

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO OESTE DO PARANÁ: TEMAS, FONTES E ARQUIVOS

João Carlos da Silva
Anderson Szeuczuk

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald
Organizadores



**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO OESTE DO PARANÁ:
TEMAS, FONTES E ARQUIVOS**

João Carlos da Silva
Anderson Szeuczuk
Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald
Organizadores

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO OESTE DO PARANÁ:
TEMAS, FONTES E ARQUIVOS
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Direção Editorial: Navegando

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Arte da Capa: Alberto Ponte Preta

Imagem Capa: Alunos da primeira turma da Escola Luterana Concórdia (1955).

Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

Copyright © by autor, 2022.

H67399 – SILVA, J. C. da; SZEUCZUK, A.; NIESVALD, K. T. S. (Orgs.). História da educação no oeste do Paraná: temas, fontes e arquivos. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-76-5

 10.29388/978-65-81417-76-5-0

Vários Autores

1. História da Educação 2. Fontes e Arquivos 3. Oeste do Paraná I. João Carlos da Silva; Anderson Szeuczuk; Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Lurdes Lucena – Esamc - Brasil
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 Bretas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson 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
Alicia María de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lec 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 Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / 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 Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio 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 – Ecuador
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 Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González 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
Sílvia 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 Cordovi Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
<i>Os organizadores</i>	
HISTÓRIA, MEMÓRIA, FONTES E ARQUIVOS	10
FRAGMENTOS ICONOGRÁFICOS: REFLEXÕES DA HISTÓRIA DE CASCAVEL – PR	11
<i>Silvia Maria Soares do Prado - Isabella Cerqueira Fontana</i>	
ARQUIVOS, FONTES E MEMÓRIA: DESAFIOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	22
<i>Anderson Szeuczuk</i>	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, FONTES E PESQUISA EM ARQUIVOS NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	29
<i>Rodrigo Pinto de Andrade - Cezar de Alencar Arnaut de Toledo - Francielle Aparecida Garuti de Andrade</i>	
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO MARISTA NO CONTEXTO DA URBANIZAÇÃO DE CASCAVEL, PR	44
<i>Francielle Aparecida Garuti de Andrade - Cezar de Alencar Arnaut de Toledo - Rodrigo Pinto de Andrade</i>	
MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O OESTE DO PARANÁ: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES (1991_2020)	58
<i>Patrícia Cruz de Araújo</i>	
EDUCAÇÃO LOCAL E REGIONAL	82
ACESSO E PERMANÊNCIA DE HAITIANOS NA ESCOLA PÚBLICA DE CASCAVEL	83
<i>Maria Helena da Silva Arceles</i>	
O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA UNIOESTE	101
<i>Amanda Cristina Lutz - João Carlos da Silva</i>	
HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: ESCOLA SÃO JOSÉ E O DESENVOLVIMENTO DE CORBÉLIA	114
<i>Ana Paula Vitali</i>	
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NO MUNICÍPIO DE TOLEDÓ_PR	129
<i>Flávia Hissamura Dias - Luci Graciela Kubn</i>	
PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO VOLTADAS AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS EM FOZ DO IGUAÇU/PR	140
<i>Deisiane Leite da Silva Santos - João Carlos da Silva</i>	
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	155
AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS X PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O CASO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ	156
<i>Inédia Adriani Bortolanza - Paulino José Orso</i>	

A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ E A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO_CRÍTICA <i>Eliza Bortolanza - Paulino José Orso</i>	170
O CURRÍCULO DA AMOP: AS INFLUÊNCIAS DA BNCC, AS PRESSÕES DA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA PARA A MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA <i>Juliana Stein Silveira - José Luiz Derisso</i>	183
A PEDAGOGIA HISTÓRICO_CRÍTICA COMO APORTE TEÓRICO PARA PENSAR A QUALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald	197
SOBRE OS ORGANIZADORES	210
SOBRE OS AUTORES	211

APRESENTAÇÃO*

Esta publicação consiste no terceiro volume da série *História da educação no oeste do Paraná*, completando outras duas coletâneas publicadas, intituladas: *História, Memória e Educação no oeste do paraná: relaes entre o local e o nacional*, publicada em 2020, e *História da Escola Pública no oeste do Paraná*, lançada em 2022.  resultado de estudos e pesquisas sobre a História da educao no oeste paranaense, vinculado  Linha de história da educao, junto ao Programa de Pós-graduao em Educao, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel. Tem como objetivo disseminar a produo científica a partir de projetos de pesquisa, teses e dissertaes. Esta publicao apresenta ainda relevantes contribuies de pesquisadores de outras instituies.

A academia, particularmente a área da educao, tem sido acusada de estar distante da “realidade da sala de aula”. Ainda que esta crítica tenha sua validade, não  possível separar a produo do conhecimento e a aprendizagem. São campos inseparáveis, marcados pelas suas especificidades. O escrever  um processo de criao, de humanizao e libertao da condio humana, não deve constituir-se em um exercício alienador da realidade, um mero fazer burocrático, mas esclarecer como o mundo está organizado.

Esta publicao procura visibilizar teorias, metodologias e temáticas acerca da história da educao local e regional, visando contribuir com os estudos, estimular debates e questionamentos que propiciem novas reflexões e perspectivas de análise.

Este *Ebook*, na forma de coletânea, reúne um conjunto artigos constituídos por pesquisadores jovens e experientes em sua maioria articulados ao Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educao no Brasil - HISTEDOPR – GT da Região oeste do Paraná, vinculado  UNIOESTE Campus Cascavel, com longa trajetória na rea. Este grupo, desde 2003, vem centrando esforços em uma de suas linhas de ao a partir do Levantamento e Catalogao de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educao na região Oeste do Paraná".

