações e organização de fontes de pesquisa. Desde os anos setenta, ao lado da docência e da pesquisa, esse campo de trabalho tem se expandido cada vez mais. Entretanto, a existência desses centros, como dissemos, ultrapassa o universo acadêmico. Percebemos sua presença nas fundações culturais, museus, bibliotecas e instituições de pesquisa. Muitas empresas, inclusive, recrutam historiadores para a criação de centros de memória e documentação. Ainda que essas empresas possuam bibliotecas e arquivos, os profissionais da área de história e de arquivística são chamados a auxiliar as atividades referentes à base de informações, apoio da administração, da comunicação ou como instrumentos de decisão.

No interior das universidades, os Centros de documentação têm características fundamentais em relação à proposta de trabalho que se propõe a desenvolver como Camargo (1999) apresenta:

O trabalho dos centros de documentação envolve a reunião, preservação e a organização de arquivos e coleções (geralmente compostos por documentos originais, ‘as fontes primárias’) e de conjuntos diversos (de natureza bibliográfica ou arquivística, originais ou cópias) reunidos sob critério do valor histórico e informativo, em torno de tema ou de períodos da história (CAMARGO, 1999, p. 50).

Quando esses acervos se encontram organizados e disponibilizados à consulta, são suporte para as pesquisas realizadas por docentes e alunos da comunidade acadêmica. Como resultado desse trabalho, a finalidade é ampliar

---

<sup>3</sup> A finalidade dos Centros de Documentação é armazenar, classificar, selecionar e disseminar a informação. Mas também essa finalidade pode variar de acordo com os propósitos da criação dos Centros de Documentação e segundo suas linhas de pesquisa. De acordo com as características físicas do documento, cada tipologia receberá um tratamento específico, no sentido de conservá-lo e preservá-lo.



o alcance dos serviços prestados aos demais segmentos sociais, com o interesse em atingir os usuários em potencial, ou seja, aqueles interessados em fazer usos dessas informações disponíveis. As atividades dos centros podem-se desdobrar em extensão universitária, o que proporcionaria novos usuários e pesquisadores e principalmente estar em contato com instituições congêneres, contribuindo com a política de preservação do patrimônio cultural do país. A existência dos Centros de Documentação Universitários desempenha um papel fundamental: que é o de ampliar as possibilidades de exercício da cidadania, servindo de base para a produção do conhecimento científico, proporcionando o acesso democratizado à informação especializada.

Além da questão da organização sistematizada, a autora ainda para alguns problemas que atingem os centros de documentação e memória, a importância da definição das linhas de acervo, as quais orientarão a atividade estrategicamente e a organização das bases informacionais do conhecimento, cumprindo sua finalidade em dar apoio informacional ao pesquisador assim como aproximar o pesquisador das fontes históricas.

Nesse sentido, a preservação e a conservação são objetivos fundamentais para o desenvolvimento das atividades práticas e cotidianas seja de um arquivo ou de um centro de documentação. As políticas de preservação consistem em assegurar as atividades de acondicionamento, armazenamento, conservação e restauração de documentos. Esta prática baseia-se num conjunto de procedimentos e medidas destinadas a assegurar a proteção física dos acervos ou arquivos contra os agentes de deterioração, que podem ser internos ou externos. Assim sendo, o ato de recolher os documentos em arquivos ou centros de documentação, sem atentar para uma organização sistematizada e racional, não transforma o documento em fonte de informação.

## **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: FONTES DOCUMENTAIS E A PESQUISA EDUCACIONAL NO OESTE DO PARANÁ**

Como campo de pesquisa, a História da Educação está consolidada como disciplina científica específica, a qual se organizou e se articulou pela expressiva produção de pesquisas por investigadores em todo o Brasil, em grupos de estudos, linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação e também pela criação de Centros de Memória da Educação.

A História da Educação no Brasil, tem os arquivos das instituições escolares, como referencial das fontes históricas para suas pesquisas, a partir da interpretação e análise da documentação que está em seus acervos. De acordo com Dermeval Saviani (2013), as instituições escolares fornecem as

principais linhas de investigação no campo da História da Educação. As instituições escolares brasileiras trazem em si mesmas a sua própria história, sua origem e trajetória institucional, inseridas no contexto histórico local, regional e nacional. Assim, cabe ao historiador a função de interpretar os resultados contidos na documentação histórica fornecida nos arquivos escolares assim como, analisar o contexto em que essa produção documental aconteceu.

Como bem nos lembra Maria Elisabeth Blanck Miguel (2004, p. 116) “a amplitude do olhar do pesquisador se dá ao levantar as fontes. Aí ele não identifica apenas objetos específicos, mas descobre outras questões sociais que demarcam um período”, nesse sentido, no trabalho de reconstrução histórica, é fundamental a relação do pesquisador com as fontes além de sua atenta análise interpretativa do momento histórico-social de guarda e produção documental. O pesquisador não deve ter a confiança cega nos documentos e fontes, mas questionar as fontes e os documentos, considerando que na medida em que a história tem sido contada, geralmente, na perspectiva da classe dominante.

Ainda sobre a questão da fonte de pesquisa/documento, ele carrega em si mesmo, sua bagagem subjetiva, Jaques Le Goff (1994) em *História e Memória*, nos lembra que os resquícios do passado não é qualquer escolha e sim, resultado produzido das relações das forças que detinham o poder na sociedade.

A pesquisa historiográfica sobre a História da Educação tem sido realizada em todo o país, numa tarefa de preservação da memória histórica educacional. Os pesquisadores brasileiros realizam seu trabalho na produção do conhecimento científico, por meio de pesquisas históricas, preservando e resgatando a memória histórica das instituições escolares, preservando a história da educação. Essas pesquisas apontam também as dificuldades em localizar a documentação, o que lhes acarreta a tarefas de organização do material a ser pesquisado.

No oeste paranaense não é diferente essa situação, em que arquivos institucionais ainda são tratados como depósitos de papéis. Nem sempre sendo negligência da instituição escolar, mas, o que se verifica é a falta de suporte por parte da esfera governamental no que diz respeito à legislação arquivística brasileira. Falta também além da conscientização da necessidade da organização e preservação documental de ambas as partes, principalmente, recursos orçamentários, assegurando a contratação de profissionais da área arquivística e história, assim como material e a definição de espaços adequados e específicos para os arquivos institucionais.

A pesquisa, levantamento de fontes em arquivos e instituições escolares no oeste do Paraná, tem contribuído para a preservação da memória histórica da educação e das instituições escolares. Exemplo disso, são as coletâneas “História da educação: pesquisa e memória histórica” (2008) e a “Coleção História da Educação: pesquisa, levantamento de fontes e instituições escolares”, organizadas pelos pesquisadores André Paulo Castanha e Paulino Orso *et alli* (2010), assim como inúmeros artigos, monografias de conclusão de curso e dissertações de mestrado, resultado do esforço e do trabalho dos pesquisadores da História da Educação no oeste do Paraná.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Paciência é a condição primária do pesquisador em arquivo. Seguindo os procedimentos da pesquisa acadêmica em identificar a instituição, o arquivo, localizar e selecionar os documentos e decifrar os escritos encontrados, estes são alguns dos desafios que se completam à tarefa de pesquisa em fontes. Ainda é muito precário entre nós o entendimento acerca da importância da preservação de acervos documentais.

No bojo da pesquisa acadêmica, os arquivos e as fontes documentais permitem ao pesquisador atento, encontrar e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Ao representarmos o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado, estabelecemos um equilíbrio adequado entre a localização, à leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos. A relação do historiador com os arquivos e as fontes é uma dessas bases, um alicerce fundamental da pesquisa sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica.

Os arquivos escolares, geralmente são depósitos de documentos, nem sempre bem armazenados, que existem graças ao cuidado dos funcionários que pressentem a importância deles. A pesquisa histórica em fontes documentais não constitui apenas a recuperação da informação armazenada, mas a reivindicação do sentido do passado por meio do conhecimento compartilhado. Sabemos das dificuldades em relação ao espaço e às condições técnicas existentes. Entretanto, é necessário o quanto antes que ocorra uma conscientização não somente por parte do Estado, mas também da própria comunidade envolvida para a preservação documental.

A conservação e preservação não consiste somente na coleta, classificação e divulgação dos documentos, mas também no prolongamento da vida útil desses mesmos documentos, a partir de ações que proporcionem condições de armazenamento e uma organização sistematizada.

As instituições escolares com a existência ou não de arquivos organizadores, tem sob sua responsabilidade, uma gama de arquivos documentais que geram fontes históricas, que são para os pesquisadores da História da Educação parte de sua base de pesquisa. Nesse sentido, não se deve exaltar ingenuamente os arquivos e a objetividade das fontes, mas dar a eles a devida importância. Daí a necessidade da discussão sobre os arquivos e fontes, atentando-se para a legislação específica produzida no âmbito das relações contraditórias entre Estado e sociedade.

## REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes**: tratamento documental. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei número 8.159 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF.

CAMARGO, Célia Reis. Os Centros de Documentação das universidades: tendências e perspectivas: *In: Arquivos, patrimônio e memória*: trajetórias e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

GRAFTON, Anthony. **As origens trágicas da erudição**: pequeno tratado sobre a nota de rodapé. Campinas: Papirus, 1998.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas. Ed. Unicamp, 1994.

MIGUEL, Maria Elisabeth Black. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. *In*. LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 111 – 140.

ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; SILVA, João Carlos da; MARTIM, Edison; PERES, Claudio Afonso (org.). **História da educação**: pesquisa e memória histórica. Cascavel: Coluna do saber, 2008.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: Teoria e prática. 3ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

PARANÁ. **Decreto nº 4129, de 22 de maio de 2001.** Consolida as regras constantes no Manual de Comunicação Escrita Oficial do Estado do Paraná.

PARANÁ. **Instrução Normativa n.º 2, de 19 de maio de 2004.** Estabelece os procedimentos para a entrada de acervos arquivísticos públicos no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná - DEAP.

PARANÁ. **Decreto nº 5.044, de 29 de junho de 2005.** Aprova a 2ª edição do Manual de Comunicação Escrita Oficial do Estado do Paraná.

PARANÁ. **Decreto nº 274, de 07 de março de 2007.** Aprovado o Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná - 3ª Edição.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de Memória e organizações de acervos para a História das Instituições Escolares. In: SILVA, João Carlos. **História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória história.** Campinas: Alínea, 2013.



## ORIGENS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO OESTE PARANAENSE: A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA (1938-1958)\*

*Rodrigo Pinto de Andrade*

*César de Alencar Arnaut de Toledo*

*Francielle Aparecida Garuti de Andrade*

### INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar a história da implantação da Escola de Porto Britânia, instituição pública, localizada na antiga Fazenda Britânia, localidade cujo território abrange atualmente os municípios de Toledo e de Marechal Cândido Rondon, fundada no ano de 1938 mediante um convênio entre o Estado do Paraná e a poder público municipal de Foz do Iguaçu. A escola foi criada antes do início do processo de colonização planejada da região, que aconteceu a partir da segunda metade da década de 1940. Quando de sua criação, a instituição visava atender as crianças brasileiras que residiam nas proximidades do Porto Britânia, localidade que à época, era habitada majoritariamente por estrangeiros, especialmente paraguaios e argentinos.

As atividades escolares foram iniciadas com 25 alunos sob a regência do professor Raphael Garcia e duraram até 1958. Segundo consta das atas de Exames Finais, de 1938 a 1947, a instituição funcionou com o nome de Escola de Porto Britânia, depois, passou a se chamar Escola Isolada de Rio Branco. Na final da década de 1950, com o fortalecimento do núcleo urbano de Toledo e o êxodo rural em toda região oeste do Paraná, a demanda escolar nas localidades rurais diminuiu e a instituição encerrou suas atividades.

A pesquisa foi realizada mediante a análise de documentos que descrevem o processo de criação, funcionamento e a trajetória da escola. Para sua efetivação foram utilizadas fontes como: Livros-ata de Exames Finais; Documento da Diretoria Geral da Educação de contratação do professor que atuou na instituição; Livros-ata de visitas periódicas do Supervisor Educacional de Foz do Iguaçu; Fotos da escola da década de 1930, todos disponíveis no acervo do Museu Histórico Willy Barth, de Toledo, PR.

Para discutir a temática proposta, inicialmente será analisada a inserção da pesquisa sobre instituições escolares no contexto da História da

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.22-37

Educação brasileira. Em seguida, será estudado processo de colonização e a escolarização da região oeste do Paraná no período da criação da Escola de Porto Britânia (1938-1958). Por fim, será abordada a implantação da instituição, com um particular destaque para sua organização pedagógica, a saber: corpo docente, corpo discente, prédio escolar e currículo.

Entendemos como importante a investigação de uma instituição educacional regional, porque o estudo da história local permite reconstituir as intencionalidades e interesses que nortearam seu processo de criação e organização. Ao realizar o trabalho de reconstituição histórica das instituições educacionais, contribuimos para a preservação da memória educacional da região e para a valorização do patrimônio cultural.

## **INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Atualmente, a temática da escola tem sido recorrente na área da História da Educação. Abordada sob as diversas perspectivas de informação e análise, a historiografia da escola vem sendo ampliada e renovada. Nos últimos anos multiplicaram-se as análises sobre a especificidade (cultura escolar, pedagogia, arquitetura, mobiliário, materiais didáticos, artefatos, disposição espacial); diversificaram-se estudos comparativos de amplitude territorial (local, regional, nacional, federal); foram revigorados parâmetros e perspectivas sobre mundialização e globalização do processo e do modelo didático-pedagógicos escolares. (MAGALHÃES, 1998).

No Brasil, a análise da história das instituições escolares no Brasil, tem se firmado como uma Linha de Pesquisa no âmbito da História da Educação e constituído cada vez mais, num campo de investigação promissor. Um dos elementos motivadores para as investigações sobre essa área temática é a possibilidade de se escrever a História da Educação brasileira e regional sob um prisma diferente daquele que dá espaço apenas às narrativas emanadas de documentos oficiais. Essa linha de investigação tem se consolidado como uma proposta de pesquisa que visa à valorização das peculiaridades regionais, sem desconsiderar as dimensões nacionais; entende-se que ao analisar as características de uma determinada instituição, espacial e geograficamente determinada, nasce a possibilidade de conhecer o contexto histórico-político e social que a criou. Trata-se de um veio da pesquisa histórica que se ocupa em descrever seus protagonistas em suas ações, bem como, os diferentes momentos vividos pela instituição educativa, suas contradições, sua estrutura física, sua relação com as políticas educacionais, seu projeto pedagógico e

outros temas que contribuem a compreensão do fenômeno histórico-educativo em sua totalidade. (NOSELLA, BUFFA, 2009; SANFELICE, 2007).

Essa temática se insere no contexto da ampliação do número de novos objetos que têm sido analisados a partir de sua historicidade. Dentre os novos temas, destacam-se: instituições escolares, práticas educativas, políticas educacionais, educação rural, educação indígena, educação especial, educação a distância, entre outros. Apesar das dificuldades, devido à inexistência de repertórios de fontes organizadas, no Brasil, muitos historiadores da educação têm se lançado na tarefa de historiar a educação escolar por meio da construção de interpretações acerca das principais instituições educativas espalhadas pelas diversas regiões do país. (NOSELLA, BUFFA, 2009; SAVIANI, 2007).

A abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento histórico em renovação no quadro da História da Educação, no qual novas formas de questionamento se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e das práticas educativas. A renovação da História da Educação adquiriu uma identidade epistemológica própria. Desde a década de 1960, a historiografia da educação, por sua vez, tem evoluído por meio de revisões críticas e pela construção de conceitos e formas de proceder que permitem compreender e explicar os fenômenos educativos, especialmente nas instituições escolares. Essa renovação historiográfica das últimas décadas produziu importantes mudanças na área da História da Educação (MAGALHÃES, 1999).

A história das instituições educativas faz parte deste processo de renovação e se constitui num desafio interdisciplinar. Nesse tipo de pesquisa, as análises sociológicas, organizacionais e curriculares compilam-se com o objetivo de uma reconstituição historiográfica de valor, pois se propõe a contextualizar a instituição pesquisada no cenário político, social, cultural e educacional em que ela se desenvolveu (MAGALHÃES, 1998).

O trabalho de analisar a história das instituições escolares, além de descrever a vida e os fatos que ocorreram no interior da escola, não fica preso apenas aos relatos históricos sobre seu dia a dia. Tais pesquisas devem levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. Assim, historiar uma instituição educativa é investigar o que se passa ou se passou em seu interior, a partir da análise que envolve os vários atores participantes do processo educativo, à luz do contexto geral, pois o movimento em seu interior reflete, de maneira particular e elaborada, o movimento social no qual a instituição está inserida; a



escola, portanto, deve ser analisada à luz de seu contexto histórico, social e político (SAVIANI, 2013; NOSELLA; BUFFA, 2009).

Assim, podemos dizer que cada instituição, escolar ou não, faz parte do todo social, de uma rede de complexos, de múltiplas determinações que forma um sistema societário integral e em constante transformação, sendo produzida pelo movimento histórico formado com base na luta entre elementos societários contraditórios; todavia, ela possui elementos internos que a difere de outras instituições, fazendo-a única e, que são revelados através da singularidade (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2009; LOMBARDI, 2011). Nesta perspectiva, analisar a história de uma instituição educativa, possibilita ao pesquisador, e a própria comunidade escolar, entender os enlaces que cercaram ou cercam tal instituição para desvendar, desta forma, seus papéis na sociedade.

## **COLONIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ NO PERÍODO DA CRIAÇÃO ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA (1938 E 1958)**

O período histórico da implantação da Escola de Porto de Britânia coincidiu com o processo de decadência do sistema econômico de *obrages*<sup>1</sup> e o início da colonização planejada do oeste do paranaense. Com a ampliação das atividades comerciais e das navegações no rio Paraná, a região oeste passou a ser explorada com mais intensidade. Devido à falta de fiscalização por parte das autoridades brasileiras na fronteira, a exploração das riquezas naturais se intensificou, principalmente pela ação dos argentinos que implantaram um modelo de exploração já praticado em algumas regiões de seu território, especialmente em *Corrientes e Misiones*. Tratava-se da extração e do comércio de produtos de origem agrícola, principalmente da erva-mate. (WACHOWICZ, 1982; GRONDIN, 2007).

Como produto nativo da terra, a erva-mate foi amplamente explorada na Argentina, a ponto de se esgotar no país, levando os argentinos a migrarem para as terras do oeste paranaense e se radicarem na região. Os *obrageros*<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup>As *obrages* foram imensos domínios rurais que se estabeleceram, primeiro no norte argentino e, posteriormente, no oeste do Paraná e na parte sul do Estado do Mato Grosso para a exploração da erva-mate e da madeira, empregando, geralmente, mão-de-obra paraguaia, em sistema de quase escravidão (GRONDIN, 2007). Ruy Wachowicz define *obrages* como: grandes extensões de terras fornecidas através de concessões dadas pelo governo do Estado, principalmente para a exploração de erva-mate, eram empreendimentos de exploração de propriedades do Oeste e Sudoeste do Paraná antes da colonização moderna do Paraná. O nome *obrages* significa originalmente o local onde se trabalha manualmente (WACHOWICZ, 1982).

<sup>2</sup>*Obragero*: termo em espanhol utilizado para designar o proprietário ou dono da concessão denominada de *obraje* (WACHOWICZ, 1982, p.182).

como eram chamados, desde o período imperial, conseguiram concessões de terras para explorar as vastas vegetações nativas de erva-mate e retirar e comercializar madeiras na região. Com a autorização do governo republicano, que permitia a venda ou a concessão dessas terras a estrangeiros, a possibilidade da Província do Paraná organizar o território da região, como pretendiam os políticos paranaenses, ficou bastante dificultada, pois as concessões eram consecutivamente renovadas. Priori afirma que, a despeito das sucessivas tentativas de intervenção dos governos estadual e federal, o funcionamento do sistema de *obrages* dificultava a criação de colônias de povoamento e proporcionou a elevação do desmatamento e esgotamento das reservas naturais, além de incentivar o regime de trabalho semiescravista. (LINHARES, 1969; ARRUDA, 2000; PRIORI, *et al.* 2012).

As *obrages* acabaram determinando a estrutura produtiva e econômica do oeste do Paraná. A realidade de isolamento das demais regiões do país, somada à falta de estrutura básica e à preocupação em ocupar produtivamente as extensas áreas do território, levou o governo do estado a criar uma política de concessão de terras, cedidas principalmente às empresas estrangeiras que tinham o objetivo de extrair erva-mate e madeira. A decadência desse sistema se deu quando a Argentina, maior consumidor da erva-mate brasileira, passou a produzir o produto em larga escala e contribuiu para diminuir o valor do produto exportado do oeste paranaense. (PRIORI, *et al.* 2012).

O processo de escolarização na região, por sua vez, esteve diretamente relacionado ao seu processo de colonização e compreendeu distintos modos de instrução, sempre relacionados aos interesses políticos e econômicos postos em disputa no período pelos diferentes grupos sociais tais como colonos, agricultores, migrantes, latifundiários e agentes políticos. Esteve, portanto, intimamente associada ao processo de sua ocupação. A escolarização do oeste paranaense passou por quatro fases distintas, a saber: Escolarização Particular Domiciliar; Casa Escolar Particular; Casa Escolar Pública e Grupo Escolar (EMER, 1991).

No núcleo pioneiro, onde atualmente é o município de Foz do Iguaçu, durante todo período da Colônia Militar, de 1889 até 1912, não existiu escola ou casa escolar em Foz do Iguaçu. Devido ao pouco investimento do Poder Público, a implantação das primeiras instituições escolares na região foi tardia, quando comparada a outras regiões do estado do Paraná. No entanto, essa realidade começou a ser modificada com a abertura de novas vagas de trabalho no município de Foz do Iguaçu para setores sociais que exigiam escolaridade e o aumento da população e do número de crianças em idade escolar, a sociedade se organizou e intensificou as reivindicações pela

intervenção do Poder Público para criação de escolas e a viabilização de outros serviços públicos. Assim, com o aumento da demanda por educação escolar, surgiram as Casas Escolares Públicas que se destinavam a atender a parcela da população que não possuía condições para pagar pelo ensino. (ANDRADE, 2017).

Entre os anos de 1915 e 1916, o Poder Público Municipal de Foz do Iguaçu construiu e manteve uma Casa Escolar. Essa informação pode ser verificada na Lei Municipal n.º 007, de 30 de outubro de 1914, que autorizou o Prefeito Municipal Jorge Schimmelpfeng a “[...] criar um Colégio de ensino primário do sexo masculino, nesta Vila, dispendendo a quantia anual de 2.160\$000 rs., com os vencimentos do professor que a dirigir, e mais a quantia de 250\$000 rs., com o mobiliário”. (FOZ DO IGUAÇU, 1914). A Lei Municipal n.º 024, de 07 de março de 1917, autorizou a criação de “duas escolas municipais do sexo masculino, vencendo cada um dos professores, cem mil réis mensais, devendo para serem as mesmas consideradas em funcionamento regular e teremos ditos professores, direito aos vencimentos marcados, apresentar a frequência mínima de 15 alunos, não podendo exceder de 35” (FOZ DO IGUAÇU, 1917).

No ano de 1928 foi instalado no município o primeiro Grupo Escolar, indicando um claro avanço educacional para região. Essa iniciativa educacional subvencionada pelo Poder Público esteve diretamente ligada à Igreja Católica. Toda assistência religiosa à população de Foz do Iguaçu era feita por padres de *Posadas*, capital da província argentina de *Misiones* e acontecia uma vez por ano, neste contexto, a Igreja decidiu pela criação de uma paróquia em Foz do Iguaçu e recebeu do governo do Paraná a garantia de repasses de subvenções para auxiliar na construção da paróquia e até mesmo propôs um auxílio financeiro mensal à Igreja e aos religiosos que, em contrapartida, deveria construir e dirigir o Grupo Escolar no município (PARÓQUIA SÃO JOÃO BATISTA, 1923; EMER, 2012).

As Casas Escolares subvencionadas pelo estado do Paraná constituíram-se na primeira forma institucionalizada de educação escolar do oeste paranaense. Foi também, durante um longo período, a única modalidade de ensino da região. Nas demais localidades, especialmente na área rural e mesmo nos incipientes núcleos urbanos, há poucos documentos que falam da existência de escolas públicas e/ou privadas, sendo a Escola de Porto de Britânia uma exceção.

## **A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA (1938-1958)**

Para a análise do nosso objeto, consideramos a orientação de Magalhães (2004), quando afirma que o desafio da pesquisa sobre a trajetória histórica de qualquer instituição educativa é integrá-la na realidade mais abrangente, que é o sistema educativo; contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma região. Para tal, faz-se necessário, além de extrair e analisar elementos do interior da escola que ajudam a explicitar o movimento ali ocorrido, olhar também para o entorno, pois é por meio desta averiguação que elementos imperceptíveis vêm à tona, oferecendo evidências materiais dos impactos que a instituição produziu em seu público alvo e, conseqüentemente, na sociedade onde desenvolveu e/ou desenvolve suas atividades.

A implantação da Escola de Porto Britânia se deu em um cenário educacional de transição política e econômica no Brasil. Era o início do regime do Estado Novo, que foi pautado pelo nacionalismo e teve na expansão da indústria e no fortalecimento da burguesia nacional sua principal plataforma. Em relação à educação, desde o início do Governo Vargas, 1930, a escola foi apontada como elemento essencial para consolidação de um projeto de nacionalização. O ministro da educação no período, Francisco Campos (1891-1968), defendeu a difusão do Ensino Primário para todas as camadas da população, com o propósito de criar um modelo educacional com bases nacionais, por meio de políticas que levassem ao “abrasileiramento” das regiões de fronteiras, localidades que à época contavam com forte presença estrangeira (BOMENY, 1999; SAVIANI, 2008).

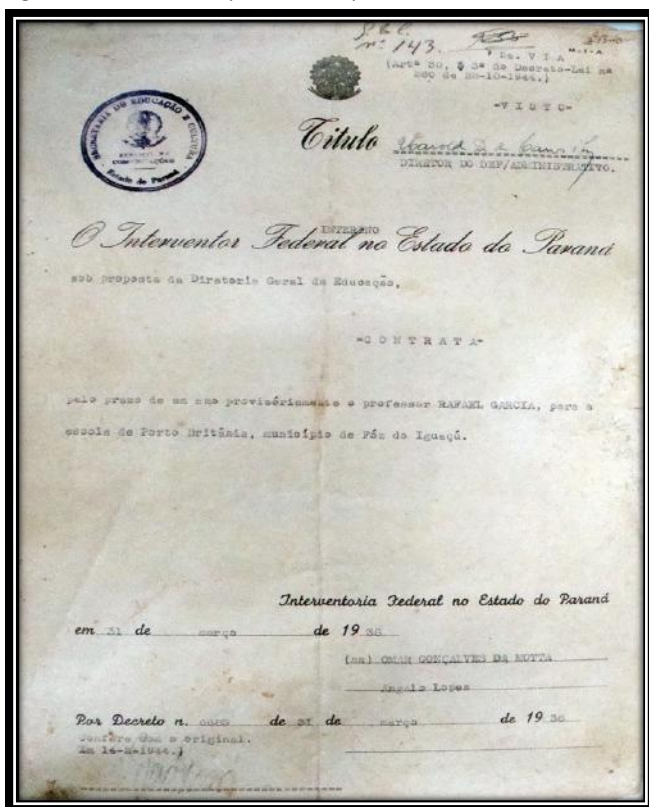
Considerando esse contexto geral, pode-se afirmar que a Escola de Porto Britânia foi criada para atender aos interesses governamentais que, naquele período, pretendia, além de resolver o problema educacional dos moradores daquela localidade, marcar presença em uma região estratégica do ponto de vista político e econômico (ARNAUT DE TOLEDO; ANDRADE, 2012).

A seguir, será realizada a análise da organização pedagógica da Escola de Porto Britânia, que contemplará os seguintes elementos: corpo discente e docente; grade curricular e prédios. O estudo desses aspectos da instituição contribui para a análise de sua história. Segundo consta da ata de Exames Finais do primeiro ano de funcionamento da instituição, lavrada em 30 de novembro de 1938, as atividades da Escola de Porto Britânia tiveram início em 31 de março de 1938 (ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA, 1938). Sua organização pode ser assim descrita:

## DOCENTES

Entende-se como pertinente na realização da pesquisa sobre a história da implantação da Escola de Porto Britânia a análise referente à composição de seu corpo docente. Como afirmam Paolo Nosella e Ester Buffa, a atuação dos professores na instituição e suas trajetórias podem constituir-se em importantes chaves de análise do processo de reconstituição da história da escola. (NOSELLA; BUFFA, 2009). A documentação registra a presença um único professor que atuou na instituição durante o período de 20 anos, de 1938 a 1958, o professor Rapahel Garcia, contratado pela Diretoria Geral da Educação de Foz do Iguaçu, em 31 de março de 1938, conforme pode ser verificado na imagem a seguir.

Figura 1 – Contrato do professor Raphael Garcia, 1938



Fonte: Museu Histórico Willy Barth, de Toledo, PR.

No ano de 1958, a escola encerrou suas atividades e o professor Raphael Garcia deixou o trabalho docente na instituição, porém, continuou morando naquela região. Em 1991, ele concedeu uma entrevista ao Museu Histórico Willy Barth, na qual ressaltou o privilégio de ter atuado como docente na Escola de Porto de Britânia. Todo material colhido no depoimento está disponível no acervo do referido Museu, em Toledo, PR. A atuação desse professor marcou, de forma decisiva, a formação dos alunos que pela escola passaram.

## **CORPO DISCENTE E PRÉDIO ESCOLAR**

A análise da composição do corpo discente da Escola de Porto Britânia, quando de sua implantação, contribui para compreender a proposta educacional que a instituição procurou oferecer. Como destaca Ester Buffa, analisar o quadro de alunos da escola, pode servir de subsídio no processo de apreensão do formato de educação que a instituição desenvolveu (BUFFA, 2007). Os alunos da instituição eram todos oriundos da área rural. Ao verificar os dados que constam nos livros de matrículas da instituição, é possível ter uma indicação da origem social dos primeiros alunos da instituição. Conforme consta desses documentos, a profissão dos pais dos primeiros alunos da instituição estava diretamente relacionada ao trabalho de extração e beneficiamento da erva-mate.

Segundo consta do “termo de visita”, documento elaborado pelo Supervisor de Ensino que fazia vistorias anuais às escolas sob jurisdição do município de Foz de Iguaçu, documento de 28 de novembro de 1958, nos últimos anos de funcionamento da Escola de Porto Britânia, os alunos eram “em sua maioria brasileiros, porém alguns pais são de origem paraguaia” (TERMO DE VISITA DA ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA, 1958). Neste mesmo documento, consta que os alunos do ano letivo de 1958 eram filhos de ex-alunos da instituição, que foram instruídos pelo mesmo professor, Raphael Garcia, fato que mereceu elogios do Supervisor.

É importante destacar que, em relação ao gênero, na Escola de Porto Britânia, meninos e meninas partilhavam da mesma sala de aula. À época, a separação das classes entre homens e mulheres era uma prática comum nas instituições educativas, especialmente nos grandes centros urbanos. Esse fato se evidencia quando da construção dos prédios escolares. Segundo Ester Buffa e Gelson Almeida Pinto (2002) nos grupos escolares era comum os edifícios serem divididos em duas alas, uma para meninos e outra para meninas. Até mesmo as entradas para esses ambientes eram independentes, visando à separação dos alunos por sexo. No estado do Paraná, foram criadas escolas

exclusivas para atender ao público feminino. Prevalecia a concepção de que a educação para as meninas deveria ser diferente daquela oferecida aos rapazes. Não obstante o fato de haver um discurso que privilegiava a educação escolar para os rapazes ainda predominar nas escolas das grandes cidades, nas atividades promovidas pela Escola de Porto Britânia, todos participavam igualmente. A instituição optou pela coeducação e atendia numa mesma classe, meninos e meninas.

Com base na análise das atas de exames finais do ano de 1938, foi possível elaborar o quadro a seguir, que apresenta os dados da primeira turma da Escola.

**Quadro 1** – Escola de Porto Britânia: primeira turma da Escola de Porto Britânia (1938)

| Série/turma | Sexo masc. | Sexo fem. | Total de alunos |
|-------------|------------|-----------|-----------------|
| 1ª série    | 11         | 10        | 21              |
| 2ª série    | 01         | 01        | 02              |
| 3ª série    | 01         | 01        | 02              |
| Total       |            |           | 25              |

**Fonte:** Escola de Porto Britânia, 1938.

No primeiro ano das atividades escolares da Escola de Porto Britânia, o número de reprovos foi significativo. Ao finalizar o ano letivo, o número de alunos reprovados foi:

**Quadro 2** – Escola de Porto Britânia: alunos reprovados da Escola de Porto Britânia (1938)

| Série/turma       | Alunos reprovados | Total de alunos |
|-------------------|-------------------|-----------------|
| 1ª série          | 12                | 21              |
| 2ª série          | 00                | 02              |
| 2ª série          | 00                | 02              |
| Total de reprovos | 12                |                 |

**Fonte:** Escola de Porto Britânia, 1938.

No ano subsequente, segundo consta da ata de exames finais, o número de alunos aumentou para 28, sendo 12 meninos e 16 meninas. O número de reprovos permaneceu elevado, 18 alunos foram “achados insuficientes para serem promovidos de série” (ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA, 1939).

Em todo seu período de funcionamento, a Escola de Porto Britânia desenvolveu suas atividades educacionais em uma única sala de aula construída pelos pais dos alunos. Quando da visita do Supervisor Educacional no ano de 1958, ficou registrado em ata lavrada no dia 28 de outubro de 1958,

que a escola “não possui nenhum banco para escrever, a sala quase escura, sem vidros. [...] esses pequenos brasileiros parecem até que vivem em um mundo à parte” (ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA, 1958).

Há que destacar que os espaços escolares possuem informações relevantes sobre a história e a filosofia educacional de uma instituição educativa e servem para cumprir uma função fundamental, como elementos disciplinadores, pois organizam, classificam, ordenam e hierarquizam os indivíduos em seu interior. Existe uma relação entre os espaços escolares e o processo de ensino e aprendizagem.

No entendimento de Ester Buffa, o prédio e o espaço escolar podem revelar importantes aspectos da vida de uma instituição escolar. Questões como: quem construiu o prédio? Por que construiu assim? As inovações dele ocorreram por causa do crescimento da demanda, por causa de inovações pedagógicas ou por motivo de segurança? As respostas a essas questões, segundo a autora, ajudam a entender a história da escola (BUFFA, 2007).

O prédio de uma instituição educativa pode ser considerado documento, ou, monumento histórico no processo de reconstituição de sua história. Informações relevantes sobre a trajetória, e mesmo as propostas educacionais de uma escola, podem estar aninhadas na arquitetura escolar. Como transmissão silenciosa, a arquitetura veicula os símbolos de cada momento histórico e, também, revelam a realidade de seu entorno.

**Figura 02** - Alunos da Escola de Porto Britânia (década de 1930)



**Fonte:** Acervo do Museu Histórico Willy Barth, de Toledo, PR.



Pode-se notar na fotografia acima, a simplicidade da construção, feita em madeiras e sem uma maior preocupação com as questões estéticas. Ao centro, o professor Raphael Garcia acompanhando os alunos da primeira turma da escola. Como pode ser observado na imagem, os alunos estavam vestidos com roupas simples e sem calçados, retratando que a escola era para eles uma extensão de suas casas. Eram crianças oriundas de famílias camponesas, que trabalhavam em regime praticamente semiescravo, nas *obrages* da região Oeste do Paraná, que não possuíam recursos financeiros nem mesmo para comprarem os artigos básicos para seus filhos.

## **CURRÍCULO ESCOLAR**

A concepção de currículo escolar está relacionada a uma prática social complexa, construída historicamente a partir de relações sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, o currículo deve ser concebido não apenas como sinônimo de conteúdo, mas, como um conjunto de experiências de aprendizagem que contempla conhecimento escolar e experiências vividas; por isso, sua análise pode ser uma importante chave para a compreensão das práticas e da história das instituições escolares. (ANDRADE, 2017).

Na análise de um currículo escolar pode-se identificar influências de ordem política, social, econômica e cultural; um sistema social integral que funciona e se desenvolve segundo leis específicas, na base de um respectivo modo de produção que compreende um processo histórico de um determinado tipo de sociedade historicamente construída. (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009). Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas às questões internas das instituições educativas, mas sua configuração recebe influência do contexto geral.

A Escola de Porto Britânia, conforme consta da documentação, tinha a seguinte grade curricular: Linguagem; Caligrafia; Matemática e Trabalhos manuais (ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA, 1938). A instituição funcionou num modelo de classe multisseriada, que correspondia à junção de várias séries em uma única sala de aula. Nesse modelo, o professor dividia o quadro em quantas partes fossem necessárias para atender às séries existentes na classe.

O modelo de classes multisseriadas foi utilizado especialmente nas escolas localizadas na área rural. A educação multisseriada deveria ser uma educação específica e diferenciada, elaborada com vistas à formação humana, emancipadora e criativa, deveria adotar de fato a identidade do meio rural (CAPELO, 2000).

## CONCLUSÃO

A análise dos dados revelados pelas fontes aponta que a história da implantação da Escola de Porto Britânia esteve imbricada com a história do desenvolvimento do sistema de *obrages* na região Oeste do Paraná. Foi criada para atender aos filhos dos trabalhadores brasileiros que residiam em uma localidade de fronteira, onde a presença de estrangeiros era notadamente grande. A instituição fez parte do projeto nacionalização da educação, que por sua vez, esteve em consonância com o cenário político/econômico e social que imperava no país naquele momento, devidamente ajustado ao contexto internacional adequado a este ideário.

As práticas educativas da instituição não destoavam das Políticas Educacionais vigentes no período. Elas propunham a difusão e a consolidação do Ensino Primário para todas as regiões brasileiras. O contexto político e educacional em que a escola foi criada concebia a educação escolar como elemento essencial para o processo de construção da sociedade e defendia a necessidade de uma reorganização do ensino. A Escola de Porto Britânia cumpriu o papel de consolidar o discurso do Governo Federal e se adequou às novas forças produtivas, que exigiam a modernização das relações de produção e acabou por cumprir uma tarefa de preparar trabalhadores que colaborariam com o projeto de colonização planejada que seria aplicado na região oeste do Paraná a partir da década de 1940.

Podemos afirmar, portanto, que a Escola de Porto Britânia contribuiu para difundir o projeto governamental que enfatizava a importância da construção de uma nacionalidade, a valorização e a afirmação da identidade brasileira, associada à construção da identidade do homem trabalhador. Para a concretização deste projeto, a educação escolar possuía função estratégica, qual seja: formar o bom trabalhador que auxiliaria no processo de crescimento econômico do Brasil. Ademais, a Escola de Porto Britânia contribuiu para a consolidação do incipiente ensino público na região Oeste do Paraná.

## REFERÊNCIAS

### Fontes documentais

ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA. **Livro-ata**: exames finais do ano letivo de 1938 da Escola de Porto Britânia. Toledo: [Arquivo do Museu Histórico Willy Barth], 1938. 04 f.

ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA. **Livro-ata**: exames finais do ano letivo de 1939 da Escola de Porto Britânia. Toledo: [Arquivo do Museu Histórico Willy Barth], 1939. 04 f.

ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA. **Livro-ata**: exames finais do ano letivo de 1947 da Escola de Porto Britânia. Toledo: [Arquivo do Museu Histórico Willy Barth], 1947. 03 f.

ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA. **Livro-ata**: exames finais do ano letivo de 1955 da Escola de Porto Britânia. Toledo: [Arquivo do Museu Histórico Willy Barth], 1955. 04 f.

ESCOLA DE PORTO BRITÂNIA. **Termo de visita do Supervisor Educacional à Escola de Porto Britânia**. Toledo: [Arquivo do Museu Histórico Willy Barth], 1958. 03 f.

DIRETORIA GERAL DA EDUCAÇÃO. **Contrato do professor Raphael Garcia pela Diretoria Geral de Educação do Município de Foz do Iguaçu**. Toledo: [Arquivo do Museu Histórico Willy Barth], 1938. 01 f.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei Municipal n.º 007, de 30 out. 1914**. Cria um colégio de Ensino Primário do sexo masculino no município de Vila Iguassú.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei Municipal n.º 024, de 07 mar. 1917**. Cria duas escolas municipais do sexo masculino.

PARÓQUIA SÃO JOÃO BATISTA. **Livro tombo da Paróquia São João Batista**. Foz do Iguaçu, 1924.

## **Literatura de apoio:**

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. História da implantação da Escola de Porto Britânia no contexto da colonização do oeste paranaense (1938-1958). **EccoS**, São Paulo, n. 29, p. 199-217. set./dez. 2012.

ANDRADE, Rodrigo Pinto de. **Religião e educação escolar na colonização do oeste paranaense**: o caso da implantação do Colégio Vicentino Incomar, de Toledo (1948 - 1965). 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões**: entre a história e a memória. Bauru: EDUSC, 2000.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarilio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, 2009.

BOMENY, Helena Maria. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BUFFA, Ester. Os estudos Sobre Instituições Escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 151-164.

BUFFA, Ester; ALMEIDA PINTO, Gerson. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos escolares Paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado**. 2000. 287f. Tese (Doutorado em Educação, Sociedade e Cultura) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. 340f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

EMER, Ivo Oss. Um pouco da história da educação no oeste do Paraná. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 34-48, mai/2012.

GRONDIN, Marcelo. **Alvorecer de Toledo, na colonização do Oeste do Paraná-1946 - 49**. Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2007.

LINHARES, T. **História econômica do mate**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

LINHARES, T. **História econômica do mate**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In*: SOUSA, Cunthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a História das Instituições Educativas: Entre a Memória e o Arquivo**. Braga, Universidade do Minho, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo: Hucitec, 1981

PRIORI, Angelo., *et al.* A história do Oeste Paranaense. *In*: PRIORI, Angelo. *et al.* **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 75-89.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. *In*: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p.13-31.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil Conceito e Reconstrução Histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 03-27.

WACHOWICZ, Christovam Ruy. **Obrageiros, mensus e colonos: história do oeste paranaense**. Curitiba: Vicentina, 1982.

### III

## MEMÓRIA E ESQUECIMENTO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS GRUPOS ESCOLARES DE MEDIANEIRA (1950-1970)\*

*Sander Fernando de Paula*

### INTRODUÇÃO

A memória vem se colocando como um foco importante nos estudos contemporâneos. O termo memória, originalmente formulado pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs (2003), é definido pelo autor como sendo o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Assim, memória e história são processos sociais, construções dos homens que têm como referência as experiências individuais e coletivas inscritas nos quadros da vida em sociedade.

A pesquisa acerca dos grupos escolares na região Oeste do Paraná, a partir de seus determinantes políticos, sociais e econômicos, abre caminhos para novas investigações, contribuindo para as pesquisas da História da Educação. Fomentar as discussões a respeito dessa modalidade de ensino, que, apesar de ter obtido espaço expressivo dentro do meio acadêmico nas últimas décadas, ainda é um campo pouco explorado, possibilitando indagações que propiciam a análise do processo de desenvolvimento social e educacional dessas instituições, permitindo um diálogo pleno entre a academia e a comunidade.

Podemos também revisitar a memória histórico-educacional mediante coleta de dados revisão literária e documental de obras, periódicos e arquivos. A memória também é relacionada em compreender como o sistema do capital tem se servido da educação institucionalizada para produzir/reproduzir ideologias via processo de agenciamento da memória social e como esse processo se afirma enquanto mecanismo de perpetuação das contradições peculiares do metabolismo capitalista. Ao mesmo tempo, em que essa própria educação pode se apresentar, de maneira contraditória, uma produção da memória social alternativa, contra-hegemônica.

No sentido de preservar esta memória, surgiram nos últimos anos diversos estudos sobre a História da Educação na região Oeste do Paraná, com

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.38-52

o intuito de preservar as fontes e arquivos que guardam a história e a memória oral e escrita das instituições. Pesquisadores, professores e a comunidade vêm reunindo esforços na catalogação de documentos, buscando proteger a história educacional.

Citamos aqui as contribuições do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, GT Oeste do Paraná (HISTEDOPR)<sup>1</sup>, que desde 2003, busca o levantamento, a organização e a catalogação de fontes primárias e secundárias para a História da Educação na Região Oeste, resultando atualmente em centenas de trabalhos entre artigos, monografias e dissertações.

O mesorregião Oeste do Paraná é um vasto território, formado por municípios que em sua maioria, originaram-se da colonização a partir dos imigrantes sulistas durante o século XX, vindo de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Assim, como a urbanização fizeram parte do intuito de desenvolvimento dos imigrantes, a educação também ganhou espaço, de forma branda, mas essencial às necessidades de escolarização dos filhos, sendo a gênese dessa modalidade de ensino denominada de grupos escolares.

O presente artigo discorre sobre as relações entre memória e esquecimento na pesquisa de fontes e arquivos nos estudos dos grupos escolares na Região Oeste do Paraná. Delimitamos a pesquisa, focando os estudos aos grupos escolares do município de Medianeira, determinando o recorte histórico durante o período que corresponde de 1950 - quando do início da colonização das terras - à 1970 – período onde os grupos escolares passaram por transformações político-pedagógicas e posterior extinção pelo governo através da lei 5692/71. Trata-se de apontamentos iniciais da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada: “História e Memória da Educação na Região Oeste do Paraná: a Constituição dos Grupos Escolares no Município de Medianeira (1950–1970)” em andamento.