A história local não deve ser entendida como um elemento desconectado do processo de reconstruo histórica, mas consiste no palco em que se expressam as lutas e embates mais amplos, articulados ao contexto geral de um determinado momento histórico. Com isso,

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.8-9

enfatizamos a importância de iniciativas de pesquisadores na reescrita da história das instituições e das diferentes sociedades que muitas vezes são negligenciadas na história oficial.

A preservação da memória histórica depende essencialmente das fontes, que são as bases para a produção historiográfica. É neste sentido que se insere, de um lado, a necessidade de discutir e articular reflexões em um evento específico de preservação e trabalho com a memória educacional, que também possibilite, de outro, preservar a memória histórica e sociocultural da região Oeste do Paraná.

Diante desta realidade há a necessidade do envolvimento das escolas e de seus profissionais no esforço de preservação da memória institucional da Escola Pública. Uma das estratégias de consolidação e fortalecimento da educação regional é a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos às realidades socioculturais. Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores da rede de ensino fundamental do oeste do Paraná é exatamente a ausência destes materiais que levam em conta sua realidade, sua cultura, suas crenças e sua linguagem, suas características e especificidades.

Neste sentido, esta publicação tem como objetivo oferecer subsídios aos profissionais da educação que atuam na educação básica e que de alguma maneira atuam com a história local e com o ensino de história, uma contribuição no sentido de dar suporte às suas práticas em sala de aula. Desejamos a todos (as) uma boa leitura.

Os organizadores

HISTÓRIA, MEMÓRIA, FONTES E ARQUIVOS

FRAGMENTOS ICONOGRÁFICOS: REFLEXÕES DA HISTÓRIA DE CASCAVEL – PR*

*Silvia Maria Soares do Prado¹
Isabella Cerqueira Fontana²*

INTRODUÇÃO

O tema proposto tem por objetivo mostrar as evidências fotográficas da exposição de longa duração do Museu Histórico Celso Formighieri Sperança, por intermédio de fragmentos e testemunhos iconográficos da história local. Que servem de suporte de informações para pesquisadores e visitantes, pois, os espaços museológicos são fontes de pesquisas e perpetuação da identidade e da memória de um povo.

É a partir deste prisma que se valoriza o testemunho, a memória e as imagens que fundamentam a imensurável tradução e interpretação que auxiliam no desenvolvimento de pesquisas da área iconográfica. Tornando capaz de compreender algumas lacunas e inquietações acerca das imagens históricas que estão em exposição.

Diante disso, as imagens abordadas foram agregadas à história junto aos sentimentos dos pioneiros, em trazer suas lembranças para a composição das legendas dos cenários do museu sob o olhar do testemunho, da identidade e da memória desses personagens.

As imagens que fazem parte do acervo digital do Museu da Imagem e do Som – Xico Tebaldi, são compartilhadas no espaço expositivo do Museu Histórico Celso Formighieri Sperança, localizado no Centro Cultural Gilberto Mayer (Rua Duque de Caxias 379, Centro, Cascavel, PR).

A cidade de Cascavel teve sua emancipação política em 14 de novembro de 1951, conforme a Lei Estadual nº 790, sancionada pelo Governador do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Neto, sendo assim, desmembrando-se de Foz do Iguaçu.

O Município de Cascavel, através da Secretaria de Cultura tem por objetivo preservar as fontes históricas, que são valorizadas e evidenciadas por meio do Museu Histórico Celso Formighieri Sperança, como espaço de guarda de material arqueológico e histórico. São 45 anos exercendo o papel primordial de reflexão e pensamento crítico desde sua criação, sancionada pela Lei 1204/1976.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.11-21

¹ Mestre em letras, Historiadora e acadêmica de Museologia – UNIASSELVI. E-mail: silviaprado14@gmail.com
² Especialista em Pedagogia, Arquiteta e Urbanista, acadêmica de Museologia – UNIASSELVI. E-mail: icfontana@outlook.com

Portanto, os referidos museus trabalham com o objetivo de difundir a história e a preservação dos fatos e acontecimentos com o auxílio das fotografias e depoimentos de pioneiros da cidade, na qual agregam valores ao acervo. Sendo utilizados como fontes de pesquisas de cunho científico e familiar.

As fotografias são suportes de preservação da memória coletiva e individual. Transmitem o sentimento das cenas do cotidiano e do desenvolvimento da cidade, trazendo inquietações através das imagens históricas nos espaços expositivos, que estimulam a curiosidade e a descoberta sobre a memória e identidade do seu povo.

Ao estudar as fotografias como registro histórico da comunidade é lançado o imaginário e o simbolismo das imagens, buscando valorizar os traços do passado e suas particularidades oficiais, cotidianas e culturais:

A expressão cultural dos povos exteriorizada através de seus costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões, fatos sociais e políticos passou a ser gradativamente documentada pela câmera. O registro de paisagens urbanas e rural, a arquitetura das cidades, as obras de implantação das estradas. (KOSSOY, 2014, p. 30).

As fontes imagéticas são fundamentais para a ressignificação das histórias. As conexões com o passado demonstram que o visível por meio das imagens tem valor de investigação, de testemunho e de memória que possibilita compreender um pouco das histórias em conjunto com os relatos orais dos pioneiros que são testemunhas vivas desse passado.