Este capítulo está organizado em três momentos. No primeiro, abrimos considerações sobre memória dentro das pesquisas em história e historiografia. No segundo momento, analisaremos a memória e esquecimento

---

<sup>1</sup> O HISTEDOPR é um grupo de pesquisa em “História, Sociedade e Educação no Brasil”, com sede na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –, na Região Oeste do Paraná. Está vinculado ao Grupo de Pesquisa em “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR - ([www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)), que tem abrangência nacional e organiza-se por meio de Grupos de Trabalho (GTs) regionais. O HISTEDOPR tem como um de seus principais objetivos, promover o “Levantamento, a Organização e a Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação na Região Oeste do Paraná”, contribuindo assim, com os demais grupos que integram o HISTEDBR, para ampliar o levantamento, a organização e a catalogação das fontes em âmbito nacional.

nas relações com a pesquisa de fontes para a história da educação e, no terceiro, abordaremos a pesquisa dos grupos escolares de Medianeira.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMÓRIA**

A pós-modernidade vem criando novos significados sob a égide das novas tecnologias e um certo esvaziamento do ideário de memória. Nesse sentido, as “novas abordagens” sobre a História procuram subtrair-lhe a dimensão do conflito, homogeneizando as relações sociais, em esforço evidente para omitir a exploração e a dominação no passado, de forma a naturalizar a exploração e a dominação de hoje. Não por acaso, o desencanto com o “progresso” e a crise dos paradigmas da racionalidade gerou posturas que procuraram demonstrar a “impossibilidade” de se conhecer o passado.

Tal movimento vem mostrando uma realidade de fragmentação e segmentação da informação, pelo entrelaçamento entre cultura e comunicação, e da valorização das imagens, onde o “novo”, de hoje, torna-se o “velho” de amanhã. Frente a este contexto, novas tendências de investigar e pensar a realidade são anunciadas, por meio de um processo de desideologização do passado.

A rigor, duas correntes historiográficas vêm delineando os estudos históricos na contemporaneidade: o Marxismo e a Nova História. Ambas se rivalizam e se encontram dependendo dos recortes temáticos. A rejeição a uma prática descritiva de base positivista as aproximam. Conflitos, confrontos e confluências têm sido uma marca nos últimos anos entre essas duas posições, com olhares mútuos de desconfiança. Nos últimos anos, foram colocados a prova os conceitos do materialismo histórico, bem como as abordagens metodológicas dos Annales. Alguns advogam esse desfecho buscando confluências<sup>2</sup>.

A História “mudou muito de conteúdo”, principalmente na forma como ela é vista e trabalhada pelos historiadores de ofício. É claro que depende do momento histórico e do enfoque que é dado à História. Nas últimas décadas costuma-se dizer que a História é formada por diversos campos, constituindo-se em diversas experiências profissionais e acadêmicas.

Nos campos da História, Sociologia e Filosofia, destacamos as formulações de Le Goff, (2013), Nora (1993), Halbwachs (2003) e Ricoeur

---

<sup>2</sup> Em Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia<sup>2</sup>, organizado pelos historiadores Ronaldo Vainfas e Ciro Flamarion Cardoso, importantíssimo para compreender os assuntos metodológicos do trabalho com a História, particularmente com o fazer histórico no Brasil, classifica como Territórios do Historiador, grandes campos: História Econômica, História Social, História e Poder, História das Ideias, História das Mentalidades e História Cultural.



(2007) pela contribuição e enriquecimento dos conceitos de memória, em especial no que se refere a memória social e coletiva - ou como alguns autores atuais preferem chamar, de “memória compartilhada”.

Santana (2016) adverte que, mesmo tendo estes autores destaque na pesquisa da memória histórica e social, eles a analisaram embasados na história do seu tempo e suas reflexões e críticas partiram de um conceito pré-definido historicamente. O conhecimento acumulado da História contribuiu então para a formação dos conceitos de memória.

A memória não pode ser considerada um conceito estabelecido e, muito embora os autores citados contribuíram para defini-la em um contexto histórico, as transformações da sociedade agregaram-na novas definições. Nora apresenta uma discussão no início do século XX sobre espaços de memória, concretizando-a sem, no entanto, desconsiderar o simbolismo desse conceito. Parte nesse momento de novas rupturas da memória e abordagens dos estudos desta, não mais como um elemento único, mas, como uma manifestação social.

Enquanto ser social, a sós ou acompanhados, estamos sempre vinculados à sociedade, seja como membro de uma classe, mas simultaneamente estamos ligados a determinados laços ou círculos de convivências. Halbwachs (1877-1945), a partir de suas obras clássicas *Quadros sociais da memória* (1925) e *Memória Coletiva* (1952), alude que os estudos da memória deve levar em conta os contextos sociais como baliza na elaboração daquilo que denominamos como sendo memória.

Em se tratando de lembranças jamais estamos sós, sentencia o autor. Isso não significa estar presente fisicamente, mas ao rememorarmos experiências vividas, sempre nos referimos a presença de alguém. Assim, ao longo da vida, fizemos parte de grupos de memória, nos mais diferentes ambientes: família, trabalho, vida social. No processo de reconstituição dos acontecimentos, necessitamos apropriarmos da memória dos outros (2003, p. 39).

A memória individual vive imersa a um coletivo, mediante a uma trama de relações. Ou seja, não existe uma memória por si mesma. Portanto, não é possível, pensar em nós mesmos se não em relação ao(s) outro(s). Sempre recorreremos a alguém ou a um grupo no qual pertencemos.

Neste campo, Halbwachs define a memória individual e coletiva. A primeira pertencente a uma dimensão mais pessoal, de foro íntimo. A segunda designa aquelas recordações que adentram no círculo das preocupações mais comuns ou de interesse mais geral. Todavia, ambas se interpenetram ou se complementam, pois nunca estarão isoladas, pois expressam as marcas do social, isto é, do humano. Muitas vezes temos uma forte tendência de recordar

aquilo que nos provocou um impacto emocional. Segundo a neurociência, o passado está inteiro em nossa memória, mas em razão dos mecanismos de funcionamento de nosso cérebro, não possibilita que evoquemos todos os detalhes da parte inconsciente.

Não somente em sentido histórico pode-se compreender as diversas facetas da memória, mas também em sua semântica. Acerca disso, Santana (2016) argumenta que é possível com uma simples análise dos dicionários de língua portuguesa conhecer as inúmeras definições para a memória. Ela então – com base em seu sentido semântico – ganha termos polissêmicos e ambíguos em nossa atualidade, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento, inserindo termos e definições na biologia e na informática, por exemplo.

Nora (1993) afirma que a memória é a vida, carregada pelos grupos vivos e neste sentido está em constante evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, não tendo consciência das suas deformações sucessivas e ainda a memória se torna vulnerável as manipulações. O autor outrora alega com base em Hobsbawm que “há tantas memórias quanto grupos existem” e “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido sempre no presente”. Mais adiante o autor conclui “a árvore da memória e a casca da história” (NORA, 1993, p.09).

Como podemos entender nas afirmações de Nora, que a memória não é a história em si e sim um objeto de estudo desta. Neste caso um recurso que o historiador utiliza na compreensão dos acontecimentos humanos em sociedade. Le Goff indaga que: “Tal como o passado não é a história mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (LE GOFF, 2013, p.49).

É possível considerar a memória humana como uma espécie de aglomerado de pensamentos, guardados, compostos pelos mais diversos sentimentos: são lugares, espaços, pessoas, acontecimentos, traumas, percepções, sons e aromas. Esses sentimentos, reunidos e combinados em uma lembrança aos poucos se transformam em memória: aquela festa de casamento; aquele funeral; aquele acontecimento que reuniu todos na frente da TV. Mas como então reunimos essas memórias e porque a consideramos memórias?

Sendo a memória carregada de sentimentos, Izquierdo (2014) ressalta que os estudos relacionados a neurociência descrevem que eventos traumáticos ou de grande euforia são mais fáceis de recordar, ou seja, todos recordamos por mais tempo e em maior detalhe acontecimentos que ocorreram com um forte grau de alerta emocional.

Para os estudos da Neurologia, o autor define o termo memória como a aquisição formação, conservação e evocação de informações. Essa aquisição pode ser também chamada de aprendizado ou aprendizagem onde segundo o autor só se pode gravar as informações que forem aprendidas. A evocação dessas memórias é definido como uma espécie de recordação ou melhor definindo, uma lembrança.

Lembramos que não nos cabe aqui o aprofundamento dos conceitos de memória dentro da Medicina, visto que nossa única função é compreender as ramificações da memória dentro da Ciência da História. Porém, rejeitar as contribuições da neurociência na busca por desvendar o cérebro humano e como ele preserva informações seria de certa forma egoísta para nós pesquisadores da história, e, não adentrarmos nesse conhecimento, poderia de certa forma desprimorar a análises de estudo históricos.

Os grupos escolares de medianeira deixaram um legado para as próximas gerações que precisam ser resgatados. Neste contexto, a memória torna-se objeto da pesquisa de fontes dessas instituições, buscando relacionar o passado, o presente e o futuro.

## **MEMÓRIA E ESQUECIMENTO NA PESQUISA DE FONTES DOS GRUPOS ESCOLARES**

Entender as ações humanas no tempo e no espaço, suas transformações e as alterações que esta executa no ambiente é a função da História, mas como ciência, capaz de analisar os acontecimentos imbricados entre o real e o imaginário. Stephanou e Bastos (2011) vão além e consideram a História como um campo vasto de produção do conhecimento, nutrindo-se das mais diversas teorias, abarcando a análise das fontes, suas relevâncias e dicotomias.

Nesse pensamento, ingressamos nossas considerações sobre as fontes e quais as contribuições que a memória exerce dentro da pesquisa historiográfica de documentos, materiais, orais e quais os cuidados que o pesquisador precisa quando as fontes não dizem ou não querem dizer a totalidade dos fatos, isto é, o esquecimento.

Quando nos referimos a definição de “fontes”, cabe-nos apenas o entendimento e a pesquisa das fontes em seu sentido histórico. Nesse caso não se poderia falar sobre as fontes naturais ou como coloca Saviani (2004) as fontes relativas as ciências naturais. Sendo assim, no que se refere a história e a historiografia, as fontes por definição são construídas, são produções humanas de suas transformações no mundo. O autor considera que não se pode tratar as fontes como a origem do fenômeno histórico pois estas estão

em sua origem, constituindo o ponto de partida para a construção historiográfica e não são em suma a história. Para Saviani:

Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p 29, 30).

Outro ponto ressaltante da pesquisa de fontes é a denominação da “fonte” em si. Sendo um objeto construído pela ação humana, ele só pode ser considerado ou melhor, só adquire o título de fonte diante do historiador (SAVIANI, 2004). Diante do problema exposto, o historiador delimitará os elementos e os pressupostos teóricos com base nas questões que o objeto, já considerado por ele em fonte, disponibiliza. As fontes neste caso, não são apenas objetos da pesquisa, mas recortes e delimitações a serem analisadas. No caso das fontes para os estudos da educação o mais correto é delimitar os recortes necessários para a investigação e quais os instrumentos serão abordados na pesquisa.

Silva (2015) calcado em estudo bibliográfico e levantamento em arquivos escolares, pontua alguns elementos históricos acerca da constituição da escolarização em Cascavel. O autor levanta um problema acerca da condição precária dos acervos das escolas tem sido um dos problemas mais observados, consistindo na eliminação indiscriminada dos documentos. Destaca que o conhecimento da documentação visa levar alunos e professores a compreender a importância na reconstrução da memória institucional, chamando atenção para a valorização e preservação das fontes e dos arquivos escolares.

Para Silva (2016) a conexão entre o passado, o presente e o futuro levando em consideração suas manifestações em um determinado período histórico, onde o pesquisador na atualidade interroga as diversas formas de registros situados no presente, propicia diferentes deduções sobre o que as fontes desejam ou não transmitir. Dessa forma, torna-se possível uma análise historiográfica entender a pluralidade de interpretações desses objetos de estudo.

As fontes que preservam o passado relacionam-se com fatos do futuro, possibilitando que novos trabalhos de pesquisas sejam realizados visto que como afirma Silva: “quanto mais fontes forem selecionadas, organizadas e arquivadas, mais oportunidades de compreensão das transformações

históricas serão oferecidas aos pesquisadores que se propõem a reconstruir a história das instituições escolares” (2016, p.145).

Stephanou e Bastos (2011) asseguram que hoje há uma evidente ruptura nas concepções de que apenas os documentos escritos possuem valor para a pesquisa, principalmente os oficiais.

Quando deixamos de lado o argumento de uma “verdade de documentos”, onde apenas alguns documentos escritos são construtores de história, podemos encontrar outros vestígios em fontes que antes eram consideradas contaminadas, tendenciosas. Trata-se das fontes orais, que para muitos historiadores e estudiosos da área não tem a mesma veracidade e autenticidade dos documentos escritos. Ricouer analisa as fontes orais como elos que relacionam a memória escrita e a memória dita. Para ele “Com o testemunho passa-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental” (RICOEUR, 2007, p. 170).

Surge uma aceitação da história a partir das memórias plurais, fragmentadas e sem nexos ou como o autor mesmo cita de “testemunhos”. É uma produção do conhecimento oriundos de rastros de memórias, incrustadas nos mais sombrios espaços da mente e igualmente concebidas em lembranças e reminiscências, assim como são as experiências vividas e um indivíduo ou em sua coletividade.

Silva (2016) assinala que a preservação das fontes dessas instituições ganha notoriedade quando inseridas dentro de um contexto social e histórico, trazendo manifestações de grupos sociais específicos. Isso torna relevante a compreensão da história da educação de uma sociedade, visto que os grupos sociais e as fontes escolares estão intrinsecamente relacionando.

O esquecimento, em consonância com a memória, surge na pesquisa das fontes das instituições de ensino como um aviso do descaso do governo e das próprias instituições de ensino quanto a preservação dos documentos. É possível ver, quando adentramos em almoxarifados e arquivos de escolas as condições precárias de conservação dos documentos que contam suas origens, quando existem documentos a serem guardados.

Le Goff (2013), faz uma advertência aos historiadores quando estes se deparam com o esquecimento das fontes. Para ele é preciso escrever a história do que não existe ou que de alguma forma foi esquecido ou manipulado. Se há lacunas na história, dessa maneira, sendo intencionais ou não, devem ser historiadas:

Falar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as

lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos (LE GOFF, 2013, p. 109).

Por fim, consideramos que a importância da pesquisa de fontes e arquivos escolares não limita-se aos interesses do meio científico, devendo estender-se a toda a comunidade. É de suma importância que a sociedade compreenda, conheça e preserve sua memória educacional, reconhecendo a escola como um espaço de memória e um patrimônio histórico e cultural. Quando a pesquisa alcança a sociedade, ela deve ser entendida como um compromisso diária de preservação desse patrimônio, onde pesquisadores e agentes escolares devem garantir a manutenção e cuidado com as fontes historiográficas da escola.

## **OS GRUPOS ESCOLARES DE MEDIANEIRA**

A priori, as fontes documentais dos grupos escolares de Medianeira encontram-se espalhadas entre arquivos públicos e particulares. Em arquivos municipais, os obstáculos para a reunião das fontes são diversos. Essas instituições iniciaram suas atividades no início da década de 1950, quando Medianeira era apenas uma comunidade formada por imigrantes sulistas. Logo torna-se distrito de Foz do Iguaçu pela Lei nº 99, de 31 de julho de 1952<sup>3</sup>. Medianeira torna-se município, desmembrando suas funções administrativas de Foz do Iguaçu pela Lei Estadual nº 4245, de 25 de julho de 1960<sup>4</sup>. No entanto, na década de 1970, um incêndio na prefeitura acarretaria na perda da maioria dos arquivos e documentos.

Os poucos registros disponíveis dos grupos escolares de Medianeira foram encontrados em arquivos particulares de pioneiros e personagens que integraram essas escolas. Dentre os documentos encontrados, estão as nomeações de professores, relatos escritos e algumas fotografias.

---

<sup>3</sup> Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar distritos no Município de Foz do Iguaçu.

Art. 2º As novas Vilas denominar-se-ão: "Gaúcha", "Medianeira" e "Matelândia".

<sup>4</sup> Art. 4º Fica criado o município de São Miguel do Iguaçu, desmembrado dos municípios de Foz do Iguaçu e Medianeira, sede na localidade do mesmo nome e divisas seguintes:

Anexo I - Com o município de Medianeira: começa no rio Paraná, na foz do rio São Vicente, sobe por este até a foz do arroio São João e este até a sua cabeceira, donde em reta, por uma linha seca, alcança a cabeceira de seu contra afluente, o qual desce até a sua foz no rio Ocoí e este até a foz do arroio Laranjinha, o qual sobe até a sua cabeceira, donde em reta, por uma linha seca alcança a cabeceira do arroio Charrua, o qual desce até a sua foz no rio Represa Grande e este até a sua foz no rio Iguaçu;

Em 1996, a Associação dos Professores Aposentados de Medianeira (APAM), publicou o livro “O Resgate da Memória de Medianeira” onde pesquisou-se em depoimentos e relatos e a história da colonização do município. Nele é possível conhecer – de forma preliminar - a criação e a rotina do primeiro grupo escolar: O Grupo Escolar Miguel Matte.

Elza Biesdorf, coordenadora do projeto, relata no livro como foi ser a primeira professora a lecionar na cidade. Seu relato de pouco mais de duas páginas é, até o momento, contribuição importante para a preservação da memória do primeiro grupo escolar do município.

A constituição da primeira instituição de ensino ocorreu em 1952, dois anos após as primeiras famílias chegarem ao território demarcado pela Companhia Colonizadora Bento Gonçalves, responsável pela compra e venda das terras aos pioneiros, em sua maioria imigrantes ou filhos de imigrantes italianos e alemães oriundos dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Nesse período, Medianeira ainda era um enorme território de mata derrubada, cheiro de fumaça e casas de madeira espalhadas entre toras e plantações (DE PAULA; SILVA, 2018, p. 159).

**Figura 1:** Grupo Escolar Miguel Matte, 1952. Construído pela Colonizadora Bento Gonçalves, dispunha de 2 salas de aula e atendia os filhos dos pioneiros de medianeira

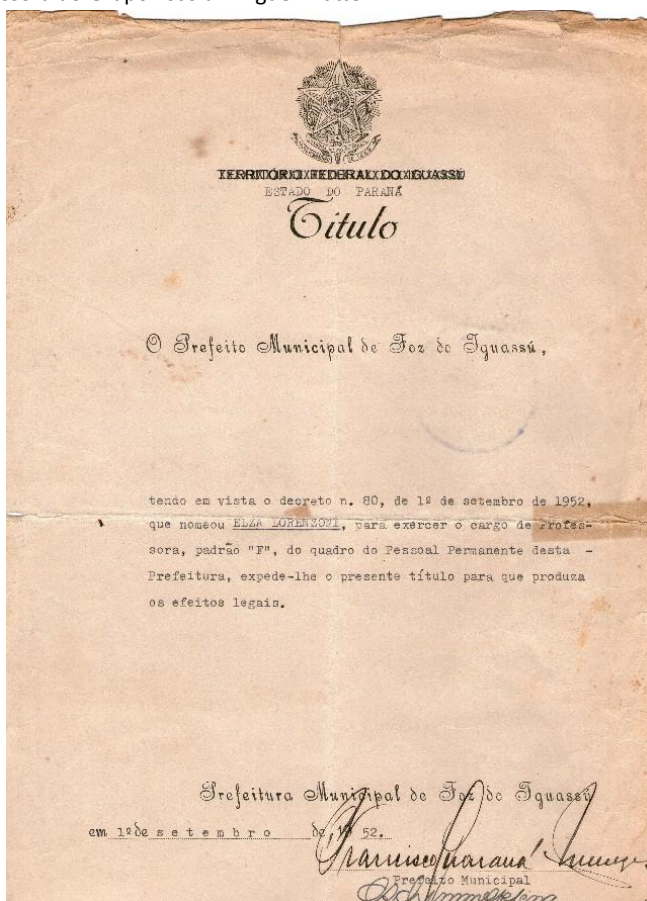


**Fonte:** Hilegarde Maria Rohde

Os primeiros meses de ensino do Grupo Escolar Miguel Matte ocorreram nas dependências da igreja Católica da comunidade. A estrutura religiosa não comportava um ensino de qualidade, visto que não haviam carteiras. As aulas eram ministradas em uma grande mesa onde os alunos se reuniam e tomavam as primeiras lições de letras e números. Os alunos eram ensinados em grupo, não havendo possibilidade de ensino diferenciando para

aqueles que já possuíam alguma escolaridade ou para aqueles que ainda não tinham sido alfabetizados. Era uma situação provisória e emergencial para suprir as necessidades de educação dos filhos dos pioneiros.

**Figura 2:** Decreto n. 80 de 1ª de setembro de 1952 no qual nomeou a senhora Elza Biesdorf ao cargo de professora do Grupo Escolar Miguel Matte



**Fonte:** José Biesdorf

As primeiras manifestações educacionais contaram com a ajuda da Igreja que, de alguma forma, estava ligada a educação. Saviani (2004) cita que no Brasil houve a participação da Igreja e da família no meio educacional, em muitos casos precursoras da escola, atuando direta ou indiretamente no interior dessas instituições. Não se pode dizer que há uma intencionalidade quanto a supremacia da Igreja ou da família no ambiente educativo, mas a



princípio, consideramos – no caso específico dos Grupos Escolares em Medianeira – de uma preocupação quanto a educação dos menores.

**Figura 3:** Professora Elza Biesdorf com alunos no Grupo Escolar Miguel Matte, na Igreja Católica de Medianeira onde as primeiras aulas foram ministradas



**Fonte:** Livro “O Resgate da Memória de Medianeira”.

Vendo a necessidade de uma estrutura que oferecesse qualidade de ensino aos alunos, a Companhia Colonizadora Bento Gonçalves construiu em 1953, a primeira dependência física da instituição, com duas salas de aula, carteiras novas e quadro-negro (BIESDORF; ROHDE, 1996). O ensino que deveria ser multisseriado não aconteceu devido à falta de professores. Eram ministradas aulas para o primeiro, segundo e terceiro ano simultaneamente, com cartilhas separadas, oferecidas a professora Elza Biesdorf pela Prefeitura de Foz do Iguaçu. Mais tarde, com o aumento dos alunos, foram contratados mais dois professores. O Grupo Escolar Miguel Matte foi extinto em 1955, com a criação do Educandário Nossa Senhora de Medianeira, sendo os alunos transferidos para esta instituição.

São evidentes as lacunas existentes na pesquisa dos grupos escolares de Medianeira, porém, os primeiros apontamentos já contribuem para definir que tanto a Igreja e o governo quanto os pioneiros, tinham a preocupação com o acesso à educação. Do mesmo modo, é preciso perceber que o processo de constituição da escola durante a colonização da região Oeste do Paraná não foi homogêneo, mas como aponta Emer, possuiu traços gerais: “O grupo escolar

que a primeira vista poderia representar um salto qualitativo para a educação regional, significou mais a presença do poder do Estado e uma diluição da relação da sociedade com sua escola, que o Estado a serviço daquela formação social” (1991, p.241).

Mesmo com o interesse do Estado na educação, singularmente o Grupo Escolar Miguel Matte ainda contou com a ajuda da comunidade de pioneiros e com a Colonizadora Bento Gonçalves nos poucos anos de sua existência. O Governo neste caso, contribuiu apenas com a contratação dos professores, cabendo a Colonizadora a doação do terreno e a construção da estrutura educacional. Houve uma ajuda mútua na criação e manutenção dessa escola, que apesar de iniciar a educação no município, não se consolidou.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, faz jus a reflexão da importância e preservação das fontes e arquivos que guardam a história da educação regional. Abarcar a memória como objeto norteador da pesquisa historiográfica torna o trabalho do historiador fundamentado socialmente. Outro fator que precisa ser explanado é a postura do pesquisador diante do esquecimento, visto que em muitos casos, a história está presente também naquilo que não está sendo dito. A pesquisa dos grupos escolares neste sentido, ganha o apoio dos historiadores da História da Educação, da pesquisa das fontes e no compromisso com a sociedade.

Faz-se necessário a relação de comprometimento do historiador com as fontes, tendo em vista que o trabalho por vezes é árduo e cansativo. Pesquisar a constituição dos grupos escolares na Região Oeste, analisando os determinantes políticos, sociais e econômicos que influenciaram na formação dessas instituições abre caminhos para novas investigações, contribuindo para as pesquisas em História da Educação.

Fomentar as discussões a respeito dessa modalidade de ensino, que, apesar de ter ganho espaço expressivo dentro do meio acadêmico nas últimas décadas ainda é um campo pouco explorado. Este esforço abre indagações que propiciam novas investigações referentes ao processo de desenvolvimento social e educacional dessas instituições e possibilitam um diálogo entre a academia e a comunidade.

## REFERÊNCIAS

BIESDORF, Elza; ROHDE, Hilegarde Maria. **O Resgate da Memória de Medianeira**. Curitiba, CEFET, 1996.

DE PAULA, Sander Fernando; SILVA, João Carlos da; História e Memória no Oeste Paranaense: estudo preliminar sobre os Grupos Escolares de Medianeira (1952-1964). *In*: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] **Aprendizagens Históricas: história do ensino**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. E-Book. ISBN 978-85-65996-55-6. Disponível em: [https://www.academia.edu/36491107/Aprendizagens\\_Hist%C3%B3ricas\\_Hist%C3%B3ria\\_do\\_Ensino](https://www.academia.edu/36491107/Aprendizagens_Hist%C3%B3ricas_Hist%C3%B3ria_do_Ensino). Acesso em: 10 jul. 2018.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. FGV, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

IZQUIERDO, Iván. **Memória** [recurso eletrônico] / Iván Izquierdo. – 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

SANTANA, Dorival Aparecido de. **A escola como lugar de memórias e de identidades: um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do Colégio E. N. S. de Lourdes – Londrina/PR.2013-2014**. 2016. 332 fls. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas. Autores Associados, 2004.

SILVA, João Carlos da. História e Memória na Região Oeste do Paraná: Fontes e Arquivos. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, p.133-148 jan./abr. 2016.

SILVA, João Carlos da. História e memória educacional na região oeste do Paraná. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 4, p. 87-100, 2015.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, Memória e História da Educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil** - Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

RICOEUR, Paul, 1913. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

# IV

## OS ROYALTIES DE ITAIPU NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE PRELIMINAR NOS MUNICÍPIOS LINDEIROS NO OESTE DO PARANÁ (1985-2017)\*

*Juliana Schwaab Thibes*

*João Carlos da Silva*

### INTRODUÇÃO

A construção da usina hidrelétrica Binacional de Itaipu a partir de 1974, proporcionou mudanças no cenário econômico, social e territorial nos municípios lindeiros ao lago de Itaipu. Grande parte da população que vivia em áreas rurais foi evacuada, deixando terras produtivas submersas a uma grande quantidade de água, para assim, dar lugar ao grandioso projeto da construção da maior hidrelétrica do mundo da época. Após ter ocorrido o alagamento e a usina de Itaipu iniciar sua comercialização de energia em 1985, os municípios passaram então a receber os *royalties* mensalmente, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Desta forma, o presente trabalho tem como proposta realizar uma breve análise da aplicabilidade na educação pelos municípios lindeiros ao lago de Itaipu que recebem as maiores quantidades *royalties* pago pela Hidrelétrica Binacional de Itaipu, delimitando nos municípios de Santa Helena e Itaipulândia. Para chegarmos aos resultados dos investimentos realizados na educação por estes municípios, se faz necessário inicialmente compreender o significado dos *royalties*, como a Itaipu foi idealizada, projetada e concluída, bem como os principais acontecimentos daquele período.

### OS ROYALTIES E A EDUCAÇÃO

O termo *royalties*, plural da palavra *royalty* em inglês, designa regalia ou privilégio, consistindo em uma quantia paga por alguém ao proprietário pelo direito de usar, explorar ou comercializar um produto, obra ou terreno. Em nosso país os *royalties* são pagos por várias explorações de fontes naturais como é o caso do petróleo, minerais e potenciais de energia hidráulica.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.53-64

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 20º, define como um dos bens da União, os potenciais de energia hidráulica e garante compensação financeira aos Estados, Distrito Federal, Municípios e Órgãos da União em caso de exploração de recursos hídricos para a geração de energia elétrica.

O Decreto Federal nº 1 de 11 de janeiro de 1991 estabelece a compensação financeira pela utilização dos recursos hídricos o cálculo e a distribuição mensal decorrentes ao aproveitamento dos recursos hídricos, para a geração de energia elétrica, bem como os *royalties* devidos pela Itaipu Binacional ao Governo Brasileiro, estabelecidos pelo Tratado de Itaipu.

A Lei nº 8.001/90, recentemente alterada pela Lei nº 13.661 de 8 de maio de 2018, prevê a distribuição mensal dos *royalties*, estabelecendo o pagamento de 25% aos Estados; 65% aos municípios; 3% ao Ministério do Meio Ambiente; 3% ao Ministério de Minas e Energia; 4% ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Com a legislação dos *royalties* e a comercialização da energia elétrica produzida pela Usina de Itaipu, iniciou-se o repasse mensal beneficiando 15 municípios do Estado do Paraná e 01 do Estado do Mato Grosso do Sul que foram afetados pelo alagamento, sendo o valor proporcional a quantidade de área alagada.

A tabela a seguir demonstra os 16 municípios beneficiários dos *royalties*, seguido pelo montante recebido no mês de janeiro de 2017 e a quantidade de área submersa pelo lago, conforme publicação da Aneel. Podemos observar que os municípios mais beneficiados com os *royalties* são: Santa Helena, Foz do Iguaçu e Itaipulândia.

**Tabela 1.** Indicação dos Municípios, áreas alagadas e o repasse dos *royalties* em dólar repassado em janeiro de 2017

| <b>Município</b>          | <b>Repasse atual</b> | <b>Área alagada km<sup>2</sup></b> |
|---------------------------|----------------------|------------------------------------|
| Foz do Iguaçu             | US\$ 787,5 mil       | 201,84                             |
| Santa Terezinha de Itaipu | US\$ 163,5 mil       | 41,90                              |
| São Miguel do Iguaçu      | US\$ 354,7 mil       | 90,91                              |
| Itaipulândia              | US\$ 701,3 mil       | 179,73                             |
| Medianeira                | US\$ 4,5 mil         | 1,16                               |
| Missal                    | US\$ 156,3 mil       | 40,07                              |
| Santa Helena              | US\$ 1.029 mil       | 263,76                             |
| Diamante do Oeste         | US\$ 21,9 mil        | 5,62                               |
| São José das Palmeiras    | US\$ 7,6 mil         | 1,94                               |
| Marechal Cândido Rondon   | US\$ 218,7 mil       | 56,04                              |

|                     |                |       |
|---------------------|----------------|-------|
| Mercedes            | US\$ 75,4 mil  | 19,32 |
| Pato Bragado        | US\$ 183,7 mil | 47,07 |
| Entre Rios do Oeste | US\$ 128,4 mil | 32,90 |
| Terra Roxa          | US\$ 6,2 mil   | 1,58  |
| Guáira              | US\$ 199 mil   | 51,01 |
| Mundo Novo (MS)     | US\$ 57,4 mil  | 14,71 |

Fonte: Aneel (2007).

O crescimento industrial brasileiro estava em alto nível de desenvolvimento e a necessidade de fazer suas máquinas produzirem, levou o consumo elétrico à beira de uma crise energética, pois a energia já em crise, em pouco tempo não seria mais suficiente para abastecer as grandes cidades industriais:

Os argumentos utilizados para justificar o projeto estavam apoiados nas ideias dos militares de tornar o Brasil uma grande potência. E, para o desenvolvimento do país, era necessário produzir energia elétrica. Dentro deste contexto, em 1974 foi criada a entidade Itaipu Binacional e no ano seguinte foi dado início às obras (MASCARENHAS, 2010 p.80).

O Rio Paraná, em seu grande volume de água, seria o ideal para a construção de uma usina hidrelétrica, porém havia a divisão entre Brasil, Paraguai e Argentina, o qual o Rio percorria que poderia tornar-se um empecilho, sendo a vontade dos idealizadores que a usina pertencesse somente ao Brasil, não havendo assim, a necessidade de divisão com os outros países.

Conforme Mazzarollo (2003), depois de estudos técnicos, realizou-se em 1966, na cidade de Foz do Iguaçu um acordo diplomático entre Brasil e Paraguai, sendo assinada a *Ata do Iguaçu*, como demonstração de interesse em aproveitar esse potencial energético.

Em abril de 1973, Brasil e Paraguai vieram a assinar o acordo, que ficou conhecido como “Tratado de Itaipu”, com a finalidade de usufruírem os recursos hídricos do rio Paraná, que tinha como percurso o Salto de Sete Quedas até a Foz do Rio Iguaçu. Foi necessário inundar uma área com cerca de 1.400 km<sup>2</sup>, sendo 800 km<sup>2</sup> do lado brasileiro e 600 km<sup>2</sup> do lado paraguaio. Em 1974, com a chegada das primeiras máquinas iniciou-se a construção da maior usina hidrelétrica do mundo.

Foz do Iguaçu que possuía cerca de 20 mil habitantes e apenas duas ruas asfaltadas passou por uma transformação drástica e em 10 anos a

população saltou para mais de 100 mil habitantes. Entre os anos de 1975 e 1978 foram construídas mais de 9 mil casas dos dois lados dos países para acomodar os trabalhadores que vieram de toda a parte do Brasil, sendo ainda construído hospitais, escolas, igrejas, clubes e centros esportivos para melhor atendê-los.

A primeira tarefa que os operários tinham era alterar o curso do rio, sendo necessário escavar 2 km de extensão, 150 metros de largura e 90 metros de profundidade para fazer o desvio, onde seria construída a barragem em concreto. Este trabalho terminou em 20 de outubro de 1978, e em novembro deste mesmo foram lançados 7.207 metros cúbicos de concreto na obra.

A construção da usina gerou muitos empregos diretos e indiretos, fazendo com que a economia dos dois países aumentasse significativamente. O PIB – Produto Interno Bruto do Paraguai, que já havia aumentado em 5% no ano de 1975, cresceu 10,8 em 1978. No auge da construção, havia cerca de 40 mil trabalhadores e entre os anos de 1975 e 1981, chagava a ser contratada até 5 mil pessoas por mês, devido ao extenso período e da rotatividade da mão-de-obra.

Com a barragem construída, o próximo passo seria a montagem das unidades geradoras, o que gerou outro desafio, pois a roda da turbina pesava cerca de 300 toneladas e vinha do Estado de São Paulo, sendo que a primeira entrega demorou aproximadamente 3 meses para chegar em seu destino final.

A última etapa e não menos dificultosa que os dirigentes e técnicos da Itaipu deveriam realizar, seria a desapropriação das terras dos agricultores que ocupavam parte da área que seriam atingidas pelo lago de Itaipu. Sendo que cada propriedade era avaliada pelos próprios funcionários da Itaipu de forma arbitrária e injusta:

Na área necessária para a imponente hidrelétrica viviam aproximadamente 8.000 famílias (cerca de 40.000 mil pessoas) na margem brasileira e 4.000 mil famílias (20.000 mil pessoas) na margem paraguaia. Todas foram forçadas a deixar suas terras, casas e benfeitorias, e lançar-se na luta pela reestruturação de suas vidas, família e comunidades. Os que tinham propriedade foram indenizados, e entre estes houve os que conseguiram fazer bons negócios e também os que se arruinaram. Mas havia muitos que nada possuíam (posseiros, arrendatários, empregados e bóias-frias), e estes, salvo exceções, tiveram de abandonar a área de mãos vazias, lançados à própria sorte (MAZZAROLLO, 2003, p.40).



A barragem ficou pronta em outubro de 1982, iniciando-se outra etapa que era resgatar os animais que viviam na área que seria inundada, chegando a serem salvos cerca de 36.450 animais, conforme fontes da Itaipu.

Para Mascarenhas (2010) a construção da usina além de trazer impactos sociais também causou grandes impactos ambientais como a perda da vegetação, da fauna, alteração na fauna do rio, migrações de peixes, o desaparecimento do Salto de Sete Quedas, além de perdas históricas, culturais e arqueológicas:

Em 1982, foi aprovado, pela Itaipu Binacional, o Plano de Utilização da Área do Reservatório, onde ficou estabelecida e regulamentada a política da entidade, com respeito a continuidade das providências de caráter ecológico, quanto à implantação dos usos múltiplos que as águas do reservatório proporcionaram: pesca, turismo lazer, abastecimento urbano e industrial, irrigação e outros (PERIS, 2003, p. 148).

No dia 05 de novembro de 1982, os presidentes do Brasil, João Figueiredo e do Paraguai, Alfredo Stroessner, inauguram oficialmente a maior hidrelétrica do mundo, acionando o mecanismo que levanta automaticamente as 14 comportas do vertedouro, liberando a água represada do Rio Paraná.

De acordo com a história divulgada no próprio site da Itaipu, o primeiro giro mecânico de uma turbina ocorreu em dezembro de 1983 e em março de 1985 a energia elétrica passa finalmente a ser comercializada. Em 1997, a Itaipu Binacional passa a abastecer 26% da demanda do setor elétrico do país. No ano 2000 atinge o recorde de produção, gerando 93,4 bilhões de quilowatts-hora. O custo da construção da maior usina hidrelétrica do mundo chega a US\$ 14 bilhões, sendo o valor atualizado em US\$ 16 bilhões de dólares, sendo as dívidas com prazo de pagamento até o ano de 2023.

A energia produzida pela gigantesca usina hidrelétrica de Itaipu é enviada para abastecer o sudeste do país, não sendo aproveitado em nenhuma cidade do Paraná, o que causa muita indignação pelos moradores da região lindeira ao lago de Itaipu.

Os municípios de Santa Helena e Itaipulândia, conhecidos no oeste paranaense por serem os recebedores das maiores parcelas de *royalties* e com alto potencial de investimentos, foram cogitados a se igualar a países de primeiro mundo a partir do recebimento dos *royalties*.

Itaipulândia, considerado o terceiro município recebedor das maiores parcelas de *royalties* de Itaipu, está situado no extremo oeste Paranaense, localizado a uma distância de 630 km da capital do estado. A população atual de acordo com fontes do IBGE é de 10.413 habitantes, com uma área de

aproximadamente 331,288 km<sup>2</sup>. O Índice de Desenvolvimento Humano em 2010 foi de 0,738.

Em 1961, vieram os primeiros pioneiros advindos dos Estados de Santa Catarina e Rio grande do Sul para essa região e cultivavam principalmente, fumo, feijão, milho, mandioca, criavam suínos e bovinos para sua subsistência, e ainda, cultivavam o fumo para a comercialização. Em 1966 foi construída a primeira igreja e o prédio servia também como escola para a comunidade.

Para Scarpato e Böhm (2006) as primeiras escolas, em sua maioria, foram construídas com o auxílio de moradores em forma de mutirão, onde era construída apenas uma sala de aula. Os terrenos eram cedidos por agricultores e os professores eram contratados e pagos com recursos públicos. A partir da década 1970 é que o poder público municipal ficou responsável pela manutenção do ensino conforme explica Balzan (2014).

Durante a década de 1970, a presença do poder público municipal na oferta da escolarização passou a ser reivindicada pelos colonos. Assim, o município de São Miguel do Iguaçu passou a assumir a responsabilidade pela manutenção das escolas, contrato e pagamento de professores, fornecimento de material didático e controle sobre os programas e conteúdos a serem ensinados. Com isso, em algumas escolas houve também oferta do ginásio (5ª a 8ª série). Os grupos escolares, com seriação, professores habilitados, conteúdos organizados substituíram as primeiras escolas dos colonos, principalmente por causa da grande demanda de alunos, em decorrência da explosão demográfica que ocorreu a partir do início da década de 1970. No entanto, devido à construção da Hidrelétrica de Itaipu e o alagamento de grande parte do território que veio a pertencer a Itaipulândia, tanto o número de escolas quanto a quantidade de matrículas diminuiu, devido ao êxodo de milhares de pessoas da região (BALZAN, 2014, p. 43).

Em março de 1992, Itaipulândia tornou-se um município a partir de sua emancipação pela Lei Estadual nº 9.908/92. Com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, metade de suas terras antes utilizadas com a agricultura foram inundadas pelo lago, causando muitos impactos, entre os quais, o desalojamento de milhares de pessoas em virtude da grande quantidade de terras submersas pela formação do lago de Itaipu.

Scarpato e Böhm (2006) relatam que a Itaipu desapropriou uma área total de 111.332 hectares onde viviam mais de 40.000 brasileiros, causando a migração dessas pessoas para outras regiões como Mato Grosso e Paraguai, também provocou uma movimentação demográfica interna no espaço do Distrito de Aparecidinha do Oeste, onde posteriormente seria a sede do

Município de Itaipulândia, recebendo muitos moradores. Apontam ainda sobre a inviabilidade econômica:

Logo se percebeu que não haveria sustentabilidade e viabilidade econômica, pois aos poucos a população foi diminuindo. O hospital que havia sido instalado fechou as portas e deixou de atender a população. O mesmo aconteceu com a agência bancária do Bradesco (SCARPATO; BÖHM, 2006, p. 124).

Em 2010, o número de habitantes chegava a 9.000, sendo possível destacar o alto índice de pessoas que se evadiram do município de Itaipulândia.

De acordo com informações da secretaria municipal de educação no ano de 2017, o município de Itaipulândia contava com 05 centros municipais de educação infantil, com 420 alunos matriculados; 04 escolas municipais, com 989 alunos matriculados; 01 escola modalidade especial, com 39 alunos matriculados; 02 escolas estaduais de Ensino Fundamental Fase Final com 656 matrículas; 02 Escolas de Ensino Médio, com 298 alunos matriculados e 02 escolas de Educação de Jovens e Adultos com 100 matrículas.

O município de Itaipulândia já foi beneficiado com os *royalties* de Itaipu entre os anos de 1997 a 2017 em mais de R\$ 610.000.000,00 (seiscentos e dez milhões de reais) segundo informações publicadas pela Aneel. Isso fez com que o município de Itaipulândia se tornasse o município com maior investimento *per capita* como explica Toillier apud Balzan (2014):

Segundo estudos da Fundação Getúlio Vargas de 2007, Itaipulândia foi o município brasileiro com maior investimento *per capita* em saneamento básico e saúde no ano de 2000; em 2007 foi o município que mais investiu em educação no Paraná, com o investimento de 106,39% da sua arrecadação de impostos, quando o mínimo exigido por lei é de 25%, ou seja, todo o valor arrecadado pelo município, além de uma parte dos *royalties*; segundo o levantamento do Departamento de Economia Rural do Estado do Paraná (DERAL) é o 26º município do Paraná em destaque no agronegócio, algo digno de reconhecimento, uma vez que o município é pequeno se comparado com outros, além de investir nas áreas de desenvolvimento rural sustentável e cuidado com matas ciliares; e finalmente, com uma parceria com a Itaipu Binacional, reduziu a zero os passivos ambientais de suas microbacias hidrográficas, sendo o primeiro município da Bacia do Paraná III que abrange a região Oeste do Paraná (TOILLIER apud BALZAN, 2014, p. 39).

Podemos verificar que o município realizou grandes investimentos no que diz respeito a educação aplicando 81,39% a mais que o exigido por lei. De acordo com uma breve pesquisa realizada no município de Itaipulândia, percebemos que os maiores investimentos foram destinados à educação infantil, sendo construídas instituições e contratado profissionais para atender e assegurar o direito da criança em frequentar a educação infantil, extinguindo praticamente a lista de espera por vagas.

Outro investimento que demandou altos investimentos, diz respeito ao ensino técnico em nível médio e ensino superior, onde o município contratou empresas para prestarem serviços de transporte de alunos para outros municípios, além do fornecimento de subsídios de estudo, no qual o aluno pode receber um auxílio financeiro no valor de R\$ 500,00 à R\$ 600,00 mensais para custeio das mensalidades de instituições privadas.

O Município de Santa Helena encontra-se aproximadamente a 620 Km da capital do estado - Curitiba, no Centro da Costa Oeste do Paraná, conhecida também como “Terra das Águas” por ter grande parte de suas terras alagadas pelo lago de Itaipu, onde ficou praticamente ilhada. De acordo com dados do IBGE (2016) a população está estimada em 25.665 habitantes, possuindo uma área territorial aproximadamente em 758,23 km<sup>2</sup>.

Santa Helena limita-se ao norte com o município de Entre Rios do Oeste, ao sul com Missal e Itaipulândia, ao leste com São José das Palmeiras e Diamante do Oeste, ao oeste com a República do Paraguai através do lago de Itaipu. O IDH do município em 2010 foi de 0,744.

De acordo com Colodel (1988) Santa Helena, teve seus primeiros colonizadores por volta de 1920, advindos dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com atrativo de terras férteis e baixos preços. Em 1924, com a luta revolucionária de Luís Carlos Prestes o fluxo de colonizadores foi reduzido pelo fato de a região ser palco de guerra.

Entre os anos de 1920 a 1960, os colonos trabalhavam praticamente em regime de subsistência, cultivando principalmente mandioca, milho, trigo, arroz, feijão, garantindo as necessidades da família e o pouco excedente destinava-se a comercialização principalmente no município de Foz do Iguaçu.

Conforme Colodel (1988) em 1960 começou a funcionar a primeira escola nas dependências da igreja Católica, onde os alunos permaneceram estudando até 1962, quando um vendaval derrubou as estruturas da igreja, passando a ser construído duas salas de aula pela prefeitura de Medianeira a qual Santa Helena se fazia distrito.

Após a emancipação política em 1967, foram criadas as primeiras escolas municipais rurais que ficaram sobre responsabilidade do município pela manutenção do prédio escolar e o pagamento dos professores.

Com a formação do lago de Itaipu, Santa Helena sofreu grande impacto socioeconômico, onde milhares de pessoas foram obrigadas a saírem de suas terras, abandonando assim, anos de trabalho e conquistas, para um futuro incerto. A redução populacional, ocasionou uma depressão no comércio, fazendo com que muitos comerciantes fechassem suas portas. Muitas escolas foram fechadas por falta de alunos, conforme corrobora Sterchile (2006).

Segundo Sterchile (2006) em 1980 o município contava com 67 escolas, e com o alagamento muitos moradores migraram para outras regiões, sendo que em 1985 dezessete escolas foram fechadas. Restaram-se então 49 escolas rurais municipais e 9 dessas escolas passaram a pertencer ao município de São José das Palmeiras a partir de sua emancipação em 1985.

Desta forma evidenciamos, que os principais motivos pela evasão da população no município de Santa Helena, se deu principalmente pela formação do reservatório do lago de Itaipu, posteriormente pela emancipação do município de São José das Palmeiras e pela mecanização agrícola, fazendo com que muitas pessoas fossem em busca de novos campos de trabalho em outras cidades. A seguir poderemos observar através da tabela as variações populacionais no município de Santa Helena entre os anos de 1970 a 2010.