A pesquisa abarca com algumas imagens que retratam cenas cotidianas, casas, festas comunitárias, animais de estimação, arquiteturas, buscando novas reflexões e ressignificações, ou seja, as legendas e a análise dessas iconografias permitem uma excursão no tempo.

DESENVOLVIMENTO

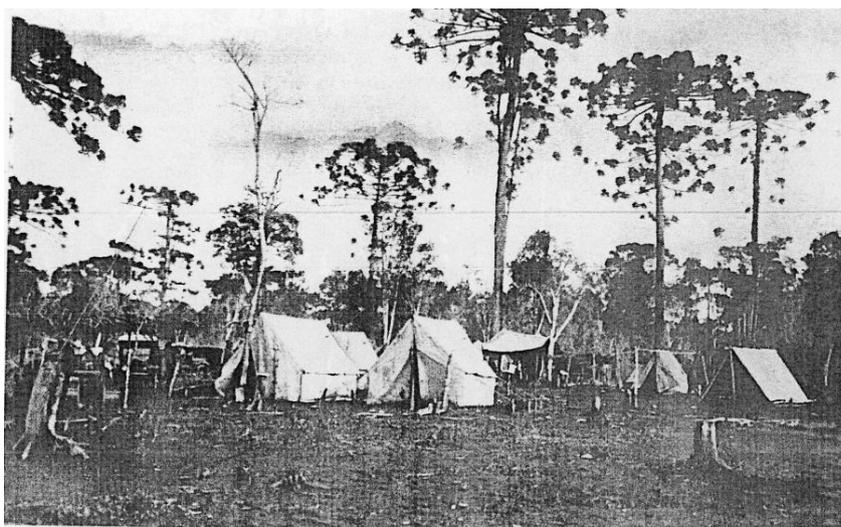
Nessa discussão sobre testemunhar e investigar as pesquisas por meio da memória, das fotografias e das lembranças dos espaços e dos moradores de Cascavel, PR.

Na exposição de longa duração do Museu Histórico Celso Formighieri Sperança, é projetada as mensagens da pesquisa histórica através da iconografia, das narrativas e da oralidade dos pioneiros, que transmitem histórias que não se esgotam nos fatos e provocam novas pesquisas a partir desse tema:

Insisto nos termos narrativa e oralidade. Ambas se desenvolvem no tempo, falam no tempo e do tempo, recuperando na própria voz o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente. Eu diria que a expressão oral da memória de vida tem a ver mais com a música do que com o discurso escrito. (BOSI, 2003, p. 45).

As marcas do tempo são encontradas nas fotografias históricas, carregadas de sentidos e de informações. A imagem reflete o tempo passado, essas, demonstram as vestimentas, os encontros dos colonos, os meios de transportes da época em que as carroças eram o principal instrumento de locomoção dos colonos, dos movimentos sociais, os valores encontrados nas araucárias e das cenas do acampamento militar na década de 1920. A foto a seguir configura a existência da paisagem e dos acampamentos de tropeiros e militares nas primeiras movimentações da futura Cascavel.

Imagem 1 – 1925: Acampamento militar no “pouso Cascavel”³



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som, Cascavel – PR.

Conforme ocorre a história de Cascavel, observa diferentes pontos de partida sobre o que de fato marcou o início da cidade. Segundo Piaia (2019): “Na primeira etapa, a da gestação, Cascavel pouco mais era do que uma referência espacial aos viajantes, tropeiros, militares e obrageiros” o que existia era um vilarejo onde pernoitavam. A fotografia em destaque mostra que esse local realmente era o ponto de encontro de novos moradores e trabalhadores, atualmente conhecido por Cascavel velho, um bairro da cidade.

Já em segundo momento, sobre a formação da cidade, o autor discorre:

³ Originalmente o nome da cidade remonta ao período da construção da estrada colônia Mallet a Foz do Iguaçu. Uma das lendas conta que tropeiros ao pernoitar as margens de um riacho, ouviram o som de um guizo de cobra. O local passou a ser chamado de “Pouso Cascavel”, atualmente no Bairro Cascavel Velho.

A segunda Cascavel emergiu a partir de 1925 e se consolidou em trono de 1930, graças á debandada provocada pelos revolucionários, somada à vinda mais intensa de famílias guarapuavanas, novas levas de poloneses e caboclos em geral, que se juntava à comunidade já existente. (PIAIA, 2019, p. 97).

Segundo os estudos, esse local era próximo a BR 277, e os viajantes encontravam refúgio para acampamento, tendo água do Rio Cascavel para beber. Na imagem é possível notar a imensidão de araucária que atraiu inúmeras famílias para o Oeste do Paraná, iniciando o ciclo econômico da madeira.

A vinda dos migrantes para a região Oeste permitiu a expansão territorial, surgindo comunidades rurais, como a fotografia a seguir que ilustra famílias no distrito de São Salvador.

Imagem 2 - Década de 1950: Festa típica no interior do Distrito de São Salvador, próximo à cidade de Cascavel, famílias pioneiras.



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som, Cascavel – PR.

As festas dos moradores eram regadas de comidas típicas e muita conversa, as comunidades encontravam-se para festejar datas comemorativas ligadas à igreja. Essa fotografia demonstra uma festa no interior do município de Cascavel.

Observa os colonos e seus meios de transportes, com animais e carroças. Além disso, os trajes típicos da época mostram nas indumentárias a presença dos migrantes do sul do país, os gaúchos.