**Tabela 2.** Índice populacional no município de Santa Helena nos anos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

| Ano/Censo | 1970   | 1980   | 1991   | 2000   | 2010   |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|
| População | 26.834 | 34.882 | 18.861 | 20.491 | 23.413 |

Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Helena (2015).

Anita Martins apud Fochezatto (2012), realizou estudos sobre o esvaziamento escolar no município de Santa Helena a partir do projeto Itaipu, constatando um significativo processo de evasão escolar naquele período, sendo que várias escolas foram fechadas devido a indenização e outras por falta de alunos.

[...] vemos [...] que o município de Santa Helena, no decorrer dos anos de 1971 a 1986, teve 106 escolas de 1ª a 4ª séries das quais, 10 passaram a pertencer ao Município de São José das Palmeiras, 28 foram desapropriadas pela Itaipu Binacional, 26 foram extintas por faltas de alunos, restando em Santa Helena apenas 43 escolas (MARTINS apud FOCHEZATTO, 2012, p. 115).

O município de Santa Helena, no ano de 2017, contava com 07 Centros de Educação Infantil com 562 alunos matriculados, 10 Escolas da rede Municipal com 2.325 alunos matriculados, 08 Escolas Estaduais Ensino

Fundamental Fase Final com 1.200 alunos matriculados, 04 Escolas Estaduais – modalidade Ensino Médio com 757 matrículas efetivadas, 02 Escolas de Educação de Jovens e Adultos com 246 matrículas, 06 escolas de Educação Especial com 53 matrículas efetivadas e por fim, 01 Universidade Federal, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP) que iniciou suas atividades, nas antigas instalações da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), ofertando 02 cursos: Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas.

Em relação aos *royalties*, o município de Santa Helena foi o mais beneficiado, sendo depositado aos cofres públicos mais R\$ 910.000.000,00 (novecentos e dez milhões de reais) desde o ano de 1997 até 2017 conforme relatório publicado pela Aneel.

De acordo com a pesquisa realizada no município, Santa Helena também teve seus principais investimentos voltados para a educação infantil e o ensino superior. Nos últimos anos foram construídos espaços para a destinação ao atendimento à educação infantil, além da contratação de mais de 90 professores de educação infantil, através de concurso público, além da contratação de 100 bolsas de estudo de uma escola privada. Hoje o município ainda possui uma pequena lista de espera de crianças que aguardam serem chamados para frequentar a educação infantil.

No que se refere aos investimentos no ensino superior, os alunos conquistaram o direito de receber 70% do valor pago ao transporte intermunicipal, além do município ter investido na construção de uma estrutura que foi cedida inicialmente para atender a UNIOESTE e que hoje foi doada para atender a UTFP, que oferta 03 cursos (Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências da Computação).

A educação básica, na modalidade Ensino Fundamental – fase inicial, também receberam investimentos, como reformas de escolas, construção de uma nova escola, reforma e construção de Ginásios de Esportes, os quais são utilizados para aulas de educação física de algumas escolas, entre outras melhorias que proporcionaram qualitativamente na educação do município.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos concluir que a construção da imponente usina hidrelétrica de Itaipu trouxe diversos impactos para a região oeste paranaense, tanto no que diz respeito a fatores econômicos, quanto sociais. Os municípios de Santa Helena e Itaipulândia tiveram importantes prejuízos no que se refere às percas territoriais, onde um grande número de pessoas teve que deixar seus lares em busca de novas oportunidades de vida em outras cidades e estados. A

economia estagnou, os comércios ficaram vazios e ainda, grande parte das terras antes produtivas ficaram submersas as águas do lago de Itaipu, deixando de produzir milhares de toneladas de milho e soja por ano.

Na questão social, a população também foi prejudicada, pois famílias, vizinhos, comunidades foram desfeitos em prol da Itaipu, o suor e o desgaste físico daqueles que desbravaram matas fechadas para transformar em moradias, plantações e pequenas comunidades, viram seus sonhos destruídos. Escolas foram desapropriadas e muitas outras fechadas devido à falta de alunos, um vazio tomou conta.

A compensação financeira paga através dos *royalties* pela Itaipu a estes municípios, é considerada de extrema importância, pois a partir desse montante é que os municípios puderam se reerguer e superar alguns traumas trazido pela construção da hidrelétrica. Podemos considerar também, que apenas com o pagamento dos *royalties* é que foram possíveis inúmeros investimentos que foram destinados à educação, saúde, infraestrutura, entre outros, como podemos citar o município de Santa Helena que realizou reformas em escolas, ginásios de esportes, construção de salas de aula, construções de centros municipais de educação infantil, prédio para instalação de uma universidade e ainda o município de Itaipulândia que chegou a aplicar mais de 106% na educação no ano de 2007.

Esperamos com este artigo, ainda que preliminarmente, contribuir com as reflexões acerca dos investimentos nas escolas públicas nos municípios lindeiros, a partir dos investimentos resultantes dos *royalties* da usina de Itaipu.

## REFERÊNCIAS

BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia históricocrítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia.**

Cascavel, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). UNOESTE, Campus Cascavel.

COLODEL, J. A. **Obras e Companhias Colonizadoras.** Cascavel: Assoeste, 1988.

COLODEL, J. A. **História de Santa Helena:** descobrindo e aprendendo: ensino fundamental. Santa Helena: Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação e Cultura, 2000.

FOCHEZATTO, A.; KUIAVA, J. **Reflexos de um Regime Tecnocrático/Autoritário:** Influência do Projeto Itaipu no Contexto Escolar do Município de Santa Helena. *In.* SILVA, João Carlos da Silva; CASTANHA, André Paulo; ORSO, Paulino José

ZANOTTO, Marijane. **História da Educação**: escola pública e práticas educativas. Cascavel: Edunioeste, 2012.

MAZZAROLLO, J. **A Taipa da Injustiça**. 2ª ed. São Paulo. Edições Loyola.

PERIS, A. F. **Estratégias de Desenvolvimento Regional**: Região Oeste do Paraná. Vários autores. - Cascavel: Edunioeste, 2003.

SBARDELOTTO, D. K. CORREA, J. J. História da Criação do Colégio Bartolomeu Mitre, o Primeiro Grupo Escolar do Oeste do Paraná: **Contexto Histórico (1889 a 1930)**. In.

CASTANHA, André Paulo; ORSO, Paulino José; SILVA, João Carlos da; BATISTA, Marco Antônio. **História da Educação**: Levantamentos de Fontes e Instituições Escolares. Org. Carvalho. Cascavel: Edunioeste, 2010.

SCARPATO, R.; BÖHM, I. **História de Itaipulândia**. 1ª edição. Cascavel, PR: Assoeste Ltda, 2006.

STERCHILE, Adriela. **Aspectos da História das Instituições Escolares de Santa Helena**. 2006. 39 f. Trabalho. (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Cascavel, Paraná.

## **SITES CONSULTADOS:**

<http://www.planalto.gov.br/> acesso em: 29 jan. 2017

<http://www.ibge.gov.br/> acesso em: 28 fev. 2017

<http://www.santahelena.pr.gov.br/> acesso em: 01 fev. 2017

<https://www.itaipu.gov.br/nossa-historia>) acesso em: 29 jan. 2017

<http://www.itaipulandia.pr.gov.br> acesso em: 01 mar. 2017

<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/> acesso em: 20 mar. 2017



# V

## A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO PARANÁ: O CASO DA UNIOESTE\*

*Anderson Szeuczuk*

### INTRODUÇÃO

No estado do Paraná, entre os anos de 1960 a 1970 o ensino superior passa por um significativo crescimento. Entre os elementos que influenciaram nesta questão, podemos apontar o incentivo do governo estadual em intensificar o desenvolvimento de regiões despovoadas do interior do Estado, diante da necessidade de recursos humanos especializados no setor agroindustrial emergente.

Na década de 1960, o estado do Paraná ainda contava com uma economia baseada na extração de erva-mate e madeira, apresentando a cafeicultura como importante meio de subsistência, também incorporando a economia agrícola principalmente da soja e do milho na região oeste.

A criação de IES, mesmo em forma de faculdades nessas regiões, trazia uma perspectiva de progresso. Quando criadas pelo poder público essas instituições foram resultantes da mobilização das elites e interesses políticos locais, por meio de um discurso de modernização e crescimento regional, mediante um argumento da falta de pessoas devidamente qualificadas para o mercado de trabalho.

Para realização deste artigo, contamos como fonte o Jornal Pensamento Acadêmico, do Diretório Acadêmico 7 de Julho, dos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA), buscando apresentar a participação dos estudantes e comunidade no processo de criação da UNIOESTE. Também será utilizado a legislação do município de Cascavel, do estado do Paraná e a Federal, com o objetivo de apresentar cronologicamente o processo de criação do ensino superior em Cascavel e o reconhecimento da universidade.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.65-77

## O ENSINO SUPERIOR NO OESTE DO PARANÁ

As transformações socioeconômicas após 1950 levaram a uma demanda maior pela formação superior. Alguns elementos podem explicar esta questão como o aumento populacional, a migração para o interior e o surgimento de cidades em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Com a necessidade de mão obra qualificada havia o interesse pela formação superior para atender as demandas regionais, segundo Assis (2012, p.323):

A partir da segunda metade dos anos 1950, a implantação da indústria de base criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Mas a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias.

A pressão no Brasil pela necessidade de formação superior reivindicada principalmente pelas elites, visava a formação de mão de obra, isso justifica a ampliação de instituições isoladas em oposição a criação de universidades que poderiam difundir a pesquisa e extensão.

O ensino superior público difere-se do privado em sua composição, objetivos e fins. [...] é definido como prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político partidários (CUNHA, 1991, p. 322). A educação pública por ser financiada pelo setor público, tem com maior preocupação a oferta de uma modalidade educacional que demonstre a capacidade e qualidade de um serviço público à sociedade:

Ao considerarmos a educação como instrumento transformador da sociedade, levamos em conta diversos aspectos sociais no contexto que a mesma estava inserida. Isso “[...] nem sempre significa que ela está voltada para a superação das condições sociais existentes, [...]” (ORSO, 2010, p.2). A educação analisada como transformadora da realidade social, tem como função atender às necessidades básicas da formação dos sujeitos que a mesma compreende.

O processo de formação das instituições de ensino superior (IES) no Paraná esteve relacionado ao desenvolvimento econômico e político do Estado. Com especificidades de acordo com cada IES, deve ser compreendida em uma totalidade, considerando que a história da educação também está atrelada ao desenvolvimento econômico e demandas de cada região, muitas vezes marcados por conflitos de interesses políticos.

A universidade tem um papel fundamental no desenvolvimento local e regional, pela sua capacidade de formação humana e o desenvolvimento econômico e social. Este processo ocorre por meio da relação que estabelece com a sociedade e as demais instituições públicas e privadas:

Fruto da presença ativa destas instituições na região é que se constata a instalação e o crescimento de outros empreendimentos, seja no setor de comércio ou serviços, gerando emprego, renda e melhores condições de vida à população, resultado no desenvolvimento e crescimento regional efetivo (CHIARELLO, 2015, p.244).

No Brasil o ensino superior privado teve um crescimento considerado após 1960, no estado do Paraná este processo foi diferente pois a ampliação deste nível de ensino ocorreu por meio de fundações municipais e estaduais. A existência de faculdades estaduais em determinadas regiões também era um empecilho à iniciativa privada.

Como essas instituições recebiam um montante de recursos do Estado, embora cobrassem mensalidades, não dependiam exclusivamente dos recursos próprios para suas funções, essas instituições em regiões estratégicas não atraíam os interesses do setor privado.

É importante apontarmos que tal decisão governamental caracterizou-se um importante avanço no setor educacional e social, com incentivo para interiorização do ensino superior, como destaca Sheen:

No Paraná, a interiorização do ensino superior passou por três momentos distintos: o primeiro momento, iniciado ainda na década de 50 e que se estendeu até o final da década de 60, caracterizou-se pela criação de estabelecimentos isolados de ensino superior; o segundo momento, localizado no final da década de 60, caracterizou-se pela interiorização do ensino universitário através da criação de três universidades estaduais; o terceiro momento, que pode ser localizado a partir de 1975, caracterizou-se pela expansão de instituições de ensino superiores municipais (SHEEN, 1986, p.4).

Na tentativa de reduzir a pressão pela demanda de vagas no ensino superior, foram criadas diversas fundações educacionais em todo Estado. O projeto de formação destas IES já vinha acontecendo desde os anos anteriores, com o surgimento das faculdades isoladas regionais, para compreendermos este processo consideramos que:

Na década de 1980 os estabelecimentos de ensino superior no Brasil poderiam ser Universidades federais, Universidades Estaduais, Universidades municipais, Universidades particulares. As faculdades poderiam ser: Federações de escolas ou faculdades federais, Federações de escolas ou faculdades estaduais, Federações de escolas ou faculdades municipais ou Federações de escolas ou faculdades particulares. Quanto as isoladas Escolas ou faculdades isoladas federais, Escolas ou faculdades isoladas estaduais, Escolas ou faculdades isoladas municipais e ainda Escolas ou faculdades isoladas particulares (VAHL, 1980, p.47).

A criação e a ampliação das instituições de ensino do estado não garantiram a gratuidade e, por fim, acessibilidade de uma maior parte da população que não dispunha de recursos financeiros. O ensino superior no Brasil foi pago, excepcionalmente gratuito pela concessão de bolsas de estudo a uma minoria. Em nível nacional, o movimento pela gratuidade desta modalidade de ensino ganhou força a partir da década de 1960.

No Estado do Paraná, este movimento intensifica-se após 1980, com a participação estudantil que exigia do governo custeamento total das universidades estaduais. Sendo assim a interiorização da educação superior facilitaram o acesso a este nível de ensino a pessoas que não tinham possibilidade de migrarem para regiões que tinham uma IES.

A interiorização foi decorrente da ampliação das instituições isoladas, no entanto, os estados e os municípios aproveitavam-se das brechas na legislação para criarem IES na modalidade “autarquias”, viabilizando a cobrança de mensalidades. Como afirma Dourado:

Os atos de criação de autarquias estaduais em vários municípios fortaleceram, em outros, o desejo de manter uma estrutura de ensino superior como sinônimo de desenvolvimento e de progresso. A alternativa encontrada pelos municípios foi a criação de fundações educacionais, cuja finalidade, na maioria dos casos, era a de facilitar e garantir a criação de unidades de ensino superior privado, com a utilização de prerrogativas desfrutadas pelas instâncias públicas. A privatização do público consuma-se, portanto, a partir dessa modalidade, na medida em que esse ente jurídico permitiu a vinculação - direta ou indireta - a interesses privatistas, sobretudo por meio do estabelecimento de contratos de prestação de serviços (DOURADO, 2001, p.80).

No estado do Paraná também contávamos com fundações municipais de ensino que solucionam o problema regional pela reivindicação do ensino superior, embora as instituições fossem estaduais ou municipais, pelo fato de cobrarem mensalidades, indiretamente as encaminhavam para uma elitização e exclusão. Mas enfatizamos que neste período não havia legislação que obrigasse o poder público a financiar o ensino superior, ação que foi efetivada apenas com a constituição de 1988.

## A CRIAÇÃO DA UNIOESTE

No Oeste do Paraná os interesses para criação da universidade tiveram início nos anos de 1970 e se intensificaram na década de 1980, com isso: “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, 2007, p.112).

O movimento pela criação de uma IES justifica-se por algumas questões. Segundo Orso (2011, p. 234) “Com as rápidas transformações ocorridas na região, a ausência de um bom nível de escolaridade representava insegurança no trabalho e dificultava a ascensão social.” A formação de uma elite que reivindicava a presença do ensino superior como justificativa para o desenvolvimento regional, foi elemento fundamental junto a presença da sociedade civil e movimento estudantil para pressionar o estado diante a seus interesses.

Outro ponto fundamental é o crescimento populacional do município entre os anos de 1960 a 1991, como podemos verificar na tabela a seguir.

**Tabela 01-** População urbana, rural e taxa de urbanização de Cascavel, 1960-1991

| Ano    | 1960   | 1970   | 1980    | 1991    |
|--------|--------|--------|---------|---------|
| Rural  | 27.377 | 54.971 | 39.814  | 15.224  |
| Urbana | 12.136 | 34.950 | 123.656 | 177.766 |
| Total  | 39.513 | 89.921 | 163.470 | 192.990 |

**Fonte:** Reis, 2017, p. 51 a partir de dados do IBGE, com adaptações pelo autor.

Conforme os dados da tabela 01, no ano de 1960, o município possuía uma população de 39.513 pessoas, em 1970 de 89.921 pessoas, correspondendo a um crescimento de 127.57%. Em 1980, de 163.470 pessoas com um crescimento de 81.79% em relação a década anterior, em 1991 com um total de 192.990 habitantes e um crescimento de 18.05%.

A partir dos dados, identificamos que o maior crescimento populacional correspondente a década anterior ocorreu entre 1960 a 1970. Com o aumento populacional havia um número expressivo de pessoas que reivindicavam instituições de ensino superior a fim de atender aos interesses locais. Com isso em 1971 era criada em Cascavel a Fundação Universidade Oeste do Paraná – FUOP e em 1974 transformada em Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL (PINZAN, 2007).

Segundo Balbinotti (2007), em 1984 já havia a proposta de uma universidade na região. José Richa, então governador do Estado, acabou incentivando que uma caravana de pessoas se dirigissem a Brasília para reivindicar a federalização do ensino na região. O governo do Estado reiterava durante reuniões e pronunciamentos que o Governo Federal deveria assumir mais responsabilidades com o ensino superior no Estado, naquele momento em sua maioria financiado pelos estados e municípios:

O Governo Estadual, por sua vez, defendia publicamente que o Governo Federal deveria assumir maior responsabilidade com o ensino superior no Paraná, a exemplo do que fazia em outros estados. Nesse sentido, foram constituídas gestões para a “federalização” das universidades estaduais, proposta rejeitada pelo MEC com a alegação de falta de recursos para tanto (PINZAN, 2007, p.85).

Neste cenário o governo estadual tentava incumbir o governo federal das responsabilidades sobre o ensino superior na região. O Jornal “Pensamento Acadêmico”, do Diretório Acadêmico 7 de Julho, dos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA), enfatizou a luta dos estudantes para a criação da Universidade no Oeste do Paraná. Em 16 de abril de 1986, um grupo com mais de 400 pessoas, foi a Brasília reivindicar a criação da Universidade Federal do oeste do Paraná, conforme destacava abaixo o referido periódico.

**Imagem 1** – Página do Jornal Pensamento Acadêmico de 1986



**Fonte:** Pensamento Acadêmico, 1ª quinzena de maio de 1986, Foz do Iguaçu

Na matéria fica evidente a desconsideração do ministro da educação com os representantes que viajaram à Brasília:

O ministro Jorge Bornhausen descartou definitivamente a possibilidade de federalização da Universidade do Oeste no atual governo na audiência que manteve com as lideranças de nossa região ao mesmo tempo em que quase quinhentas lideranças políticas, empresariais e estudantis eram mantidas à distância da residência do ministro. [...] Uma caravana com todos os prefeitos do Oeste, centenas de estudantes e professores, simplesmente não conseguiu ser recebida pelo ministro banqueiro, que banca, agora a educação deste País [...] Continuaremos nossa luta, pois nada conseguimos até agora sem muito esforço e dedicação. Vamos à luta pela Universidade e quem nos acompanhar terá que receber do povo do Oeste o tratamento adequado (O PARANÁ, 18 de abril de 1986 apud Pensamento Acadêmico, 1ª quinzena de maio de 1986).

Como percebemos há uma crítica do Jornal O Paraná em sua edição de 18 de abril de 1986, diante da recepção do então Ministro da educação Jorge

Konder Bornhausen. Em matéria intitulada a “Agora a luta pela estadualização” o Jornal apresenta o reflexo da viagem para Brasília:

A caravana oestina que foi a Brasília reivindicar a federalização das quatro escolas de ensino superior do Oeste do Paraná (FECIVEL, FACITOL, FACIMAR e FACISA) retornou nas primeiras horas de ontem. Apesar da frustração estampada em cada rosto, todos demonstraram força e a decisão de continuar a luta, agora pela estadualização. Ainda ontem, às 14h30m, aconteceu, nas dependências da FECIVEL, uma reunião com todos os membros da caravana que foi até Brasília, para fazer uma avaliação do movimento e traçar novos rumos a serem seguidos. Existe a disposição tomada assembleia Geral, no início do mês, de paralisar as atividades pedagógicas e funcionais nas quatro instituições até que o governo estadual tome uma posição definitiva quanto a questão do ensino superior no Oeste. Na próxima terça-feira serão realizadas assembleias gerais dos estudantes, nas quatro faculdades para apresentar os resultados da viagem a Brasília e discutir novos planos (PENSAMENTO ACADÊMICO, 1º quinzena de maio de 1986, p.3)

Diante da negativa do governo federal, a alternativa foi cobrar do governo de José Richa a estadualização da instituição, que neste momento há uma pressão frente aos representantes políticos regionais:

No final do ano de 1986, por ocasião da inauguração de obra na cidade de Cascavel, e estando licenciado do cargo de governador para concorrer ao Senado, José Richa esteve presente nas festividades e foi fortemente cobrado pela comunidade em geral. Os acadêmicos protestavam com faixas, cartazes, panfletos e uma carta foi distribuída para todos os presentes, inclusive para o governador que bastante irritado pressionou o vice-governador em exercício João Elísio Ferraz de Campos para que enviasse urgentemente o projeto da estadualização para votação em Assembleia (BALBINOTTI, 2007, p.113).

João Elísio Ferraz de Campos, governador do estado, a partir de maio de 1986 com o afastamento do Governador José Richa, para concorrer a uma vaga no Senado, permanecendo no cargo até março de 1987, quando Álvaro Dias é eleito novo governador.

A rigor, a formação da maioria das universidades no Brasil, esteve relacionada aos interesses dos grupos hegemônicos e disputas de poder. Historicamente, a educação superior, vem sendo utilizada como instrumento para manutenção e formação dos quadros de pessoas para a gestão dos interesses desta classe.



Percebemos como o Estado condicionou a reprodução do sistema capitalista ao proporcionar o crescimento das instituições privadas, favorecendo sua hegemonia diante das IES públicas. Desse modo, ele é o constituinte do capitalismo à medida que intermediará as relações que se materializam na luta de classes.

O próprio Estado visa à universidade como instrumento apto a fornecer mão de obra qualificada para o mercado e para ele próprio, na formação de recursos humanos necessários para o funcionamento da máquina administrativa pública. Neste viés, o Estado também trabalha a serviço do capital, atendendo aos seus interesses e reproduzindo sua ideologia.

Por meio da Lei nº 8464, de 15 de Janeiro de 1987, o governador em exercício João Elísio Ferraz de Campos assinava o projeto de criação da Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná em seu Art. 1º:

Fica o Poder Executivo autorizado a instituir a FUNDAÇÃO FEDERAÇÃO ESTADUAL DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – com sede e foro na cidade de Cascavel, Estado do Paraná, para reunir e integrar, sob forma jurídica de Fundação de Direito Público e como estabelecimentos isolados de ensino superior do Sistema Estadual de Ensino, as entidades referidas no art. 3º, atendidas as normas legais aplicáveis a entidades congêneres do Estado (PARANÁ. Lei 8486 15 de janeiro de 1987).

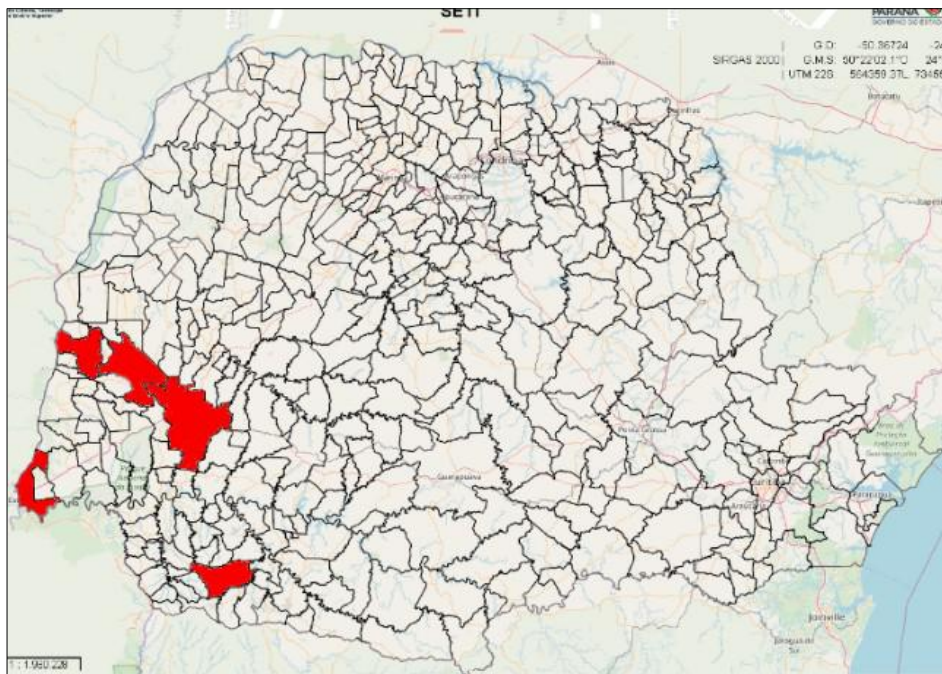
Com a referida lei, em 1987, é criada em Cascavel a UNIOESTE com incorporação da Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL) de 1972, a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA) criada em 1979, a Faculdade de Ciências e Letras de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR) de 1980 e a Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo (FACITOL), criada em 1980.

Posteriormente pela Lei Estadual nº 12.235, de 24 de Julho de 1998, é autorizada a incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL) à Universidade Estadual do Oeste do Paraná e também o Decreto 995 - 23 de Junho de 1999 que Instituído o Campus de Francisco Beltrão. Em 27 de Dezembro de 2000 pela Lei 13.029/2000, o Hospital Regional de Cascavel foi transferido para UNIOESTE sendo denominado Hospital Universitário do Oeste do Paraná – HUOP.

A UNIOESTE obteve seu reconhecimento como Universidade por meio portaria nº 1784-A/94 do Ministério da Educação, em 23 de Dezembro de 1994, e pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação 137/94, de 05 de agosto de 1994. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) com

sede no município de Cascavel, no Estado do Paraná, possui abrangência regional pois conta com campus em, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Com relação a sua localização no Estado do Paraná, podemos observar no mapa a seguir

**Imagem 1**-Localização do campus da UNIOESTE em 2020



**Fonte:** Mapa ensino superior, 2020, com adaptações pelo autor.

Conforme podemos verificar no mapa, a UNIOESTE teve um papel fundamental para região Oeste do Paraná devido a distribuição geográfica de seu campus. No entanto, o processo de agrupamento de estabelecimentos isolados de ensino em torno de uma “Universidade” acabava com a autonomia destas instituições, que tinham as suas particularidades e lutavam pela sua identidade. Como consequência são obrigados a dirigir-se a um poder central, uma “Reitoria” para desenvolver projetos, contratar professores, adquirir produtos e serviços.

A solução para esta questão seria a criação de uma universidade em cada município, mas como este processo é demasiadamente longo e complexo são criados os campi universitários e as extensões. A maioria das universidades brasileiras surgiu da fusão, estadualização e federalização das faculdades isoladas. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não tinham

cumprido a função de integração do ensino, pois estavam voltadas para a formação de professores para educação básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procuramos com este artigo pontuar o percurso histórico que marcou a luta pela estadualização e o reconhecimento da UNIOESTE, apresentando a conjuntura política e social. A UNIOESTE atualmente é reconhecida nacionalmente pela produção científica e qualidade de ensino, diante das condições sociais e políticas do Brasil. Atualmente é necessário reafirmar o papel das instituições de Ensino Superiores no processo de criação e reconhecimento da mesma enquanto universidade pública e gratuita.

O estudo sobre a origem da UNIOESTE, mostrou fundamental para entendermos o processo de consolidação do Ensino Superior na história da educação regional. Esta instituição apresentou-se de maneira significativa para o crescimento e modernização do município de Cascavel-PR, cuja gênese concentrou-se em pleno cenário político da ditadura civil-militar (1964-1985).

No estado do Paraná, a interiorização da educação superior foi mediada pela implementação das instituições isoladas, que, facilitaram o acesso a este nível de ensino a pessoas que não tinham possibilidade de migrarem para regiões que tinham uma IES.

A criação da IES foi um marco na consolidação da história da educação na região do Oeste do Paraná, atraindo estudantes de diversas, a fim de ter um curso superior.

As lutas pela criação instituição de ensino superior, estiveram consubstanciadas ao movimento que desde os anos de 1960 almejava instalar um ensino de nível superior na região. A ausência de uma universidade se colocava cada vez mais como um obstáculo ao desenvolvimento da região de Cascavel . Este era um dos principais desafios a ser enfrentado pelas elites locais e regionais.

A UNIOESTE em suas particularidades, atrelou-se ao desenvolvimento econômico e social, resultado das forças políticas locais e do Estado, que visavam atender a demanda social e econômica regional. As IES são fundamentais para o desenvolvimento de uma região, no entanto, devemos levar em conta sua conjuntura e os determinantes locais e gerais em sua constituição.

A luta pela constituição da UNIOESTE esteve consubstanciada ao movimento e síntese de uma memória coletiva que desde os anos de 1980 almejava instalar o ensino de nível superior em Cascavel. Sua constituição foi resultado desta dinâmica de forças que agiam nesta direção, mediante a

presença da ação política local. A ausência de uma universidade se colocava como sendo um obstáculo ao desenvolvimento da região.

Ficou evidente que no processo de constituição da UNIOESTE, interesses diversos se entrecruzaram. Desde os interesses político-eleitorais, passando pelas demandas sociais e econômicas e pela educação como direito. Verificamos, por meio das fontes, que em diferentes momentos, seja em sua fundação, criação de novos cursos, as forças políticas sempre estiveram presentes.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BALBINOTTI, Vera Lúcia; KUIAVA, José. Unioeste: da estadualização ao reconhecimento. **Educere et Educare**, v. 2, n. 3, p. 111-122, 2007.

BRASIL. **Portaria. nº 1784-A/94 de 28 de dezembro de 1994 de 28/12/1994**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2016-pdf/46041-pces338-16-pdf/file>> Acesso em 15 mar. 2020.

CHIARELLO, Ilze Salete. A Universidade e seu papel no Desenvolvimento Regional: contribuições do PROESDE. **Extensão em Foco**, v. 1, n. 2, p. 240-257, 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M.B. Estado e política Educacional: o receituário do liberalismo Social democrata. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 29, p. 35-62, set./dez. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

HISTÓRICO DA UNIOESTE. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o> > Acesso em 11 abr. 2020.

MAPA ENSINO SUPERIOR.

[http://www.geoseti.pr.gov.br/geoseti/pages/templates/initial\\_public.jsf?windowId=9a4](http://www.geoseti.pr.gov.br/geoseti/pages/templates/initial_public.jsf?windowId=9a4) Disponível em: Acesso em 09 abr. 2020.

ORSO, P. J.. O papel idealizado para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em sua criação. In: I X Jornada do HISTEDBR, 2010, Belém-PA, **Anais...**, Belém. Jornada HISTEDBR. Campinas: FE/Unicamp, 2010. v. 1. p. 1-14.

ORSO, P. J. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e seu contexto sócio-histórico. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 41, p. 231-240, 2011.

PARANÁ. **Lei 8486 15 de janeiro de 1987**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/> Acesso em 15 mar. 2020.

ORSO, P. J. **Decreto 995 - 23 de Junho de 1999**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/> Acesso em 15 mar. 2020.

ORSO, P. J. **Lei 13.029 de 27 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/> > Acesso em 15 mar. 2020.

ORSO, P. J. **Lei Estadual nº 12.235 de 24 de Julho de 1998**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/> Acesso em 15 mar. 2020.

ORSO, P. J. **Parecer do Conselho Estadual de Educação 137/94 de 05 de agosto de 1994**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/> Acesso em 15 mar. 2020.

PINZAN, Leni T. M. **Unioeste: a histórica luta pela estadualização**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

REIS, Cirineu Ribeiro dos.. **Agronegócio e urbanização: a relação rural-urbano em Cascavel/PR**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. UNIOESTE, 2017.

SHEEN, M.R.C.C. **O Contexto da Política de Criação das Universidades Estaduais do Paraná**. Campinas, 1986, Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP, 1986.

**JONAL PENSAMENTO ACADÊMICO**, 1ª quinzena de maio de 1986, Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/documentosrevelados/wp-content/uploads/2016/08/images-36-1.pdf> Acesso em 15 abril 2020.

# VI

## A UNIVERSIDADE COMO UM FATOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA UNIOESTE, *CAMPUS* DE CASCAVEL\*

*Arcielli Royer Nogueira<sup>1</sup>*

*Gean Carlos Royer<sup>2</sup>*

É evidente que as Instituições de Ensino Superior (IES) sempre contribuíram para o desenvolvimento das nações. Contudo, são recentes os questionamentos frente ao processo da importância das universidades para com o desenvolvimento local/regional. Nesse sentido, ressalta-se que o desenvolvimento econômico e social de uma dada região pode ocorrer por intermédio de diversas vertentes, entre elas, destacamos a implantação das instituições de ensino superior. Estas, por sua vez, são responsáveis pela melhora da mão de obra local, além de contribuírem com um conjunto de outros fatores sociais que resultam concomitantemente em uma melhora na qualidade de vida da população. Nessa perspectiva, podemos observar que, embora as instituições de ensino superior estejam conectadas com o mundo, elas também estão diretamente ligadas às necessidades locais; podendo ser compreendidas como um ponto de apoio para as cidades, impactando na economia e na qualidade de vida.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.78-90

<sup>1</sup>Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Pan-Americana de Ensino - UNIPAN. Graduada em Pedagogia (2007) e Letras Espanhol (PARFOR - 2018) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: [arcielli@hotmail.com](mailto:arcielli@hotmail.com)

<sup>2</sup>Mestrando/Bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em História Contemporânea e do Brasil (Sociedade, Política, Economia, Cultura, Religião, Arte, Arqueologia, Patrimônio, Educação e Interdisciplinaridade) pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2019). Especialista em História, Arqueologia, Educação e Patrimônio Cultural pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2018). Graduando em Letras Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas - LP pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Graduado em História - LP pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2016). E-mail: [geancarlosroyer@hotmail.com](mailto:geancarlosroyer@hotmail.com)

Assim, com o objetivo de analisar a importância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE frente ao desenvolvimento da cidade de Cascavel - PR, o respectivo trabalho, por meio do método da revisão bibliográfica, divide-se em duas seções. Sendo a primeira intitulada de *Um Breve Histórico*, visto que retrata de forma sucinta o anseio pela educação na cidade de Cascavel por volta das décadas de 1960 e 1970, na medida em que se analisa a crescente demanda em todos os níveis da educação, com enfoque especial ao ensino superior. Nesta seção, aborda-se ainda o processo de criação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Cascavel (FECIVEL) e sua junção ao processo de estadualização da Faculdade de Ciência Humana de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR), da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA) e da Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo (FACITOL), as quais formaram a instituição de ensino superior UNIOESTE. Subsequente, analisa-se a ampliação estrutural da respectiva instituição e a inserção da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL). Destarte, a seção é finalizada com as discussões do atual cenário da IES com destaque ao *campus* de Cascavel.

A seção segunda, denominada de *A Universidade Como Fator de Desenvolvimento*, aborda a explicação anteriormente analisada na medida em que elucida o desenvolvimento social e a base/tripé da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão. Em seguida, a seção passa a verificar dados acerca dos projetos de extensão realizados pela UNIOESTE, na medida em que analisa o impacto destes na qualidade de vida da população local. Por fim, aborda-se por intermédio do boletim de dados da UNIOESTE, disponibilizado pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), os atuais e reais dados da instituição frente o desenvolvimento regional/local.

## UM BREVE HISTÓRICO

O anseio pela educação em Cascavel é antigo, remonta desde a colonização da cidade pela vinda dos sulistas, imigrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Pinzan (2007, p.36), nos aponta que “os descendentes dos imigrantes [...] tinham também uma visão clara de que a escolaridade era fundamental para a instrumentalização das relações sociais que estabeleciam na Europa e como colonos no Brasil”. Com isso, podemos perceber que a educação era uma das prioridades para os membros da comunidade, tornando-se de extrema relevância a instrumentalização/escolarização de seus filhos. Conforme observamos em Peris e Braga (2003, p. 453 apud PINZAN, 2007, p.36), a

[...] cultura colonial alemã, o escalonamento de prioridades era, ao lado de cada escola um templo, enquanto para os descendentes de italiano era, ao lado de cada igreja, uma escola. De qualquer modo, a educação estava em posição de destaque entre as prioridades que eles, coletivamente, deveriam resolver. É dentro desta lógica etno-cultural que poderá ser analisada a questão da escola na Região Oeste do Paraná.

Em concomitância, aumentava a demanda pela educação em todos os níveis, principalmente no que diz respeito ao ensino superior. Assim, de acordo com Pinzan (2007), foram elaborados projetos para a instalação do ensino superior. Em 1964, foi desenvolvido o primeiro projeto de instituição superior, porém sem êxito, da mesma forma, o segundo, em 1967, por não ter sido aprovado pelos órgãos competentes, também não teria êxito. Por vários anos foram rejeitadas as propostas referentes à universidade em Cascavel, os políticos alegavam que a cidade não tinha estrutura, condições econômicas e preparo. Foi só em 1969 que a cidade passou pela experiência de possuir uma universidade volante, com diversos cursos.

Assim, a história da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE se iniciou muito antes de ser conhecida como tal. Afinal, o ensino superior na cidade era concedido inicialmente pela Fundação Universidade do Oeste do Paraná - FUOP, a qual era uma fundação municipal, mantida pelo município e pelas mensalidades dos estudantes. Vale ressaltar que tal fundação surgiu em decorrência de uma movimentação pelo interesse de se ter uma universidade na região oeste do Paraná que ocorreu em Cascavel nos anos 1970. Também, por intermédio destas prerrogativas e pela análise da literatura teórica consultada, verifica-se que os primeiros cursos inseridos na cidade oestina foram moldados por um grupo de professores, que, pelo viés da pesquisa, observaram que cursos de licenciatura, formação de professores, eram os de maior necessidade no respectivo momento histórico. Concordante a tais pesquisas, o prefeito, por meio da Lei, criava a 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. Consequentemente, 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 (PINZAN, 2007, p.51).

Então, o funcionamento da FUOP teve início em 1972. Já em 1974, a FUOP passou a ser chamada de FECIVEL (Fundação Faculdade de Educação,



Ciências e Letras de Cascavel), através do Decreto Federal nº. 065/74, a qual se manteve por 14 anos com as mensalidades e recursos da comunidade local. Porém, com a crise do ensino superior existente nesse período, buscou-se através de reivindicações da população, uma universidade que viesse para o favorecimento da região. Conforme salienta Balbinotti e Kuiava,

O movimento estudantil que se inicia nos anos 70 com a crise do ensino superior ganha nova dimensão pelo apoio que recebe dos funcionários técnico administrativos e dos professores da instituição e, nesse sentido, passam a reivindicar mais fortemente uma universidade que venha a favorecer toda a região oeste. 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, 2006, p.3).

A luta por uma universidade no oeste do Paraná continuou, com mais ênfase nos anos 1980, pois os cascavelenses que aqui estudavam e tinham por objetivo dar continuidade aos estudos precisavam se deslocar para outras cidades, como Guarapuava e Curitiba. Com o apoio de várias entidades sociais do município, lutava-se pela instalação de uma universidade pública local. Nesse sentido, as associações passaram a focar tais reivindicações no governo do estado, governado na época por José Richa, o qual assumiu, em 1986, o compromisso de estadualizar as faculdades FECIVEL/Cascavel, a FACISA/Foz do Iguaçu, a FACIMAR/Marechal Cândido Rondon e a FACITOL/Toledo residentes à região oeste do estado.

Para consumir o compromisso de estadualização das faculdades, o governador José Richa estabeleceu um convênio com os gestores dos municípios da região oeste, mais especificamente com as quatro cidades, ou seja, Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

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

Na época, o político incentivou, ainda, a população da região oeste a solicitar ao governo federal uma universidade federal. Contudo, pela “[...] falta de habilidade e competência de muitos dos envolvidos no processo, entretanto, acabou sepultando o sonho de uma Universidade Federal do Oeste” (SPERANÇA, 1992, p.235).

Ainda sobre o processo da estadualização, Balbinotti e Kuiava (2006) apontam que em uma visita à cidade de Cascavel pelo governador José Richa, a população e a comunidade discente cobraram dele o ato anteriormente firmado. Este, por sua vez, cobrou o vice-governador João Elisio Ferraz de Campos a fim de que expedisse para a assembleia o projeto que tornava a universidade patrimônio do estado, assim, três dias depois o projeto foi votado e aprovado pelos parlamentares; porém, não foi assinado. Assim, a estadualização da universidade acabou ficando para o governador Álvaro Dias.

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).

No entanto, quando Álvaro Dias veio assinar a Lei em Cascavel, elegeu a Sociedade Rural para realizar a cerimônia por conta da representatividade financeira, não realizando a respectiva cerimônia na instituição. Na época, o então diretor-presidente da faculdade, o Prof. José Kuiava, negou-se a participar, pois considerava o *Campus* universitário o local mais adequado para o ato.

A UNIOESTE é então instituída a partir da Lei Estadual nº 8.680, de 30 de dezembro de 1987, juntamente com os decretos, leis e portaria que auxiliaram em sua estruturação e aprovação como uma instituição Pública Estadual, como contemplado na seguinte Resolução nº017/99 – 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 de Álvaro Dias, que não tinha por prioridade a educação superior, o projeto de proposta de universidade para o Conselho Estadual de Educação - CEE através da Secretaria de Estado de Educação e Tecnologia - SEET, que já estava em desenvolvimento, foi protelado para os anos seguintes de 1991 e 1992.

Subsequente, com o governo de Roberto Requião, as universidades também sofreram cortes de investimentos. No respectivo período, o então governador decide, pela Lei 9.663 de junho de 1991, alterar as fundações universitárias em autarquia. Então, a FUNIOESTE passou a ser UNIOESTE, ligada a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETTI. Assim, passou a precisar dos investimentos públicos unicamente. Em 1991, foram instituídos novos cursos que já haviam sido autorizados no governo de Álvaro Dias.

No ano de 1993, ocorreu um acentuado crescimento do *Campus* de Cascavel. A busca pelo ato de reconhecer a UNIOESTE como universidade do interior causava pressão sobre o governo. Após dez anos de luta, o reconhecimento da UNIOESTE como universidade da região oeste, ocorreu pelo parecer 137 de agosto de 1994, com o governo do vice-governador Mário Pereira, que era político da região e defendia a Universidade do Oeste. Assim, o projeto de proposta de universidade, anteriormente mencionado, é reconhecido e aprovado, assegurando a instituição como universidade. Ressalta-se aqui que neste mesmo ano ocorreu o anúncio de ampliação da estrutura física da instituição, nesta prerrogativa, em 1998, a UNIOESTE passou a contar com o *campus* de Francisco Beltrão, situado na região Sudoeste do Estado.

Pouco tempo depois, a dada instituição acadêmica se evidencia entre as melhores universidades do Brasil e ficando em 4º lugar entre as paranaenses. No ano de 2003, na avaliação realizada pelo MEC, a UNIOESTE está entre as melhores instituições paranaenses, ou seja, ficou em 1ª colocada, e, entre as nacionais, foi a 10ª colocada. Atualmente, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná está no ranking das melhores do mundo.

No momento de desenvolvimento deste estudo, a UNIOESTE abrangia 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).

Por fim, vale considerar que os *Campus* da UNIOESTE são subdivididos em centros e organizados conforme áreas de conhecimento específicas, tendo um total de dezessete centros. Sendo que os cursos de graduação e os programas de pós-graduação são designados em um centro em concordância com a área de conhecimento. O *campus* de Cascavel na área de graduação conta com 20 cursos, 13 mestrados e 4 doutorados.

## **A UNIVERSIDADE COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO**

Dessa forma, ao tomar por base a discussão anteriormente apresentada e averiguando por intermédio da literatura consultada, é possível compreender o aumento da procura do ensino superior na cidade de Cascavel, por volta das décadas de 1960 e 1970, por parte de estudantes que almejavam dar continuidade aos estudos, mas que, muitas vezes, encontravam empecilhos como os locais em que as respectivas instituições de ensino superior se encontravam ou mesmo a falta de recursos financeiros para se deslocarem e/ou morarem nas dadas áreas urbanas. Assim, conquistada a faculdade FECIVEL, mantida pelo pagamento de mensalidade dos alunos locais, seu funcionamento perdurou por aproximadamente 14 anos.

Contudo, mesmo com a instalação da faculdade, era necessário a implementação de mais cursos, tendo em vista que muitos estudantes ainda precisavam se descolar para outras cidades pelo fato da respectiva IES não comportar todos os cursos almejados no momento. Frente a tais indagações e sob um cenário de crise no ensino superior, a população passou a buscar junto aos órgãos competentes a implementação de uma universidade pública. Está, além de comportar mais cursos, manteria os estudantes na região, na mesma medida que traria economias para as famílias destes universitários que com o superávit poderiam investir em produtos e propriedades locais. Outro ponto a ser aqui ressaltado diz respeito aos jovens formandos, os quais, em sua grande maioria, permaneciam nas cidades grandes, onde se formavam por conta dos

trabalhos que eram gerados frente as suas especializações. Assim, a inserção de uma universidade local, além de gerar mais recursos para as famílias locais, traria uma melhor qualidade de vida para a população que poderia contar com mais profissionais capacitados. Nesse sentido e após duradouros conflitos pelos moradores, conquistou-se a implementação de uma universidade estadual na cidade, a UNIOESTE. Com a referida instalação, observou-se um desenvolvimento econômico e social bem mais elevado do que o “planejado” anteriormente, visto que a cidade ao longo dos anos foi se tornando um polo universitário e, atualmente, comporta estudantes de vários dos municípios do país.