Ao contextualizar as fotografias, pode ser encontrado possibilidade imaginar *flashes* de recordações, que permitem a visualização dos símbolos religiosos, cenas cotidianas oficiais ou familiares.

A iconografia fotográfica precisa ter três elementos essenciais para a sua realização: o fotógrafo, a forma de arquivo dessas lembranças e as memórias no decorrer do tempo. Corroborando dessa perspectiva, Kossoy (2014) afirma:

As fontes iconográficas originais em especial as fotográficas que nos interessam diretamente referem-se às fotografias de época as quais se encontram em coleções públicas e privadas, muitas vezes em antiquários e sebos e em mãos de descendentes dos fotógrafos, a pesquisa desses artefatos originais do passado é obrigatória pelo amplo espectro de informações que os mesmos podem oferecer. (KOSSOY, 2014, p. 76).

A fotografia a seguir demonstra a Capela Nossa Senhora Aparecida, localizada próxima a Praça do Migrante, inaugurada em 1977, onde atualmente encontra-se a Igreja Santo Antônio. O interessante é perceber que os moradores de Cascavel daquela época, ou seja, da década de 1950, nos primórdios da cidade, eram famílias religiosas e que buscavam por meio de suas crenças a paz interior e assim construíram os templos para as festividades religiosas para viver em comunidade.

Imagem 3 – 1935: Capela Nossa Senhora Aparecida, primeiro templo religioso de Cascavel. Localizava-se onde hoje se encontra a Igreja Santo Antônio (Região do Patrimônio Velho)



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som, Cascavel – PR.

Na próxima fotografia, disponível na exposição de longa duração do museu, é emblemática, pois a caça na época era permitida, mas o que se observa é o caçador com um animal de estimação: a anta. Essa foto foi registrada sob o olhar do fotógrafo, com o caçador e a informação curiosa sobre o animal de estimação foi relatada por diversos pioneiros.

Os pioneiros narram sobre a anta ser um animal dócil, pois era comum que as famílias adotassem animais silvestres para serem domesticados. O Senhor João Batista em seu depoimento no projeto Memória Viva (2020) contou sobre caça e a pesca ser uma questão de subsistência familiar, essas proteínas chamadas de “mistura” nas refeições.

Imagem 4 – 1950: Cena atípica do caçador com o animal de estimação⁴



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som, Cascavel – PR.

Conforme são feitas as análises e estudos sobre a iconografia de Cascavel as histórias ficam paralelas entre as falas e referências:

A expressão cultural dos povos exteriorizada através de seus costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões, fatos sociais e políticos passou a ser gradativamente documentada pela câmera. O registro das paisagens urbana e rural, a arquitetura das cidades [...] (KOSSOY, 2014, p. 30).

Segundo o autor, é possível observar a expressão cultural na imagem e nesse contexto a história também é contada por meio de depoimentos dos pioneiros. A memória intriga e permite viajar em álbuns de fotos, dos próprios familiares como das exposições, com a possibilidade de compreender o tempo passado e conhecer o local que vive essas sendo as utilidades e funções dos museus: os museus apresentam as mais diversas utilidades e funções: “[...] estimulam a fruição estética, oferecem conhecimento poético e intelectual, brincam com a memória e desnudam a História, criando roteiros mentais na geografia física e afetiva de cada visitante, individualmente ou em grupo.” (MAGANHOTO, 2006, p. 07).

⁴ Cotidiano: a caça era uma prática comum. Morador com espingarda, adolescente, uma anta e cachorros domésticos. A imagem reflete de modo atípico, pois a anta, nesse caso, era animal de estimação.

A próxima fotografia do acervo da família de João Batista traz uma imagem com a família reunida em frente à propriedade.

Imagem 5 – 1950: Cena típica da época, família de colonos⁵



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som, Cascavel – PR.

Ao compreender e refletir sobre imaginário, demonstra que as memórias são visíveis e invisíveis, são transfiguradas pelas expressões dos personagens, projetando as mensagens e da contemplação por meio da expressão facial:

[...] a fotografia é uma imagem híbrida, pois construída em parte por um aparelho técnico, que captaria um real puro, e em parte por uma mensagem com conteúdo histórico, social e representação e expressão de um olhar sobre o mundo. (BARTHES, 1998, p. 11).

No campo visual, deduz que o nosso olhar deslumbra o imaginário, as memórias e as lembranças do passado. As estradas e os meios de transportes a cavalo, como visualizamos na fotografia a seguir, demonstram a cena embrionária da cidade de Cascavel – PR, sendo possível fantasiar as histórias contadas pelos pioneiros através dos registros encontrados no Museu da Imagem e do Som – Xico Tebaldi.

⁵Família de João Batista em frente à residência com charrete e cavalo.

Essa fotografia remete ao local ainda sem estrutura asfáltica, pois eram apenas estradas. Conforme lembrança contada por pioneiros é possível imaginar um lugar que leva esperança, o cavaleiro solitário cavalga em meio à pista que o leva para um local tranquilo.

Imagem 6 – 1960: Cena bucólica, estradas rurais e meios de transportes. Cotidiano em Cascavel, não identificado o local



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som, Cascavel – PR.

Conforme são buscadas nas leituras e dados bibliográficos do autor, os povos vieram para Cascavel em busca de novas oportunidades:

A primeira leva de colonos sulistas que se distribuiu pelo interior do atual município de Cascavel chegou no final da segunda década do século, ampliando -se em 1920 e nos anos imediatamente subsequentes. Foram os poloneses juntamente com os caboclos guarapuavanos, os oestinos-cascavelenses pioneiros, responsáveis pelo estabelecimento das primeiras propriedades agrícolas, pecuárias industriais e prestadoras de serviços. (SPERANÇA, 1992, p. 99).