Deste modo, partindo da premissa de que a universidade é a mediadora do mundo social e científico, ao mesmo tempo em que é uma das principais difusoras da cultura e do desenvolvimento local e regional, faz-se de extrema necessidade examinarmos que o desenvolvimento regional é “[...] um movimento que subentende a endogenia. A teoria endógena, considera a importância da sociedade e das relações sociais no processo de desenvolvimento da região” (CHIARELLO, 2015, p.241). Assim, compreendemos que a instauração de uma universidade pública, além de melhorar o desenvolvimento local, ainda dispõe de melhorias econômicas e sociais para os municípios que as comportam. Visto que ela passa a estabelecer, com sua inserção, relações entre empresas, sociedade civil e outros órgãos competentes. Conforme também salienta a autora, “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” (*Idem, lbedem, p.241*).

Nessa perspectiva tem-se ainda “[...] a importância da universidade relacionada a seus princípios, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, a qual serve como desenvolvimento dos recursos humanos locais e regionais, bem como prestando serviços e colaborando no desenvolvimento sócio-econômico” (GOEBEL; MIURA, 2002, p.45). Destarte, podemos verificar que o tripé acadêmico é intrinsecamente ligado ao fator das relações sociais que a universidade desenvolve com a comunidade civil. Nessa lógica, é impreterível analisar de forma acentuada cada uma delas. Assim, observamos que a função do ensino, da pesquisa e da extensão dizem respeito a

- Ensino: arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que os compreenda e assimile.
- Pesquisa: maneira pela qual se transforma essa informação em conhecimento. Seria a transmissão do conhecimento científico e cultural, importante para a soberania e independência de um país

– Extensão: atribuída à universidade visando viabilizar sua interação com a sociedade, sendo que, exercida junto ao ensino e a pesquisa torna-se capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática, promovendo a troca entre os saberes acadêmico e popular. Essa função passa a ser considerada compromisso social da universidade, que deverá estar continuamente empenhada na solução das questões que afligem a maioria da população, conduzindo seus interesses para as questões sociais do país e àquelas demandadas pelas comunidades regionais e locais (BANDEIRA; NOVO; 2011, p.6).

Dentre as funções descritas por Bandeira e Novo (2011), a extensão é a mais recente e, em simultaneidade, a que carece de maiores averiguações. Nesse sentido, vale ressaltar que a extensão é um dos processos inerentes à mudança social e à difusão cultural já mencionadas. Assim, salienta-se que a aplicação de projetos extensionistas levam a sociedade às discussões teóricas elaboradas dentro do âmbito acadêmico, mas de uma forma prática, o que nos remete mais uma vez a discussão da importância de uma IES para o desenvolvimento local. No que tange à UNIOESTE frente ao município de Cascavel, a universidade, por intermédio da extensão, movimenta muitas áreas da sociedade cascavelense, conforme podemos observar no gráfico 01.

**Gráfico 1** - Atividade de Extensão por Centro + Reitoria + HU.



**Fonte:** Pró-reitoria de Extensão/Boletim de dados 2018.

Concordante ao gráfico anteriormente disposto, podemos verificar que a UNIOESTE, só no ano de 2018, realizou o montante de 197 projetos de

extensão que se dividiram entre as mais distintas áreas do conhecimento. Nesse sentido, e com base em toda a discussão previamente abordada, analisa-se que o impacto econômico e social gerado pelo expressivo número de projetos supracitado pode ser apontado como um dos fatores que apresentam Cascavel como uma das melhores cidades para se viver<sup>3</sup>. Vale analisar ainda que, além dos cinco centros mencionados em questão, o Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas (CCMF), o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), a UNIOESTE comporta, no município de Cascavel, a Reitoria, que rege toda a parte administrativa dos cinco *campi*, e o Hospital Universitário (HU), que conta com aproximadamente 238 leitos e é equipado com ambulatórios, centro cirúrgico, obstétrico, de imagens, UTIs, pronto socorro, serviços de radiologia e banco de leite humano para atender toda a comunidade de Cascavel e região.

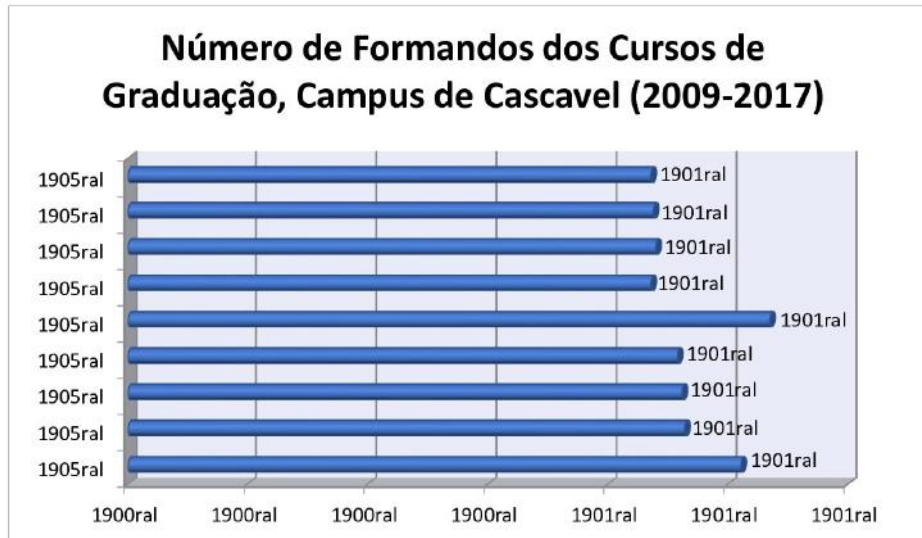
Atualmente, segundo dados da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), em seu último levantamento de dados, ocorrido no último dia útil do mês de janeiro do ano de 2020<sup>4</sup>, a instituição comporta em todos os seus *campi*, na modalidade presencial, 3.116 alunos da graduação, 164 alunos de Pós-graduação *Latu Sensu* e 646 alunos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo 448 em nível de mestrado e 198 em nível de doutorado. Tais números se fazem de extrema relevância para a pesquisa por evidenciar a importância social que a IES traz para a região Oeste e para o país como formadora de cidadãos críticos, os quais, posteriormente, ocuparão lugares nas organizações sociais. Deste modo, partindo desta premissa de papel formador que a universidade exerce, buscou-se, através dos boletins de dados da UNIOESTE entre os anos de 2009 e de 2017, com recorte ao *campus* de Cascavel, o número de discentes formados no âmbito da graduação, em todas as áreas do conhecimento. Concordante ao gráfico 02 que se segue.

---

<sup>3</sup>Jornal a Voz do Paraná. Cascavel é uma das melhores cidades para se viver. Disponível em: <http://www.jornalavozdoparana.com.br/cascavel-e-uma-das-melhores-cidades-para-se-viver/>. Acesso em 06 de maio de 2020.

<sup>4</sup>Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PROPLAN/estatistica/2020/janeiro/dados-unioeste-jan-2020.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2020.

**Gráfico 2** - Número de Formandos dos Cursos de Graduação, Campus de Cascavel (2009-2017).



**Fonte:** Pró-reitoria de Planejamento/PROPLAN/Boletim de dados 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

4.180 é o montante de professores, médicos, biólogos, farmacêuticos, dentistas, engenheiros que a UNIOESTE formou entre os anos de 2009 e 2017. Nessa perspectiva, com base nos dados apresentados, além da revisão de literatura teórica e empírica realizada, observaram-se, nesta segunda seção, a pluridisciplinaridade da IES na formação de profissionais de nível superior no que se refere ao seu tripé formador (ensino, pesquisa e extensão) e sua singularidade no que diz respeito ao desenvolvimento local e regional da qualidade de vida e do saber humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme percorrido pelo professor Paulo Haddad na apresentação do livro *Universidade e Desenvolvimento Regional as Bases Para a Inovação Competitiva*, dos organizadores: Maurício Serra, Cássio Rolim e Ana Paula Bastos, o desenvolvimento é um processo que brota do inconformismo frente a uma realidade social e econômica (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018). Assim, por intermédio da dada pesquisa, pode se constatar, desde as árduas lutas travadas junto aos órgãos competentes por parte da população e associações cascavelenses para a implementação de uma faculdade e posteriormente uma universidade, uma busca de melhoria para com sua qualidade socioeconômica. Nesta prerrogativa, a pesquisa parte de uma premissa que não apresenta



novidades ao que tange a importância de uma universidade para o desenvolvimento nacional, mas sim regional, apresentando a idealização de diversos sonhos de melhora na qualidade de vida, de centenas de cascaelenses que aqui se firmaram e que almejavam, para o seu município, uma universidade de qualidade, pública, laica e gratuita. Muitos se perderem rente ao tempo, já aos que ficaram, o sonho e as labutas tornaram-se realidade. A UNIOESTE é uma das melhores universidades do país e apresenta solidez no que diz respeito ao seu tripé formador: ensino, pesquisa e extensão.

## REFERÊNCIAS

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 maio 2020.

BANDEIRA, Antonio Carlos Madruga; NOVO, Luciana Florentino. **Universidade e desenvolvimento regional**: análise da contribuição do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Sementes da UFPel. In: XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU: “Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social. 2011, Florianópolis, **Anais Eletrônicos...** Florianópolis 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/32870/8.18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 maio 2020.

CASCADEL. **RESOLUÇÃO Nº 017/99-COU**. Aprova o novo Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Cascavel, PR, 1999.

CHIARELLO, Ilze Salete. A universidade e seu papel no desenvolvimento regional: contribuições do Proesde. **Revista Extensão em Foco**, v.3, n.1, p.240-257, 2015.

GOEBEL, Márcio Alberto; MIURA; Márcio Nakayama. **A universidade como fator de desenvolvimento**: o caso do município de Toledo PR. 2002. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/viewFile/743/628>&gt;. Acesso em: 27 abr. 2020.

PARANÁ. **Boletim de dados**. 2018. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PROPLAN/boletimdedados/BOLETIM-DADOS-atual.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

PARANÁ. Casa Civil - Sistema Estadual de Legislação. **Lei 8680 - 30 de dezembro de 1987**. Publicado no Diário oficial nº 2681 de 31 de dezembro de 1987. Curitiba, PR, 1987. Disponível em:  
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7691&indice=1&totalRegistros=2&dt=6.4.2020.19.1.20.306>. Acesso em: 01 maio 2020.

PARANÁ. Casa Civil - Sistema Estadual de Legislação. **Lei 8464 - 15 de janeiro de 1987**. Publicado no Diário oficial nº 2445 de 16 de janeiro de 1987. Curitiba, PR, 1987. Disponível em:  
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7892&indice=1&totalRegistros=2&dt=6.4.2020.19.8.47.908>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PINZAN, Leni T. M. **Unioeste**: a histórica luta pela estadualização. Maringá - PR: UEM, 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: 05 maio 2020.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula. **Universidades e desenvolvimento Regional**: as bases para a inovação competitiva. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

SPERANÇA, Alceu A. **Cascavel**: a história. Curitiba: Lagarto, 1992.

## VII

### A OCUPAÇÃO DO SUDOESTE E OESTE DO PARANÁ E A LUTA PELA TERRA: O CASO DA REVOLTA DOS POSSEIROS DE 1957<sup>\*1</sup>

*Silvestre Kieskoski*  
*André Paulo Castanha*

#### INTRODUÇÃO

O presente texto resulta das atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDOPR, GT Local do HISTEDBR Nacional e tem impactos diretos nos cursos de graduação e pós-graduação da Unioeste, instituição, a qual estamos vinculados. O HISTEDOPR é um grupo multicampi e tem produzido conhecimentos sobre educação, história e história da educação regional e nacional.

Este capítulo teve origem no material produzido com fins didáticos para atender um dos requisitos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR, turma 2010. A partir daquele material ampliamos o texto com o objetivo de fazer um estudo bibliográfico e documental, procurando analisar o processo de ocupação da região Sudoeste e Oeste do Paraná, articulado ao movimento conhecido como “Marcha para o Oeste”, e, procurando analisar mais especificamente o Levante dos Posseiros de 1957, na região Sudoeste do Paraná, buscando contribuir com os professores e alunos na articulação dos conteúdos de história local, regional e nacional.

Como indicaram Sbardelotto e Castanha, a ocupação do território do Sudoeste e Oeste do Paraná teve relação direta com a política do governo Vargas, conhecida como “Marcha para Oeste”, sucedendo a ocupação argentina e paraguaia, cuja base foi a extração de erva-mate e madeira. Tal

---

<sup>\*</sup>DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.91-106

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto foi produzida e publicada como parte do Caderno Pedagógico elaborado durante a realização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, recebendo o título de “Produção do Conhecimento: o desafio para o ensino de história” e está disponível no seguinte endereço: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/franciscobeltrao/arquivos/File/formacao\\_acao/geografia/caderno\\_tematico\\_silvestre\\_kieskoski.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/franciscobeltrao/arquivos/File/formacao_acao/geografia/caderno_tematico_silvestre_kieskoski.pdf). Esta versão foi revisada e ampliada para compor esta coletânea.

política possibilitou o desenvolvimento regional, mas acabou gerando conflitos entre os colonos e as companhias colonizadoras, “ocasionando violentas disputas pela posse da terra entre posseiros e colonizadoras, expresso no levante armado conhecido como ‘Revolta dos Posseiros de 1957’, no Sudoeste do Estado” (2018, p. 191).

O capítulo está organizado em cinco tópicos: no primeiro tratamos sinteticamente do processo de povoamento e ocupação da região Sudoeste e Oeste do Paraná; no segundo analisamos a criação de Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) e do Território Federal do Iguaçu (TFI) e seus impactos na colonização; em seguida abordamos a atuação das empresas colonizadoras, especialmente da Clevelândia Industrial Territorial Ltda. (CITLA), principal agente do conflito com os posseiros no Sudoeste do Paraná; o quarto tópico é o objeto central deste texto, trata especificamente da Revolta dos Posseiros em 1957, no Sudoeste do Paraná; no quinto, ressaltamos os desdobramentos da luta pela regularização das propriedades e o papel do Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP). Por fim apresentamos breves conclusões sobre a história da colonização de nossa região.

Temos ciência das limitações do texto, mas, como também é nosso objetivo estimular alunos e professores a conhecer, estudar e pesquisar a história regional, contamos com o envolvimento de mais pessoas para se debruçar sobre o tema, alargando assim, o conhecimento sobre nossa história.

## **POVOAMENTO DO SUDOESTE E OESTE DO PARANÁ**

Desde o início da colonização do Brasil, o território do atual Sudoeste e Oeste do Paraná passou por diversas fases de ocupação. Os historiadores têm apresentado ao menos quatro. A primeira frente de ocupação foi a indígena com tribos da família Tupi-Guarani (Mbýá, Nhandeva, Nhanteté e Avá-Guarani) e Jê (Kaingang e Xokleng – botocudos). A segunda se deu pela ação de espanhóis e portugueses a partir do final do século XV.

A terceira teve início após a independência do Brasil, com a penetração de argentinos e paraguaios, mediante ações independentes ou pelo sistema de obras (WACHOWICZ, 2002). Foi nessa terceira fase que a região Sudoeste foi objeto de disputas pelo seu território, envolvendo, primeiramente Brasil e Argentina e depois Paraná e Santa Catarina.

A partir de meados do século XIX, uma vasta região territorial, na qual estava inserido o atual Sudoeste do Paraná, foi objeto de disputa entre o Brasil e a Argentina. Depois de diversas tentativas de acordo, o conflito foi resolvido pela mediação de Grover S. Cleveland, presidente dos Estados Unidos, o qual

deu ganho de causa ao Brasil, em 05 de fevereiro de 1895. Assim, a disputa por parte do território das Missões, situado na faixa da atual fronteira entre Brasil e Argentina - entre os Rios Iguaçu e Uruguai - definidos atualmente como Oeste Catarinense e Sudoeste do Paraná terminou. O episódio ficou conhecido até hoje como questão das Missões ou de Palmas. Em consideração ao papel desempenhado pelo presidente americano na mediação do conflito, a população do município de Bela Vista de Palmas, optou por mudar o nome do município, passando a denominá-lo de Clevelândia a partir de 1909.

Segundo Wachowicz (2002), encerrada a questão entre Brasil e Argentina, recomeçou a disputa entre Paraná e Santa Catarina, que já disputavam o território desde a criação da Província do Paraná em 1853. Tanto Paraná, como Santa Catarina desejavam a posse dessa rica região fronteira que se estendia desde o rio Uruguai até o rio Iguaçu. O conflito só foi resolvido com o fim da guerra do Contestado (1912-1916), quando um acordo foi assinado entre Paraná e Santa Catarina e confirmado pelo Presidente Wenceslau Braz, em 20 de outubro de 1916. A partir desta data a região do Sudoeste do Paraná, passou a pertencer definitivamente ao Estado do Paraná.

A quarta frente de ocupação das atuais regiões Sudoeste e Oeste do Paraná se deu com a chegada dos migrantes sulistas, provenientes, em sua maioria, do Rio Grande do Sul e Santa Catarina a partir da segunda metade da década de 1940 (PADIS, 1981).

De acordo com Lazier, o processo de ocupação da região Sudoeste passou por três momentos significativos: a) A criação da Colônia Agrícola Nacional General Ozório (CANGO) e do Território Federal do Iguaçu (TFI) em 1943; b) A ação da Clevelândia Industrial Territorial Ltda. (CITLA) e outras companhias colonizadoras; c) A criação do Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), que atuou na região entre 1962 e 1974 transformou mais de 50.000 posseiros em proprietários de terras (2003, p. 148).

Vejamos sinteticamente como se deram essas fases de ocupação da região.

## **A CRIAÇÃO DA CANGO E DO TFI E SUA INFLUÊNCIA NO POVOAMENTO DO SUDOESTE E OESTE DO PARANÁ**

O processo de transformação da sociedade brasileira, do qual fez parte a colonização do Sudoeste e Oeste do Paraná, teve “profundas ligações com o momento histórico da Revolução de 1930, com a implantação de um Estado criador das classes sociais modernas, da industrialização e das relações cidade-campo” (EMER, 1991, p. 83-84). Os ideais varguistas, de base nacionalista,

buscaram ocupar os “espaços vazios” pela redistribuição da população, formulando a política da “Marcha para Oeste”, que visava interligar os núcleos desenvolvidos, com regiões pouco ocupadas pelo capital, tiveram impactos significativos na história do Sudoeste e Oeste do Paraná, em meados do século XX.

O espírito nacionalista, centralizador e ditatorial de Vargas, levou-o a dar um golpe de estado e instituir o chamado Estado Novo (1937-1945). Foi nesse período que diversas ações foram executadas para nacionalizar e ocupar os espaços de fronteira do Brasil. Segundo Emer, a “Marcha para Oeste” continha os aspectos conjunturais do Estado Novo. As fronteiras deveriam ser ocupadas “por nacionais e não por estrangeiros com possíveis ideologias exóticas” como ocorreu nos movimentos operários dos centros urbanos” (1991, p. 133). Foi nesse contexto que em 1938, o governo anunciou à nação, a política da “Marcha para o Oeste”. Tal ação visava estimular novas fronteiras agrícolas, visto que a agricultura ainda era a principal base da economia nacional. Como afirmou Emer, foi “um movimento liderado por chefes carismáticos, comandantes autocráticos, mas protetores” (EMER, 1991, p. 132).

Nesse sentido foram tomadas várias ações que tiveram impactos diretos nas regiões Oeste e Sudoeste do Paraná. Segundo Emer, em 1941, o Governo Federal incluiu a construção da BR-35 (atual BR 277) no Programa Rodoviário da “Marcha para Oeste”, trazendo significativas melhorias e criando as possibilidades de integração da região Oeste à economia nacional. “A partir da construção da BR-35, estavam criadas as condições de direcionamento para a região de investimentos capitalistas, ampliação de seu modo de produção e de suas relações sociais” (EMER, 1991, p. 134).

Foi nesse mesmo período que se deu a criação da CANGO no Sudoeste do Paraná. Pelo Decreto n. 12.417, de 12 de maio de 1943, o Presidente Getúlio Vargas determinou o seguinte:

Art. 1º Fica criada a Colônia Agrícola Nacional "General Osorio", no Estado do Paraná, na faixa de 60 quilômetros da fronteira, na região Barracão - Santo Antônio, em terras a serem demarcadas pela Divisão de Terras e Colonização, do Departamento Nacional da Produção Vegetal, do Ministério da Agricultura. *Parágrafo único.* A área a ser demarcada não será inferior a 300.000 hectares (BRASIL. Decreto, 12.417, de 1943).

Não há dúvidas de que a criação da CANGO fez parte da política de interiorização denominada de “Marcha para Oeste”, pois, o Decreto 12.417 se reportou ao Decreto n. 3.059, de 1941, que respaldou a “criação de Colônias

Agrícolas Nacionais”, em todo o território. É nessa mesma lógica que devemos entender a criação de cinco territórios federais, em áreas de fronteiras, alguns meses depois, pelo Decreto-Lei n. 5812, de 13 de setembro de 1943. Dentre eles estava o Território Federal do Iguaçu, que cobria parte expressiva da fronteira brasileira com a Argentina e o Paraguai.

**Imagem 1.** Mapa do Território Federal do Iguaçu



**Fonte:** Lopes, 2002, p. 116.

Um dos principais objetivos do Governo Federal com a criação da CANGO e do TFI foi atrair o excedente de mão-de-obra agrícola do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para o Sudoeste e Oeste do Paraná, visto que lá já havia escassez de terras para o trabalho na agricultura.

Segundo Gregory (2002), a migração sulista para as regiões Sudoeste e Oeste do Paraná foi devido ao excedente populacional nas colônias de imigrantes do sul; pelo esgotamento das possibilidades de expansão das fronteiras agrícolas; pela redução da fertilidade do solo causada pela forma de cultivo.

Os agricultores recebiam ou compravam pequenos lotes de terras, da CANGO ou de companhias colonizadoras privadas, para se fixarem na região. Coube a CANGO ou as companhias colonizadoras criar infraestrutura mínima nos núcleos coloniais, construindo estradas, casas, igrejas, comércio e escolas. Conforme indicou Gregory (2002), nestes locais os agricultores se instalavam e reproduziam as técnicas e costumes agrícolas das modalidades de “colônias” existentes em seus locais de origem. O objetivo das novas áreas era desafogar o excedente populacional nas regiões de origem dos colonos e garantir a produção de excedentes agrícolas para consumo e comercialização, em troca

do pagamento pela terra. Para os colonos, a terra era o componente fundamental de subsistência.

Com a criação da CANGO e do TFI<sup>2</sup> na primeira metade da década de 1940, o governo Vargas estimulou e deu garantias as famílias do sul que almejavam a posse de um pedaço de terra para plantar nas regiões Sudoeste e Oeste do Paraná. No caso da CANGO, conforme indicou Wachowicz, havia características de Reforma Agrária, pois foram criadas as condições mínimas necessárias para estimular a fixação dos migrantes à nova terra, entre elas:

[...] a – as terras seriam distribuídas gratuitamente; b – a madeira seria dada para a construção de sua casa; c – as ferramentas agrícolas e sementes seriam fornecidas pela colônia; d– Os exames médicos e odontológicos seriam gratuitos na chegada; e– a produção seria levada aos centros de comercialização por caminhões da própria colônia (WACHOWICZ, 2002, p. 219-20).

As condições oferecidas pela CANGO foram muito atrativas e, por isso, segundo Wachowicz, “a população colonial como que explodiu. De 467 famílias em 1947, subiu para 2725 em 1956” (2002, p. 220).

Não há dúvidas de que as iniciativas do Governo Federal, conhecidas como “Marcha para o Oeste”, foram fundamentais para a colonização das regiões Sudoeste e Oeste do Paraná, seja distribuindo terras gratuitamente ou autorizando a venda de terras pelas companhias colonizadoras. A história mostrou que a relação entre as companhias colonizadoras e os colonos não foi harmônica, como veremos a seguir.

## **A CITLA E OS ARRANJOS POLÍTICOS PARA EXPLORAR OS COLONOS/POSSEIROS**

A CANGO entregava aos colonos que chegavam à colônia uma permissão por escrito para ocupar as terras, dando a eles o direito de posse, mas não o registro da propriedade. Aconteceu que durante a viagem ou enquanto as habitações não tinham condições dignas de abrigo, muitos desses documentos foram extraviados/destruídos. Segundo Lazier, para agravar mais a situação, a Clevelândia Industrial Territorial Ltda. (CITLA), entrou na região em 1950 alegando ser “proprietária de cerca de 500.000 hectares de terra, apresentando título fornecido pelo governo Federal. Este título conseguido de forma ilegal e imoral”. (2003, p. 150).

---

<sup>2</sup> O Território Federal do Iguaçu foi extinto com a aprovação da Constituição em setembro de 1946.



A CITLA efetuou uma negociação, pela qual um herdeiro de indenizações (José Rupp, cujo processo judicial teve origem no início do século XX, na disputa pela exploração de áreas de terra envolvendo os interesses de Rupp e da Companhia de Estradas de Ferro São Paulo-Rio Grande), que há muito tempo esperava ganhar a causa sobre a posse das terras da região, cedeu seu crédito à CITLA, numa negociação acertada em julho de 1950. A partir daquela data, o Estado ficou “devendo” à CITLA. Segundo Lazier, “a partir daí aconteceu o ‘milagre’, conforme documentação existente: aquilo que era ilegal passou a ser legal; aquilo que era indevido passou a ser legítimo; aquilo que era indeferido passou a ser deferido” (1997, p. 48). A CITLA contou a seu favor, além da negociata dos direitos de Rupp, com as ligações políticas e partidárias com políticos representantes do Estado do Paraná e da União. Assim as tramitações na justiça foram facilitadas, tanto que todas as portas se abriram e, em 17 de novembro de 1950, quando Moises Lupion governava o Paraná e Eurico Gaspar Dutra, era Presidente da República foi fechado o acerto indenizatório entre a CITLA e a Superintendência das Empresas Incorporadas do Patrimônio Nacional, “a titulação para a CITLA da gleba Missões e parte da gleba Chopim como pagamento daquele débito” (1997, p. 48). Conforme indicou Lazier, o Governador do Paraná Moisés Lupion era um dos sócios da CITLA e o partido político que governava o Paraná era o mesmo que governava o Brasil, o PSD. Esse escândalo foi chamado de “A maior bandalheira da República” (1997, p. 49).

Segundo Wachowicz, em 1950, sob o governo de Moisés Lupion, a CITLA tentou legalizar a compra irregular das terras nos cartórios da região, mas diante do não reconhecimento da posse pelos cartórios, a solução encontrada pelo governador foi criar “um cartório em Santo Antônio do Sudoeste e a mesma foi imediatamente registrada” (2002, p. 221). Após o registro da escritura, ainda em 1950, a Companhia instalou escritórios em Francisco Beltrão e Santo Antônio do Sudoeste.

Com todo esse respaldo político, a CITLA interferiu diretamente na vida dos agricultores que se instalaram na região causando muitos males, como veremos mais adiante, pois eles não possuíam documentos de proprietários definitivos.

Todavia, a farsa da documentação das terras em nome da CITLA começou a ser desmascarada, pois, em 1950 houve eleições para governador do Estado e o vencedor foi o candidato da oposição, Bento Munhoz da Rocha Neto. Segundo Wachowicz, Rocha Neto “proibiu às coletorias estaduais da região o fornecimento da Sisa (imposto estadual recolhido na ocasião da escrituração de um imóvel) para impedir que a CITLA pudesse passar escritura aos que comprassem suas terras” (2002, p. 221).

Conforme indicou Lazier, no início de 1951, ao encaminhar a documentação ao tribunal de contas da União para sacramentar a negociação, os desembargadores perceberam as falhas no processo e encaminharam-no para o Congresso Nacional com a seguinte argumentação:

Esse Tribunal, tendo presente o processo encaminhado pelo Ofício nº 2 de 3 de janeiro do ano em curso, da Superintendência da Empresa Incorporada ao Patrimônio Nacional, relativa à escritura pública de doação e pagamento celebrada em 17/11/1950 entre a superintendência citada e a Sociedade Clevelândia Industrial Territorial Ltda. (CITLA) resolveu, em 9 de janeiro do corrente ano, recusar o registro de escritura, preliminarmente, por que não houve prévia autorização do Senado Federal como determina o parágrafo 2, artigo 156 da Constituição Federal (LAZIER, 1997, p. 50).

A decisão do tribunal de Contas de encaminhar ao Congresso Nacional escancarou a farsa da posse da terra pela CITLA. Como já indicado, Rocha Neto criou alguns entraves para a atuação da CITLA na região porque havia uma disputa na justiça, pela qual a União pedia o cancelamento da escritura da CITLA. O Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) reivindicava na justiça os direitos da CANGO, além disso, a outra concorrente da CITLA, a PINHO E TERRAS esperava por seus direitos sobre parte da mesma gleba (LAZIER, 1997).

Em 1951, Getúlio Vargas voltou a poder eleito pelo voto popular, com isso a política nacional de interiorização foi retomada, fortalecendo as ações do Estado frente as companhias colonizadoras. Dificultadas as ações da CITLA, por todo o período de (1951-1955), abriu caminhos para que os colonos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, migrassem para a região Sudoeste e Oeste do Paraná em grande quantidade. De acordo com Wachowicz, “Cada dia entravam de 10 a 20 famílias só em Francisco Beltrão. O rápido crescimento populacional fez aumentarem os problemas políticos já existentes” (2002, p. 221).

Em 1951 foram criados os municípios de Barracão, Capanema, Francisco Beltrão, Pato Branco e Santo Antonio do Sudoeste, mas a emancipação se deu em 1952, com a posse dos prefeitos eleitos. O processo eleitoral em todo o Sudoeste, foi bem tenso devido as disputas políticas, envolvendo os correligionários de Lupion e os adeptos do Governador Munhoz da Rocha Neto.

Em 1955 elegeu-se Presidente da República, Juscelino Kubitschek, com o slogan de campanha “50 anos em 5”, e junto com ele, como companheiro de partido, voltou ao cargo de governador do Paraná, Moisés Lupion, com uma

esmagadora vitória, levando seu partido a conquistar todas as Prefeituras do Sudoeste. De posse do cargo liberou as escrituras para a CITLA, mas segundo Wachowicz, exigiu duas imobiliárias formadas por elementos do chamado Grupo Lupion: “a Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda. (Comercial); a Companhia Colonizadora Apucarana Ltda. (Apucarana)”. À Comercial coube a região do Verê e à Apucarana a região da fronteira com a Argentina (2002, p. 222). Pelo empenho das companhias em cobrar as terras dos colonos, imaginava-se que dentro dos três anos que restavam do mandato de Lupion, tudo seria resolvido da melhor forma possível, do ponto de vista das Companhias e do próprio governo.

## **A REVOLTA DOS POSSEIROS DO SUDOESTE DO PARANÁ EM 1957**

Os trabalhos de aberturas das estradas foram iniciados pela CITLA, fazendo as ligações entre Pato Branco, Francisco Beltrão e Barracão, Capanema. Os caminhos abertos serviram ao mesmo tempo como acesso para a Companhia explorar a região, mas também facilitou a entrada de migrantes sulistas para ocupar o Sudoeste e o Oeste do Paraná. Na época muitas famílias entravam diariamente, preocupando ainda mais as companhias que controlavam a venda de terras. As rádios de Francisco Beltrão e Pato Branco convidavam diariamente os colonos para que viessem nos escritórios das companhias a fim de regularizar suas terras.

No atendimento aos colonos, os funcionários das companhias exigiam assinaturas em promissórias, para regularizar suas dívidas, assim muitos posseiros desinformados assinavam as promissórias mesmo sem entender bem o que poderia acontecer. Os políticos da oposição tentavam de várias formas alertar os colonos para que não assinassem documento nenhum. Sobre isso Wachowicz relatou:

Os colonos que se negavam a assinar os papéis passavam a ser ameaçados de morte. Tratores passavam por cima de suas casas, com a alegação de que ali passaria uma estrada. As Companhias contrataram jagunços e pistoleiros; muitos eram tirados das penitenciárias do Estado ou recrutados no Norte do Paraná. Os apelos dos colonos às autoridades estaduais e federais não encontravam acolhida. Os capangas das companhias passaram a andar ostensivamente armados (2002, p. 223).

Em abril de 1957, teve início o processo do levante dos posseiros do Sudoeste do Paraná. Conforme as companhias contratavam jagunços, os colonos também se armavam e contratavam pistoleiros, quando podiam. Os primeiros confrontos armados entre posseiros e jagunços ocorreram na

fronteira com a Argentina. Com a deflagração dos conflitos, muitos colonos retornaram aos lugares de origem no sul do país, alguns se refugiaram na Argentina, outros migraram para o Oeste do Paraná, mas muitos ficaram e enfrentaram a luta até o fim.

Segundo Wachowicz, as delegacias de polícia sofreram influências das companhias e a desconfiança dos colonos, pois os inquéritos só eram abertos quando eram contra os colonos e os demais eram acobertados. As estradas foram bloqueadas e só entravam colonos que assinassem os papéis de compromisso com as companhias. Revoltados os colonos tomaram as sedes de Capanema e Pérola do Oeste. Enquanto isso, a Companhia Apucarana, centrava suas forças no domínio da região de Santo Antônio do Sudoeste, as duas frentes se posicionavam num clima de guerra pela posse das terras. Os políticos da oposição procuraram tirar proveito da situação e pediam intervenção federal, e apoiavam manifestações contra o governador do Estado Moisés Lupion (2002, p. 223-24).

O governo Lupion, que se encontrava numa situação complicada, optou por uma alternativa de conciliação.

Foi então enviado para a região em conflito um experimentado policial, o coronel Alcebíades Rodrigues da Costa. Este chegou a Capanema, via Foz do Iguaçu. O coronel Alcebíades encontrou na região mais de dois mil colonos com armas na mão. Para desestruturar os colonos, o coronel organizou uma espécie de “polícia civil”. Seus membros eram os de maior liderança e com isso foram colocados a serviço da polícia. Para Santo Antônio foi enviado o coronel José Henrique Dias, que com muita dificuldade conseguiu retirar os homens armados da companhia Apucarana. Desta forma foi impedido o conflito direto entre as partes (WACHOWICZ, 2002, p.224-25).

Enquanto o conflito na fronteira era incendiado e controlado, na região de Francisco Beltrão, Verê, Dois Vizinhos, Jaracatiá, Costa do Iguaçu e outros, a Companhia Comercial estava no comando, pois o governo tinha substituído os delegados e inspetores de quartirão, por funcionários simpáticos da mesma. Tudo o que acontecia era acobertado em favor da companhia que controlava a entrada e saída dos colonos na região. A violência e crimes cometidos por parte das companhias ficavam sem punições conforme cita Wachowicz:

O acontecimento que estremeceu a região foi a chacina da família do *farrapo* João Saldanha, com requintes de crueldade. Os ânimos se exaltaram. O governo do Paraná tentou tirar a Comercial da região, como fez com a Apucarana na região da fronteira. Esta se negou a sair.

Seus diretores alegaram que já haviam feito muito investimento e não podiam mais recuar (2002, p. 226. Grifo no original).

Segundo o mesmo autor, os políticos oposicionistas se articularam para planejar estratégias, entre elas, estava a de dominar as cidades envolvidas e entregar ao governo federal. Os líderes que se destacaram nesse planejamento estratégico foram o senador Othon Mäeder e o advogado de Pato Branco, Edu Potiguara Bublitz (2002, p. 226).

Para organizar o levante, a região foi dividida em três partes: Pato Branco, Francisco Beltrão e Santo Antônio do Sudoeste. As emissoras de rádio foram elementos-chave, que muito contribuíram para a comunicação entre os colonos. Pato Branco e Francisco Beltrão, cidades que possuíam esses recursos foram escolhidas para centralizar e dirigir o movimento. Uma junta governativa comandou o levante em Pato Branco, o Líder Walter Pecoits e mais um destacamento do exército assegurou o comando do levante em favor dos colonos em Francisco Beltrão.

O *levante branco*, assim definido por Wachowicz, iniciou no dia 9 de outubro de 1957, em Pato Branco e no dia seguinte em Francisco Beltrão e em Santo Antônio, onde atraiu até o Cônsul brasileiro de Posadas na Argentina, assim a fronteira estava correndo risco de se tornar num Conflito Internacional. As repercussões do levante sensibilizaram a esfera federal, através do Ministro da Guerra, que após ler o relatório do Cônsul, imediatamente deu o *ultimatum* ao governador Lupion, para que retirasse as companhias da região para evitar uma intervenção federal. A preocupação do Governo Federal era de que em 1960 aconteceriam as eleições e esses conflitos que tinham se arrastado demais, prejudicavam o prestígio político do governo do Paraná, que se refletia a nível nacional por ser do mesmo partido político do Presidente da República Juscelino Kubitchek. Por essas razões, o Governo do Paraná envolvido no conflito do lado das companhias, foi forçado a abandonar suas pretensões particulares em favor de vantagens políticas a nível federal (2002, p. 226-27. Grifos no original).

**Imagem 2** - Posseiros destroem os papéis da CITLA em 10 de outubro de 1957



**Fonte:** (VORPAGEL, online)

No Oeste do Paraná, os embates entre colonos/posseiros e as companhias não chegaram ao extremo, como no Sudoeste, mas, segundo Emer também “ocorreram conflitos e violências entre compradores de terras, madeireiras, especuladores e jagunços contratados pelas partes interessadas” (1991, p. 145).

A organização e ação do povo frente aos conflitos gerados pela posse da terra evidencia a força popular, quando está coesa frente uma causa.

## **O GETSOP E A REGULARIZAÇÃO DA POSSE DA TERRA: DE POSSEIROS A PROPRIETÁRIOS**

Após a expulsão da CITLA em 1957, a legalização das terras era o principal objetivo da maioria dos posseiros e políticos do Sudoeste do Paraná. O sonho de transformar as posses em propriedades definitivas motivou a formação de uma Comissão com a finalidade de visitar a capital federal para conversar com os candidatos a Presidente da República, que disputavam o pleito em 1960. O interesse dessa comissão era firmar um compromisso de voto com o candidato que assumisse a causa da regularização das terras dos posseiros do Sudoeste do Paraná. A primeira tentativa foi com o candidato

Teixeira Lott, que não mostrou interesse pela causa. A comissão conversou então com Jânio Quadros, o qual assumiu o compromisso, de que se eleito fosse, solucionaria o problema, desapropriando a área e titulando a terra para os posseiros.

Em razão desse compromisso, a sua votação foi muito expressiva no Sudoeste. Ao ser eleito Presidente da República, cumpriu sua promessa ao baixar o decreto nº 50.379, de 27 de março de 1961, pelo qual declarou de utilidade pública, sujeitas a desapropriação, as terras da gleba Missões e parte da gleba Chopin, localizadas no Sudoeste do Paraná. E pelo Decreto nº 50.494, de 25 de abril determinou o regime de urgência para a desapropriação das terras.

Em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou ao cargo de presidente. Em seu lugar assumiu o vice, João Goulart, que manteve o compromisso de Jânio Quadros, pois, em 19 de março de 1962, assinou o Decreto nº 51.431, que criou o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), o qual assumiu a tarefa de regularizar as terras, transformando os posseiros em proprietários. O GETSOP atuou entre 1962 e 1974 e, segundo Lazier, durante esse período “expediu 43.383 títulos de propriedade, referente a 56.936 lotes, assim divididas: 12.413 nas áreas urbanas e 30.970 nas zonas rurais” (2003, p 148).

Além de regularizar as terras, o órgão prestou serviços com máquinas às prefeituras abrindo estradas, estimulou a formação de cooperativas de agricultores etc. Conforme indicou Lazier: “No setor educacional foi significativa a participação do GETSOP. Construiu 221 escolas, sendo 51 unidades de alvenaria e 170 de madeira”. O autor salientou que o impulso do GETSOP, no desenvolvimento e produtividade da região repercutiu como uma “verdadeira reforma agrária no Sudoeste do Paraná”. A situação dos migrantes teria sido mais difícil, se durante esse período não pudessem contar com a contribuição desse órgão. Esse trabalho foi realizado com um quadro efetivo de no “máximo 181 pessoas”, transformando “cerca de 50.000 posseiros em proprietários” (LAZIER, 2003, p. 153).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos, desde o começo da República, o território que abriga as regiões Sudoeste e Oeste do Paraná foi palco de intensas lutas pelo controle da posse da terra. A criação da CANGO e do TFI, uma ação articulada ao movimento maior de interiorização do Brasil, conhecido como “Marcha para Oeste”, possibilitou a afetiva ocupação territorial da região, majoritariamente feita por agricultores vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A CANGO

viabilizou as condições mínimas para a sobrevivência dos colonos nos primeiros anos de vida na região, todavia, o interesse de grupos colonizadores, articulados ao poder de alguns políticos e com a utilização de práticas criminosas, como a falsificação de títulos de terras, passaram a reivindicar a posse das terras, com o intuito de comercializá-las.

A ação das companhias colonizadoras, por um lado obrigou muitos posseiros a voltarem para o Sul, ou a pagarem pela terra, por outro, estimulou a organização e a mobilização dos agricultores, para juntos lutarem pela posse da terra.

A união dos posseiros para defender seus direitos foi uma ação que deixou um significativo legado para a população que habita o Sudoeste e o Oeste do Paraná, que, atualmente figuram como principais berços do cooperativismo e de outras práticas associativas, sendo essenciais para garantir o desenvolvimento econômico, social e educacional da região que abriga a Unioeste.

A partir do exposto, concluímos que é de fundamental importância o conhecimento da história regional, pois, a partir dele ganhamos força política, identidade social e cultural e compreendemos melhor a dinâmica das transformações no âmbito regional e nacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto – **Lei Nº 3.059 de 14 de fevereiro de 1941**. Dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3059-14-fevereiro-1941-413001-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 12.417 de 12 de maio de 1943**. Cria a Colônia Agrícola Nacional General Osório, no Estado do Paraná. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12417-12-maio-1943-450906-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943**. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguaçu. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126642/decreto-lei-5812-43>> Acesso em: 15 abr. 2020.



BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.839, de 21 de setembro de 1943.** Dispõe sobre a administração dos Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguçu. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5839-21-setembro-1943-415958-norma-pe.html> Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 50.379, de 27 de março de 1961.** Declara de utilidade pública para fins de desapropriação a gleba "Missões" e parte da gleba "Chopim" situadas na faixa da fronteira, no Estado do Paraná. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50379-27-marco-1961-389943-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 50.494, de 25 de abril de 1961.** Determina regime de urgência para a desapropriação por utilidade pública, decorrente do Decreto nº 50.379, de 27 de março de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50494-25-abril-1961-390330-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 51.431, de 19 de março de 1962.** Cria o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/busca/?o=relevance&v=legislacao&camaranet=&colecacao=S&conteudolegin=&numero=51431+&ano=1962> Acesso em: 15 abr. 2020.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola.** Rio de Janeiro – RJ, FGV, 1991.

GREGORY, V. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial:** migrações no Oeste do Paraná. Cascavel – PR: EDUNIOESTE, 2002.

LAZIER, H. **Análise Histórica da Posse de Terra no Sudoeste Paranaense.** 2. ed. Francisco Beltrão-PR: GRAFIT, 1997.

LAZIER, H. **Paraná:** Terra de todas as gentes e de muita história. Francisco Beltrão, PR: GRAFIT, 2003.

LOPES, S. **O Território do Iguçu no contexto da “Marcha para Oeste”.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2002.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia Periférica:** o caso do Paraná. São Paulo: HUCITEC; Curitiba: Sec. da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981.

SBARDELOTTO, D. K.; CASTANHA, A. P. **A pesquisa em História da Educação no sudoeste do Paraná:** análise e perspectiva. Revista de História e Historiografia da Educação, v.2, p.189 - 213, 2018.

VORPAGEL, E. K. **A revolta dos posseiros no Sudoeste do Paraná em 1957.**

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/300-2.pdf>

Acesso em: 05 mar. 2020.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná.** 10. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

## **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO OESTE DO PARANÁ**

# VIII

## O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA\*

*Janete Liane Boehm Lutke*

### INTRODUÇÃO

Inúmeros são os questionamentos em relação a função da educação e da escola. Pode-se dizer que a instituição escolar é um campo que está sob imensa disputa, quer pela função que ela realmente exerce no tipo de sociedade que vem se configurando, quer pelas funções que os homens pensam que ela exerce ou poderia exercer. Em meio a essa disputa, é possível constatar visões ideológicas que demonstram a concepção que se tem quanto a relação entre educação e escola e para qual finalidade está sujeita.

Concebendo que a escola está inserida na sociedade, sendo, dessa forma, a educação determinada por ela e também determinante, se faz necessário adotar uma teoria que tenha como prioridade o trabalho dos conteúdos, num processo educativo metódico e intencional. Dessa forma, haverá possibilidade de uma educação com finalidade para a transformação social que, só será possível por meio de uma pedagogia revolucionária.

A Pedagogia Histórico-crítica apresenta-se como sendo uma teoria que supera a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e da existência, a partir de uma concepção que procura firmar-se sobre uma base histórica e historicizante.

Ao analisarmos o processo histórico de elaboração da PHC, observamos que, por tratar-se de uma concepção contra-hegemônica, inexistem condições para seu desenvolvimento na sociedade capitalista bem como sua efetivação visando a formação de indivíduos capazes de pensar, agir, sentir e avaliar de forma teleológica.

Segundo Saviani (2013), a escola é uma instituição cujo papel consiste na transmissão do saber elaborado, num movimento dialético, em que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.108-123

Entendemos que os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica são os da concepção dialética da história, sendo assim, é tangível considerarmos como desafio teórico a questão didático-pedagógica que envolve os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula. Portanto, analisar o material didático em seu contexto histórico é primordial para compreendermos o contexto educacional da contemporaneidade.

Consideramos essencial um debate acerca do material didático de apoio pedagógico desde a sua gênese como mediador do trabalho didático celebrando o trabalho como categoria de análise das relações sociais a fim de investigar educação e escola no âmbito das instituições de ensino no Brasil e no mundo. Sendo assim, merece atenção e uma maior visibilidade de definições do que seria material didático e também de livro didático.