Ao trabalhar com fotografias, com oralidades e com os registros históricos, Bosi (2003) indica que é possível alicerçar as interpretações das imagens, de modo que a memória histórica está presente no seio familiar, sendo um suporte teórico.

Assim como o texto, o depoimento completa a história e a fotografia documental contextualiza a imagem do passado, trazendo informações e o desenvolvimento histórico da cidade.

Imagem 7 - 1950: Casebre de família da área rural de Cascavel – PR⁶



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som, Cascavel – PR.

Esta análise abarcou as fotografias históricas, que estão em exposição no Museu Histórico Celso Formighieri Sperança e salvaguardadas no Museu da Imagem e do Som – XicoTebaldi. A valorização da cultura histórica, por meio das imagens, representa períodos e fatos que emanam passagens reais e marcas do tempo de colonização, pelo desenvolvimento, permitindo reflexões, questionamentos, indagações e estudos sobre a questão da imagem como artefato histórico fotográfico.

Para Kossoy (2014), as imagens como objeto de investigação trazem a primazia e o respeito que deve ser analisada pelo meio, as expressões e os valores entre a ciência e a arte. Como reflexões da iconografia fotográfica e demais gêneros da história e as áreas da ciência, os pesquisadores têm se utilizado da fotografia como fonte plástica, como instrumento de apoio a pesquisa, como ressalta Rouillé:

⁶ Família em frente à casa. Destaque para os pilares da residência, que eram altos, pois a casa, feita de tábua lascada, tinha porão.

Ao contribuir para a história, memória e testemunho o artefato fotográfico e as mensagens das imagens podem compartilhar a pesquisa do escritor: analisar uma imagem fotográfica, portanto, não é descortinar os sentidos, descobrir os significados, encontrar a causa profunda que, decisivamente, produziu-a. (ROUILLÉ, 2009, p. 104).

As fotografias têm a legitimidade de cumprir os requisitos documentais e históricos e, ao mesmo tempo, podem ser tratadas e analisadas as imagens por meio da captura de informações, que são representadas no campo visual e intelectual do observador. Como ressalta Tedesco:

A identidade social da família se fundamenta nas ideias de desempenho e esforço pessoal para o estabelecimento de sua história. Em ambas as situações, o importante é a ideia de transmissão de bens simbólicos às gerações seguintes. (TEDESCO, 2001, p. 103).

A identidade social das imagens, assim como as histórias contadas por seus locutores, é carregada dos símbolos e da herança cultural de uma comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste artigo visam a preservação da memória local e tendem a evidenciar o potencial dos documentos fotográficos salvaguardados e expostos através de painéis disponíveis no Museu Histórico Celso Formighieri Sperança e no acervo do Museu da Imagem e do Som – Xico Tebaldi.

Tais registros contribuem para desvendar a história oficial, que é pautada em depoimentos orais e fotográficos, elementos que compõem as exposições de longa duração e ilustram a história, trazendo as memórias afetivas dos moradores e as suas representações culturais e sociais no contexto dos museus.

Essas imagens elegem, denunciam, questionam e salvaguardam histórias culturais de infinitas temáticas. Nessa perspectiva, revivem momentos, os quais podemos interpretar, analisar e valorizar a partir desses documentos históricos.

A investigação gera inquietações ao olhar para as representações visuais. Elas transbordam significações, a exemplo dos processos sociais, culturais, econômicos e políticos de nossa cidade, possibilitando lançar luzes aos aspectos históricos do município.

As imagens fotográficas estabelecem parâmetros para concordâncias e estilos de momentos no caráter expressivo das cenas. Sendo assim, as informações são cheias de possibilidades de investigação, que tem a abrangência e a magnitude de salvaguardar o

testemunho de uma sociedade, e esse legado para perpetuar as informações para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **A câmera clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

BOSI, E. **Tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MAGANHOTO, C. Prefácio. *In*: DINIZ, W.; MEDRONI, M. **Museus do Paraná** – Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

CASCADEL. MUSEU DA IMAGEM E DO SOM DE CASCADEL, Pr. **Banco de Imagens**, 2022.

PIAIA, V. **Terra, sangue e ambição**: a gênese de Cascavel. 2. Cascavel: ed. : Edunioeste, 2019.

ROUILLÉ, A. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Trad. Constância Igrejas. São Paulo: Editora Senac, 2009.

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

TEDESCO, J. C. **Memória e Cultura**: o coletivo, o individual, a oralidade e o fragmento de memórias de nonos. Porto Alegre: Editora Est., 2001.

ARQUIVOS, FONTES E MEMÓRIA: DESAFIOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO*

Anderson Szeuczuk¹

INTRODUÇÃO

A história é constituída pelos vestígios, deixados pelo homem em sua passagem pelo mundo no tempo. Esses vestígios ganham status de fontes nas mãos dos historiadores, que têm a possibilidade de interpretá-los, indagá-los e produzir um novo conhecimento sobre a história.

Toda fonte depende da interrogação do pesquisador e dos questionamentos que o mesmo fará a ela, isso porque os registros do passado muitas vezes não foram produzidos com uma finalidade histórica. “De posse desses documentos, o historiador deverá interrogá-los, fazendo-os falar.” (VIEIRA, 2013, p. 69). Pelos documentos que o historiador reconstruirá os vestígios de passado, e a interrogação dos mesmos respaldará seus questionamentos do presente.