O material didático pode ser definido como instrumento pedagógico utilizado em sala de aula, como mapas, jornais, murais, fotografias, dicionários, livros de gramática, livros de leitura, cadernos de exercícios. Podem ser também jornais, cartazes, encartes, embalagens de alimentos, revistas para recortes, papéis para dobraduras, calendários, sementes, entre outros. Ao entendermos material didático como tudo aquilo que pode ser usado para ampliar o conhecimento, podemos afirmar que o material didático está a serviço tanto de professores quanto dos alunos.

Existem várias definições acerca expressão livro didático: Oliveira (2004), por exemplo, define o livro didático como sendo “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação” (OLIVEIRA, P. 11). De acordo com Luckesi, *Apud Costa* (2017, p.2) “o livro didático é um meio de comunicação, através do qual o aluno recebe a mensagem escolar”. Nesse sentido, o Livro Didático constitui-se num instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que utilizado de forma correta, com a mediação do professor. De acordo com Bittencourt (2006), O livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, é um instrumento que realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular.

Muitas vezes o livro didático é o único material norteador do conhecimento de determinada área e/ou disciplina, no caso do ensino escolar, uma vez que não são usados como meios de promoção da aprendizagem, mas como fins em si mesmos. Sendo assim, ressaltamos a preocupação e necessidade de indagações e investigações acerca deste produto tão utilizado para o ensino na atualidade.

Entendemos que é a teoria que constitui o objeto de conhecimento e, portanto, elegemos como objeto de pesquisa, o livro didático de história para

a escola pública por possuir importância inquestionável para o processo de ensino e aprendizagem e para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais na qual se realiza.

Considerando que, muitas vezes, o aluno da escola pública tem a escola como única forma de contato e acesso a uma cultura letrada, como único espaço de aprendizagem e de acesso ao conhecimento, e que devemos, nós, educadores, engajarmo-nos na busca pela produção e disseminação do saber sistematizado.

O aprofundamento de estudos e pesquisa sobre o processo de escolha do LD e sobre o ato de produzir pode ser compreendido como um campo que demanda estudos de diferentes abordagens científicas a fim de compreender as muitas questões ligadas ao ato de escolha do LD pois, a opção, dos professores, por uma obra ou outra pode estar ocultando ou revelando sua forma de pensar o trabalho pedagógico.

O trabalho docente impõe importantes desafios, dentre eles, a necessidade de identificar nos conteúdos, conceitos e métodos presentes no LD, que vem de encontro com o tipo de educação, escola, homem e sociedade que se pretende. Por isso, a importância de clareza, por parte do professor, da finalidade do ensino, assim ele poderá identificar a concepção teórico-metodológica presente no material escolhido e fazer a mediação adequada a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Faz-se mister uma análise categórica sobre as diversas possibilidades do LD produzido e utilizado para a educação básica elucidando seus significados e intenções na busca pela compreensão das propostas educacionais na sua essência.

Com base num diagnóstico político, social e histórico, os profissionais da educação do município de Itaipulândia vêm se dedicando, desde os anos 2000, na produção e efetivação do LD para as séries iniciais do Ensino Fundamental para a escola pública, buscando a efetivação de um material de apoio pedagógico que contemple, ou que melhor se aproxime da proposta pedagógica em implementação no município, a PHC, quando busca garantir o acesso ao conhecimento científico com a finalidade de transformação social.

De acordo com Saviani (1984), o Livro didático organizado a partir da PHC deve servir como estímulo a professores e alunos no sentido de acentuar a sua capacidade criadora levando-os a descoberta e uso de novos recursos, através de sugestões múltiplas e ricas.

Partindo do pressuposto de que a educação escolar se revela como instrumento fundamental no desenvolvimento pleno do ser humano e que a função social da escola pública é a transmissão do saber sistematizado como patrimônio da humanidade, almejamos responder às seguintes questões:

como se dá o processo histórico de construção do livro didático? Qual seu uso na atualidade? O que justifica a produção do material didático de apoio no município de Itaipulândia/PR? É possível elaborar um livro didático como produção teórico-prática revelando os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica?

São muitas as questões subjacentes ao ato de escolher um Livro Didático para a escola pública e as respostas a estas questões podem colaborar na avaliação das políticas públicas e na capacitação de profissionais que possam estar cada vez mais habilitados para identificar as necessidades presentes, bem como, para lidar com as adversidades e a diversidade, contribuindo de maneira efetiva para a melhoria da qualidade da educação.

A intenção que move este esforço é contribuir para o difícil, mas desafiante e, ao mesmo tempo, prazeroso trabalho do professor que diariamente enfrenta salas de aula heterogêneas com estudantes cujos anseios se diferenciam ante um mundo complexo e nebuloso que se abre para eles. E buscar a tecitura do que compõe o real, é, sem dúvida, um caminho que pode contribuir com expectativas no resgate do professor como sujeito de transformação.

## **ORIGEM DO OBJETO DE ESTUDO**

Compreender o processo de produção do livro didático de história utilizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental para a escola pública, identificando as contribuições, limites e desafios da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto educacional atual representa uma tarefa desafiadora e complexa.

Desafiadora porque se trata de um tema relevante e imprescindível para pensar a possibilidade de instrumentalizar a escola pública brasileira de modo que esteja subsidiada com material de apoio pedagógico cuja teoria direcione o ensino dos saberes científicos, culturais, artísticos e filosóficos, mediado pelo professor, que proporcione aos estudantes, um ensino de qualidade. Buscar a construção de uma escola pública democrática, inclusiva, reflexiva e competente nos remete a desafios ligados a compreensão da realidade num contexto histórico e de totalidade.

Além de desafiadora, a tarefa configura-se complexa porque exige compreender a materialidade do ensino considerando que a escola está inserida na sociedade. É pois, necessário entender o uso do livro didático nas salas de aula observando o papel do professor e a teoria pedagógica que compreende. O livro didático tem sido objeto de análise e discussão especialmente, nos últimos vinte anos, mas tratar do livro didático significa

compreendê-lo como instrumento de ensino desde a sua gênese, nas suas múltiplas facetas.

Nesse sentido, conhecer o processo de produção do livro didático para a disciplina de história na rede pública exige que se faça o resgate do seu percurso histórico, tendo em vista que a reflexão sobre o passado esclarece o presente, assim como orienta ações possíveis para projetar o futuro. Atuando na educação básica há 20 anos, entendo que a neutralidade é impossível, que tomarmos uma posição nesta sociedade tão desigual, também é sinônimo de resistência.

Analisar o Livro Didático para a escola pública é, para mim, um desafio importante visto que, desde os primeiros passos da profissão, deparei-me com o uso constante desse recurso. Ao perceber sua presença e uma dependência, tanto dos alunos, quanto dos professores, na sua utilização para nortear as práticas de ensino na escola, também ensejei, na minha jornada docente, um livro que me ajudasse a encaminhar o ensino e aprendizagem numa perspectiva que atendesse a proposição de conteúdos e assuntos relacionados com a prática social, sendo problematizados, elaborados cientificamente e com finalidades claras, mas sempre necessitei buscar em outras fontes, consultar outras bibliografias para o trabalho em sala.

No início da minha carreira docente, mesmo com muita escassez de material de apoio pedagógico, o Livro Didático era o suporte principal nas estratégias pedagógicas da maioria dos profissionais com quem convivia. Porém, não havendo satisfação num trabalho que me parecia pragmático e sem finalidades claras passei a questionar o LD presente nas salas de aula, quanto à sua função, já que na maioria dos livros que utilizava não era necessário que o professor tivesse domínio de conteúdos, técnicas ou metodologia para desenvolver as aulas, bastava realizar a leitura dos textos e atividades para que o aluno completasse as tarefas e memorizasse o conteúdo disposto em cada parte do livro. Outro questionamento se refere a forma simplificada e fragmentada dos conteúdos a serem trabalhados, além de não terem consonância com grande parte dos conteúdos propostos no plano de ensino e/ou no currículo. Isso me deixava cada vez mais intrigada, instigando a presente pesquisa.

Considerando suas diversas formas de uso, seja para consulta, referência textual, pesquisa ou resolução de atividades, o livro didático abre múltiplas possibilidades de análise ao longo de sua utilização mas, apesar disso, percebe-se que o mesmo não perdeu seu caráter de ‘apoio’ pedagógico.

Com base nas leituras e na própria prática docente, tendo em vista meus anseios de pesquisadora e a importância do livro didático na sala de aula, assumimos como objeto de estudo principal “o uso do Livro Didático de apoio



pedagógico no ensino de história para as séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Itaipulândia/PR na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Além das considerações, cotidianamente, na função docente, observamos a insatisfação de professores, especialmente, com as condições materiais para o exercício da docência, com a falta de colaboração e apoio das famílias dos discentes e com os resultados obtidos através do seu ensino. Essas insatisfações se expressam na falta de entendimento acerca das leis de funcionamento da sociedade, da função social da escola, e da teoria que embasa sua prática, dentre outros.

Atualmente, com as estruturas educacionais fragilizadas vai se evidenciando cada vez mais que as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada. De acordo com Saviani (2013), faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em apontar as relações entre a educação e os condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social.

A função da escola pública tem se caracterizado pelo aviltamento dos conteúdos que segue a lógica do sistema manufatureiro nas instituições de ensino, bem como pela vulgarização do conhecimento devido ao anacronismo do trabalho didático na escola, impossibilitando a ascensão dos indivíduos ao conhecimento humano culturalmente significativo. Segundo Alves (2006), um dos maiores desafios da escola pública é justamente a organização de uma nova didática na desconstrução do sistema manufatureiro instaurado nas instituições de ensino. Aceitar esse desafio implica tornar o educador cidadão, sujeito das transformações da educação e da sociedade.

Caminhar no sentido de superar os principais problemas explicitados pelos docentes da atualidade e para a produção de uma escola pública de qualidade, implica, aos professores, além do reestabelecimento de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, conhecer a realidade existente e não esperar as condições materiais para iniciar ou dar continuidade ao processo. Na busca por um resultado satisfatório da educação como aquele saber que emerge como resultado do processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário tomar como referência o conhecimento clássico, historicamente produzido pela humanidade.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-crítica é, sem dúvida, uma teoria educacional que visa a resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo, sendo a perspectiva que mais nos aproxima, discentes e docentes, de uma proposta de transformação social. Sendo assim, abordar a prática pedagógica sob a ótica do material didático tem relevância no sentido

de identificar os pressupostos e as contribuições da teoria da Pedagogia Histórico-crítica no ensino ofertado na rede pública municipal de Itaipulândia.

Desejamos contribuir, com nossa pesquisa, principalmente no sentido de que os profissionais da educação possam compreender e vislumbrar possibilidades de ações contra-hegemônicas, e na produção de estratégias na luta contra a vulgarização e superficialização do ensino destinado a classe dominada. Pretende-se despertar nos professores, o desejo de buscarem testar em suas práticas as potencialidades da teoria cujos elementos se revelam na proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica.

São múltiplas as formas possíveis de abordagem do livro didático, seja como suporte para os conteúdos elencados nas propostas curriculares, como instrumento pedagógico, como veículo portador de ideologias, ou, ainda, na sua relação com a indústria editorial. Sendo assim, elegemos o uso do livro didático para o ensino de história para análise pois, abarcar mais áreas do conhecimento em tão pouco espaço de tempo num amplo objeto de estudo que demanda uma reflexão profunda, sistemática e contextualizada seria, a nosso ver, pretensioso demais diante das limitações de tempo. Compreendemos que cada área do conhecimento merece uma reflexão aprofundada e sistemática como importantes objetos culturais que se apresentam.

Portanto, nosso estudo centra-se na produção do livro didático de história para a educação básica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, observando seus limites e contribuições para a educação pública da contemporaneidade. Além disso, consideramos que a linha de pesquisa, o método materialista histórico dialético e a perspectiva teórica que buscamos para o estudo se inter-relacionam, sendo um facilitador no desenvolvimento da nossa pesquisa.

## **DIALOGANDO COM A LITERATURA**

A proposta tem como fundamentação teórica as Obras de críticos e defensores de uma sociedade que se diferencie da atual, uma sociedade que possa ser compreendida e modificada, por meio de análise numa visão de totalidade. Sendo assim, referências teóricas clássicas como Marx e Engels (2008), Gilberto Luís Alves (2005 – 2006 – 2015), Istvan Mészáros (2010), Dermeval Saviani (2002 – 2012 – 2013 – 2019), João Amós Comenius (2001) Newton Duarte (2016), Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella (1981), Circe Maria Bittencourt (1997 – 2018), José Claudinei Lombardi (2010) dentre outros, além das referências documentais, servirão de base para nossa pesquisa.

Quanto às Obras citadas, *A ideologia Alemã* (2008) revela que “toda historiografia deve partir das bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história” (MARX E ENGELS, p.10), é nesta Obra que Marx estrutura a concepção materialista histórica dialética fundamentada no modo humano de produção da existência. Na Obra *O Prefácio à Crítica da Economia Política* (1982) pode-se destacar a luta de classes como a chave para a compreensão da sociedade, pois, sem o conhecimento da realidade em suas múltiplas determinações não seria possível pensar numa transformação social, bem como apontam as demais Obras em referência. Ambas reconhecidas por terem captado as contradições de seu tempo e terem contribuído com as necessidades históricas.

Com relação às fontes documentais, estas, nos permitem entender as normas e leis relacionadas ao nosso objeto de estudo, a saber, o Livro Didático para a escola pública. Outras fontes de apoio, propiciadas pela historiografia, deverão contribuir para nossa análise, onde entendem que o passado é o único recurso para desvelar o presente. Dentre eles, Geraldo Balduino Horn, João Carlos da Silva, Liliana Gothein, João Luis Gasparin, Ana Carolina Galvão, Bárbara Freitag, Marlene Sapelli, Eliane Viana (2016), dentre outros, devem contribuir para com a nossa pesquisa.

Marx pensou a teoria a serviço da revolução, preocupou-se em compreender a sociedade burguesa da sua época, segundo ele, “na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais” (MARX, 1982, p.2). Marx parte das condições de reprodução da vida social e das relações estabelecidas entre os homens, destaca ainda, que a consciência se desenvolve em determinadas condições históricas, a partir das contradições da vida material, do conflito presente nas forças produtivas e das relações de produção sociais.

Compreender o materialismo histórico é primordial para desenvolvermos uma pesquisa na linha dialética, tendo explícita a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência, que é o aspecto derivado da matéria. Para tanto, faremos uma reflexão acerca da teoria marxista buscando nos clássicos, os pressupostos teóricos metodológicos.

Mészáros (2010), em “A educação para além do capital” pressupõe que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando elementos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital” (MÉSZAROS, 2010, p.48) assim, entendemos que a educação formal institucionalizada pode ser propulsora de mudanças ou, ainda, mantenedora

da ordem existente o que implica dizer que é a consciência do agente educacional (o professor) como mediador do processo de formação dos indivíduos para a transformação social que poderá contribuir para o desenvolvimento humano pleno.

De fato, o papel dos professores tem suma importância e grande responsabilidade e deve se dar de forma coletiva, ativa e dinâmica, num processo de “totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (MÉSZAROS, 2010, p.57).

Ao tratar da educação formal, buscamos em Dermeval Saviani, o propósito de elevar a prática educativa dos educadores do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica. Segundo Saviani (1996), “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária [...], preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas” (SAVIANI, p. 5). Isso significa que o professor necessita adotar uma teoria centrada na transmissão do conhecimento artístico, filosófico e científico, produzido historicamente pela humanidade.

Ainda nas obras de Saviani, abordamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como base para os nossos estudos pela concepção de educação explicitada como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13).

De acordo com Silva (2018), “a PHC visa a alcançar os interesses da classe trabalhadora no sentido da valorização da escola pública, do professor e do conteúdo como patrimônio histórico da humanidade” (p.24). Sendo assim, a referida teoria deve superar o desafio de sua implantação na prática docente no enfrentamento desta sociedade regida pelo capital.

Segundo Saviani (2013), a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico.” O autor afirma ainda, que os defensores da referida proposta pedagógica desejam a transformação da sociedade, ou seja, do ponto de vista pedagógico, trata-se de socializar o saber elaborado. O que vem de encontro com nosso objeto de estudo quando almejamos a implementação de uma proposta pedagógica que se aproxime de um processo de transformação social.

De acordo com Saviani (1996) “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, o que imprime uma compreensão de que a educação é um instrumento de luta cujo papel se dá na elevação do

nível cultural das massas, tornando o proletariado erigido em força hegemônica. (SAVIANI, p.3).

Ao buscarmos fundamentação a partir dos clássicos, explicitamos que o conceito de clássico por Saviani vem de encontro com a expectativa de nossa procura. Segundo ele, “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. Clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (SAVIANI, 2013, p. 13).”

Comênius é um clássico, ao mostrar as leituras originais que fizera do seu tempo nos ajudando a entender quem somos e aonde chegamos, especialmente na questão referente ao modelo de ensino e ao Livro Didático utilizado na educação básica no Brasil, bem como, nas palavras de Gasparin (1997, p. 39), “propicia-nos a sensibilidade e o incitamento para uma leitura adequada de suas ideias diante da realidade atual”.

Conforme Gasparin (1997, p.62) a concepção comeniana de homem é uma expressão de determinações estruturais, de determinações e valores, do avanço das ciências naturais e das filosofias presentes no século XVII.

Comênius acreditava numa escola para todos, na sua reforma, na existência de escolas por todos os lugares e no método adequado para que o ensino acontecesse com a finalidade de produzir homens sábios na mente, prudentes nas ações e piedosos no coração. Delegou ao educador, a incumbência de imitar, em sua ação educadora, o artesão, que domina sua arte. Requer-se um professor universal, com características como prudência, piedade, trabalho, honestidade e dignidade, que devem ser produzidas em seus educandos. Ao educador, cabe unir o processo espontâneo da natureza a ação direta e intencional da educação. A obra comeniana harmoniza teoria e ação e sugere os livros clássicos para o ensino.

Segundo Comenius: “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (COMENIUS, 2001, P. 190). O Teólogo propôs uma instrução verdadeira e sólida, em que o homem fosse capaz de subtrair o conhecimento genuíno e (de) utilidade. Uma formação suave em menor tempo e com menor esforço.

Mas Comênius, ao introduzir os livros no mundo educacional, nos alerta que, mesmo que sejam lidos, entendidos e memorizados, eles não são suficientes para que se transformem em ações, ou seja, não são suficientes para a formação do homem, necessitando do professor como formador de todos os homens na sua trilogia: instrução, moral e religião.

No que tange à escola pública, Gilberto Luís Alves traz importantes contribuições quando propõe a produção de uma nova instituição educacional no que se refere ao trabalho didático, à produção de instrumentos de trabalho

que incorporem novas tecnologias, e à constituição de um novo profissional da educação para a contemporaneidade.

De acordo com Mészáros (2008), a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Assim, entendemos que, enquanto educadores, quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos e da cultura historicamente produzidos pela humanidade, mais aptos estamos a forjar uma escola para a emancipação humana.

Neste sentido o desafio é articular teoria e prática em consonância com uma pedagogia que leve o aluno a um conhecimento verdadeiro que lhe possibilite a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo e contribuir para a transformação da sociedade. E isto só será possível se o saber escolar lhes fornecer elementos para uma ruptura com a ideologia dominante, o que nos leva a constatar que a Pedagogia Histórico-Crítica traduz com eficiência estes objetivos. Sabemos que a escola, inserida nesta sociedade capitalista, é também palco da luta de classes, e portanto, necessita de uma teoria pedagógica contra-hegemônica no sentido de alcançar uma educação essencial que defenda os interesses da classe trabalhadora.

Segundo Viana (2016), a PHC defende e luta por uma escola que realmente contribua para a formação de um ser humano que compreenda a estrutura da sociedade e possa se desenvolver em patamares superiores, para que, instrumentalizado, lute coletivamente, para a construção de uma nova humanidade (VIANA, 2016, p.41). Afirma ainda, em sua pesquisa, que “é preciso criar mecanismos para desenvolver e possibilitar a compreensão do mundo à luz do Materialismo Histórico Dialético e, com isso, o senso de coletividade, a consciência de classe.” (VIANA, 2016, p. 129).

Ademais, é primordial assumirmos um real compromisso com o presente, buscando no passado, elementos que desvelem e tornem inteligível o processo de produção da escola pública brasileira. Em tempos obscuros, fiquemos alertas, resistência e luta da e para a classe trabalhadora, através da socialização do conhecimento produzido coletivamente pela humanidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A revisão bibliográfica sobre o livro didático no Brasil bem como da discussão acerca do ensino de história e da perspectiva teórica na qual propomos esse estudo, nos leva a algumas constatações que permitem a compreensão do livro didático como ferramenta pedagógica que pode contribuir para a (trans)formação social.

O ensino sempre esteve vinculado de alguma forma, a um livro escolar. Instrumento responsável pela formação de gerações, o livro didático ainda é o principal recurso utilizado não só como ferramenta didático-pedagógica, mas como fonte de consulta pessoal. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. Cabe ao professor analisar a forma como esses conteúdos são apresentados e buscar outras fontes bibliográficas e documentais a fim de apresentar os conceitos e informações de forma precisa, considerando as características dos estudantes.

A recepção e utilização dos didáticos nas instituições de ensino é diversa, até porque o público escolar é constituído de características distintas, heterogêneas. Independentemente da sua forma de uso, seja como único material ou de uso eventual, o professor deve ser o mediador entre o livro didático e o estudante, realizando constantes intervenções.

É necessário considerar a emergência do atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira, em que as atividades práticas incorporam cada vez mais ciência e tecnologia. Há que se voltar para uma nova concepção de ensino de história, com uma metodologia capaz de melhor apreender o movimento do real, e sua transformação na perspectiva defendida pela Pedagogia Histórico-crítica.

Partindo da concepção de que o conhecimento histórico é produzido socialmente e que o professor, sujeito constituído nesta sociedade, muitas vezes não consegue passar do senso comum devido aos diversos fatores que envolvem desde a sua formação a sua atuação, em que o professor acaba usando apenas o livro didático, levando o aluno a acreditar que esta é a única fonte digna de confiança. Esse alerta levou os educadores de Itaipulândia a se mobilizarem na construção de um livro didático para a rede pública municipal de ensino.

O Livro Didático de apoio pedagógico produzido para estudantes da rede municipal de ensino de Itaipulândia, foi pensado na perspectiva teórica da PHC, tendo como pressuposto filosófico o Materialismo Histórico Dialético, e como fundamento psicológico, se apoia na psicologia histórico-cultural.

O livro didático tem se constituído como uma fonte importante de mediação pedagógica, desde a sua gênese. E são as situações cotidianas que despertam essa discussão pois, é na observância e no diálogo com os agentes do processo de ensino e aprendizagem, os professores, que se revelam as questões que motivam este debate.

Cabe pois, olhar criticamente o passado e indagar acerca de qual das versões da história, interpretada de forma antagonica pelas diversas ideologias, está sendo ensinada às novas gerações. Compreender sob qual perspectiva teórica, analítica, histórica e qual a postura do professor que

também é resultado de um processo histórico, com acesso a algum tipo de conhecimento, está se ensinando. É preciso oferecer uma instrução capaz de tornar os indivíduos críticos, sensatos, providos de saberes que propiciem a compreensão da realidade social, voltado para transformações sociais profundas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas** – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (coleção educação contemporânea)

ALVES, Gilberto Luiz. (Org.) **Textos escolares no Brasil – clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas/SP. Autores Associados, 2015. (coleção memória da educação).

AZEVEDO, E. M. **Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula**. Mestrando em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/7.Ede%23U00c3%23U00adlson-Matias-de-Azevedo.pdf>. Acesso em 27 abr. 2019.

BRASIL. MEC/SEF. **Guia de Livros Didáticos 2005/ História**. Brasília: Ministério da Educação. SEF. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em 12 maio 2019.

BALZAN, C. S. **Os desafios da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia-Paraná**. Cascavel, 2014, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

BITTENCOURT, C. M. **Livros didáticos: concepções e uso**. Recife: Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco, 1997. (Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor).

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.



BORGES, Bruno Gonçalves. JÚNIOR, Décio Gatti. O ensino de história da educação na formação de professores no Brasil atual. **Revista HISTEDBR On-line**. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art02\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art02_40.pdf) Acesso em: 20 set. 2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil no século XXI**. 1ª ed. São Pulo. Editora Unesp. 2013.

CARVALHO NETO, Eulália Raquel Gusmão de. **O livro didático e as teorias pedagógicas**. Artigo submetido em novembro/2014 e aceito em novembro/2015 DOI: 10.15628/holos.2015.2602. HOLOS, Ano 31, Vol. 6. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/286636534>. Acesso em: 16 abr. 2019.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Versão digitalizada – e-book. Introdução, tradução e notas: Joaquim Ferreira Gomes. 2001.

COSTA, Maria Helena de Carvalho. MACENA, Romildo Araújo. CRISPIM, Rafael Cândido. NETO, Olívio Medeiros de Oliveira. SANTOS, José Ozildo dos. O papel do livro didático no processo educativo. *In: IVCONEDU-IV Congresso Nacional De Educação. Anais Eletrônicos...* Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA2\\_ID7225\\_26092017152510.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID7225_26092017152510.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

CURRICULO DA AMOP. **Currículo Básico para a escola pública municipal – região oeste do Paraná**: Educação Infantil e ensino Fundamental. 2019.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo/Newton Duarte. Campinas, sp. Autores associados, 2016. – (coleção educação contemporânea).

FRANCO, Maria Laura P. B. **O Livro Didático de História no Brasil**. São Paulo. Global Editora, 1982.

FREITAG, Bárbara. COSTA, Wanderly F. da. MOTTA, Valéria R. **O Livro Didático em questão**. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1989. (Coleção educação contemporânea).

GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1ª edição. Campinas/SP. Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luís. **Comênio – a emergência da modernidade na educação**. Vozes. Petrópolis/RJ. 1997.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. LEONZO, Nanci. **A Reforma de Base no Ensino da História Pátria: o projeto da História Nova do Brasil.** / Revista de História 149 (2º - 2003), p. 225-235

GOTHEIN, Liliana. **A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua.** 2007, Tese (doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de estudos da linguagem. Campinas, 2007

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. SILVA, João Carlos da. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica: revolução e formação de professores.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico—Crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas – SP. Autores Associados (coleção educação contemporânea). 2011.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã.** Karl Marx e Friederich Engels; tradução Luís Claudio de Castro e Costa. - 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política.** Janeiro de 1859 Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!". Tradução: José BARATA-MOURA (Publicado segundo o texto do livro. Traduzido do alemão). Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo, março 2007. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Iva Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORETTO, Milena- org. OLIVEIRA, Patrícia de. **O Livro Didático na Educação Básica: múltiplos olhares.** Jundiaí. Paco Editorial, 2017.

NOSELLA, Maria de Lourdes chagas Deiró. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 8ª ed. São Paulo. 1981.

PAGNONCELLI, Cláudia. MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (orgs.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares – contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP, 2016.

PANIAGO, Maria Lucia. **“Livro Didático” a simplificação e a vulgarização do conhecimento.** 1ª edição. São Paulo – Instituto Luckács, 2013.

RANGEL, Mary. Qualidade do livro didático: dois critérios da literatura acadêmica do programa nacional do livro didático. **Linhas Críticas [online]**. n. 11, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360001> ISSN 1516 -4896. Acesso em 25 maio 2019

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira – a organização escolar**. 21ª edição. 1ª reimpressão. Campinas, SP. Autores Associados. HISTEDBR, 2011. (Coleção memória da educação).

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Pedagogia e ensino de história da educação**. Brasília, DF. Líber Livro. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção educação contemporânea).

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas/SP. Autores Associados. 2004. (coleção educação contemporânea)

VIANA, E. **A Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)** 2017, Dissertação (Mestrado em Educação) Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. Número XXX. Julho-Setembro de 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 10 maio 2019.

# IX

## A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES REFERENTE À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE CASCAVEL\*

*Josiane de Kassia Marmentini*  
*Paulino José Orso*

### INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) representa um marco para a educação brasileira. Surgiu em 1979, tendo como precursor Dermeval Saviani. É uma proposta que pretende superar as teorias não críticas e crítico-reprodutivistas. Em 1990, o governo do Paraná a assume como fundamentação teórica do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (CBEPPR).

Se analisarmos o documento, verifica-se que não se trata de uma proposta baseada integralmente nesta teoria, visto que incorporou elementos da PHC e também de outras teorias pedagógicas, ou seja, há um certo ecletismo. Com isso, na prática deixou a desejar, em parte devido às descontinuidades políticas e, em parte, pela ausência de compromisso de parte dos docentes.

Diferente da implantação do Currículo no Estado do Paraná, Cascavel, que teve como intuito reorganizar o processo educativo de forma coletiva, a rede planejou e construiu uma proposta que atendesse as especificidades e demandas do Município. Foram muitos estudos, discussões e reflexões para chegar aos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Contudo, foi pensado, planejado e sistematizado pelos próprios professores da rede que, naquele momento, pretendiam elaborar uma proposta em consonância com a concepção de homem, sociedade e educação emancipadora, comprometida com a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora.

De acordo com Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2016, p. 63):

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.124-134

Apesar de todos os obstáculos e contradições, o Currículo foi elaborado e acredita-se que seus fundamentos trazem a possibilidade de construção da autonomia e das condições para a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Neste documento, busca-se esclarecer que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem. Assim, a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado torna-se o foco da definição do saber escolar, portanto, o conhecimento deve ser o elemento central da referência para a organização do ensino.

O Currículo foi concluído em 2007 e implementado em 2008, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, que adotam como método, o materialista histórico dialético. Constitui-se como um documento de organização curricular, que dispõe acerca das concepções de cada disciplina, os encaminhamentos metodológicos, os conteúdos e os critérios de avaliação.

Conforme preconiza o Currículo Municipal de Cascavel (CMC), a função da escola é garantir a socialização dos conteúdos científicos mais elaborados.

A escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Nesse sentido, a atuação do professor na escola pública deve ser comprometida com este objetivo, com a transmissão dos conhecimentos científicos (2008, p. 20).

A construção coletiva de um currículo, para aqueles que acreditam e almejam a melhoria da qualidade de ensino, entretanto, foi apenas o primeiro passo em direção a um novo currículo. Afinal, não se realiza por si só, há necessidade de engajamento coletivo por parte dos professores, no intuito de organizar grupos, discutir, debater, estudar e compreender sua proposta pedagógica, condição para sua implementação.

## **A COMPREENSÃO DOS DOCENTES DA REDE ACERCA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA EFETIVAÇÃO NA SALA DE AULA**

A discussão que segue encontra-se amparada na pesquisa realizada no mês de fevereiro de 2019, com dez professores da Rede Municipal de Cascavel,

que atuam nas turmas de pré-escola e do 1º ao 5º ano em duas escolas diferentes. A mesma foi efetivada em forma de questionário tendo como o objetivo verificar a partir das respostas dos professores quais são as reais dificuldades encontradas no dia a dia em sala de aula para efetivação do currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Sobre a compreensão efetiva da proposta pedagógica do Município de Cascavel, afirmam que, apesar de sua complexidade, os professores compreendem, traz reflexões sobre a concepção de homem e de sociedade. No entanto, percebe-se algumas contradições quando solicitado para citar até mesmo aspectos simples referentes a ela, como por exemplo, os autores que fundamentam a PHC. Dentre outros, são citados Paulo Freire e Vasconcellos, cujas perspectivas pedagógicas não condizem com essa teoria pedagógica. Isso demonstra que falta até mesmo conhecimentos básicos. Por isso, como nos diz Eduardo Galeano, “o barco não anda porque não tem água”.

Consequentemente, é preciso ter conhecimento e clareza dos fundamentos que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica, a base teórica que proporciona uma maneira específica de compreender e transformar a prática pedagógica, a fim de possa superar a fragmentação, o esvaziamento do conhecimento em sala de aula e o ecletismo. De acordo com Saviani (2013, p. 421- 422)

[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de vigotski. a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Ademais, ao serem solicitados que falassem sobre os desafios de se trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, afirmaram que o grande desafio é formar cidadãos críticos e pensantes, proporcionar uma formação humanizadora e transformadora, em um mundo em que predomina a internet, em que as aulas são tradicionais, não atrativas aos alunos e falta articulação entre teoria e prática.

Por isso, é preciso estar atentos, pois, necessitamos de uma educação para além da escola (ORSO, 2011), em que os alunos aprendam a ler o mundo e compreendam a sociedade, afinal, se não forem capazes de transformar a realidade em que vivem, para que lhes serve o conhecimento?

Sem dúvida, o professor precisa buscar rumos diferentes no processo pedagógico. Num primeiro momento compreender que é parte da classe

trabalhadora, ter consciência da sociedade em que está imerso, compreender o real papel da escola, desarticular-se da ideologia burguesa e promover ações em torno dos interesses dos trabalhadores, garantindo a eles o acesso ao saber elaborado de qualidade, elevando o nível de conhecimento, passando do senso comum para o conhecimento científico.

Desta forma, o professor não estará apenas cumprindo um mero trabalho, mas transformando-o em conhecimento vivo, possibilitando que os alunos de fato se apropriem, formando cidadãos que sejam capazes de agir, opinar, garantindo-lhes aquilo que é um direito que lhes foi negado há muito tempo.

Nesse sentido, Orso (2017, p. 155) destaca que:

[...] ser materialista significa trabalhar com a materialidade, com as contradições e a realidade histórica em sua totalidade; significa não esquecer que a sociedade está fundada na propriedade privada, que é composta por classes e que assume determinada configuração em cada momento; significa não esquecer a qual classe se pertence e, muito menos, que se trata de luta e não de um clube de amigos. Consequentemente, quando se luta, não se pode lutar de qualquer jeito, sem plano, sem táticas, sem estratégia. Há que se planejar.

Na pergunta sobre a formação acadêmica, dos professores entrevistados, grande parte deles responderam que não tiveram aprofundamento teórico na perspectiva da PHC, que o que aprenderam foi nos cursos de formação continuada e na prática. Dizem que alguns professores não têm interesse de aprofundar seus conhecimentos na perspectiva de uma “práxis pedagógica” transformadora, conforme assevera Dermeval Saviani (2010, p. 233):

[...] uma formação ampla e aprofundada, centrada nos fundamentos da educação a partir dos quais seriam estudados os aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e organizacionais das escolas tendo em vista a distribuição, no espaço e tempo destinados ao trabalho pedagógico, dos ingredientes culturais necessários à formação das novas gerações. É claro, pois, que esse tipo de formação só poderá dar-se em cursos de longa duração.

Devemos ter em vista que, muitas vezes, o professor tem uma formação inicial precária, em cursos de curta duração, com a simplificação e minimização dos currículos. Por isso, recai sobre a escola uma grande responsabilidade no que se refere a superar esse déficit de formação inicial e

buscar soluções efetivas, que permitam aos educadores atualização constante e consciência pedagógica, apesar de todas as dificuldades em sua formação.

Em relação à formação continuada proposta pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Cascavel) a grande maioria dos professores respondeu que há preocupação no fornecimento de subsídios teóricos a eles. Todavia, alguns elencaram que precisam de mais formação para auxiliá-los na prática docente.

No entanto, observa-se que muitos profissionais apresentam dificuldades de compreender a proposta por falta de leitura, não conseguindo assimilar a teoria proporcionada nas formações. Consequentemente, também cabe a responsabilidade dos próprios professores buscarem conhecimentos por conta própria e assumam o compromisso com a efetivação da proposta em sua prática pedagógica.

Todavia, conforme Gasparin (2012), um dos pontos críticos da implantação do diferente processo de ensino e aprendizagem é a falta de suporte para os professores. Além de não ter materiais de apoio, muitos professores nem sempre têm tempo disponível para elaborar os planos para os conteúdos dentro da nova perspectiva, o que enseja o desânimo e o retorno ao velho caminho.

Trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como mencionamos acima com Orso, pressupõe afirmar que não existe uma fórmula pronta e acabada que pode ser aplicada a cada escola, trata-se de trabalhar com a materialidade e, consequentemente, revolucionar a realidade concreta de cada momento.

Com relação ao planejamento, a grande maioria dos professores afirma que dominam o método materialista histórico dialético, no entanto, destacam que a maior dificuldade está nos encaminhamentos relativos aos conteúdos, muitos não levam em consideração a contextualização do assunto, não delegam ao aluno um papel ativo durante a sua exposição e, com isso, comprometem a construção de um conhecimento mais elaborado. A pesquisa também mostrou que alguns professores não levam em consideração a proposta, são resistentes, procuram receitas, aulas prontas, muitas delas, infelizmente ainda baseadas em conteúdos tradicionais e em datas comemorativas.

Segundo Marsiglia e Batista (2012, p. 61):

A opção pelo método materialista histórico-dialético na elaboração do Currículo teve como finalidade constituir uma unidade de direção ao trabalho pedagógico desenvolvido na Rede e, dessa maneira, cooperar



para que a ação docente seja direcionada de forma intencional e coerente.

Contudo, diferente disso, por vezes, muitos professores, esperam por um receituário de como ensinar, negando, assim, o método que fundamenta a proposta.

Por isso, ressaltamos a importância da questão metodológica. Ao planejar, portanto, cabe ao professor compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do educando de forma intencional e planejada.

Conforme Marsiglia e Batista (2012, p. 62), o método:

[...] também se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que os profissionais da educação da Rede apontaram em seus estudos e debates. Um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

A prática pedagógica da Rede Municipal de Cascavel se propõe a ser unitária e coerente, articulada à pedagogia histórico-crítica. Para tanto, fundamenta-se em uma teoria filosófico-pedagógica que dá conta de transmitir os conhecimentos de forma adequada aos alunos, que busca superar a fragmentação dos mesmos e objetiva a emancipação.

Para Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2016, p. 61):

A opção pelo método materialista histórico-dialético na elaboração do Currículo teve como finalidade constituir uma unidade de direção ao trabalho pedagógico desenvolvido na Rede e, dessa maneira cooperar para que a ação docente seja direcionada de forma intencional e coerente.

Assim, cabe todo o empenho do professor para que, ao ensinar os conteúdos aos alunos, façam-no da melhor forma, não esperando uma receita pronta (metodologia), levando em consideração que o trabalho do professor é teórico/prático.

Orso nos alerta que:

[...] é necessário superar a noção de educação como um trabalho desinteressado, como se os conteúdos fossem neutros, indiferentes e inoperantes. É preciso transformá-los em conhecimentos vivos, “trazer o

mundo para dentro da escola” e fazer com que, por meio do ensino e da aprendizagem, os alunos se apropriem dele concretamente. (2017, p. 162–163).

Nessa perspectiva, Saviani (2012) propõe os cinco passos do método materialista histórico-dialético: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, articulados entre si. Ou seja, não devem ser compreendidos como momentos estanques, como uma sequência de passos e sim na totalidade de suas relações, contemplando a realidade existente, concreta, contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, articulando a prática com a teoria, superando o senso comum, atingindo a consciência filosófica. Segundo o autor:

[...] daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2013, p. 422).

Portanto, para que o trabalho em sala de aula seja de qualidade, precisa-se ter domínio teórico, pois, permite a reflexão sobre sua prática, para que haja a verdadeira práxis pedagógica, precisa-se da indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, da prática mediada pela teoria, uma ação pedagógica comprometida com a qualidade da aprendizagem e com a emancipação humana. Muitas vezes, a aprendizagem não se efetiva porque a instrumentalização não é adequada e suficiente.

Os professores relatam que deveria ter mais grupos de estudos com discussões a respeito da proposta com a participação ativa dos mesmos. No entanto, contraditoriamente, alguns também sugerem palestras motivacionais que despertem o interesse dos professores, além de debates sobre a importância e o reconhecimento desses profissionais, pois, muitos estão desmotivados, tendo em vista que a sociedade não os reconhece como fundamentais na construção e transformação social, um reconhecimento que vai além da remuneração, relacionada à autoestima ou até mesmo à avaliação subjetiva, sobre o que o faz de si e do seu papel.

Porém, Saviani salienta que, a despeito das dificuldades existentes na implementação da PHC nas escolas:

[...] cabe continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém que ela desempenha um papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação em nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com a clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implantada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade se verificarem. (2011, p.119).

É preciso lutar sim pela educação, mas também pela transformação da sociedade, não apenas para transformar a sociedade, nem somente pela educação, pois, educação e sociedade são indissociáveis. Assim, como afirma Orso (2008, p. 62), “ou nos organizamos e lutamos pela transformação da sociedade ou então não teremos uma educação de nova modalidade nem construiremos um homem novo”.

É preciso, portanto, partir da prática social, trazer o mundo real à sala de aula e, por meio do trabalho pedagógico, possibilitar o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, a compreensão do mundo e de si mesmos e, conseqüentemente, a luta pela transformação e emancipação humana. A transmissão do conhecimento sistematizado, transformado em saber escolar, é um processo que deve ser organizado e planejado. Neste sentido é importante destacarmos a dissertação de Leonete Dalla Vecchia Mazaro (2018), intitulada ‘A Construção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)’, em que faz uma análise documental e bibliográfica de documentos, decretos, ofícios, editais e orientações emitidos pela SEMED de Cascavel entre os anos de 2005 a 2015. De acordo com sua pesquisa, afirma que os professores da rede ainda demonstram insegurança, desconhecimento e dificuldades tanto em compreender como e assumir e incorporar essa teoria.

Nesta perspectiva Orso (2016, p. 107-108), aponta algumas condições fundamentais para que os educadores possam trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como: a necessidade do domínio dos conteúdos, domínio da teoria da PHC, conhecimento do método materialista histórico-dialético, conhecimento acerca do funcionamento da sociedade, construção de um projeto de educação para outro tipo de sociedade e compromisso com a perspectiva revolucionária.

Ou seja, precisamos conhecer, pesquisar, lutar e fazer uma educação mais democrática, crítica e transformadora, com uma prática coerente e

unitária, que compreenda de forma adequada e efetivamente a realidade, buscando transformá-la. Uma educação em defesa da escola pública, gratuita de qualidade para a classe trabalhadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que, no Estado do Paraná, a Pedagogia Histórico-Crítica permaneceu mais no discurso, enquanto que no Currículo Municipal de Cascavel se avança em fundamentos, cujas propostas visam questionar as contradições do processo educativo e a construção do ser social. Contudo, para sua efetivação na prática pressupõe um processo coletivo e continuado, há que se superar muitos obstáculos, como a falta de conhecimento sobre a concepção pedagógica e política, além da sistematização no planejamento.

A escola está inserida em uma sociedade capitalista, e o currículo de Cascavel pretende trabalhar numa perspectiva de superar esse modo de produção com sua ideologia dominante e implementar uma educação comprometida com o pleno desenvolvimento humano. Está em nossas ações, a possibilidade de construir uma prática na contramão do capital.

As dificuldades que os professores têm de trabalhar nessa perspectiva, deve-se, em parte, a reprodução de ações dentro do modo de produção, afinal, ninguém está descolado. Se não tivermos uma formação comprometida, a fim de identificar na prática profissional a possibilidade de fazer com que nossos alunos pensem, questionem, sejam críticos, reflitam, sejam ativos no processo ensino-aprendizagem e rompam com o que está posto.

Nossa tarefa, vai além da formação, no dia a dia, discutindo temas importantes, desconstruindo valores hegemônicos. Precisamos estar atentos para garantir uma educação que supere as desigualdades e não reforce a situação existente.

Além disso, é preciso lutar por mais investimentos, pensar na educação com máxima prioridade, ampliando recursos, melhorando a infraestrutura e as condições de trabalho.

A luta deve ser de todos os profissionais da educação, não apenas pela permanência do Currículo como norteador das ações pedagógicas, mas, também, pela real efetivação em sala de aula. Afinal, se não formos capazes de compreender e mudar a realidade sócio educacional, reproduzimos o *status quo*, ou seja, nossa própria condição de trabalhadores. Portanto, todos à luta por uma nova educação e uma nova sociedade, justa, igualitária e humana.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.
- CASCABEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais: 2008.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia Histórico Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: SP: Autores Associados, 2012.
- MAZARO, Leonete Dalla Vechia. **A construção e implementação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.
- ORSO, Paulino José. Educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. *In*: ORSO, P.J., GONÇALVES, S.R. e MATTOS, V. M. **Educação e Lutas de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. *In*: ORSO, P.J., GONÇALVES, S.R. e MATTOS, V. M. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.
- ORSO, Paulino José. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo, História, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

ORSO, Paulino José.; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. **100 anos da revolução russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte. **O trabalho Pedagógico nas disciplinas escolares - contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

# X

## CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL\*

*Susyane Katlyn Thum de Souza*  
*Julia Malanchen*

### INTRODUÇÃO

Os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica abordam o ensino como eixo norteador da Educação Infantil (ARCE & MARTINS, 2010), visando promover o desenvolvimento integral – na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (PASQUALINI, 2006) - e garantir os direitos educacionais da criança pequena. Este trabalho debate as possibilidades de efetivação dessa prioridade frente a realidade educacional, especialmente no que concerne à formação de profissionais para atuação nessa etapa educacional. Cabe situar que partimos do princípio de que a educação deve voltar-se à formação humana em seu sentido integral e coletivo, tendo como objetivo a transformação social e a emancipação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma série de direitos sociais se tornou obrigação do Estado, dentre os quais a universalização do acesso educacional e da permanência escolar. Seguindo as transformações vividas pelo país desde então, o reconhecimento do atendimento educacional às crianças nos primeiros anos de vida, como parte da Educação Básica, foi uma importante conquista, e a luta pela universalização desse acesso e qualificação desse atendimento é uma tarefa importante para o avanço democrático e o desenvolvimento social.

Entretanto, temos aí duas problemáticas. A primeira consiste em concretizar a previsão legal de direitos, convertendo-a em sua efetiva garantia. No caso do atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos, é visível como a falta de vagas se torna mote recorrente de campanhas políticas nos períodos de eleições municipais, contudo as promessas feitas em períodos eleitorais raramente se concretizam. E, quando se ampliam as vagas em creches e pré-escolas, ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), na grande maioria dos casos o que se efetiva é o atendimento precário, com limitações em vários âmbitos, como em infraestrutura, equipamentos e recursos humanos. Já a

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.135-148

segunda problemática consiste no fato de que, dentro desse panorama precário, ainda carecemos de diretrizes teóricas e metodológicas consistentes, que identifiquem as especificidades dessa etapa educacional, favorecendo o desenvolvimento infantil e garantindo os direitos da criança.