O trabalho do historiador vem se aperfeiçoando, assim como a relação entre pesquisador e documento. A própria definição de o que é uma fonte sofreu profundas transformações no decorrer do tempo. Inicialmente na historiografia, apenas os documentos oficiais e escritos eram considerados fontes historiográficas, vistos como sinônimos de verdade incontestáveis, cabendo ao historiador apenas descrevê-los.

As grandes transformações no campo historiográfico remetem especialmente ao século XIX, onde havia uma preocupação em transformar a história em uma ciência com métodos específicos. Grande parte dessas mudanças foi influenciada pelo iluminismo, apresentando profundas transformações de pensamento sobre a história.

Nesse contexto, são lançadas as bases para um novo modo de pensar a história, alguns historiadores veem a necessidade da criação de normas e regras específicas para a então denominada “ciência da história”. Nesse sentido Schaff aponta:

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.22-28

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, na linha de História da Educação. Bolsista/CAPES). É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. E-mail: andersonszeuczuk@gmail.com

É portanto falso acreditar, como o faziam os positivistas, que os fatos históricos, porque são historicamente importantes, significativos, se destacam por si mesmos dos outros acontecimentos ou processos históricos, e que o historiador se deve limitar a registrá-los e a apresentá-los, uma vez que o seu significado é suficientemente “eloquente”. (SCHAFF, 1995, p. 234).

As fontes constituem a principal ferramenta do trabalho do pesquisador, são elas que viabilizam, ou não, um trabalho científico que proporcionará a construção de uma pesquisa. São elementos fundamentais para a produção do conhecimento histórico. Neste sentido, o trabalho de busca, levantamento e identificação das fontes, são essenciais para a constituição da memória histórica.

O CAMPO HISTORIOGRÁFICO

Para compreendermos o processo de constituição da historiografia, remetemos ao século XIX, onde importantes mudanças são perceptíveis no pensamento historiográfico, destacamos principalmente o positivismo, fortemente influenciado pelo pensamento kantiano, que procurava incorporar na história um método científico.

Neste contexto, podemos assinalar algumas etapas na construção da historiografia. Em um primeiro momento, a figura fundamental de Leopold von Ranke, no ano de 1824, em sua obra *História dos povos românicos e germânicos*, destacando-se como marco fundamental da historiografia crítica e também a produção de um pensamento propício para fundação da história como campo específico de pesquisa.

Em um segundo momento, influenciado pelas ideias do positivismo, o historiador Gabriel Monod, como um dos precursores da “Revue Historique”, em 1876, se destaca pela introdução do método de análise documental e de um método propriamente dito da disciplina. Finalmente destacamos a presença da escola dos annales, *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Tendo como fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, iniciam essa mudança no paradigma de fontes, com a intenção principal a crítica documental e positivista da história e uma nova concepção de documentação. Na busca por novos objetos, novos métodos e novas fontes a fim de responder de maneiras diversas os problemas de pesquisa de seu presente (REIS, 2000).

Os registros históricos são peças usadas pelos historiadores, para produzir determinadas explicações históricas, neste viés Aróstegui crítica:

[...] a história não é uma narração dos fatos memoráveis, geralmente políticos, que ilustram a vida dos grandes homens, os governantes e os poderosos, mas se refere aos fatos da civilização e que é uma explicação do passado e não sua descrição. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 102).

As transformações no conceito de fontes pela Escola dos *Annales*, influenciou o pensamento historiográfico contemporâneo com uma diversidade de fontes, entre elas as orais, escritas ou visuais, possibilitando uma ampliação no objeto do historiador.

O registro histórico é construído pelo historiador: “A história não é uma memória individual, mas uma memória coletiva. Os indivíduos obtêm dos outros o conhecimento dos fatos históricos, selecionando, é verdade, aqueles que desejam.” (PENN, 2009, p. 24). A história construída não é uma memória individual, mas sim uma memória coletiva. Aqueles que escrevem a história, selecionam, a verdade que desejam que seja registrada.

O estudo do passado, por meio de fontes primárias, possibilita a compressão de valores, ideias e diferentes concepções de sociedade que integram as instituições em seu espaço e no tempo. A reconstrução da história prescinde basicamente das fontes, mediante sua localização, preservação e socialização, necessárias para preservação da memória. Nesse sentido Le Goff destaca:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com plena causa e conhecimento. (LE GOFF, 1990, p. 470).

Todo documento é um monumento, resultado de escolhas e intenções de quem o produziu, sendo criado em uma conjuntura a qual relações sociais, políticas e interesses individuais direcionam seus objetivos. Nesse sentido, a história não deve consistir em uma narração dos acontecimentos, mas compreender os fatos do passado sobre diferentes perspectivas.

A nova historiografia ao combater a História tradicional, baseada em “uma perspectiva cumulativa e progressista”, possibilitou a criação de novos métodos e possibilidades para produção do conhecimento científico. Sempre estamos reescrevendo a história e este processo se deve basicamente em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente, afinal, a história é escrita com base em indagações e questionamentos do historiador que está em seu tempo presente olhando para o passado.

A qualidade do conhecimento histórico depende da relação dos historiadores com as fontes, a pluralidade de fontes disponíveis, devem ser analisadas e interpretadas pelo historiador, cuja abordagem deve partir de uma metodologia específica para cada tipo fonte, por exemplo, uma fonte oral terá um tratamento diferenciado de um documento do judiciário, ou ainda de uma fotografia. Cabendo ao historiador optar pela metodologia mais adequada a sua pesquisa.