Na atualidade, um pensamento pedagógico recorrente sobre a Educação Infantil entende a criança como ser natural, com um curso pré-definido de maturação das capacidades cognitivas, o que conduz a um trabalho pedagógico que privilegia o acompanhamento desse desenvolvimento, opondo-se ao ensino, secundarizando o papel do professor e refutando propostas de organização sistemática de um currículo estruturado para a Educação Infantil.

Entendemos que essas abordagens, ao negligenciarem o ensino, em vez de favorecer o desenvolvimento das crianças, na verdade dificultam o processo de construção dessa etapa a partir do princípio da educação como um direito universal. Além disso, ao afastarem-se da realidade do ensino fundamental, distanciam a criança dos processos elementares de escolarização, o que pode provocar impactos em sua vida escolar, pois inibem uma transição adequada entre estágios distintos de desenvolvimento.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil pressupõe um ensino qualificado, ofertado por profissionais com conhecimentos teóricos aprofundados e práticas adequadas. Esse entendimento incide sobre a necessidade de se pensar de forma profunda a formação inicial e continuada ofertada aos trabalhadores da educação, bem como a valorização dessa etapa educacional no interior dos sistemas de educação, garantindo condições de trabalho e infraestrutura adequadas.

Grande contribuição é dada pelos estudos sobre desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural, corrente originada nos trabalhos de psicólogos soviéticos como Vigotski (1995), Leontiev (1978) e Elkonin (1998), mas que tem avançado no sentido de constituir uma visão ampla de educação, propondo conceitos e métodos coerentes com seus pressupostos teóricos e com os resultados de seus estudos empíricos. Essa contribuição é complementada pelas reflexões e proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente nas reflexões voltadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas e às exigências e necessidades para formação de professores para atuar nesta etapa educacional.

Neste texto, abordaremos essas questões a partir de dois enfoques principais. Primeiramente, apresentaremos um breve histórico do atendimento educacional à criança pequena, resgatando experiências e analisando questões problemáticas, tanto no âmbito geral quanto na realidade específica de Foz do Iguaçu-PR. Na sequência, a partir desse resgate histórico,



problematizamos a questão das exigências e necessidades para a formação de profissionais qualificados e especializados para atuar na Educação Infantil.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO GERAL E A REALIDADE DE FOZ DO IGUAÇU**

As primeiras instituições de atendimento à criança surgiram na Europa no final do século XVIII e tinham vinculação com iniciativas filantrópicas e assistencialistas. Essas iniciativas constituíram modelos pedagógicos pioneiros que se estabeleceram como padrão para a Educação Infantil. Esse panorama histórico revela dois pontos cruciais. Primeiramente, certa indefinição quanto às finalidades específicas dessa fase educacional, que oscilaram ao longo dos tempos, característica ainda hoje presente.

Em segundo lugar, um pensamento pedagógico hegemônico, no qual a criança é entendida como protagonista do processo educativo, e nas suas propostas predominam a ludicidade e a espontaneidade, criando uma atmosfera não diretiva do trabalho pedagógico e uma secundarização do papel do professor e do ensino. Há, ainda, uma falsa dicotomia entre Educação Infantil e educação escolar. Uma tendência que, ao criar uma imagem negativa da escola, como limitadora da liberdade infantil, termina por tratar a educação das crianças pequenas como desvinculada da necessidade de ensinar.

No artigo 8 da Constituição Federal de 1988, houve o reconhecimento do direito dos trabalhadores à assistência escolar para os filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas. O reconhecimento desse direito pela Constituição Federal foi um primeiro passo para um conjunto de mudanças subsequentes. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) passou a considerar que todas as crianças e adolescentes são cidadãos portadores de direito, sendo dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público garantir a efetivação desses direitos.

Esse novo entendimento superou a concepção segundo a qual era dever do estado proteger apenas crianças e adolescentes em situação vulnerável ou que cometessem atos infracionais, deixando a encargo das famílias a educação e a segurança de seus filhos. Apesar dessas mudanças ainda manterem uma ambiguidade, ao dividir a responsabilidade entre família e Estado, abria-se o caminho para uma concepção mais universalista das políticas sociais, impulsionando um movimento intenso que passou a reivindicar a responsabilidade do Estado sobre a educação de todas as crianças pequenas (ALVES, 2011).

Já em 1996 foi promulgada a Lei 9394, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconheceu a Educação Infantil como integrante da Educação Básica. Esse novo enquadramento permitiu uma importante mudança nas políticas públicas em relação às creches, porque essas instituições, que até então estavam alocadas nas pastas de assistência social dos municípios, passaram a constituir parte das secretarias de educação. Ou seja, o atendimento a crianças pequenas deixa de ser uma questão assistencial e se torna uma pauta educacional.

Esse contexto de mudanças se completou em 1998, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Esse documento representou um marco, pois foi a primeira vez que o governo federal produziu um documento especificamente voltado a estabelecer bases para o trabalho pedagógico nessa etapa educacional. O documento abordava concepções muito genéricas e distantes da realidade escolar, por isso foi alvo de diversas críticas de vários especialistas. Entretanto, o que interessa é entender que o RCNEI contribuiu com o avanço histórico das preocupações com a Educação Infantil.

Essas mudanças históricas na década de 1990, que possibilitaram um primeiro passo no sentido do entendimento da Educação Infantil como um direito universal, e não como um serviço de assistência às populações carentes, abriram caminho para democratização e universalização dessa etapa educacional. Contudo, há certa distância entre o que preconiza a legislação e o que tem se efetivado na prática. Ainda nos anos 1990, seguindo as recomendações do Banco Mundial, o governo continuava priorizando os investimentos no Ensino Fundamental, levando à manutenção de modelos “não formais” de Educação Infantil.

A priorização do Ensino Fundamental deve-se ao entendimento de que essa etapa educacional permite obter resultados mais visíveis e gerar efeitos mais profundos sobre a população. Nesse contexto, segundo Rosemberg (2003), agravavam-se os processos de exclusão, uma vez que os índices maiores de pobreza incidiam sobre famílias com crianças de 0 a 6 anos, justamente a faixa etária com menos oportunidades e vagas na educação pública.

Mesmo com a previsão legal de atendimento universal, a falta de investimentos públicos manteve a lógica de se oferecer a Educação Infantil como um serviço assistencialista, voltado às populações carentes e com vagas limitadas. Segundo Kulmann Jr.:

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção

educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral (2002, p.7).

O que se apresenta na realidade atual das instituições de Educação Infantil está distante do que se almeja como um processo de democratização e universalização. Mais de 30 anos após a promulgação da Constituição Federal, a grande maioria dos municípios brasileiros tem dificuldade em ofertar vagas em creches em número suficiente. Além disso, é muito comum que os funcionários contratados para atuar nesses estabelecimentos não possuam formação específica.

Segundo Rosemberg (2003), a lógica dominante nas creches continua sendo a socialização precoce das crianças para a subalternidade. Ou seja, uma vez que o atendimento oferecido muitas vezes é precário, o que se constata na realidade dessas instituições por vezes é a ausência de estímulos adequados, de práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas e, ainda, de recursos mínimos para promover o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Nos últimos anos a expansão dos investimentos em Educação Infantil tem sido muito tímida, enquanto as concepções hegemônicas do trabalho com as crianças pequenas ainda vive sob a égide de um senso comum, que entende a família como lugar adequado para criança pequena e do profissional da creche como uma 'tia' cuidadora, e não como profissional com formação pedagógica específica e adequada.

Esses aspectos históricos mais gerais podem ser melhor analisados a partir de uma realidade local. Por isso, resgatamos aqui a experiência histórica de Foz do Iguaçu, no âmbito do atendimento educacional à criança pequena na última década e meia, dando ênfase à problemática das condições de trabalho e do reconhecimento das exigências de formação profissional para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em Foz do Iguaçu, a mudança da Educação Infantil da pasta de assistência social para a educação ocorreu apenas em 2005, ainda que estivesse prevista na LDB de 1996. Até então, o número de creches era muito limitado e sua função era acolher as crianças nos horários de trabalho das mães, o que, segundo Lima (2014), se refletia na pouca preocupação com o caráter pedagógico desse atendimento.

Com a incorporação à Secretaria de Educação, deu-se início ao estabelecimento de parâmetros de funcionamento dos CMEIs, com

delimitação do número máximo de crianças por turma, organização de concurso público específico, estímulo à elaboração de projetos e propostas pedagógicas (LIMA, 2014). A partir de 2006, Foz do Iguaçu passou a adotar como referência para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Em 2007 ocorreu o primeiro concurso público específico para a atuação na Educação Infantil, que exigia dos candidatos formação mínima de nível médio, na modalidade normal ou magistério. Em 2009 houve um processo de reestruturação dos CMEIs, com a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos em colaboração com professores e educadores de algumas unidades.

Com a implantação do plano de carreira, em 2015, independentemente da forma de ingresso, todas passaram a ocupar o cargo de professor, sendo subdivididas em duas categorias conforme a formação. O plano instituiu os cargos de “Professor de Educação Infantil”, que substituiria a função de Educador Infantil, e “Professor de Educação Infantil Dois”, em substituição ao cargo de Atendente de Creche.

O plano apresentou 16 tópicos com as atividades que competiam ao cargo de “Professor de Educação Infantil”, englobando gestão, planejamento e organização das atividades “pedagógicas”, como o ensino. Enquanto para o outro cargo, o de “Professor de Educação Infantil Dois” foram elencados apenas 5 tópicos com as atribuições, pois este seria um cargo destinado a uma espécie de auxiliar, que apoia o professor “um” e centra-se nos cuidados básicos com as crianças, como higiene e alimentação.

A Lei Federal 12.796, de 04 de abril de 2013 tornou obrigatório o atendimento de crianças a partir dos 4 anos em pré-escolas. Essa nova responsabilidade do município forçou uma expansão acelerada e precária desse atendimento. Uma das estratégias para atender a essa exigência foi reduzir a carga horária obrigatória, passando a atender as crianças em meio período.

Num concurso público realizado em 2016, houve expansão de pelo menos 50 professores e 50 “agentes de apoio” no quadro de profissionais atuantes nos até então 37 CMEIs do município. Esse foi o primeiro concurso no qual foi utilizada especificamente a denominação “Professor de Educação Infantil”, mas não foi prevista a contratação de “Professor de Educação Infantil Dois”. Em contrapartida, o concurso abriu vagas para “agentes de apoio”, exigindo formação de nível médio, não especificamente com formação em Magistério, e definindo a estes uma série de atribuições similares ao que o plano de carreira havia estabelecido como funções do “Professor de Educação Infantil Dois”.

Observa-se, portanto, um processo de extinção do antigo cargo de ‘atendente de creche’, substituído pelos ‘agentes de apoio’, que não são entendidos como professores. Há definições imprecisas e dicotômicas entre o que se entende por atribuições pedagógicas e o que seriam atribuições de “apoio”, ou seja, estabelece-se certa diferença entre “cuidar”, atividade que poderia ser realizada por um profissional sem formação específica, e o “educar”, atividade para qual se exige formação.

Essa estratégia criou uma diferença entre profissionais mais bem remunerados, que realizam determinadas atividades, e aqueles com menor remuneração e qualificação, para os quais são definidas outras atividades. Essa dicotomia consiste também numa estratégia de redução de custos, pois se evita contratar apenas profissionais com qualificação específica para atuar nos CMEIs, o que gera uma série de conflitos e desentendimentos entre as duas categorias profissionais, conforme os relatos das profissionais em atividade.

O que podemos concluir sobre a Educação Infantil em Foz do Iguaçu, que provavelmente não se diferencia da maioria dos municípios brasileiros, é uma recorrente dificuldade em adequar-se às legislações maiores que impõem novas exigências. Assim como a adoção de estratégias de redução de custos, que implicam, inclusive, diminuição do horário de atendimento e da exigência de formação profissional para atuação nesses estabelecimentos. Enfim, nessa realidade local, há problemas a serem superados, mas não há grandes especificidades em relação ao que mencionamos como aspectos gerais da Educação Infantil em nível nacional. São dificuldades que se repetem por todo o país, que derivam de processos históricos mais amplos e impactam de forma acentuada no cotidiano dessas instituições.

## **FORMAR PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E NECESSIDADES**

Historicamente, as definições em relação às finalidades das instituições de atendimento às crianças pequenas variaram entre proteger crianças carentes, promover seu desenvolvimento natural ou preparar a criança para o ensino primário.

Preparar a criança, dessa forma, acrescentar elementos que enriqueçam sua vivência e convivência e ainda, proporcionar experiências concretas e exploração do meio tornaram-se jargões [...]. Essas premissas de respeito à individualidade de cada criança, de afetividade e carinho no trato com elas e de enriquecimento de seu repertório, pareciam como a

“chave mestra” para a atuação com os pequenos (MACHADO, 2015, p. 257).

As ideias pedagógicas sobre a criança pequena no Brasil, desde meados do século XX, caracterizam-se por uma mescla de influências teóricas, destacando-se as contribuições de Dewey e Froebel, especialmente: “No que se refere ao centramento na criança e a necessidade de atividades que estimulem seu desenvolvimento e crescimento a partir de experiências concretas, conduzidas de maneira “viva e pessoal” pelo professor, o qual busca satisfazer as necessidades infantis (MACHADO, 2015, p. 259).

Nesse sentido, a Educação Infantil tem sido pensada com foco central na individualidade, pensamento que caminha na mesma direção de concepções de desenvolvimento segundo as quais o indivíduo vive processos biológicos de maturação e que tais instituições servem para proteger a criança e garantir esse desenvolvimento natural e individualizado.

Arce (2002), ao analisar a obra e o pensamento de Froebel e Pestalozzi, evidencia como esses dois autores clássicos estão na origem dessas visões pedagógicas que tratam o protagonismo da criança e de suas atividades como elemento central do cotidiano das instituições. Essa pedagogia revelava uma atitude ideológica de adequação do povo àquilo que fosse necessário ao seu cotidiano, com a crescente individualização da sociedade na época.

Entre as problemáticas dessas perspectivas, encontra-se uma visão que naturaliza as relações sociais, e coloca a educação como “salvadora” da sociedade, ao defender-se que ela é a base para que cada indivíduo supere suas condições de vida, a partir do desenvolvimento de suas aptidões. Outro aspecto passível de crítica é que a centralidade na criança, em seu desenvolvimento e em sua sociabilidade, leva à ausência da exigência de qualificação profissional para organizar o ensino. Ou seja, são perspectivas que não tratam o professor como intelectual, pois o foco está nas atividades práticas a serem desenvolvidas, não nos conhecimentos a serem ensinados.

A predominância desses modelos no pensamento pedagógico contemporâneo vem constituindo-se como consenso, o que “tem dificultado avanços e elaboração de outras proposições que sigam uma direção diferente daquelas direcionadas exclusivamente ao atendimento das necessidades das crianças, do seu cotidiano próprio, do ‘aprender a aprender’ (PRADO & AZEVEDO, 2012, p. 45).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 15/12/2017 pelo Conselho Nacional de Educação e homologado em 20/12/2017 pelo Ministro da Educação, atualmente em vigor como documento norteador para organização dos currículos educacionais em nível nacional, é

um documento que apresenta, de forma destacada, o que chama de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Nesse documento, fica explícita a questão do protagonismo das atividades e iniciativas da criança como base para a organização pedagógica. O documento direciona para uma secundarização do papel do professor, chamado de educador. O conhecimento é abordado por uma divisão que se fundamenta pelos chamados campos de experiência, quais sejam: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gesto e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Oralidade e escrita”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Em síntese, trata-se de uma visão que focaliza todo o processo pedagógico nas experiências e atividades infantis, sem remeter-se a uma preocupação com conteúdos específicos e relacionando-se de forma muito tímida com a possibilidade de se introduzir conceitos científicos, uma vez que há uma preocupação primordial com as experiências, interesses e limites da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa tendência pragmática, voltada à espontaneidade e a acompanhar o desenvolvimento da criança, e não a ensiná-la, se manifesta também nos processos de formação dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Dandolini e Arce (2009) identificam uma tendência de desvinculação desse nível educacional com o ensino e a aprendizagem, o que conduz a um processo de ‘desintelectualização’ docente, pois o “ofício da professora é secundarizado e seu trabalho prioriza a observação, a organização de espaços pedagógicos, o acompanhamento dos interesses das crianças” (2009, p. 52).

Essa realidade reflete as reformas educacionais de cunho neoliberal efetivadas no Brasil nos anos 1990, quando se deu prioridade à formação técnica dos professores, visando o desenvolvimento de competências práticas e secundarizando a formação teórica e a aquisição de conhecimentos científicos, uma “epistemologia da prática”. De um levantamento dos estudos científicos na área temos o seguinte diagnóstico:

Na maioria do conjunto da produção científica analisada, identificamos a valorização da formação prática-reflexiva, dos saberes das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo, e, para isso, o conhecimento que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado e proporcionado condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 60).

Trata-se de um modelo que:

[...] valoriza a inclusão dos direitos das crianças, a visão da criança ativa, as práticas pedagógicas que partem da cultura infantil – aquilo que a criança sabe e conhece –, da valorização das trocas, relações, interações, cooperação, da experiência com as crianças nas creches e pré-escolas como referência no processo de formação (isomorfismo), da reflexão na prática e sobre a prática, enfim, de um conjunto de valores que expressam a formação centrada no cotidiano em si, ou seja, um percurso de formação docente pautado na empiria, portanto esvaziado de arcabouço teórico, produzido historicamente e válido para a emancipação humana (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 64).

A base construtivista dessa formação pressupõe que o conhecimento, assim como o mundo, são constantemente construídos e reconstruídos na experiência pessoal. Isso leva à valorização da prática pela prática. Nessa formação entende-se que o conhecimento é construído nos processos de interações entre os professores. Saberes e experiências são coletados ou intuídos na prática, o que resulta no entendimento que é melhor priorizar o sistema de crenças de uma determinada comunidade.

Enfim, a tendência hegemônica na formação de professores coincide com as tendências gerais que formulam concepções teóricas sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Há uma prioridade da criança como protagonista do processo educativo, e os profissionais são incumbidos de acompanhar esse desenvolvimento e estabelecer atividades a partir da observação e reflexão, sem necessidade de fundamentação teórica e de ensinar conhecimentos científicos.

Essa formação reflete a precarização e desvalorização da profissão docente, tendo em vista o histórico de subalternidade, assim como a visão anti-escolar e anti-intelectual presente nas concepções sobre essa etapa educacional. Sendo assim, diversas concepções e práticas advindas de linhas intelectuais distintas, convergem para um mesmo posicionamento de rejeição ao ensino na Educação Infantil, bem como de desvalorização do trabalho docente nesta etapa educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O binômio ‘cuidar e educar’ é base do discurso pedagógico hegemônico na atualidade e, no fundo, é dicotômico. Isso porque, ao afirmar-se que as finalidades são o cuidado e a educação das crianças, essa definição não contempla o fato de que o cuidar é, no fundo, um ato educativo e, também, que não se pode educar sem cuidar. Sendo assim, nossa defesa é do ensino como eixo norteador da Educação Infantil como forma de valorizar o



trabalho docente e favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas isso não significa defender escolarização precoce nem negligenciar o fato de que os cuidados básicos são parte da rotina nessa etapa educacional, consistindo também numa forma de ensino, ainda que não planejado ou sistematizado.

Defender o ensino significa buscar uma identidade propriamente escolar para essa etapa educacional. Essa identidade consiste em conceber os profissionais como professores, que têm a responsabilidade de conduzir um processo de planejamento e ensino fundamentado em conceitos teóricos consistentes e em práticas dirigidas para um fim específico, sem necessariamente deixar de contemplar as especificidades e atender às necessidades da criança pequena.

O RCNEI (1998) não concebe as instituições de Educação Infantil como escolas, pois as caracteriza como espaços de convivência. Isso porque a escola é entendida de forma caricatural, como espaço inadequado para crianças pequenas, por ser este, supostamente, um espaço de inibição da imaginação e da liberdade, voltado ao disciplinamento e a aplicação de tarefas monótonas e repetitivas. Ou seja, além de negligenciar o ensino como direito da criança, ainda parte de uma concepção limitada do cotidiano escolar.

Entendemos que o desenvolvimento infantil e a humanização são construídos nos sujeitos a partir de processos de ensino e aprendizagem das relações sociais e dos conhecimentos construídos nas práticas sociais ao longo da história, não se tratando apenas de estimular potencialidades previamente adquiridas e favorecer interações sociais que expressem um aprendizado de conhecimentos genéricos e cotidianos. Entendemos, assim, essa etapa educacional como educação escolar, corroborando com Nereide Saviani:

A especificidade da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado, cuja apropriação exige – e ao mesmo tempo possibilita – o desenvolvimento do raciocínio metódico, sistemático, próprio do pensamento teórico, científico, que não é somente representação, descrição, mas que também não se restringe à imaginação e à especulação. Assim, o ensino refere-se tanto ao processo de busca, de descoberta, na apreensão da realidade objetiva, quanto à assimilação dos resultados das investigações – o conhecimento científico. Sem o acesso a ele é impossível a descoberta que se traduza em produção de novos conhecimentos (2000, p. 62).

É preciso buscar a especificidade desse ensino, um ensino baseado nos conhecimentos científicos, mas adequado à faixa etária das crianças, sem deixar de entender que nessa etapa educacional o cuidado é também importante e ocupará boa parte das atenções. Os argumentos centrais em

favor do ensino na Educação Infantil consistem na rejeição às visões naturalizantes do desenvolvimento infantil, bem como na defesa do ensino de conhecimentos sistematizados como garantia dos direitos educacionais da criança pequena.

Os estudos da pedagogia histórico-crítica tomam por base os fundamentos da teoria histórico-cultural e se configuram como contraponto às concepções hegemônicas assinaladas anteriormente, ao defenderem o ensino como eixo norteador da Educação Infantil, tanto para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, quanto para garantir o atendimento do direito à educação.

Enfim, consideramos que a ausência do ensino como prioridade da Educação Infantil redunde em propostas centradas na prática e nos conhecimentos cotidianos. Esse quadro se reflete nos baixos investimentos públicos para essa etapa educacional, assim como na hegemonia das concepções espontaneístas, centradas no protagonismo infantil e na ludicidade, nas quais o trabalho do professor é inferiorizado e este profissional sofre com falta de formação específica, infraestrutura e valorização profissional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**. Ano V. n. 16. Nov. 2011.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 185-218.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 20 de dezembro de 2017.

DANDOLINI, M. R.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KULMANN JR, Moyses. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Ester Conrad. **Educação Infantil**: ganhos e dificuldades no município de Foz do Iguaçu. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Unioeste, Foz do Iguaçu-PR, 2014.

MACHADO, Michele V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon De Andrade Filho**: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971). 2015, 304f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigostki, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP – Araraquara, 2006.

PRADO, Alessandra E. F. G.; AZEVEDO, Heloisa H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de ‘educação’ para a criança de 0 a 5 anos. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas: UNICAMP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**. Campinas. v. 14, n. 1, (40), p. 177-194, jan./abr., 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Janaina C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pando de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKI, Lev S. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

# XI

## A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS CURRÍCULOS DE CASCAVEL E DA AMOP\*

*Juliana Stein Silveira*

*Nayara Roteski*

*José Luis Derisso*

### INTRODUÇÃO

Este capítulo se insere na área de História da Educação e seu principal objetivo constitui em analisar os fundamentos teóricos metodológicos do Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel e do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. Nesta análise observa-se elementos de similaridades, mas também de conflitos, com os princípios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os dois documentos em questão surgiram de um movimento educacional que se desenvolve no contexto de redemocratização do país após o fim da Ditadura Militar na década de 1980, mas alimentado em nível regional pela criação de entidades como a extinta Associação Educacional do Paraná (ASSOESTE), pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), pela ampliação da rede escolar básica e a criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), assim como entre os quais se insere a elaboração de ambos os currículos.

Busca-se por meio deste artigo responder a seguinte questão: o Currículo de Cascavel e o da AMOP realmente assentam-se nos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)? Ao lado dos dois documentos utiliza-se fontes essencialmente bibliográficas, algumas das quais encontram-se na base PHC enquanto que outras constituem contribuições posteriores, e outras ainda que abordam a contribuição desta orientação no estado do Paraná e na região oeste do estado.

Dividimos nossa exposição em três tópicos seguidos das considerações finais. No primeiro tópico discutimos o processo de elaboração e a fundamentação e a fundamentação teórico-metodológica do Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel no período; no segundo tópico repetimos o

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.149-164

mesmo procedimento acerca do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná; e no terceiro tópico apresentamos as similaridades entre os dois currículos e PHC, bem como os limites e até mesmo contradições (com a PHC) que se impuseram pela obrigação de se enquadrarem às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja orientação teórico-metodológica conflita-se em grande medida com a da PHC. Por fim apresentamos as considerações finais.

## **ELABORAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL**

O Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel, que denominaremos Currículo de Cascavel, começou a ser pensado no ano de 2005 e publicado em 2008, foi o resultado de um processo de discussão e elaboração coletiva no âmbito das escolas municipais da região oeste do Paraná.

Antes, porém, de adentrarmos ao processo de elaboração do documento e de sua fundamentação, torna-se importante observar que as discussões sobre a PHC no Estado do Paraná ganham relevo no processo de elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP), discutido na década de 1980 e publicado no Paraná em 1990 (TONIDANDEL, 2014). Desde então, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná adotam princípios gerais da PHC, e com tal enfoque será apresentado à rede estadual de ensino, influenciando também as redes municipais desse estado que se encarregam da pré-escola (com exclusividade no setor público até a oitava série do ensino fundamental, que constituem objetos das diretrizes estaduais (MAZARO, 2018). Feito este destaque, retomamos então a história da elaboração do Currículo de Cascavel questionando, inicialmente, sobre os motivos da construção de um currículo próprio do Município.

Dentre os possíveis motivos encontramos que a Educação Infantil, com a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, é considerada uma das etapas da educação básica, a partir do que, em 1999 a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel assumiu a responsabilidade de 25 creches, que até então ficavam sob responsabilidade dos setores de saúde e de assistência social, mudando a partir de então a designação de creches para Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), uma forma explícita de romper com o viés puramente assistencialista e firmar-se no campo educacional. No mesmo ano de 2005 inicia-se por determinação federal a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos que antes ocorri aos sete anos. Na apreciação de Mazaro (2018, p.53),

[...] o atendimento a infância do zero aos cinco anos de idade, enquanto educacional e não mais como atendimento da saúde ou da assistência social e, a alteração do ensino fundamental de oito para nove anos, exigiram dos municípios a reorganização do ensino, assim como, a necessidade de organizar e reformular os Currículos existentes. Além disso, começavam a emergir questões específicas sobre a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos e a rede municipal de Cascavel não possuía um documento sistematizado que direcionasse as ações dessas modalidades de ensino.

Com o propósito de responder a essas demandas, lança-se em 2004 para implementar a partir de 2005 a proposta de organização de estudos e discussões para planejar um novo currículo para a rede municipal, sob a coordenação da equipe pedagógica da SEMED, para o quê necessitava-se, para além da vontade política, de trabalho e esforço conjunto dos sujeitos envolvidos. Processo este que permite caracterizar o currículo de Cascavel como resultado de um coletivo.

Segundo Mazaro (2018), foram encaminhadas às escolas uma bibliografia que contava com 19 textos<sup>1</sup>, mas apesar da riqueza do material disponibilizado os profissionais não tiveram as condições muito favoráveis para estudá-los, visto que deveriam fazer a leitura durante suas horas-atividade por um período de apenas três meses, de setembro a dezembro de 2005.

Em 2006 foram realizados grupos de trabalho, no qual cada professor se inscrevia por área de interesse. Esses grupos foram divididos em um Grupo Base, que ficou responsável pela sistematização dos fundamentos teóricos,

---

<sup>1</sup> Segundo Mazaro (2018, p.57) “Durante o ano de 2005, a SEMED encaminhou às escolas, os seguintes textos: Correntes Filosóficas, de Ivo Oss Emer (mimeo); Enfoques na pesquisa em ciências sociais, de Paulino José Orso (s/d); A dialética idealista e materialista de Hegel e Marx, de Luciano Donizete da Silva, Nathalia Trinches e Ivo José Trinches (s/d); Dialética: concepção e método, de Moacir Gadotti (1987); Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje, de M. A. Andery (1988); Materialismo histórico e materialismo dialético: A dupla revolução teórica de Marx, de Louis Althusser (1986); A crise do materialismo dialético, de D. Harvey (2000); Materialismo e idealismo, de H. Lefebvre (1995); Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar, de Isilda Campaner Palangana (1996); A filosofia na formação do educador, de Dermeval Saviani (1975); Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico, de Ilma Passos Alencastro Veiga (2003); A escola e a construção da cidadania, de Antônio Joaquim Severino (1992); A escola e a cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania, de Angel Pino (1992); A construção coletiva do projeto político pedagógico da escola pública: um roteiro de elaboração, de Maria Madselva Ferreira Feiges (s/d); Internalização das funções psicológicas superiores, de L. Vigotski (2003); Interação entre aprendizado e desenvolvimento, de L. Vigotski (2003); Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, de Friedrich Engels (1999); O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, de Dermeval Saviani (1994); Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani (2005)”.

bem como grupos formados por disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Estrangeira/Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática. Além de grupos de educação especial, educação infantil e de educação de jovens e adultos. Formaram-se ao todo 12 grupos. (CASCAVEL, 2008; MAZARO, 2018).

Depois desse processo “os textos produzidos pelos grupos foram enviados em versão preliminar para as escolas, com o objetivo de que todos os profissionais tivessem conhecimento dessa produção, e pudessem interferir na elaboração do documento” (CASCAVEL, 2008, p.6). As discussões continuaram no ano de 2007, com um ritmo de trabalho acelerado a partir do segundo semestre, com o objetivo de concluir uma sistematização até o fim do ano.

O trabalho realizado resultou em três volumes<sup>2</sup> concluindo assim o processo de discussões<sup>3</sup> no dia 11 de julho de 2008, foram impressos 6.000 mil exemplares e entregues a cada professor da rede pública municipal de ensino, de acordo com a modalidade em que atuava. Também foram disponibilizados alguns volumes para consultas e pesquisas, nas bibliotecas das escolas, e quando solicitado, também nas faculdades, institutos e universidades (Mazaro, 2018).

A fundamentação do documento se pauta pelo método materialista histórico-dialético, com a justificativa de que foi uma indicação coletiva no modo de compreender a educação, o homem e a sociedade. Também por ser o método que orientou em 1990 o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Nessa perspectiva, analisaremos no Volume II - Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre os aspectos teórico-metodológicos, a fundamentação no método, bem como na Pedagogia Histórico-Crítica. O documento está organizado em introdução e três tópicos principais que se subdividem em: I Fundamentos Teóricos; II Pressupostos teóricos para a educação da pessoa com deficiência; e III Organização curricular. Neste trabalho nos atentaremos ao que tange ao tópico “I Fundamentos Teóricos”.

Nesse aspecto, o documento começa dizendo que as ações, emoções e entendimentos que temos decorrem da visão de mundo que possuímos, e que tal visão é historicamente construída, sendo fundamental que o professor

---

<sup>2</sup> O trabalho conta com três volumes, na qual a modalidade de Educação Especial, está presente em todos eles: Volume I: Currículo para a Educação Infantil; Volume II: Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Volume III: Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I.

<sup>3</sup> Concluídas para aquele momento, mas não imutáveis, pois na introdução do próprio currículo encontramos que “este Currículo não tem a intenção de ser definitivo, deve ser avaliado e reformulado, sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avalia-lo e reformulá-lo”. (CASCAVEL, 2008, p.6).



tenha consciência disso. Na sequência coloca que nenhuma ação educativa é neutra, sendo necessário ter clareza sobre a fundamentação utilizada.

Percebemos presente no currículo, no que se refere a concepção de homem e sociedade, o entendimento do homem por meio do processo de trabalho, que é concebido como condição fundamental para a existência desse homem, por ser este mais do que um ser biológico, um ser cultural, “resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada” (CASCAVEL, 2008, p. 12). Nesse sentido, os conhecimentos já produzidos não precisam ser recriados a cada momento, pois podem ser transmitidos e ensinados por meio da linguagem.

Em relação aos conhecimentos, os mesmos são entendidos como construção social, e que mesmo sendo produzidos na sociedade capitalista, precisam ser apropriados para que seja possível sua ampliação e superação. Porém, não se trata de qualquer conhecimento, mas sim a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado, o qual torna-se “o foco da definição do saber escolar, portanto, o conhecimento científico, artístico e filosófico deve ser o elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública” (CASCAVEL, 2008, p. 21). Entendendo que o conhecimento é histórica e coletivamente construído e acumulado, pertencendo a todos, e não sendo propriedade da burguesia, por mais que ela se aproprie deles e os utilize a seu favor.

Percebemos também no decorrer do documento que este não deixa de lado a preocupação com o caráter histórico, abordando de maneira mais explícita no subitem 2 “Aspectos históricos e legais do ensino fundamental (anos iniciais)”, mas esta preocupação com a história é também encontrada durante grande parte do texto.

Evidencia-se também a aproximação com o referencial teórico da PHC quando o Currículo aborda a questão do desenvolvimento humano a partir dos conceitos de atividade principal e de etapas predominantes nos principais estágios do desenvolvimento<sup>4</sup>, reportando-se, para tanto, autores como Leontiev, Elkonin e Vygotski, fundadores da Psicologia Histórico-Cultural que, por sua vez, fundamenta no campo da psicologia a Pedagogia Histórico-Crítica.

---

<sup>4</sup> “(...) Elkonin (1998) considera que os principais estágios são: comunicação emocional direta do bebê com o adulto (do nascimento a aproximadamente 1 ano); atividade objetal-manipulatória (aproximadamente entre 1 e 3 anos); a brincadeira de papéis sociais (aproximadamente entre os 3 e 6 anos); atividade de estudo (aproximadamente de 6 a 11 anos); a comunicação íntima pessoal dos adolescentes (12 a 18 anos aproximadamente); e atividade profissional/estudo (idade adulta).” (CASCAVEL, 2008, p.34-35).

## ELABORAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA AMOP

A Região Oeste do Paraná transformou a partir de importantes conquistas na área educacional, dentre as quais a elaboração de um currículo unificado próprio para as escolas municipais de toda esta grande região que se organiza num organismo denominado AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná). Importante ressaltar que a construção da Usina Itaipu criou as condições materiais para estas conquistas.

A criação deste documento, que passaremos a denominar como Currículo da AMOP é, na avaliação contida no próprio documento, um “marco importante na História da Educação da região Oeste do Paraná” (AMOP 2007, p. 12). Sua elaboração deu-se concomitante aos debates sobre municipalização das escolas de educação básica nos anos iniciais de ensino<sup>5</sup>. Naquele contexto, o Banco Mundial, mais precisamente na década de 1980, passou a recomendar que os Estados optassem pela municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, alegando, entre outros, que o fator custo/aluno seria menos oneroso para os municípios do que era na época para os estados.

Ao final desta mesma década, começaram os estudos relacionados a elaboração do Currículo para as Escolas do Paraná, documento fundamentado filosoficamente nos princípios do Materialismo Histórico dialético e pedagogicamente na Pedagogia Histórico-crítica. Quase duas décadas depois evidencia uma consequência desse processo com as discussões que levariam à elaboração de um currículo para as escolas municipais da região oeste do Paraná, com o concurso de duas instituições que tiveram papel primordial: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE). Esta última, extinta no ano de 2001, veio a ter seu papel assumido pelo Departamento de Educação da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) que deu continuidade à capacitação dos professores e aos avanços da educação na região.

O coroamento do avanço educacional na Região venho com a criação de um documento norteador das atividades pedagógicas escolares, pois, nas palavras do próprio currículo, surgiu “das necessidades criadas pelo processo de desenvolvimento histórico-social da região, que trouxe desafio a educação” (AMOP 2015, p. 09)<sup>6</sup>. Como justificativa para a elaboração do Currículo, o

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento sobre os antecedentes históricos do Currículo Amop, este processo é tratado na dissertação de mestrado de Ana Paula Noffke, 2017. A mesma autora possui artigos publicados que trazem fundamentos deste currículo.

<sup>6</sup> O Currículo AMOP desde a sua primeira publicação no ano de 2007, sofreu duas reformulações uma destas datada no ano de 2015, que trouxe informações de sua elaboração que não estavam presentes na publicação de 2007.

documento afirma que “o debate não poderia ficar restrito a questões técnicas do ensino ou questões referentes a sala de aula” (AMOP 2015, p. 09), tornando-se imperativo que se avançasse para sua elaboração, o que impunha, por sua vez, que se definisse os pressupostos teóricos e filosóficos, a concepção de homem, de sociedade e de educação que o fundamentaria.

Com a municipalização<sup>7</sup> praticamente implementada e na medida em que centenas de escolas agora municipais deixavam de compor a rede estadual de ensino, as discussões sobre o currículo do Paraná já não contemplavam mais os municípios. A partir do que a AMOP, representada pelo seu departamento de educação, julgou necessário a elaboração de um currículo.

Quando da elaboração e planejamento das ações a serem desenvolvidas, a AMOP em conjunto com os secretários municipais de educação da região estabeleceu como uma das metas um estudo voltado à elaboração do currículo. Em maio de 2005, iniciaram-se os grupos de estudos com a participação dos professores das redes municipais da região, e com a assessoria de professores convidados pela AMOP. Iniciaram-se os trabalhos com a formação de grupos por disciplina, no interior dos quais se desenvolveram os estudos que culminaram na elaboração do documento intitulado *Currículo Básico para as Escolas Municipais da região Oeste do Paraná*, cuja primeira publicação, com o fim de disponibilização aos municípios participantes da AMOP, data de 2007 (AMOP 2015).

Participaram desta formulação, conforme o próprio documento, 50 municípios da região oeste (Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Candido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste). O direcionamento dos grupos de estudos, bem como as orientações teóricas para a sua elaboração foram coordenados por profissionais convidados, conforme já afirmamos anteriormente, a partir de

---

<sup>7</sup> A ideia de municipalização do ensino no Brasil teve início na década de 1950, com Anísio Teixeira inspirado na educação dos Estados Unidos (AMOP 2007). Que veio a se concretizar com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. BRASIL (1988, Art. 211)

uma previa definição do referencial teórico, entre os quais alguns da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

O Currículo AMOP 2007, apresenta em suas concepções os pressupostos filosóficos “que dizem respeito a concepção de homem e de sociedade e a compreensão de educação” que dão direcionamento para os pressupostos psicológicos que “explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem” e pressupostos “pedagógicos expressam o modo de pensar o fazer educação, para consolidar os pressupostos filosóficos”, e finalizando, tem-se os pressupostos legais que “referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão a sustentação à operacionalização da proposta curricular” (AMOP 2007, p. 27). Todos estes pressupostos dão ao currículo o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido nas redes municipais de ensino da Região por meio de um o documento norteador da organização das escolas destas redes.

Nos pressupostos filosóficos do Currículo AMOP observa-se o destaque para a educação como um dos elementos fundamentais à humanidade. Essa educação é transmitida de geração em geração, promovendo a reprodução dos conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da história, permitindo que as gerações futuras tenham acesso aos conhecimentos já adquiridos, bem como dos bens indispensáveis às necessidades humanas já produzidas. Neste sentido, constata-se que a educação está condicionada pelo desenvolvimento histórico, social, cultural e econômico das sociedades humanas, o que nos remete a pensar nos remete a pensar na educação a partir de uma perspectiva político-pedagógica, ou seja, o que ensinar em cada momento e como fazê-lo. Mas antes da educação formal, realizada em espaços próprios como a escola, os objetos de ensino e os meios existiam, evidenciando que a educação é inerente aos seres humanos que se organizam em sociedades, os seres sociais.

A elaboração de um currículo indica, mesmo que de forma restrita, a sociedade que se almeja, porque “o ato pedagógico não é neutro: carrega implicações sociais, está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações históricas” (AMOP 2007, p. 28). É necessário que a educação por meio do trabalho pedagógico faça com que o indivíduo compreenda a estrutura social a qual está inserido, suas contradições e a posição de cada indivíduo dentro desta, e com base nesta compreensão possa agir sobre a sociedade no sentido de transformá-la.

Compreendida a educação desta forma, essa proposta pedagógica parte de determinados pressupostos. Baseando-se em Marx (1981), podemos afirmar que, o primeiro é o que a realidade não é estática, pois se

encontra em constante movimento, ou seja, está em constante devir, em constante vir a ser e que, portanto, tudo o que existe hoje não existiu, não existe e não existirá da mesma forma; o segundo é que é preciso estar vivo para fazer história, e quem faz história é o próprio homem; o terceiro é que a base da sociedade está fundada no trabalho. Esses três pressupostos marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades. (AMOP 2007, p. 28).

A prática social constitui o ponto de partida e de chegada da educação, inicia-se com a compreensão da prática social para então por meio do conhecimento desta se possa agir no sentido de se construir uma nova prática social. A citação que segue nos ajuda a entender esta conclusão:

O objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 1968, p. 194)

Ao iniciarem o percurso escolar, os indivíduos não têm sequer dimensão do conhecimento que é historicamente acumulado pela humanidade, é necessário que a escola que a escola o disponibilize para que as pessoas possam compreendê-lo para posteriormente transformá-lo em ferramenta para lutar por sua emancipação.

Conforme dissemos, o Currículo da AMOP vincula-se ao pressupostos da Psicologia Histórico Cultural que trata do desenvolvimento do ser humano como ser social, identificando os possíveis estágios deste desenvolvimento de modo a permitir a compreensão das potencialidades em cada estágio<sup>8</sup>. No Currículo lê-se que “Vygotsky explica o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir” (AMOP 2007, p. 55), considerando aprendizagem e desenvolvimento como processos distintos e, conforme Vigotski, interdependentes. Respeitando as fases do desenvolvimento, porém sem deixar de trabalhar os conteúdos que as classes sociais menos favorecidas carecem, a educação deve oferecer aos indivíduos

---

<sup>8</sup> O nível de desenvolvimento real revela as funções que já se desenvolveram na criança e que possibilitam a resolução de problemas, individualmente.

O nível de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança, jovem ou adulto sabe com a ajuda de alguém. (AMOP 2007, p. 56)

conhecimentos que os tire da alienação e, de posse do mesmo, possam despertar e ter uma visão mais crítica de sua realidade social.

Segundo Marx (1983), a teoria também se transforma em uma força material quando se apodera das massas. Portanto, trata-se de, em adotando um princípio metodológico, nesse caso, o materialismo histórico dialético, desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações de mundo burguesas, e contribuir para sua transformação. Pretende-se que a educação seja mediadora nesse sentido; que seja mediadora em relação à emancipação. (AMOP 2007, p. 34).

Na perspectiva que aqui expusemos, e sintetizando a últimas nossas últimas linhas, o trabalho a ser desenvolvido nas escolas deve dar aos indivíduos oriundos da classe trabalhadora a oportunidade de terem o acesso ao conhecimento e aos conteúdos necessários à ascender o máximo possível ao nível atingido pela humanidade. Este trabalho deve ativar as capacidades cognitivas e de criticidade individuais, instrumentalizando o questionamento e a ação sobre a sua realidade social com o fim de romper com o quadro de alienação imposto de capitalismo, abrindo a via para a construção de um projeto de emancipação humana.

## **APROXIMAÇÕES E LIMITAÇÕES**

O currículo é um documento fundamental para organização do trabalho docente e para a própria organização escolar. Ele expressa a sequência e a dosagem dos conteúdos (objetos de ensino) que representam parcelas dos conhecimentos historicamente acumulados que necessitam serem aprendidos tendo em vista o processo de humanização dos indivíduos. Neste sentido, a estrutura curricular engloba conhecimentos, conceitos, ideias, recursos, metodologias, teorias, valores, hábitos, etc. que se fazem necessários à formação integral de um indivíduo. Após conceituar o currículo fundamentando-se no referencial do materialismo histórico dialético e da PHC, Saviani (1995, p. 23) escreve:

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

A função de uma escola vai além do estabelecido em um currículo, interpretamos a partir Saviani da conclusão de Saviani segundo a qual “um currículo é uma escola funcionando”, que na escola ao ensinar-se os conteúdos, ensina-se também o indivíduo a ler e interpretar o mundo a sua volta, possibilitando a utilização desse saber, confirme dito anteriormente, no sentido de agir para transformar a sua realidade social.

Acerca dos pressupostos de um currículo, Malanchen (2014, p. 213) escreve:

[...] compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social.

Com o propósito de construir um currículo voltado para formação de indivíduos com capacidades de abordagem crítica do mundo no qual vivem, educadores da região oeste, sob a coordenação do departamento de educação da AMOP, reuniram-se e elaboraram um documento que venho ao encontro desta concepção de ensino, expressando a compreensão de que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1995, p. 26).

Unidos ao mesmo propósito, o município de Cascavel inicialmente participava dos encontros e discussões para a elaboração do currículo AMOP, porém no ano de 2006 orientou-se no sentido da elaboração de um currículo próprio. Tal afastamento não se deveu ao fato de discordarem da proposta da AMOP, mas em função do porte e das especificidades do sistema de ensino já existente neste município. Evidenciamos neste contexto que ambos os currículos têm como perspectiva teórica uma educação voltada à criticidade com vistas a uma educação que visa a transformação social, fundamentados nos princípios do Materialismo Histórico Dialético (MHD). O MHD e a PHC compreendem que o homem não se transforma exclusivamente enquanto indivíduo, mas socialmente e por meio da relação que os indivíduos travam com a natureza por meio da atividade do trabalho: “Ao satisfazer suas necessidades de produção da vida material, o homem interfere na natureza e a transforma” (CASCAVEL, 2008, p.13), e o homem aqui designado não é o indivíduo isolado, mas o indivíduo na qualidade de ser social. Nesse sentido, o currículo da AMOP filia-se a “uma concepção de homem e de sociedade que

carrega em si uma dimensão histórica em tempo e espaço, determinados pela dinamicidade da relação dos homens com o meio natural e social” (AMOP, 2007, p. 77).