Quando pretendemos desenvolver uma pesquisa ou uma resposta para um problema, frequentemente vamos ao passado, o mais longe possível, a fim de tentar responder as questões do problema de pesquisa. A trajetória da maioria dos pesquisadores ao realizar o levantamento bibliográfico, é percorrer o passado longínquo e fazer resumo histórico. Sem dúvida que é importante situar esse importe dentro da pesquisa, mas não gastar exaustivas páginas ou capítulos com os mesmos.

A reescrita da história não pode se restringir a uma simples busca no passado para problemas do presente. Ao realizar esta ação temos o risco de buscar em fatos isolados respostas para questões desarticuladas com uma totalidade e as contradições que podem ser observadas na sociedade. O trabalho com fontes históricas é desafiador, pois é uma forma de apresentar a coletividade, o resultado de discussões que interessam aos sujeitos envolvidos no contexto da produção de um determinado documento.

FONTES E MEMÓRIA NA HISTÓRIA REGIONAL

No Brasil, a preocupação em relação aos arquivos para pesquisa é recente e pouco disseminada. A pesquisa histórica é realizada mediante a análise de documentos conhecidos ou reconhecidos como fontes para a investigação histórica. Os arquivos são elementos importantes neste processo de pesquisa, porque disponibiliza ao pesquisador as fontes que servem de base para a realização da investigação histórica.

O historiador, por meio do trabalho direto com as fontes, tem a possibilidade de analisar o conhecimento acumulado pela sociedade. O trabalho com fontes também é uma forma de apresentar a coletividade, o resultado de discussões que interessam aos sujeitos envolvidos no contexto da produção de um determinado documento.

A documentação em seu estado natural, preservada em arquivos, embora tenha seu valor patrimonial, não tem o poder de resgatar a memória sem o trabalho de análise de um pesquisador, que se debruça sobre os mesmos com um olhar científico a fim de produzir uma

discussão e interpretação sobre os documentos, para com isso sociabilizar o conhecimento a todos interessados.

A preservação da memória é um elemento que transcende aos interesses administrativos institucionais, políticos e individuais. A memória histórica é o alicerce para compreendermos o passado. Toda sociedade tem a necessidade de preservar sua história para posteridade, neste sentido, a preservação das fontes e arquivos tem um sentido “ampliado”, indo muito além da pesquisa acadêmica, se estendendo para atender os interesses para toda comunidade a qual a produziu.

Os arquivos constituem locais para preservação da memória, que se dividem em públicos e privados, estes também podem ser tombados pelo poder público. Eles agrupam uma documentação diversa, organizada com diferentes finalidades, entre elas podemos citar, de armazenar, preservar e recuperar a memória local.

Os centros de documentação são essenciais para construção da memória individual e coletiva, evidenciando a memória de diferentes sujeitos e suas experiências no tempo e seus vestígios do passado, agrupam uma infinidade de documentação que correspondem à memória de um local, de um contexto e de indivíduos ou da coletividade.

Os registros do passado são fundamentais para se compreender a história e o desenvolvimento de uma sociedade, nos apresentam uma visão ampliada sobre o contexto de um grupo de pessoas inseridas em um contexto pré-determinado.

Os arquivos constituem locais da memória de uma região, abrigam fontes que trazem diversas possibilidades de pesquisa e resgate da memória local. No trabalho em arquivos, é comum o pesquisador se deparar com documentos oficiais, que são regidos muitas vezes por uma legislação específica, seguindo um determinado padrão em sua estruturação, sendo necessárias e implementadas no período na qual estão inseridos. Nesse sentido Bacellar (2005) destaca:

O entendimento desse grande mecanismo administrativo é fundamental para se compreender que tipos de documentos teriam sido hipoteticamente produzidos e arquivados nos desvãos das estantes dos funcionários régios. Hipoteticamente, pois nem sempre se tem plenas garantias de que tais documentos foram de fato produzidos, ou seja, se os administradores cumpriram fielmente suas obrigações. O problema é, contudo, ainda mais complexo. A elaboração de um documento não necessariamente significa que seguiram as normas de conteúdo informacional originalmente previstas. Por fim, o que foi produzido e acumulado muitas vezes se perdeu com o tempo ou com a incúria. (BACELLAR, 2005, p. 44).

Antes do pesquisador se aprofundar na interpretação de um determinado documento, se faz necessário a compreensão do funcionamento e da estrutura administrativa da legislação

do período analisado. A documentação oficial foi produzida para servir de um propósito específico. A produção de relatórios ou registro de dados foram realizadas, em sua maioria, para se cumprir exigências burocráticas de um sistema, menos para servirem de fontes para futuros pesquisadores.

O arquivo do historiador contemporâneo não é mais o mesmo comparado há um século. Com o passar do tempo, novas técnicas e abordagens são incorporadas no trabalho com fontes, algumas negligenciadas no passado, passam a fazer parte do acervo que possibilitam uma pesquisa com um olhar diferenciado do passado:

O arquivo do historiador renovou-se e diversificou-se. E as técnicas de processamento tomaram-se mais sofisticadas e complexas. Agora, a história poderá ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem. O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo. (REIS, 2000, p. 24).

Concordando com Reis, a história pode utilizar-se de todos os documentos que podem resgatar vestígios do passado, analisando-os para recuperar o passado e as expressões vencidas pelo tempo. Com o surgimento de novos métodos e novos objetos, há a possibilidade de novas pesquisas com a utilização de novas fontes a fim de responder a novos problemas e questionamentos que surgem diante do pesquisador, sempre temos a necessidade de inovação na pesquisa histórica e este é nosso trabalho e função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história nos últimos anos sofreu uma grande fragmentação, resultado das diversas correntes e concepções historiográficas que culminaram em diferentes percepções e interpretações do conceito de história.