Uma frase bastante citada e muito expressiva de como a PHC se define enquanto orientação pedagógica é aquela na qual Saviani (2008, p. 7) afirma que “para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal concepção de educação pode ser encontrada em ambos os currículos aqui abordados, demonstrando que os mesmos seguem uma mesma concepção de educação segundo a qual a função primordial da instituição escolar é a de transmitir às as novas gerações o saber socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade, conhecimentos estes essenciais para a sua emancipação. Ou seja, adotam o referencial teórico da PHC, idealizada por Dermeval Saviani. A PHC, por sua vez, se pauta na lógica dialética, presente no MHD, que “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos” (SCHMITT 2016, p. 04) e apresenta como objetivos principais da educação a emancipação humana e a transformação da sociedade.

A fundamentação nos princípios do MHD e da PHC, colocam os dois currículos aqui estudados em contradição com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais 1997, que reproduzem interesses do capital transnacional e do mercado de trabalho capitalista, que, segundo Saviani,

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Com isso se advoga no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2011a, p. 428).

A LDB (Lei 9394/96) traz consigo ideais claros da educação para o mercado de trabalho. Em seu Art. 1º está dito que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho (...)”, corroborado pelo Art. 2º que o complementa: “exercício para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, não deixando dúvidas sobre qual o objetivo principal da educação para esta lei maior da educação brasileira.

Preparar mão de obra qualificada é uma tendência muito presente na educação escolar do nosso país, tendência conflitante com os ideais da PHC e



que foi largamente reforçada pela reforma neoliberal do Ensino Médio de 2016 que:

[...] guarda proximidade com a teoria do capital humano da década de 1960 e que se orienta para a formação de dois tipos de escola pública, uma orientada para o acesso ao ensino superior e outra para uma educação dita de formação profissional. (DUARTE; DERISSO, 2017, p.132).

Porém, não há como fugir da legislação na elaboração de um currículo, o que se intenta é ao menos buscar meios de realizar um trabalho pedagógico que possa vir ao encontro dos interesses dos trabalhadores, dando a eles a oportunidade de compreender a sua condição social e assim lutar para transformar a realidade.

Criticando as orientações pedagógicas hegemônicas que influenciam os documentos norteadores da educação nacional, Duarte (2001a) salienta que o “aprender a aprender”, enquanto lema educacional, denota uma adequação da educação à sociedade capitalista, conforme se pode apreender da passagem que segue:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

O caráter de adaptação do indivíduo ao seu meio “natural”, quer dizer capitalista, do “aprender a aprender” induz à formação de uma pessoa individualista e apta à sobrevivência, mas não crítica.

Perspectiva oposta à do “aprender a aprender” é a da PHC que propõe elevar o indivíduo à compreensão das contradições do capitalismo e do individualismo, seu conflito com a possibilidade de um verdadeiro bem-estar social, objetivando a instrumentalização para a luta pela superação desse sistema econômico e social.

Lutar contra a hegemonia do capital, que busca com todas as suas forças a manutenção do poder capitalista, é um desafio da educação atual. Desafio este que só pode ser concretizado se a nossa educação se orientar “para além do capital”, conforme o título da obra de Mészáros (2005) que

salienta que a tarefa da educação é ao mesmo tempo a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.

Considerando os objetivos do “aprender a aprender” e da PHC é que se evidencia que esta conflita com a LDB.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dois currículos ora analisados trazem no seu bojo a perspectiva de transformar a instituição escolar num meio de democratização e de socialização do conhecimento socialmente produzido, na medida em que propõem a ruptura com as orientações pedagógicas hegemônicas alicerçadas no lema educacional “aprender a aprender” e o desenvolvimento das máximas possibilidades educacionais.

No entanto, entendemos o documento por si só não basta, uma vez que folhas de papel não conseguem, por si só, transformar o estado de coisas vigentes. Nesse sentido é necessário também o engajamento coletivo dos profissionais da educação para que o que esteja escrito seja apropriado e objetivado em suas práticas em sala de aula, e também nas práticas sociais de modo geral, uma vez que a PHC nos possibilita pensar as relações sociais para além da sala de aula.

Mas também não basta, embora seja muito importante, apenas o esforço individual do professor em estabelecer por si só o domínio sobre a teoria que fundamenta os currículos, é necessário que se elabore no âmbito dos organismos gestores da educação nos municípios em questão, e também das escolas, políticas de formação continuada além de suporte material o desenvolvimento de mecanismos de autoformação.

Percebemos também que a educação, por estar contextualizada numa sociedade marcada pela luta de classes, não consegue escapar da dinâmica desta mesma luta. Nesse sentido, se por um lado temos a elaboração de tendências pedagógicas e currículos voltados para a formação e emancipação humana, por outro, existem as perspectivas que buscam a formação para o mercado de trabalho, sem criticidade ou reflexões mais aprofundadas sobre a sociedade.

A construção de ambos os currículos mencionados no texto, mesmo com seus limites, foram um grande avanço nas discussões educacionais travadas na região oeste do Paraná, e que se existem projetos governamentais que a eles se opõe, precisam ser discutidos, mas também enfrentados a partir da necessária compreensão dos fins e da relevância da educação. Entendendo que a escola por si mesma não faz a transformação social, mas que como esta não ocorre de forma espontânea, os conhecimentos que a educação escolar

pode disponibilizar são de grande valia para a formação dos futuros agentes dessa transformação.

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental–anos iniciais**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. A Reforma Neoliberal do Ensino Médio e a Gradual Descaracterização da Escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, p. 132-141, 2017.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>, Acesso em: 05 mar. 2020.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do Currículo para rede pública municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. Dissertação. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Cascavel, 2018.

MÉSZÁROS, I. 2005. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 77 p.

NOFFKE, Ana Paula. **Antecedentes Históricos do Currículo AMOP**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017.

NOFFKE, Ana Paula. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Amop**. Seminário de Pesquisa PPGE. UEM – Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SCHMITT, Silvana L. Pedagogia histórico-crítica: possibilidades para compreensão. *In: X Seminário Nacional do HISTEDBR, Unicamp, 2016, Anais Eletrônicos...* Campinas Unicamp. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1090-2715-1-pb.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

## **ESCOLA E SOCIEDADE NO OESTE DO PARANÁ**

## XII

### **TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO OESTE DO PARANÁ: UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER DOCUMENTADA\***

*Luzia Alves da Siva*

*Lucia Terezinha Zanato Tureck*

*Patrícia da Silva Zanetti*

A segunda metade do século XX marcou o período de colonização do oeste do Paraná, promovendo o crescimento populacional e econômico, destacando-se a instalação do município de Cascavel ao final do ano de 1952, o qual constituiu-se em polo regional, sendo desmembrado de Foz do Iguaçu.

Por volta das décadas de 1970 e 80, a expansão econômica impulsionou a educação pela necessidade da formação de trabalhadores, tanto na educação básica como no ensino superior, neste registrando-se a criação de Faculdades Municipais, embrionárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), instituída em 1995: em Cascavel, a FECIVEL; em Foz do Iguaçu, a FACISA; em Marechal Cândido Rondon, a FACIMAR e, em Toledo, a FACITOL.

No que se refere à Educação Especial, no âmbito público, havia atendimento aos alunos com deficiência intelectual em classes especiais em algumas escolas estaduais e iniciou também na rede municipal, como relata Taborda (2006):

No município de Cascavel, a Secretaria Municipal de Educação a partir da década de 1970, verifica a urgência de estar oferecendo educação especializada a esses alunos mediante a implantação de classes especiais nas escolas da rede municipal. Nesse sentido, em 1978 os profissionais da secretaria formulam um projeto para a implantação das classes especiais, analisando e expondo as condições favoráveis bem como as dificuldades para consolidação dessas classes (TABORDA, 2006, p. 111).

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.166-178

Quanto ao atendimento às outras áreas de deficiência, seguiram-se as tendências da época com iniciativas comunitárias na fundação de entidades filantrópico-assistenciais, de cunho educacional e terapêutico embasados nos pressupostos biológicos da deficiência, com o denominado modelo de integração, conforme expõe Taborda (2006, p. 106), referindo-se a elas: “[...] buscavam atuar significativamente na normalização do aluno, ou seja, provocar mudanças no indivíduo a fim de que este adquirisse as características necessárias para que poder estar se inserindo na sociedade”.

Nesse contexto, mediante a organização de pais e familiares, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que passa a ser a mantenedora de uma escola especial, a partir da data de 4 de maio de 1973, para que seus filhos pudessem receber uma educação que atendesse às suas necessidades educacionais, “sempre visando o desenvolvimento bio-psico-social do excepcional, para torná-lo útil e produtivo na família e na sociedade” (TABORDA, 2006, p. 102).

A escola se manteve, e ainda se mantém mediante convênios firmados junto ao município e ao estado, por ter um caráter filantrópico-assistencial, com cedência de professores, também recebendo ajudas oferecidas pela comunidade.

Mesmo que a escola da APAE tentasse abarcar todos os atendimentos, não possuía os profissionais especializados necessários para todas as áreas. Assim, pais de alunos surdos organizaram-se na busca de uma instituição que atendesse às necessidades para melhoria do atendimento aos seus filhos: “[...] em novembro de 1975 foi criada a Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos (ACAS). Em 1976, começou a funcionar a primeira classe especial para alunos surdos no Colégio Estadual Washington Luiz, permanecendo ali até 1978” (TABORDA, 2006, p. 106).

Com o aumento da demanda por atendimento às crianças surdas, a ACAS criou o Centro de Reabilitação Tia Amélia, em 1977, mais tarde sendo escola especial, que funcionou inicialmente em uma casa cedida pela igreja presbiteriana e que, “a partir de 1985, o Centro foi integrado pelas irmãs da Pequena Missão para Surdos, as quais, junto com a ACAS, os pais e a comunidade, e através de convênios com órgãos governamentais, doações de entidades da Itália e da Alemanha, construíram o prédio próprio” (TABORDA, 2006, p. 107).

Em relação às pessoas com deficiência visual, Taborda (2006) aponta que sua educação “insere-se no âmbito das iniciativas públicas, visto que não existe nenhum registro de instituição privada que tenha se dedicado à educação de cegos em nosso município” (p. 114). As iniciativas públicas deram-se a partir de 1987.

Foi a partir de 1983, com a abertura política, que “a educação no Estado do Paraná entrou num processo de democratização e, na educação especial, essa tendência manifestou-se pela descentralização e interiorização de serviços educacionais, com ênfase no apoio à escolarização (TURECK, 2003, p. 53). Realizou-se uma política de descentralização administrativa que se concretizou na “[...] a criação das equipes de ensino de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação, as quais desempenharam relevante papel no processo de interiorização da Educação Especial” (PARANÁ, 1994, p. 11).

A prioridade da política no Estado do Paraná para os alunos com deficiência, após a década de 1980, baseou-se no apoio à escolarização pela rede pública estadual de ensino, como exposto:

Ao criar os Centros de Atendimento Especializado, nas áreas de deficiência auditiva, física e visual - CAEDA / CAEDF / CAEDV, o Departamento de Educação Especial explicitou que a educação dos indivíduos com deficiência nessas áreas é na escola comum, com a responsabilidade e competência da educação especial nos programas de apoio especializado, concomitantes ao processo escolar, em contra turno (TURECK, 2003, p. 53).

No município de Cascavel, o atendimento educacional especializado às pessoas cegas e com baixa visão teve seu início na década de 1980, quando o Departamento de Educação Especial - DEE, da Secretaria de Estado de Educação - SEED, firmou convênio com a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cascavel - FECIVEL, hoje Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, com o objetivo de especializar professores ofertando Cursos de Formação para Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais, em nível de ensino médio, nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual. Dessa forma, em 1987 houve oferta de turmas nas três áreas de deficiência, o mesmo ocorrendo em 1991; reiniciando em 1993, com ofertas de turmas até 1998. Em 1991, houve turmas também na FACISA e na FACITOL. Os Cursos tinham duração de 990 a 1005 horas, com dois blocos curriculares – formação geral e específica, incluindo estágio supervisionado. Com essa formação, concretizou-se a possibilidade de abertura de Centros de Atendimento Especializado, bem como de Escolas Especiais em toda região oeste do Paraná, pois os cursos ocorriam em finais de semana, permitindo a frequência de professores que não residiam em Cascavel, Foz do Iguaçu ou Toledo.

Essa formação através dos Estudos Adicionais em nível médio exigia o Curso Normal ou Magistério, em cujo diploma era apostilado, e era aceito pelo Estado conforme disposto pelo Conselho Estadual de Educação, na Deliberação nº 020/1986, no artigo 20. Após a promulgação da Lei nº 9.393/1996, passa a



ser exigida a formação dos professores em nível superior, como determina o mesmo Conselho através da Deliberação nº 02/2003, no artigo 33.

Os Centros de Atendimento Especializado foram instituídos pela Deliberação 020/1986. O art. 43 apresenta que: “Os centros de atendimento especializado, criados pela SEED em estabelecimentos de ensino ou em outros espaços cedidos pela comunidade, destinam-se a alunos de diferentes escolas ou não escolares que necessitam de atendimento especializado” (PARANÁ, 1986, p. 13).

Assim, abriram-se Centros de Atendimento Especializado por todo o interior do estado, derrubando a hegemonia da capital, avançando também em relação à superação do modelo assistencialista-filantrópico, pois, a oferta desses serviços na rede pública diminuiu a criação de entidades privadas. Tem-se que, na década de 1980, foram criadas 09 instituições especializadas na área da deficiência visual; também 117 CAEDVs e 02 Programas de Educação Especial Supletivo (PEES) na área da deficiência visual, ofertados em escolas regulares (PARANÁ, 1994).

Em relação a Cascavel, Tureck (2003) descreve as primeiras movimentações ocorridas, inclusive em relação à sociedade:

O movimento ocorrido em Cascavel, Paraná, faz parte dessa história. Com a criação do primeiro Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais (CAEDV), em 1987, iniciou-se uma mobilização pela identificação e encaminhamento de crianças e jovens com deficiência visual às escolas. Um grupo de professoras tomou a iniciativa de convidar a comunidade a participar da educação dos cegos e fundaram a APADEVI de Cascavel, não com o objetivo de implantar programas educacionais, mas de aproximar os pais.

Com a participação de jovens e adultos cegos, o debate sobre a condução dos interesses e a luta pela concretização dos direitos dos indivíduos cegos provocou um movimento que culminou com a alteração do caráter da associação, manifesto desde a mudança do nome: Associação Cascavelense de Deficientes Visuais (ACADEVI), uma entidade de defesa de direitos e integra o Fórum Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, criado em dezembro de 1995, em Cascavel (TURECK, 2003, p 49).

Merece menção a criação desse movimento social que têm desempenhado papel destacado na luta das pessoas com deficiência por educação, trabalho, transporte... sendo determinante para a criação do Programa de Educação Especial (PEE) da União, em 1997, o qual proporcionou e continua proporcionando apoios para o ingresso e a

permanência das pessoas com deficiência em seus cursos, alcançando resultados significativos especialmente com pessoas cegas e com visão reduzida, acadêmicos com deficiência em maior número de concluintes na graduação e pós-graduação (PÁDUA, 2018; TURECK *et alli*, 2018; DALGALO *et alli*, 2016).

Ao término do Curso de Estudos Adicionais na área visual, em julho de 1987, o primeiro CAEDV foi criado junto ao Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira, na área central de Cascavel, contando inicialmente com a atuação de cinco professoras. Um segundo CAEDV foi criado em 1989, junto ao Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, no bairro Parque São Paulo, na direção da área sul da cidade, com uma professora atuando em um período de vinte horas, sendo posteriormente ampliado o atendimento para quarenta horas. Em 1992, um terceiro CAEDV no bairro São Francisco, na área norte, no Colégio Estadual Marcos Schuster, com a mesma capacidade de atendimento do anterior.

Em 1992, o atendimento nos CAEDVs foi orientado pelo Documento “Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual”, onde consta:

O atendimento educacional aos cegos, em conformidade com as etapas do desenvolvimento humano, compreende: a intervenção precoce, a estimulação essencial e o período preparatório para a alfabetização, a faixa escolar, o adolescente e o adulto. Dentre as atividades previstas, salientam-se o desenvolvimento tátil, o braille, sorobã, atividades de vida diária, orientação e mobilidade, apoio escolar, preparação para o trabalho e socialização. Para os alunos com visão reduzida, o atendimento é dirigido para o desenvolvimento do funcionamento visual, através de exercícios específicos adaptados a cada caso, com orientações de oftalmologistas (TURECK, 2003, p. 55-56).

Ainda no ano de 1992, a Superintendência da Educação (SUED) e o DEE publicam a Instrução Normativa n.º 02/92, que estabeleceu critérios para a condução da Educação Especial no processo de municipalização do ensino. Assim, essa Normativa incumbiu os municípios da responsabilidade pelos CAEDVs, que recentemente haviam sido criados, mantendo-se assim uma parceria entre o Estado e os municípios. No ano de 1994, o DEE apresentou o documento “Fundamentos teórico - metodológicos para a Educação Especial”, o qual orientava o atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino do Estado do Paraná. Sobre o atendimento realizado pelos CAEDVs assim constava:

Os Centros de Atendimento Especializado (CAEDV) constituir-se-ão unicamente em suporte pedagógico ao aluno portador de deficiência visual e ao professor do ensino regular. A matrícula desses educandos nos CAEDV é opcional e deverá ocorrer, sempre, em período contrário ao da escolaridade regular, sendo que a frequência é obrigatória (PARANÁ, 1994, p. 69).

Em relação ao atendimento de alunos com deficiência visual, o documento era explícito na concepção biológica da deficiência, com ênfase no defeito visual, sendo supervalorizadas as informações do laudo médico, em detrimento de informações pedagógicas, como se lê:

O laudo oftalmológico se caracteriza como instrumento formal de avaliação, considerado de fundamental importância no processo de avaliação, pois, a partir dele, o professor deduzirá o grau de comprometimento visual, que poderá variar da cegueira, visão reduzida (subnormal), até problemas de ambliopia ou de alta refração (PARANÁ, 1994, p. 37 - grifo do autor).

Em relação à avaliação do desempenho visual, é colocado que: “de posse do laudo oftalmológico, os professores levantam dados, através de instrumentos informais e formais de avaliação sobre o nível do desenvolvimento viso-perceptivo e suas implicações na área educacional” (PARANÁ, 1994, p. 37). As informações obtidas nessa avaliação “nortearão o planejamento do professor na busca da melhoria do desempenho da eficiência visual de seus alunos, que incidirá, conseqüentemente, no progresso da aprendizagem” (PARANÁ, 1994, p. 38).

Em 2010, foi publicada a Instrução n.º 020, estabelecendo orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Área da Deficiência Visual, sendo a primeira Instrução a estabelecer diretrizes para o atendimento de alunos cegos e com baixa visão, seguindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao tratar o atendimento como parte do AEE e as demais normas definidas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Reza a Instrução n.º 020/2010 que o AEE na área da deficiência visual deve ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e nos CAEDVs; sendo a oferta no turno inverso ao da escolarização, não substituindo as classes comuns, podendo funcionar nas redes estadual, municipal e particular, bem como, em instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos,

conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente (PARANÁ, 2010).

A Instrução apresenta as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II, que advém da política do governo federal, criadas a partir da Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007. Estas Salas de Recursos, que são denominadas do Tipo II quando direcionadas aos alunos com deficiência visual, proporcionaram a disponibilização de equipamentos que compõem um kit que a escola recebe quando da sua implementação: máquina de datilografia Braille, impressora Braille, *notebooks*, lupas, sorobãs...

Em 2016, a SEED publicou a Instrução n.º 06/2016, a qual estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. A partir dessa Instrução, o Estado do Paraná deixa de aplicar o termo CAEDV ao programa que realiza o atendimento no contraturno na rede regular de ensino, que passa a ser denominado de Sala de Recursos Multifuncional – área visual. Não há mudanças profundas na Instrução, além de deixar de considerar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais; embora entenda que o atendimento deve ser iniciado a partir dos 06 anos para os alunos regularmente matriculados; entende as crianças menores como pessoas da comunidade com cegueira ou baixa visão, desconsiderando a legislação que torna obrigatória a escolaridade a partir dos 4 anos. Ainda, excluía a possibilidade de atendimento às pessoas adultas não matriculadas na rede estadual, o que causou reações no movimento social de pessoas cegas, pois considera-se pertinente os adultos poderem ser ali atendidos, já que não há outro espaço para tal atendimento, e é considerável a ocorrência de pessoas da comunidade em geral que perdem a visão. Embora sempre na berlinda para sua extinção, o atendimento às pessoas cegas e com baixa visão da comunidade tem sido defendido pelo movimento de pessoas com deficiência visual como um atendimento necessário e fundamental ofertado na rede regular de ensino. Sem ele essas pessoas estariam abandonadas à sua própria sorte, sem um atendimento que pudesse lhe possibilitar o conhecimento dos diversos recursos para enfrentarem a situação da perda da visão e a retomada, quando necessária, de seus estudos e de sua vida laboral e em sociedade.

O fato de alunos cegos ou com baixa visão estudarem na rede regular de ensino não significa que todas as suas especificidades e necessidades estejam automaticamente supridas. Para que eles possam frequentar a escola comum, tendo acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, conhecimentos científicos que compõem o currículo escolar, são necessários recursos e equipamentos adaptados, a exemplo de máquina de datilografia braille, reglete, punção, sorobã, lupas, livros didáticos em braille e

com caracteres ampliados, entre outros, além do conhecimento e uso da informática acessível. Dessa forma:

Com o objetivo de suprir, ao menos em parte, esta demanda, em 1995, com a aquisição de algumas impressoras braille, computadores e outros recursos necessários, o governo do Estado, através do DEE, atendendo diversas reivindicações do movimento das pessoas cegas ou com visão reduzida de todo o Estado, deu início à implantação das Centrais de Produção de Material em Braille. [...] os equipamentos adquiridos pelo DEE foram repassados para alguns municípios mediante termo de concessão de uso, por meio dos quais os municípios assumiam não só a responsabilidade com a guarda e a sua conservação, como também precisavam fazer a manutenção dos equipamentos, assumir o espaço físico, funcionários e demais materiais de expedientes (ROSA, 2008, p. 23).

O atendimento na área de produção de material em Braille na cidade de Cascavel deu-se no mês de novembro de 1997, com a implantação de uma Central de Produção de Material em Braille. Foi efetuada parceria entre a SEED e a Prefeitura Municipal de Cascavel, que firmou convênio com a ACADEVI durante quatro anos para a contratação de pessoal. Essa parceria visava à disponibilidade de profissionais com deficiência visual para trabalhar na produção e revisão dos livros impressos em braille.

O objetivo das Centrais de Produção de Material em Braille não ultrapassava o que o seu nome já diz, a produção de livros didáticos em braille. Felizmente, a preocupação com a produção dos livros adaptados aos alunos cegos e com baixa visão, bem como um atendimento mais amplo às especificidades da área visual ocorria em outros estados brasileiros, culminando com o estabelecimento por parte do MEC de uma política para este fim. Nesse bojo, foram criados os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) no final da década de 1990.

A implementação dos CAPs foi realizada pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), sendo resultado de um trabalho conjunto daquela Secretaria e das entidades filiadas à União Brasileira de Cegos (UBC): Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), Instituto Benjamin Constant (IBC) e Fundação Dorina Nowill para Cegos. O projeto foi inspirado em uma experiência exitosa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O objetivo do MEC era a implantação de, pelo menos, uma unidade em cada estado brasileiro, no período de 1998 a 2001.

No Paraná, os CAPs foram instituídos pela Resolução n.º 2473-GS/SEEB/2001, “com a finalidade de garantir a inclusão da pessoa com deficiência visual no sistema regular de ensino, bem como promover o pleno desenvolvimento e a integração desses alunos em seu grupo social” (PARANÁ, 2001). Tal finalidade se apresenta através da oferta de serviços de apoio pedagógico complementar, que se concretizam por meio de 04 núcleos de atuação: I - de Apoio Pedagógico; II - de Produção Braille; III - de Tecnologia; e IV - de Convivência. A Resolução garantiu que, apesar de o CAP possuir sede em Curitiba, poderia atuar de forma descentralizada, por meio da criação de Centros em outros municípios do Estado. Assim, as Centrais de Produção de Material em Braille foram transformadas em CAPs, sendo sediadas nas cidades de Cascavel, Francisco Beltrão, Maringá e Londrina.

Em Cascavel, a Central de Produção Braille teve sua autorização de funcionamento concedida em 2002, como uma descentralização do CAP Paraná. Naquela época, a área de abrangência do CAP se referia aos NRE de Cascavel, Foz do Iguaçu, Assis Chateaubriand e Toledo e, em consequência, aos seus municípios jurisdicionados. Atualmente o CAP atende a mais um NRE, o de Goioerê, totalizando 59 municípios.

Em 2004, o CAP já enfrentava dificuldades com a impressão dos livros em braille para os alunos cegos; a compra das impressoras só ocorreu após a ACADEVI realizar uma manifestação que levou cerca de 80 pessoas cegas e com baixa visão a protestar em frente do NRE de Cascavel.

Os 04 núcleos do CAP enfrentaram dificuldades para serem implantados. Com o concurso público para professores da Educação Especial, ocorrido em 2004, no qual os professores assumiram em 2005, foram conseguidas as 400 horas previstas para seu funcionamento. Com isso, o CAP começou a desenvolver mais cursos de formação para professores e pessoas com deficiência visual e gradativamente ampliou esta demanda.

A partir da Instrução nº 013/2011, da SEED, além das pessoas com deficiência visual, o CAP deve atender às necessidades dos alunos com surdocegueira. A Instrução também permite que em seu Núcleo de Convivência se realizem ações com entidades de pessoas com deficiência; assim, o CAP tem realizado inúmeras atividades em parceria com a ACADEVI.

Segundo a referida Instrução, é uma das finalidades do CAP:

- 2.1. Contribuir na oferta de suportes teóricos e práticos aos profissionais que atuam no processo educacional das pessoas com deficiência visual e surdocegueira, visando seu processo acadêmico na educação inclusiva por meio de formação continuada de professores, profissionais e outros que atuam com as pessoas com essas deficiências e ainda os que

atendem a esses alunos no processo de inclusão, visando a melhoria e ampliação dos serviços e programas de atendimentos especializados bem como na Educação Básica, produção de materiais, atividades de convivência, acesso às novas tecnologias, trabalho com Atividade de Vida Autônoma - AVA e Orientação e Mobilidade – OM e atendimento às pessoas com deficiência que estão fora do processo acadêmico (educação básica) no que se refere a reabilitação e estimulação essencial (PARANÁ, 2011, p. 01).

Cumprindo suas funções, conforme apontam relatórios, foram realizadas pelo CAP atividades de formação continuada de professores e atividades direcionadas às próprias pessoas com deficiência visual, sintetizando de 2005 a 2019: 70 atividades, 1.034 participantes e 3.894 horas de atividades, como: Cursos de Braille; de Sorobã e do uso do Multiplano; Orientação e Mobilidade; Atividades de Vida Diária; Tecnologias, envolvendo o uso do sistema DOSVOX, do Jaws e NVDA; Atendimento aos alunos com Baixa Visão; Educação do aluno com Deficiência Visual na Escola Comum e o Papel da Equipe Pedagógica; Grupo de Estudos sobre Surdocegueira, sobre os Pressupostos metodológicos e as diferentes perspectivas de existência para as pessoas com deficiência visual na atual formação societária, sobre Reflexões sobre as Normas Técnicas para a Produção de livros para alunos com Deficiência Visual; Ciclo de Estudos - A educação das pessoas com deficiência visual: o processo aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural.

Tais atividades não poderiam ser realizadas sem a colaboração do PEE da Unioeste, que além de garantir a certificação também tem apoiado na realização destes cursos. O CAP municipal de Cascavel também tem sido parceiro na realização das atividades. Vale destacar que este centro, assim como o CAP Estadual também possui a incumbência de prestar o suporte administrativo e didático-pedagógico necessário à implementação de ações relativas à escolarização de pessoas cegas e com visão reduzida em âmbito da rede escolar do município de Cascavel.

Constitui-se relevante enfatizar que, é na parceria com a Unioeste, pelo PEE, do qual a ACADEVI também participa, que a fundamentação teórica da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica tem se materializado nos estudos da equipe do CAP e subsidiado a formação dos professores ofertada. Com estes fundamentos, supera-se a visão biológica da deficiência, que é fatalista e imputa a cegueira ao indivíduo, como uma tragédia e um problema que é dele e de sua família, desconsiderando sua totalidade. Pela visão científica, Vigotski (1997) defende que:

[...] as leis que dirigem o desenvolvimento, tanto da criança normal como a que possui uma deficiência, na base são as mesmas, igualmente às leis da atividade vital, fundamentalmente são iguais em condições normais como em condições de enfermidade do funcionamento de algum órgão ou do organismo em geral (VIGOTSKI, 1997, p. 173).

E mais ainda, que o ensino de alunos com deficiência necessita seguir os mesmos princípios teórico-metodológicos que norteiam o ensino dos demais alunos. Nessa perspectiva, conforme aborda Silva *et alli* (2017), tais aspectos pressupõem a compreensão por parte dos professores de que alunos com deficiência visual possuem as potencialidades e as habilidades necessárias aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento e que estas estarão dadas com maior ou menor intensidade em acordo com as experiências sociais vivenciadas e com as atividades intencionais e mediadas a eles disponibilizadas durante sua escolarização. Nessa direção, o desafio colocado atualmente diz respeito à luta pela alteração da ênfase dos princípios norteadores do ensino de alunos com deficiência visual: de uma concepção biológica, focada no defeito visual para uma concepção histórica e social, que conceba o sujeito com deficiência visual na sua totalidade, com potencialidades e habilidades dadas a partir dos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento em que se encontra.

Para finalizar, destacam-se os avanços alcançados até aqui e enfatiza-se que estes não teriam sido possíveis se não houvesse a luta e o empenho do movimento organizado das pessoas com deficiência visual de Cascavel e região, o qual possibilitou e ainda hoje busca possibilitar significativas contribuições à implementação de políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência visual. Essas contribuições se materializam não só na participação coletiva no planejamento das ações, mas, principalmente, na sugestão de estratégias e de encaminhamentos adequados às reais necessidades dessa parcela da população.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.



CASCAVEL. **Lei n.º 4126, de 07 de novembro de 2005.** Cria o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas cegas ou com Visão Reduzida (CAP). Cascavel, 2005.

DALGALO, Vanderlize S.; IACONO, Jane P.; SILVA, Dorisvaldo R. da; SILVA, Vera L. R. R. da; TURECK, Lucia T. Z. O atendimento educacional especializado (AEE) na Unioeste frente às novas demandas. ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Campinas, SP, Galoá, 2020. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/o-atendimento-educacional-especializado--aee--na-unioeste-frente-as-novas-demandas>. Acesso em: 2 mai. 2020.

PÁDUA, Ivã José de. **O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE.** 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 020/86.** Indica Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Curitiba, 21 de novembro de 1986.

PARANÁ. SEED. SUED. DEE. **Instrução n.º 02/92.** Dispõe sobre o Critério para a condução de Educação Especial no processo de Municipalização do Ensino. Curitiba, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico - metodológicos para a Educação Especial.** Curitiba, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 2473-GS/SEEB.** Dispõe sobre a criação do CAP-PR Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, do Estado do Paraná. Curitiba, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 013/2011.** Dispõe sobre as orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Curitiba, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 020/2010.** Dispõe sobre as orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Curitiba, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 06/2016**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. Curitiba, 2016.

ROSA, Enio Rodrigues da. A educação escolar das pessoas cegas ou com visão reduzida no Estado do Paraná. In: FIUZA, A. F; CONCEIÇÃO, G. H. da. **Política, Educação e Cultura**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. p. 11-32.

SILVA, Luzia Alves da; TURECK, Lucia Terezinha Zanato; ZANETTI, Patrícia da Silva. Vigotski e os Fundamentos da Defectologia. ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. **Anais...** UNIOESTE – Foz do Iguaçu, PR - 3 a 5 de maio de 2017.

TABORDA, Benhur Wagner. **Aspectos Históricos da Educação Especial no Município de Cascavel**: dos primórdios à regionalização dos serviços especializados. Monografia (Especialização) História da Educação Brasileira/HISTEDOPR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2006.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar**: um estudo de alunos com deficiência visual. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2003.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato; IACONO, Jane Peruzo; DALGALO, Vanderlize Simone; OLIVEIRA, Edinei de. A interação da Unioeste com entidades de pessoas com deficiência como fator de acessibilidade ao ensino superior. XVIII Seminário de Extensão da Unioeste. **Anais...** Foz do Iguaçu, Paraná, 19 a 21 de junho de 2018. p. 70 – 75.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Fundamentos da defectologia. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

# XIII

## EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: COMO O MUNICÍPIO DE CASCAVEL HISTORICAMENTE ATENDEU A ESSA DEMANDA?\*

*Neide da Silveira Duarte de Matos*

*Leonete Dalla Vecchia Mazaro*

*Claudia Pagnoncelli*

### INTRODUÇÃO

Distintas apreensões e proposições expressam como a sociedade incorpora, em suas políticas públicas, questões referentes à universalização de direitos humanos e sociais, à democratização da educação, ao exercício da cidadania, e à valorização da diversidade e reconhecimento do direito à diferença. Incorporar tais proposições nas práticas sociais é desafiador, em especial quando o contexto socioeconômico atual aponta um acirramento da exclusão social e educacional no mundo, bem como uma aceleração da concentração de riqueza social apropriada privadamente em cada vez menos pessoas. O fato da desigualdade mundial, e os dados desta no Brasil, tem sido largamente monitorado, tratado e documentado pela Oxfam<sup>1</sup>.

É notório que o debate sobre inclusão e exclusão social cite frequentemente a participação, ou não, da pessoa na produção de riqueza, material e não-material, bem como sua apropriação e usufruto dela. Percepções e análises sobre exclusão/inclusão (social e educacional), propaladas nas esferas cotidiana e científica, não raro descartam a existência de classes sociais e privilegiam a abordagem de diferenças e desigualdades, de modo a não considerar o quanto as condições materiais díspares entre a classe dominante e as classes subalternas as engendram.

Tomar a sociedade capitalista por um conjunto de grupos diversos que convivem horizontalmente, na ausência de relações assimétricas de poder econômico e político, assumir suposta neutralidade do Estado e reduzir

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.179-191

<sup>1</sup> A *Oxfam International* foi criada em Oxford, Inglaterra, em 1942, sob o nome de *Oxford Committee for Famine Relief* (Comitê de Oxford Para o Combate à Fome). É, hoje, uma confederação de 17 organizações e mais de 3.000 parceiros, atuante em mais de 100 países, que acompanha o crescimento da desigualdade no mundo. Site: <https://www.oxfam.org>.

relações de dominância material a mera disputa de ideias, oculta as reais determinações históricas que atuam sobre o desenvolvimento humano, na formação social da humanização da pessoa, e a efetividade da educação (MATOS, 2019).

Desconhecer as diferentes possibilidades de existência (condições de vida), e de como a educação pode potencializar historicamente o desenvolvimento humano, leva atualmente muitas pessoas e grupos à margem de uma vivência socioeducacional que eleve o patamar da humanização do ser humano, provocando o desenvolvimento do psiquismo, das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Estas se forjam no processo intensivo e intencional de apropriação do mundo, dos objetos e fenômenos criados pela humanidade em seu próprio percurso histórico-cultural, suas condições sociais concretas. Destarte, privar alguém da apropriação integral das condições objetivas e subjetivas da vida social, usurpa suas possibilidades e direito ao desenvolvimento.

Assim, o presente texto visa entender e identificar no Brasil, particularmente no município de Cascavel, focando o público-alvo da Educação Especial, esforços realizados para promover, através da educação como ferramenta de desenvolvimento humano dos alunos, indivíduos cujo desenvolvimento é diferenciado pela deficiência. Sobretudo, suas formulações, políticas e programas de atenção social e educacional.

Conhecer e compreender a História, por meio dos registros historiográficos, permite ao profissional da educação, e da educação especial e inclusiva, atuar com maior coerência na proposição, implementação e avaliação de políticas públicas, bem como na docência e no trabalho educativo em geral. Portanto, entende-se que tais registros não constituem “letra morta” (como comumente se diz a respeito de teoria, leis e políticas em geral), mas revelam a vida humana em dada época e sociedade. Disso, compreende-se que o contato e estudo de registros permite que a continuidade do desenvolvimento humano se dê com maior consciência e intencionalidade.

Elaborações teóricas, leis e políticas públicas, como um todo, revelam aquelas condições sociais que subjazem a formação humana, visto objetivarem dado espaço, tempo, geografia, história e cultura, respondendo a demandas específicas. Assim, a apropriação dessas elaborações se configura em recurso que auxilia o entendimento dos limites e alcances do desenvolvimento dos seres humanos e da própria sociedade, bem como do papel da educação formal.

Apreender e compreender essa história permite atinar as formas variantes que a Educação Especial apresenta hoje e, também, as escolhas para o processo educativo de pessoas com deficiência. Recuperar o registro de

processos históricos demonstra que “[...] o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. E “[...] continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (HOBSBAWM, 1998, 23-30).

Compreender e analisar fatos ou fenômenos em sua historicidade é inevitável e imprescindível. As próprias lacunas historiográficas mobilizam produção científica, principalmente regional, dos aspectos ainda não sistematizados, a fim de contribuir com novas pesquisas. Pois, compreende-se que:

[...] as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2013, p. 13)

Registrar a constituição da Educação Especial no município de Cascavel, no Oeste do Paraná, apesar das abordagens já realizadas, nos possibilita levantar dados e fenômenos mais específicos de como esse processo se consolidou. Identificar rumos assumidos na educação da pessoa com deficiência permite uma visão mais ampla de políticas implementadas, teorias embasadoras e processo de formação de professores. Esse registro visa subsidiar a interlocução entre pesquisadores, professores e gestores das políticas, ampliando as possibilidades de se compreender o real e de se intervir sobre ele, pois deve-se observar e considerar o processo de formação humana nas condições objetivas da sociedade em que se insere e não abstratamente, como se todos tivessem as mesmas condições de trabalho e de vida. É imperativo, portanto, partir das condições concretas em que vivem os sujeitos reais.

## **PRINCIPAIS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Pesquisa pessoal e atuação profissional, em Educação Básica e Superior, indicam que, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, vêm se processando intensas mudanças econômicas, socioculturais, político-ideológicas e teóricas. Os projetos educacionais, como parte do rol das ferramentas culturais historicamente criadas, constituem expressão resultante

da dimensão da vida dos homens que se transforma à medida que se transformam os modos de produzir a própria existência.

Uma marcante transformação político-social no Brasil foi o movimento de redemocratização política do país, vivenciado na década de 1980, onde movimentos sindicais e populares, entidades da sociedade civil e partidos políticos, buscaram restabelecer as bases jurídicas do Estado, uma nova ordem de direitos sociais e individuais, eleições presidenciais diretas, com caráter democrático, progressista e social-democrata, sob viés inspirado na concepção de "Estado de bem-estar social", orientando políticas públicas setoriais de longo prazo, dentre elas as de Educação, culminando na Constituição Federal (CF) de 1988 e, mais tarde, na proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O forte movimento em favor da escola pública, enquanto direito fundamental de todo brasileiro, clamava pelo acesso ao maior número possível de crianças na escola, bem como o estabelecimento de estratégias que garantissem a diminuição do fenômeno do "fracasso escolar". Seu desdobramento constituiu projetos educacionais e ações em todas as instâncias públicas. Também surgida no bojo desse rico contexto histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>2</sup> (PHC) forneceu os parâmetros à elaboração da proposta pedagógica do estado do Paraná (MATOS, 2019). Com isso, a Educação Especial também avançaria.

Quanto ao atendimento educacional à pessoa com deficiência no Paraná,

[...] houve um impulso dentro da própria Secretaria de Educação e Departamento de Educação Especial, no sentido de consolidar políticas, porque se não houvesse políticas, nós não teríamos rumos. A política é um rumo e é, de uma certa forma, ela, quem determina as metas, [e] as metas vão determinar a questão de Recursos Humanos, de Recursos Econômicos. [...] aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação nº 020/86. (MULLER, 2017, p. 3-4)

O movimento histórico mais geral de democratização e universalização do ensino determinou a particular consolidação do processo educativo e da educação da pessoa com deficiência, com atendimento institucionalizado universal ou, ainda, o incentivo à criação e ampliação de classes especiais nas escolas de ensino comum.

Nas últimas três décadas, como na esfera nacional, houve no Paraná uma considerável sucessão de dispositivos normativos que possibilitaram, em certa medida, a implantação e implementação de políticas públicas no sentido

---

<sup>2</sup> Conferir em Nogueira, F. M. G. (2012). *Políticas educacionais do estado do Paraná na década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

de ampliar o acesso à educação, garantir sua permanência e condições de aprendizagem a alunos com deficiência, visto que, historicamente, a Educação Especial vinha ocupando papel secundário no tocante a investimentos e ações por parte da política pública (MATOS, 2019).

Tal caráter expansionista na atenção ao público-alvo da Educação Especial se somaria, ainda, às parcerias internacionais do país com: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização dos Estados Americanos (OEA).

Essas ações com vistas a sustentar a ampliação do acesso às escolaridades básica e superior e a defesa de uma sociedade efetivamente democrática, inclusiva, expressam também aqueles compromissos assumidos internacionalmente. Elas se colocam como alternativa de promoção da igualdade formal, juridicamente garantida por marcos legais e técnicos, além de politicamente cidadã, desse acesso das pessoas com todo e qualquer tipo de deficiências ou necessidades especiais agora como parte integrante do sistema educativo. Assim, a partir da LDBEN 9394/96, a Educação Especial ratifica o Art. 208 da CF/1988 e passa a ser definida como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2001, p. 24).

Após a LDBEN 9394/96, e sob influência dos acordos internacionalmente assumidos, a política educacional disseminou-se em medidas que causaram impactos profundos no sistema educacional brasileiro. Verdadeiras reformas, encontraram justificativas e se tornaram influentes na condução das políticas públicas em todo país. Aqueles acordos evidenciam a necessidade de os sistemas públicos instituírem a política educacional com vistas à promoção de educação inclusiva e atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente no ensino comum. Doravante, a demanda se incorporará às transformações em curso no Brasil.

Com vistas ao necessário encadeamento jurídico, várias instruções são elaboradas para acompanhar as mudanças na concepção do atendimento às crianças e adolescentes com deficiência. As normatizações implementadas com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) orientam suprimir as formas de atendimento em ambientes especializados e instituem o AEE em “[...] todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento educacional especializado, com vistas à [...] apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2008, p. 16).

Todas as regulamentações da PNEEIN para garantir a oferta de AEE, seja pela via das salas de recursos ou pela do apoio em sala de aula por professor especializado, demonstram que o direito à educação subordinava-se a determinações jurídicas. Para Bueno (2011), essa democratização do acesso à escola para crianças e adolescentes mostrou, claramente, ao longo de seu percurso histórico, responder a vários interesses políticos e econômicos, como o da

[...] legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para manutenção de política educacional que dificulte o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (p. 115, grifos no original).

Ao final deste breve levantamento, conclui-se que somente foi possível desvelar os acertos, as falhas, os impasses e as contradições teóricas, técnicas e de classe das reformas educacionais, sob o capitalismo periférico dependente brasileiro, graças à recuperação dos principais documentos legislativos, os quais também revelam, ao fim ao cabo, que, o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade, ferramenta indispensável para a conquista por cada indivíduo particular das possibilidades cognitivo-afetivas naquele objetivadas, talvez não se encontre no horizonte da política de Educação Especial sob o capitalismo. Em contrapartida, essa recuperação documental representa, na atualidade, o tamanho do desafio colocado para o avanço das políticas educacionais direcionadas às crianças e adolescentes com deficiência no Brasil.

## **EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM CASCAVEL: AÇÕES E ESTRATÉGIAS**

Considerar os movimentos e ações relativos à Educação Especial inclusiva, ocorridos nas últimas décadas, implicou na necessidade de compreender as relações e elementos que compõem a escola e como esta se organiza ao atender de forma qualitativa cada aluno em sua particularidade e especificidade. Assim, recuperar a história, em específico a da Educação Especial em Cascavel, é processo que exigiu cuidado e rigor na identificação e



catalogação, na leitura atenta, na verificação dos períodos de produção dos escassos documentos, bem como a identificação e análise dos sujeitos envolvidos no processo e convalidação e aprovação destes. Ao recuperar percursos desenvolvidos na prática social, a relação sujeito e objeto é, além de histórica, também ideológica, uma vez que esta pode sofrer transformações durante e diante dos fatos, períodos e movimentos em que ocorrem, haja visto que os seres humanos estão sempre em busca de alcançar objetivos que satisfaçam suas necessidades.

Nos caminhos e estratégias de produção histórica do próprio Homem, a educação é considerada, historicamente, uma das áreas mais complexas, pois é resultante de múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas, dentre outras, e carrega em si interesses, contradições e particularidades que refletem a própria luta de classes. Luta esta que, a duras penas, vem conquistando ganhos pontuais e imprescindíveis por meio, mas não só, da regulamentação de políticas públicas.

De acordo com Paludo e Vitória (2014, p. 114), a luta pela constituição de leis e direitos sociais, não é recente, mas “[...] remete aos primórdios da Revolução Francesa, nos debates acerca dos deveres públicos para a saúde, educação, moradia, saneamento, etc.”. As lutas sociais, de classes, importam muito, pelos ganhos pontuais, e historicamente, são a única maneira pelo qual a classe trabalhadora tem conquistado melhorias, mesmo que ínfimas, das condições de vida, trabalho, educação, saúde, etc.

Ao investigar-se a Educação Especial no município de Cascavel, não se identifica um processo histórico diferente. Apesar de parcos, os documentos encontrados refletem que as lutas foram e são contínuas, árduas, incansáveis. Toda conquista, para essa modalidade de ensino, não foi ou é fortuita. Antes provém de muitos debates, embates, controvérsias, forças políticas e teóricas em tensa correlação, enfim, muita luta que envolve profissionais, famílias e as próprias pessoas com deficiências.

Para compreender como chegou-se ao ano de 2020 com determinados avanços recorre-se à história e busca-se pela constituição dos documentos quando a Educação Especial passou a ser reconhecida em âmbito nacional, estadual e no município de Cascavel.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 4024/61, marca a possibilidade do atendimento a pessoas com deficiência. Com o disposto no Art. 88, “[...] A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, o município de Cascavel inicia, em 1978, a formulação de projeto para implantar classes especiais e atender às especificidades dos alunos com deficiência na Rede Municipal de Educação de

Cascavel (TABORDA, 2006). Ressalte-se que esse importante documento impulsionou a realização da atenção especializada a alunos matriculados na rede municipal, pois estes passariam a receber atendimento por profissionais com especialização em Educação Especial e em espaços planejados para as necessidades educativas do alunado<sup>3</sup>.

O processo de implementação de ações que atendessem à demanda manifesta pela Educação Especial exigia também a ampliação da equipe especializada que dava suporte na área da Saúde e, assim, na década de 1980, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel ampliou sua equipe com a contratação de uma psicóloga e uma fonoaudióloga. No intento de ampliar ainda mais esses atendimentos em suas necessidades individuais, em 1992 (15 de junho) foi inaugurado importante centro especializado no município, o CEACRI - Centro de Atendimento Especializado à Criança. Este era uma parceria entre as secretarias municipais de Educação e Saúde e atendia a alunos, matriculados em classes especiais e do CAEDF, que frequentavam regularmente as turmas na escola e, em dias agendados, se dirigiam até o CEACRI, onde recebiam atendimento especializado em Saúde e Assistência Social. Segundo Taborda (2006, p. 116), havia “[...] 34 classes especiais na área da deficiência mental leve e um centro de atendimento ao portador de deficiência física (aproximadamente 350 alunos)”.

É importante ressaltar que, a partir da década de 1980, mais especificamente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, quanto à Educação Especial, muitas leis e documentos orientadores foram publicados, contudo não foram ações organizadas e pensadas pelos governos, mas, resultado da organização de grupos sociais que ganharam força no que concerne às reivindicações, principalmente, da igualdade de direitos e oportunidades. Esses dispositivos legais demonstram conquistas importantes com relação às possibilidades de educação e atendimento educacional especializado a uma parcela expressiva da sociedade que por inúmeras razões se encontrava à margem das políticas educacionais.

A partir da constituição dessa legislação nacional, estados e municípios foram impulsionados a reorganizar seus sistemas de ensino e a tomar alguns posicionamentos, a exemplo da Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir dela, os estados e municípios tinham a incumbência de organizar seus respectivos planos de educação, seguindo as mesmas diretrizes que o PNE. Segundo Mazaro (2018, p. 143-144), assim

---

<sup>3</sup> Na cidade, na década de 1970, duas instituições prestavam atendimento a alunos com deficiência: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), escola especializada, mantida em parceria com órgão público municipal, e o Colégio Estadual Wilson Joffre, mantido pelo estado do Paraná.

cumprindo-se o disposto no “[...] artigo 2º, da Lei Nacional nº 10.172/2001, que deliberou sobre a incumbência de os municípios elaborarem em consonância com o Plano Nacional de Educação, seus planos municipais de educação com vigência para dez anos.”, o município de Cascavel “teve seu primeiro Plano Municipal de Educação (PME) promulgado pela Lei Municipal Nº 3.886, de 16 de julho de 2004, para o período de 2004-2014”<sup>4</sup>.

O PME (2004-2014) aponta que a proposta pedagógica para a Educação Especial ofertada na rede municipal, apoia-se:

[...] na legislação vigente, entre elas a LDB, as normas do CEE/PR, os documentos oficiais da Secretaria de Estado do Paraná, em consonância com a proposta pedagógica do Ensino Fundamental, através do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná; dos pressupostos Teórico-Metodológicos da Educação Especial da SEED-PR; dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares do Ministério da Educação/SEF/SEESP e do Currículo de Educação Especial/CEACRI/CASCADEL (CASCADEL, 2004, p. 96-97).

Em 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, de forma coletiva com a rede municipal de ensino, inicia o processo de produção de um currículo na perspectiva da educação inclusiva e com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Em 2005, ocorreu uma reorganização na forma de atendimento do CEACRI. Este continuaria a atender as áreas da Saúde e Ação Social, e a questão pedagógica seria reorganizada e incorporada junto ao departamento pedagógico da SEMED (CASCADEL, 2008, p. 76).

Um marco histórico, de suma importância para a rede municipal, foi o ano de 2008, quando, após 4 anos de muito estudo, formação continuada e trabalhos de escrita, oficializou-se o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e iniciou-se um processo para sua implementação. Importante documento e orientador das ações educativas a serem realizadas no município, nele encontra-se a defesa de uma educação inclusiva voltada ao desenvolvimento das máximas potencialidades de todos os alunos.

O capítulo, desse currículo, que apresenta os aspectos da Educação Especial:

[...] é composto por textos que discutem sobre a educação escolar e a necessidade do bom ensino para pessoas com deficiências, os aspectos

---

<sup>4</sup> Em 2003, sua rede municipal de ensino possuía 62 escolas, 39 ofertando Educação Especial através de 34 turmas de classe especial, 33 salas de recursos e 1 CAEDF, atendendo um total de 951 alunos, e mantendo convênio com APOFILAB (230 alunos), APAE (678 alunos) e ACAS (115 alunos).

da história e a constituição da educação especial, como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência e os aspectos específicos sobre: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (MAZARO, 2018, p. 101)

Em 2010, Cascavel institui seu próprio Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação (Lei Nº 5694/2010). De acordo com Saviani (2008), ao nos referirmos a “sistema de ensino” fazemos referência ao conjunto de instituições de ensino criadas e mantidas pelo poder público municipal. Mas um sistema de ensino não se resume somente a unidades escolares. O termo em si “denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. Assim, as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada” (SAVIANI, 2008, p. 215), implicando na organização de normativas próprias. Assim, observando a legislação maior, o município que tem instituído seu próprio sistema de ensino possui autonomia na elaboração de sua própria legislação.

Portanto, a partir do período em que Cascavel constitui seu próprio sistema de ensino, ele passa a ter a incumbência de deliberar sobre os atendimentos que oferta e, dentre eles, a Educação Especial. Em 2013, tem aprovada a deliberação CME nº 003, que estabelece as normas complementares para o ensino fundamental – anos iniciais e suas modalidades. Seu capítulo XII versa sobre a Educação Especial, sua finalidade, a incumbência do poder público municipal, o atendimento educacional especializado e o público-alvo desse atendimento.

Somente no ano de 2018, a Educação Especial é normatizada com deliberação própria: Deliberação CME nº 01/2018. Esta traz normas complementares para a modalidade Educação Especial e a organização do atendimento educacional especializado (AEE) para alunos matriculados em Educação Infantil, Ensino Fundamental/anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos/fase I. Em seu artigo 41, no capítulo VII, aponta claramente qual a concepção de educação do documento, ao afirmar que o Projeto Político Pedagógico da instituição que oferta Educação Especial deverá ter seus fundamentos nos pressupostos teóricos do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino<sup>5</sup>. De fato, não é comum observarmos documentos que se posicionam explicitamente na defesa de uma concepção de educação contra-

---

<sup>5</sup> Os pressupostos teóricos expressos no currículo são o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a Teoria (ou Psicologia) Histórico-Cultural (THC) e a Pedagogia Histórico-crítica (PHC).

hegemônica, porém esta também é resultado da luta de grupos que lutam e defendem veementemente a garantia do direito a uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Discutir Educação, Educação Especial, políticas públicas educacionais, bem como elementos ligados a questões de desenvolvimento do ser humano, requer estudo aprofundado de determinantes históricos e sociais concretos. Nesse sentido, afirma-se que os apontamentos neste trabalho não tinham a intenção de aprofundamento, mas de apontar qual a direção que o município de Cascavel tomou para atender a esta demanda de ensino específica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Recuperar a constituição histórica da educação especial no município de Cascavel e os aspectos que integram o sistema educacional, perpassando pelos níveis e modalidades, sugere pensar e analisar não somente os movimentos de luta em defesa dessa modalidade, mas também a concepção de mundo, homem e educação que perpassam ações e encaminhamentos políticos em cada momento histórico.

É inegável que avanços, no que concerne o acesso e permanência do aluno com deficiência na educação e no atendimento educacional especializado-AEE. Contudo, ainda há grandes batalhas a serem enfrentadas principalmente no que se refere a qualidade da educação e do AEE. Os avanços ocorridos até este momento foram fruto de mobilizações e movimentos sociais coletivos, diálogos, confronto de ideias, articulações entre os grupos que impulsionaram e provocaram as mudanças sociais.

Por acompanharmos a vida das pessoas público alvo da educação especial, reconhecemos que tem sido uma verdadeira saga viverem e se humanizarem como os demais sujeitos. É perceptível que ainda, apesar de todos os avanços, o olhar sobre essa modalidade de ensino exige compromisso e comprometimento político. Não se trata apenas de 'incluir' na escola, mas de possibilitar todos os meios, recursos e afins objetivando o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo singular. Por isso, não bastam leis, decretos, pareceres, deliberações e similares sem o devido investimento. Pois, como aponta Vygotski (1997), os impedimentos para que as pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais se desenvolvem em suas máximas possibilidades são antes sociais que físicos, biológicos. É no campo das relações sociais (de produção) que as diferenças se constituem, se mantêm e geram sofrimentos de toda ordem. O problema maior é, sobretudo, sabermos quanto a educação escolar comprometida com o desenvolvimento humano quer enfrentar as origens das diferenças e da

exclusão. O quanto a educação por seus princípios, fins e seus conteúdos precisa elaborar metodologias adequadas para provocar nas pessoas às metamorfoses, passando de crisálidas a borboletas (Vigotski e Luria, 1996). Ou seja, como o processo educativo escolar deve comprometer-se (com ações políticas e práticas educativas) a re-equipar as pessoas com e sem deficiências com recursos psicológicos, instrumentais, para poderem estar no mundo e sobre ele intervir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo, SP: EDUC, 2011.

CASCADEL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Cascavel; Prefeitura Municipal, 2004.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre História.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

MATOS, N. da S. D. de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano:** recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no paraná e em cuba. 2019. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A constru o e implementa o do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005-2015).** Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2018.

MULLER, Marli. R. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. **História da Educa o Especial no Paraná:** depoimento [junho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Rolândia. (4 grava es de vídeos).

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. *In*: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013a. p.13-31.

TABORDA, Benhur Wagner. **Aspectos históricos da educação especial no município de Cascavel**: dos primórdios a regionalização dos serviços especializados. (Monografia de conclusão de especialização) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2006.

VYGOTSKY, L. S., & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

# XIV

## A EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO OESTE DO PARANÁ\*

*Patrícia Cruz de Araújo*

### INTRODUÇÃO

Compreender como vem se configurando a ascensão da Educação a Distância no Oeste do Paraná, requer que, antes, seja feita uma análise de como ela foi sendo estabelecida no Brasil, ao longo da história, por meio de diversas políticas e ações que perpassam os governos. Contudo, não se pode deixar de considerar que um marco para a EaD no país foi a promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, a qual veio para legitimá-la enquanto modalidade de educação, e, ainda hoje, serve como balizadora para diversos outros aportes legais com a finalidade de efetivá-la no cenário educacional brasileiro.

Convém pontuar a relevância em discutir essa temática, visto a crescente propagação da modalidade na região, especialmente no que diz respeito ao ensino superior privado, e, também, por identificar poucos estudos que tenham por premissa analisar a Educação a Distância no Oeste do Estado.

Nessa direção, o estudo inicia-se discorrendo sobre os desdobramentos da EaD e sua efetivação enquanto modalidade de educação no país, abordando-se sobre as políticas que foram sendo construídas com o passar dos governos, mas, principalmente, tratando-se dos aportes legais que servem de base para seu fortalecimento. Ainda, visando discorrer sobre a modalidade na mesorregião Oeste do Paraná, o estudo canalizou-se em analisar, individualmente, suas microrregiões: Cascavel, Foz do Iguaçu, e Toledo, trazendo questões como dados estatísticos sobre o ensino superior público e privado, e também sobre os cursos de graduação na modalidade presencial e a distância.

Por fim, apresenta o cenário dos cursos de graduação do sistema público e privado da região, na modalidade presencial e a distância, pontuando-se algumas IES, especialmente em se tratando das públicas que ofertam cursos de graduação EaD. Enfatiza-se que o estudo tem por base

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.192-206



Referências bibliográficas, análises de documentos legais, informações disponibilizadas em páginas oficiais, e nos portais das instituições pesquisadas.

## **A EAD E SUA EFETIVAÇÃO ENQUANTO MODALIDADE DE EDUCAÇÃO NO PAÍS**

Até se firmar enquanto modalidade de educação, a EaD, tal qual hoje nos é posta, foi sendo construída ao longo dos anos em consonância com o desenvolvimento das chamadas NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (redes de comunicação interativas). Contudo, o fator central se encontra nas diferentes políticas que foram sendo construídas a cada governo de modo a consolidá-la no cenário educacional, destacando-se, por exemplo, a instituição de leis.

Em resumo, ao apresentar o quadro evolutivo da Educação a Distância, e, especialmente sobre as suas gerações, Pietrobon (2018, p. 25) entende que há três momentos que se sobressaem, sendo:

O uso do correio primeiramente, com cursos de correspondência, os quais habilitavam muitas pessoas para um ofício; o suporte via rádio e televisão num segundo momento, por meio de programas educacionais a adultos para a conclusão de seus estudos na educação básica e, por fim, a internet como campo amplo para a divulgação de conhecimentos e com recursos diversos, tais como: sites de busca, ferramentas interativas, aplicativos, ambientes virtuais, redes sociais, entre outros. Na última geração da EaD, quando já se tem a internet como propulsora dessa forma de educação, a modalidade em questão não ficou restrita a cursos voltados à aprendizagem de um ofício ou ao ensino secundário, mas ampliou-se em cursos de nível superior e de pós-graduação lato sensu.

Nessa vertente, sublinha-se que a efetivação da Educação a Distância, enquanto modalidade de educação, se deu a partir da promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96. Mais precisamente no seu art. 80, está disposto que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Ademais, legalmente fica definido como Educação a Distância, a partir do que está contido no art. 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, o qual regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a

[...] Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Ainda analisando-se o ano de 1996, não se pode deixar de mencionar a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED, mediante o Decreto nº 1.917, de 27 de maio, a qual veio para nortear ações em prol da consolidação da modalidade no país. A Secretaria foi extinta em 2011, onde suas atribuições foram repassadas para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES, fundada em 17 de abril de 2011 por meio do Decreto nº 7.480/2011.

Evidencia-se que, a partir da LDBEN 9.394/96, foram se desdobrando diversos outros aportes legais visando a institucionalização da modalidade a distância. A título de exemplo, em 1998, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro, fora instituído para regulamentar seu art. 80, reiterando o que está nela disposto, porém, dando ainda mais credulidade para a atuação da iniciativa privada no quadro educacional, especialmente no tocante ao ensino superior. Nessa linha, o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, vem com a finalidade central de equiparar a validação dos cursos da modalidade a distância com os presenciais.

Diante do exposto, necessário se faz citar as instituições de ensino superior pioneiras no que se refere à oferta de Educação a Distância. No setor público, destaca-se a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); e, no setor privado: Universidade Anhembi Morumbi (UAM); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas); e o Centro Universitário Carioca (CUC).

Percebe-se que a modalidade veio ganhando expressiva propulsão, quando, em 2001, mediante a Portaria nº 2.253, fica autorizada a oferta a distância de até 20% de disciplinas curriculares dos respectivos cursos presenciais das universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos. Além do mais, dá a abertura para que as universidades ou centros universitários alterem os projetos pedagógicos de cursos presenciais reconhecidos visando a oferta de disciplinas semipresenciais ou a distância. Nessa vertente, a Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, veio para direcionar quanto à oferta de disciplinas na modalidade semipresencial

em cursos de graduação presenciais. Após 15 anos, essas disposições tiveram mudanças com a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, a qual estabelece que as instituições de ensino superior podem ofertar até 40% da carga horária dos cursos presenciais de graduação por meio da Educação a Distância, não mais, até 20%.

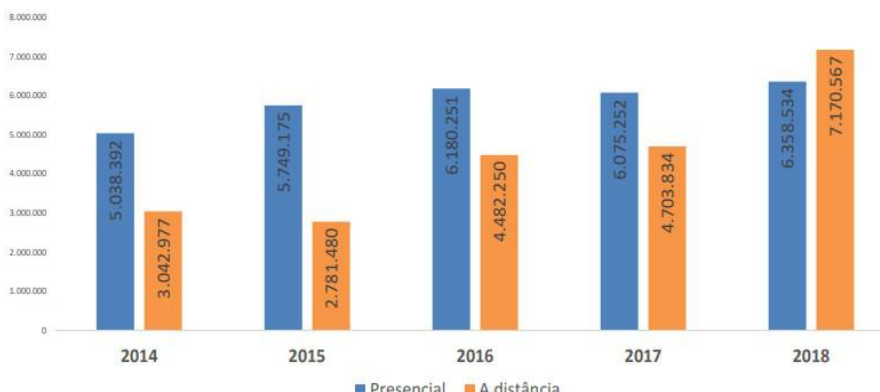
Nessa conjuntura, um grande feito para a entrada da EaD nas instituições públicas de ensino superior é o programa “Universidade Aberta do Brasil” (UAB), criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, tendo por objetivo maior a formação inicial e continuada de professores em exercício na educação básica da rede pública por meio da referida modalidade.

Ao se debruçar sobre a temática, Evangelista (2019) ressalta que até o ano de 2003, a Educação a Distância ainda não era vista como um nicho de mercado, posto que, até então, o setor público concentrava o maior número de matrículas. Contudo, entre 2003-2007, a autora intitula o que ela considera como “mercado das licenciaturas privadas”, cenário esse em que o setor privado encontra nessa modalidade um mecanismo de lucro decorrente do seu alto potencial de custo-benefício.

Destaca-se que essa abertura para o sistema privado já está determinado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde, em seu art. 209, estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, ao analisar a trajetória histórica da Educação a Distância, especialmente após o ano de 1996, fica evidente como ela vem tomando espaço no cenário educacional brasileiro e, ainda como maior intensidade, no ensino superior privado.

Como exemplos, cita-se o estudo realizado pela organização não governamental “Todos Pela Educação” (2019) a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2017— Inep/MEC, em que constatou que 60% dos professores no Brasil são formados a distância, logo, de cada dez alunos de cursos de formação inicial de professores, seis estão em cursos ofertados na modalidade a distância. Além disso, reportando-se ao número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil 2014-2018, o Censo da Educação Superior 2018 – Divulgação de resultados (2019) – INEP/MEC, demonstra que:



**Fonte:** MEC/Inep. Gráfico elaborado pelo Censo da Educação Superior 2018 – Divulgação de resultados (2019)

Ainda, de acordo com o INEP (2018), ao analisar os cursos de licenciatura no país, constatou que, pela primeira vez na história, o número de alunos nos cursos a distância foi maior do que nos cursos presenciais. Ou seja, 50,2%, o equivalente à 816.888 dos licenciandos, estão em cursos a distância, enquanto 811.788, o correspondente a 49,8%, estão em cursos presenciais. Desse modo, permite-se observar como a modalidade vem se destacando no cenário brasileiro tendo por amparo bases legais e políticas voltadas para seu crescimento e supremacia, principalmente no setor privado.

Vale ainda mencionar que, mediante a Lei nº 13.620, de 15 de janeiro de 2018, fica determinado que no dia 27 de novembro comemora-se o Dia Nacional de Educação a Distância. Outro exemplo de ação direcionada para sua efetivação e vertiginosa expansão no território brasileiro.

## **A REGIÃO OESTE DO PARANÁ: BREVES CONSIDERAÇÕES**

O Oeste Paranaense é composto por 50 municípios, com a população estimada em 1.315.226 habitantes (IPARDES, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2018). Quanto à constituição da região do Estado, Silva (2017, p. 52) disserta que:

A região oeste do Paraná é relativamente nova, se tomarmos como referência a história do Paraná e do Brasil. No entanto, apesar de ser de colonização recente, sua localização geográfica nas proximidades com a Argentina e com o Paraguai, e a facilidade de deslocamento para a região sul, para o sudeste e centro-oeste, bem como para a capital do Estado, tem facilitado o encontro e o convívio de culturas permitindo a realização de experiências bastante ricas e diversificadas.

O mesorregião é dividida em três microrregiões, sendo elas, Cascavel, Foz do Iguaçu, e Toledo. No tocante à população, Cascavel tem estimada em 328.454 pessoas pelo Censo – 2019; Foz do Iguaçu, segundo levantamento do IBGE (2019), 258.532 habitantes; e o município de Toledo em 140.635 habitantes (IBGE, 2019).

Heringer (2017), realizou um estudo sobre as microrregiões do Oeste do Paraná, com recorte temporal de 2009-2012, e constatou, a começar pelo município de Cascavel, que o número de instituições de ensino superior privadas teve-se um aumento de 25%, sendo que as públicas não obtiveram aumento. Ainda, no que diz respeito ao total de matrículas nos cursos de graduação tanto no setor público e privado, e também considerando as modalidades presencial e a distância, a região teve um aumento de 15,7%. Se considerar, dentro desse quadro, somente a modalidade presencial, o estudo apontou que as matrículas nas IES privadas tiveram um acréscimo de 18,6% nesse período.

Em relação aos cursos de graduação na modalidade a distância nas IES públicas, a mesma apresentou decréscimo no total de matrículas, entorno de 75%; enquanto as IES privadas tiveram acréscimo de 13,9%. Em se tratando do município de Foz do Iguaçu, ao analisar o número de IES na microrregião nesse período, o autor constatou que não teve aumento no número de instituições privadas, porém, na categoria administrativa pública, teve-se o aumento mediante a implantação da universidade federal.

Ademais, no que se refere ao número de matrículas nos cursos de graduação, o estudo demonstra um aumento de 13,2%, considerando as instituições públicas e privadas, e também as modalidades presencial e a distância. Na rede privada, considerando os cursos de graduação presenciais, teve-se um acréscimo de 4,3% nas matrículas, e, nas públicas, um aumento de 51,3%. O autor pontua que esse fato se deu por conta que, conforme descrito, o número de instituições privadas continuaram os mesmos, porém, no público teve-se a implantação de uma IES federal.

Ainda, levando-se em conta o total de matrículas nos cursos de graduação a distância, nas IES públicas, observou-se um decréscimo na ordem de 16,7%, enquanto que nas privadas aumentou-se 11,5%.

No município de Toledo, no tocante ao número de IES presentes na região no período analisado, evidenciou-se um aumento de 20% em relação às instituições privadas. Quanto ao número de matrículas nos cursos de graduação, o município apresentou um aumento de 5,4%, contemplando, desse forma, tanto as instituições públicas e privadas, quanto em se tratando das modalidades presencial e a distância.

Evidenciou-se, também, na modalidade presencial, um acréscimo de 14% no total de matrículas nas graduações das IES públicas. No que tange às IES pública federal, obteve-se um aumento nas matrículas o equivalente a 122,4%, porém, nas IES públicas estaduais, o estudo constatou um decréscimo de 12,8%.

Ainda, no que diz respeito ao total de matrículas dos cursos de graduação a distância, tanto das instituições públicas quanto privadas, constatou-se um decréscimo de 39,8%, sendo relevante pontuar que, considerando somente os cursos de licenciatura na modalidade presencial, verificou-se um decréscimo de 28,2%.

Segundo o material “Oeste do Paraná em números” (OBSERVATÓRIO TERRITORIAL, 2018), qual traz levantamentos estatísticos da região, em 2015, o Oeste, no que diz respeito ao número de estabelecimentos que ofertam cursos de graduação, no setor público, a região possui 10 estabelecimentos (foram consideradas todas as unidades das instituições de ensino públicas presentes na região), em contraste com os 35 privados (sendo que esses equivalem a 20,3% das faculdades do PR).

Para além, no que se refere ao número de programas de mestrado e doutorado, tendo como referência 2015, a região possui 34 de mestrado (o que equivale a 11% dos programas do Paraná), e 10 de doutorado (7% dos programas do Estado). Além disso, em relação ao número de mestres e doutores na região, possui 2.577 mestres (3,9% dos Mestres do PR), e 1.347 doutores (9,2% dos Doutores do PR).

Diante do exposto, fica aparente que, em âmbito geral, as instituições de ensino superior privadas vem crescendo e ampliando seu raio de atuação na região, acompanhando o movimento nacional, especialmente em relação à oferta de cursos de graduação a distância. Para além, isso evidencia que os intentos políticos em prol da hegemonia da formação superior privada e a distância, estão sendo, de fato, consolidadas.

## **O CENÁRIO EXPANSIONISTA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO SISTEMA PÚBLICO E PRIVADO NA REGIÃO**

Para retratar o cenário expansionista dos cursos de graduação a distância no sistema público e privado na região, apresenta-se, separadamente, um panorama dos três municípios, Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.

Desse modo, aborda-se sobre as suas instituições de ensino superior públicas e alguns exemplos de privadas, contemplando-se, também, um quadro dos cursos ofertados à distância por essas. Vale pontuar que, de modo

geral, como cursos de graduação a distância considera-se, dentro das especificidades da modalidade, tanto os cursos semipresenciais quanto os chamados 100% *online*.

A começar por Cascavel, o município tem um *Campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Por meio da Portaria Ministerial nº 1051 de 09 de setembro de 2016, fica credenciado o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – NEaDUNI. Tendo polos de apoio presencial distribuídos em diversos municípios do estado do Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, de acordo com o Edital 05/2019, os cursos ofertados são: Letras Libras licenciatura (ofertado para 23 polos); Letras Libras bacharelado (ofertado para 13 polos), e Tecnologia em Gestão Pública (ofertado para 13 polos).

Cascavel também possui um *campus* do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Além dos cursos presenciais, ofertam cursos na modalidade distância, tais como: Cursos Técnicos (Oferta 2019/2020), dispondo dos cursos de Administração, Agente Comunitário de Saúde, Logística, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Serviços Públicos, e Vendas; e Curso Tecnológico (Oferta 2018/2020), oferecendo o curso de Segurança Pública.

No tocante às instituições privadas que ofertam cursos de graduação a distância no município, menciona-se, como exemplo, vinte instituições com considerável atuação na região: Faculdade Assis Gurgacz – FAG; UniCesumar; Universidade Paranaense – UNIPAR; Centro Universitário Internacional – UNINTER; UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNESA; Universidade Paulista – UNIP; Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR; UNIVEL; Universidade Luterana do Brasil – ULBRA; Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; Universidade Positivo; Universidade do Oeste Paulista – Unoeste; Universidade do Sul da Santa Catarina – UNISUL Virtual; Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade; Uningá; UNITAU EAD; UNIASSELVI; Cruzeiro do Sul Virtual – Educação a Distância; Centro Universitário UNIFACVEST; SENAC EaD.

Algumas instituições, tais como, Faculdade Assis Gurgacz – FAG; Universidade Paranaense – UNIPAR, e UNIVEL ofertam cursos de graduação presencial e a distância, sendo que as duas primeiras ofertam mais cursos EaD do que presenciais.

Em Foz do Iguaçu, cita-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, que possui um Núcleo de Educação a Distância - NEAD, estabelecido em 2015. A instituição não possui cursos de graduação EaD, porém, vale apontar que a mesma oferta cursos de extensão, como: Criação de material didático, Políticas Públicas e diversidade na escola, Preparación para la prueba de mestrado y doctorado en español, e Curso de Língua Guarani.

O município também possui um *Campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Sendo um polo de apoio presencial da Unioeste/NEaDUNI (Cascavel), oferta também dos seguintes cursos de graduação: Letras Libras Licenciatura, Letras Libras Bacharelado, Tecnologia em Gestão Pública e em curso de pós-graduação em Língua Inglesa para professores do Ensino Fundamental e Médio.

Além do mais, Foz do Iguaçu suporta um polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, nomeado de Polo universitário Darcy Ribeiro. Nesse ano, mediante parceria com a UNICENTRO, ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, e em parceria com a UEM, Especialização em Atendimento Educacional Especializado, e Especialização em Educação Infantil.

Também possuem um *Campus* do Instituto Federal do Paraná – IFPR, na modalidade a distância, disponibilizam o curso Técnico em Administração, Técnico em Meio Ambiente, e Técnico em Segurança do Trabalho.

No que concerne às instituições privadas, cita-se: Universidade Paulista – UNIP; Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR; UniCesumar; Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; Universidade Anhanguera; Universidade do Oeste Paulista – Unoeste; Universidade Santo Amaro – UNISA; Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade; UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNESA; Centro Universitário Internacional – UNINTER; União Dinâmica de Faculdades Cataratas – UDC; Cesufz - Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu; Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu – UNIFOZ; Cruzeiro do Sul Virtual – Educação a Distância; Uniamérica – Campus CIBiogás – ITAIPU ; Centro Universitário Filadélfia – UniFil; Faculdade de Foz do Iguaçu – FAFIG; Centro Universitário UNIFACVEST; Faculdade de Educação São Luís – EaD Pleno; SENAC EaD. Dentre as vinte instituições listadas, cita-se a União Dinâmica de Faculdades Cataratas – UDC, a qual oferta mais cursos de graduação presenciais que a distância.

Como nos outros dois municípios, Toledo também possui um *Campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, contudo, não é um polo de apoio presencial da Unioeste/NEaDUNI (Cascavel), logo, ainda não oferta cursos na modalidade EaD.

Ademais, também tem um *Campus* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, a qual oferta cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade EaD, contudo, não em Toledo, sendo exclusivamente nos *Campus* de Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, e Medianeira. Além disso, tem um *Campus* da Universidade Federal do Paraná – UFPR, entretanto, não oferta cursos na modalidade a distância.

Das instituições privadas que ofertam cursos de graduação a distância, destaca-se: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Universidade



Paranaense – UNIPAR; Fundação Assis Gurgacz – FAG; FMU – Centro Universitário; Centro Universitário Internacional – UNINTER; Universidade Paulista – UNIP; Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR; Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; Universidade Positivo; FAM Online; Universidade Santo Amaro – UNISA; Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade; Uningá; Cruzeiro do Sul Virtual – Educação a Distância; Uniamérica – BIOPARK; Campus UniBio/Prati-Donaduzzi; Centro Universitário Filadélfia – UniFil; Centro Universitário UNIFACVEST; Faculdade de Educação São Luís – EaD Pleno; SENAC EaD; Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Entre essas, destaca-se a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Universidade Paranaense – UNIPAR; e a Fundação Assis Gurgacz – FAG, pois ofertam também cursos presenciais, mas possuem maior número de cursos de graduação a distância.

Logo, ao analisar o quadro do ensino superior da região, evidencia-se uma expressiva atuação do setor privado e, em supremacia, no tocante à oferta de cursos de graduação a distância. Percebe-se também que muitas das IES privadas elencadas possuem polo de apoio presencial nas três microrregiões, o que demonstra, conseqüentemente, que possuem expressiva atuação na mesorregião.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil vem se configurando em consonância com a evolução tecnológica e informacional, todavia, é à luz de políticas delineadas ao longo dos anos nos diferentes governos que ela vem ganhando considerável e evidente expressividade, especialmente, a partir da promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, a qual instituiu a EaD como modalidade de educação.

Não de forma diferente, a mesorregião Oeste do Paraná vem de encontro a esse movimento. Sendo dividido em três microrregiões: Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, apresenta um considerável número de instituições de ensino superior públicas, porém, um número ainda mais notório no que tange às instituições privadas. Ressalta-se que, grande parte dessas, ofertam cursos de graduação a distância.

Cabe, ainda, considerar que a maioria dessas instituições privadas ofertam cursos de Pedagogia na modalidade presencial e/ou a distância, logo, pensando em relação à formação inicial de professores, certamente a região conta com grande parte de seus professores formados no setor privado.

Assim sendo, pontua-se a relevância em discutir a temática proposta, mas também a necessidade de se somar outros estudos que tenham por

intento compreender e demonstrar como vem sendo configurado esse cenário expansionista do setor privado na região. A questão central não está em polarizar ensino presencial e a distância, público e privado, mas em demonstrar de que forma o ensino superior está estruturado na região, analisando quais são os reais intentos políticos e legais, e, por fim maior, identificar suas decorrentes consequências para o presente e o futuro da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**: Divulgação dos resultados. MEC/INEP, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 09 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Dispõem que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade

semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec\\_5622\\_191205.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec_5622_191205.pdf). Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.620, de 15 de janeiro de 2018**. Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13620.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13620.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 12 mai. 2020.

EVANGELISTA, O. **A formação de professores no contexto atual**. Fortaleza, 2019. 16 slides.

HERINGER, Eudiman. **A expansão da educação superior na região Oeste do Paraná e suas influências no grau de formação dos professores universitários**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – PPGE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em:  
[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3334/5/Eudiman\\_Heringer2017.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3334/5/Eudiman_Heringer2017.pdf). Acesso em: 13 mai. 2020.

IFPR. **Educação a Distância**. Disponível em: <https://ead.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS EM CASCAVEL – PARANÁ. In: **Google** Disponível em: [https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA\\_enBR859BR859&sxsrf=ALeKk00UM26DieLAK7Rq2haGvpOPFnGwQ%3A1589412516358&ei=pIK8XsWuFfjG5OUPsvy9wAc&q=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+cascavel+%E2%80%93+Paran%C3%A1&oq=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+cascavel+%E2%80%93+Paran%C3%A1&gs\\_lcp=CgZwc3ktYWlQAzoECAAQRzoECCMQJzoECAAQZoFCAAQgwE6AggAOgcIlxDqAhAnOgQIIRAKUKHBlirvQdgb4HaAJwAXgCgAG3BogB3EySAQsyLTiUNi4zLjcuMpgBAKABAAABAqoBB2d3cy13aXqwAQo&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwjFkMGD\\_7HpAhV4I7kGHTJ-D3gQ4dUDCAw&uact=5](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enBR859BR859&sxsrf=ALeKk00UM26DieLAK7Rq2haGvpOPFnGwQ%3A1589412516358&ei=pIK8XsWuFfjG5OUPsvy9wAc&q=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+cascavel+%E2%80%93+Paran%C3%A1&oq=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+cascavel+%E2%80%93+Paran%C3%A1&gs_lcp=CgZwc3ktYWlQAzoECAAQRzoECCMQJzoECAAQZoFCAAQgwE6AggAOgcIlxDqAhAnOgQIIRAKUKHBlirvQdgb4HaAJwAXgCgAG3BogB3EySAQsyLTiUNi4zLjcuMpgBAKABAAABAqoBB2d3cy13aXqwAQo&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwjFkMGD_7HpAhV4I7kGHTJ-D3gQ4dUDCAw&uact=5). Acesso em: 10 mai. 2020.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS EM FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ. In: **Google**. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+Foz+do+Igua%C3%A7u+%E2%80%93+Paran%C3%A1&rlz=1C1GCEA\\_enBR859BR859&oq=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+Foz+do+Igua%C3%A7u+%E2%80%93+Paran%C3%A1&aqs=chrome..69i57.484j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+Foz+do+Igua%C3%A7u+%E2%80%93+Paran%C3%A1&rlz=1C1GCEA_enBR859BR859&oq=Institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior+privadas+em+Foz+do+Igua%C3%A7u+%E2%80%93+Paran%C3%A1&aqs=chrome..69i57.484j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 10 mai. 2020.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS EM TOLEDO – PARANÁ. **Google**. Disponível em: [https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA\\_enBR859BR859&sxsrf=ALeKk01oanojwB1FhWi3P0Tu50fNZbg4w%3A1589412513218&ei=oYK8XoLtDMGn5OUPj9Cy8Ag&q=INSTITUI%C3%87%C3%95ES+DE+ENSINO+SUPERIOR+privadas+EM+toledo+pARANA&o](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enBR859BR859&sxsrf=ALeKk01oanojwB1FhWi3P0Tu50fNZbg4w%3A1589412513218&ei=oYK8XoLtDMGn5OUPj9Cy8Ag&q=INSTITUI%C3%87%C3%95ES+DE+ENSINO+SUPERIOR+privadas+EM+toledo+pARANA&o)

q=INSTITUI

%C3%87%C3%95ES+DE+ENSINO+SUPERIOR+privadas+EM+toledo+pARANA&gs\_lcp=CgZwc3ktYWIQAzIFCCEQoAEyBQghEKABOgQIABBHOGQIIXAnUPkGWMM MYKEOaABwAXgAgAGZBlgBggiSAQcyLTluNS0xmAEAoAEBqgEHZ3dzLXdpeg&scl ient=psy-ab&ved=0ahUKEwjCwYGC\_7HpAhXBE7kGHQoDI4Q4dUDCAw&uact=5. Acesso em: 10 mai. 2020.

IPARDES. **Perfil avançado do município de Toledo**. Disponível em:

[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=184&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=184&btOk=ok). Acesso em: 13 mai. 2020.

OBSERVATÓRIO TERRITORIAL. **Oeste do Paraná em números**. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em:

[https://www.oesteemdesenvolvimento.com.br/src/pagina\\_arquivo/15.pdf](https://www.oesteemdesenvolvimento.com.br/src/pagina_arquivo/15.pdf). Acesso em: 12 mai. 2020.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância**: o curso de Pedagogia em foco. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3350/1/PG\\_PPGECT\\_D\\_Pietrobobon%2C%20Sandra%20Regina%20Gardacho\\_2018.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3350/1/PG_PPGECT_D_Pietrobobon%2C%20Sandra%20Regina%20Gardacho_2018.pdf). Acesso em: 12 mai. 2020.

SILVA, J. C. História e historiografia da educação na Região Oeste do Paraná: alguns apontamentos. **Revista Humanidades**. Fortaleza, v. 32, n. 1, p. 47-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <file:///E:/Arquivos/Downloads/6804-24382-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Com qualidade inferior, número de ingressantes na formação de professores a distância dobra nos últimos sete anos., 15 ago 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Com-qualidade-inferior\\_-numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos](https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Com-qualidade-inferior_-numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos). Acesso em: 11 mai. 2020.

UAB. **Polo universitário Darcy Ribeiro**. Disponível em: <https://uab.pti.org.br/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

UFPR. **Cursos a distância**. Disponível em:

<https://www.ufpr.br/portalufpr/cursos-a-distancia/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

UNILA. **Núcleo de Educação a Distância – NEAD**. Disponível em:

<https://portal.unila.edu.br/nead>. Acesso em: 12 mai. 2020.

UNIOESTE. **Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – NEaDUNI**. Disponível em:  
<https://www5.unioeste.br/portalunioeste/nucleos/neaduni/neaduni>. Acesso em: 12 mai. 2020.

UTFPR. **Educação a Distância**. Disponível em:  
<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/educacao-a-distancia>. Acesso em: 12 mai. 2020.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**João Carlos da Silva:** Doutorado em Educação pela Faculdade de educação/UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Cascavel, no curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Unioeste, Campus Cascavel. É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação. Email: joao.silva@unioeste.br

**Paulino José Orso:** Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente dos Cursos de Pedagogia, do Mestrado e Doutorado em Educação da Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br

**Anderson Szeuczuk:** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus de Cascavel, Mestre em educação e professor da rede pública estadual de ensino. Email: ander1957@yahoo.com.br

## SOBRE OS AUTORES

**Anderson Szeuczuk:** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus de Cascavel, Mestre em educação e professor da rede pública estadual de ensino. Email: ander1957@yahoo.com.br

**André Paulo Castanha:** Professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, – Campus de Francisco Beltrão, no qual também exerce a função de coordenador. Membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDOPR – GT local do HISTEDBR. Historiador e mestre em Educação pela UFMT, Doutor em Educação pela UFSCar e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. E-mail: andrecastanha66@gmail.com

**Antonia Marlene Vilaca:** Doutora em Ciências Sociais/UNISINOS/RS. E-mail: antoniavilaca@gmail.co

**Arcielli Royer Nogueira:** Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Pan-Americana de Ensino - UNIPAN. Graduada em Pedagogia (2007) e Letras Espanhol (PARFOR - 2018) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: arcielli@hotmail.com

**César de Alencar Arnaut de Toledo:** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: caatoledo@uem.br

**Claudia Pagnoncelli:** Mestre em Educação. Professora titular na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED). E-mail: claudiapg12011@hotmail.com

**Francielle Aparecida Garuti de Andrade:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).



**Gean Carlos Royer:** Mestrando/Bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em História Contemporânea e do Brasil (Sociedade, Política, Economia, Cultura, Religião, Arte, Arqueologia, Patrimônio, Educação e Interdisciplinaridade) pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2019). Especialista em História, Arqueologia, Educação e Patrimônio Cultural pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2018). Graduando em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas - LP pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Graduado em História - LP pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2016). E-mail: geancarlosroyer@hotmail.com

**Janete Liane Boehm Lutke:** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Linha de Pesquisa em História da Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Faculdades Integradas Camões - FICA. Especialista em Educação Especial Inclusiva pelas Faculdades Integradas Camões - FICA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2012). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem. E-mail: janeteliane@hotmail.com

**João Carlos da Silva:** Doutorado em Educação pela Faculdade de educação/UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Cascavel, no curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Unioeste, Campus Cascavel. É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação. Email: joao.silva@unioeste.br

**José Luis Derisso:** Professor Adjunto do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br

**Josiane de Kassia Marmentini:** Graduação em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco e Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Univale - Esap, Especialização em Educação pela Unioeste. E-mail da autora: josiane.marmentini@hotmail.com

**Julia Malanchen:** Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Pós-doutorado no Institute of Education (IOE) – University College of London (UCL). Professora Adjunta no Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR. Membro do grupo de pesquisa —Estudos Marxistas em Educação|| da UNESP/ Araraquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – —HISTEDOPR. E-mail: julia\_malanchen@hotmail.com

**Juliana Schwaab Thibes:** Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União-Pan Americana de Ensino. Professora de Educação Infantil da rede municipal de Santa Helena. Mestra em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná. E-mail: juschwaab@hotmail.com

**Juliana Stein Silveira:** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: ju.s.silveira@hotmail.com

**Leonete Dalla Vecchia Mazaro:** Mestre em Educação. Professora titular na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED). E-mail: leonetedvmazaro@gmail.com

**Lucia Terezinha Zanato Tureck:** Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação, Coordenadora Adjunta do NEaDUNI, da Unioeste, campus de Cascavel, PR. Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Letras, membro do grupo de pesquisa HISTEDOPR e do Programa de Educação Especial da Unioeste E-mail: lutureck@hotmail.com

**Luzia Alves da Siva:** Técnica pedagógica do IFPR de Cascavel, PR e professora da rede estadual de ensino atuando no CAEDV. Pedagoga, Mestre em Educação e membro do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação e do Programa de Educação Especial da Unioeste.

**Nayara Roteski:** Mestranda/ Bolsista CAPES em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: nayararoteski@hotmail.com

**Neide da Silveira Duarte de Matos:** Doutora em Psicologia. Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel). Mestre em Educação. E-mail: nds.duarte@hotmail.com

**Patrícia Cruz de Araújo:** Mestranda do Programa de Pós-graduação “*Strictu Sensu*”, nível Mestrado, em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2019-2020. E-mail: patriciaca33@hotmail.com

**Paulino José Orso:** Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente dos Cursos de Pedagogia, do Mestrado e Doutorado em Educação da Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br

**Rodrigo Pinto de Andrade:** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: rodrigouem@yahoo.com.br

**Sander Fernando de Paula:** Graduado em História. Mestre em Educação/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel /Pr. Linha de pesquisa: História da educação. E-mail: sanderdepaula@gmail.com

**Silvestre Kieskoski:** Professor de História da Rede Estadual de ensino do Paraná, especializado em História do Brasil pela FAFI/Palmas e Pedagogia do Ensino Religioso pela PUC/Paraná, formado pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE turma: 2010/2012 e atuante no Colégio Estadual Guilherme de Almeida – Ensino Médio do Município de Santa Izabel do Oeste. Atualmente encontra-se aposentado. Email: silvestre@seed.pr.gov.br

**Susyane Katlyn Thum de Souza:** Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu. Professora da Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu. Pesquisa sobre o desenvolvimento e o ensino na Educação Infantil. E-mail: susyane.souza.phc@gmail.com

**Wilson da Silva Santos:** Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2016). Atualmente é professor Adjunto A, da Universidade do Estado da Bahia - Uneb e pesquisador colaborador do Museu Pedagógico - UESB. Tem experiência na área de História da Educação e de Filosofia da Educação, com ênfase em História da Política Educacional; atuando principalmente nos seguintes temas: História dos Intelectuais da Educação, Pesquisa Histórico-Sociológica da Educação e Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Agosto de 2021

**Navegando Publicações**



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil

## NAVEGANDO PUBLICAÇÕES

Uma Editora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - Histedbr - voltada à publicação de e-books para distribuição gratuita e livros impressos sobre temas científicos.

Nosso trabalho é de empreendedorismo social, procurando retornar para a sociedade acadêmica e estudantil possibilidades de conhecimento democrático, gratuito e justo.

Venha publicar conosco!

E-mail: [editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Site: [www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

Este livro, na forma de coletânea, inclui-se em um processo de estudos e pesquisas sobre a História da educação no oeste paranaense, vinculado na Linha de história da educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Unioeste/Campus Cascavel. Tem como objetivo disseminar a produção acadêmica, mediante a apresentação, nesta publicação, de resultados oriundos de pesquisas acadêmicas, projetos de pesquisa, teses e dissertações. Reúne um conjunto artigos constituídos por pesquisadores jovens e experientes em sua maioria articulados ao Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDOPR – GT da Região oeste do Paraná, vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus Cascavel, com longa trajetória na área, cujos aspectos levantados nos capítulos também têm sido objeto de preocupação deste coletivo. Este grupo, desde 2003, vem centrando esforços em uma de suas linhas de ação que é o Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação na região Oeste do Paraná

(Organizadores)