A historiografia acabou recebendo influências do positivismo e, posteriormente, dos *Annales*. Na atualidade não tem uma identidade única, não existe uma única maneira de se construir e fazer história, e sim diversas abordagens que se desdobram sobre diferentes perspectivas de pesquisa.

Na contemporaneidade, o historiador tem a possibilidade de trabalhar com uma infinidade de fontes adequadas a seu problema de pesquisa, analisando seu objeto e apresentando a relevância social de sua pesquisa. O trabalho em arquivos é essencial para encontrar as fontes que possibilitaram a pesquisa histórica.

Nosso desafio como pesquisador se concentra em tentar resgatar a memória e despertar na sociedade a importância da preservação documental, possibilitando para futuras pesquisas, que embora individuais e locais, mostram-se fundamentais na reconstrução da história.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. *In*. PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005 p. 23–80.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. Trad. Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PENN, L. de A. **História, uma História: Memória e Conhecimento**. Rio de Janeiro: E. Papers, 2009.

REIS, J. C. **Escola dos Annales, a Inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VIEIRA, A. M. D. P. Instituições Escolares, memória, fontes, arquivos e novas tecnologias *In*: SILVA, J. C. da S.; ORSO, P. J.; CASTANHA, A. P.; MAGALHAES, L. D. R. **História da Educação: Arquivos, Instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p. 131-155.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, FONTES E PESQUISA EM ARQUIVOS NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ*

*Rodrigo Pinto de Andrade¹
César de Alencar Arnaut de Toledo²
Francielle Aparecida Garuti de Andrade³*

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o levantamento, catalogação e análise das fontes para a pesquisa sobre História da Educação na região Oeste do Paraná e reforçar a necessidade da organização e do registro de arquivos que possibilitem a preservação das fontes para a concretização dessas pesquisas em uma região de colonização recente.

A pesquisa em História da Educação é realizada mediante a análise de documentos, que se constituem como fontes para a investigação histórica. Os arquivos são elementos preponderantes para tais investigações, pois disponibilizam as fontes que servem de base para realização da análise histórica. Podemos dizer que, nas últimas décadas, a área da História da Educação tem passado por uma discussão e renovação do conceito de fontes, sejam elas escritas, iconográficas, pictóricas, audiovisuais ou arquitetônicas, consideradas importantes para a investigação do passado.

Para discutir a temática proposta, inicialmente será analisada a trajetória da pesquisa em História da Educação no Brasil. Em seguida, será discutida a questão das fontes para pesquisa na área da História da Educação: levantamento, organização, catalogação e análise dos documentos. Por fim, será analisada a pesquisa em arquivos. Também serão apresentados os principais arquivos no oeste paranaense.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.29-43

¹Doutor em Educação (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professor do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Link para o lattes: Direção eletrônica: rodrigoandrade.uem@gmail.com

²Doutor em Educação pela Unicamp (1996), professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Direção eletrônica: caatoledo@uem.br

³Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Direção eletrônica: garutiandrade@gmail.com

A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Enquanto disciplina, a história da educação tem sua trajetória diretamente associada ao curso de Pedagogia, que começou a se desenvolver em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. A disciplina apareceu nas universidades europeias no final do século XIX, para atender à necessidade de um ensino sistemático de pedagogia. No Brasil, desenvolveu-se, sobretudo, nas Escolas Normais e nos cursos de formação de professores (LOPES; GALVÃO, 2001). Trata-se de uma disciplina bastante recente.

O Curso de Pedagogia foi instituído pelo Decreto-Lei n.1.190, de 04 de abril de 1939, a disciplina de história da educação tornou-se obrigatória no terceiro ano do curso. Com a Lei Orgânica de Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, ela passou a fazer parte do currículo de todas as Escolas Normais do país, com o nome de “[...] história e filosofia da educação [...]” (SAVIANI, 2013).

Embora o objeto da história da educação seja as sociedades e suas produções materiais, enquanto disciplina, ela não se desenvolveu como uma área da História. Dermeval Saviani afirma que ela se desenvolveu como um domínio de caráter pedagógico paralelamente, e, mesmo, à margem das investigações propriamente historiográficas. Na percepção do autor, atualmente, a história da educação como disciplina obrigatória do curso, firmou-se no âmbito acadêmico da Pedagogia (SAVIANI, 2013).

Como campo de pesquisa, a história da educação no Brasil, só teve início a partir da década de 1950. Surgiu no setor de Educação da Universidade de São Paulo, com um projeto de construção de uma História da Educação brasileira, com base em um levantamento de documentos originais (WARDE, 2006). Nesse período, não havia muitas pesquisas na área, fato que é evidenciado pela não existência de programas de pós-graduação em educação. Saviani (2013) afirma que foi com a institucionalização dos programas de pós-graduação, a partir da década de 1970, que as pesquisas em educação, de modo geral, e, especialmente, na área de história da educação ganharam impulso.

Nesse período, os temas mais comuns nas pesquisas eram os que discutiam a relação entre educação e sociedade. Como legado positivo do período, pode-se destacar o fortalecimento do pensamento crítico e o retorno aos autores clássicos. Os estudos sobre a sociedade eram os mais frequentes (NOSELLA; BUFFA, 2009).

Podemos dizer que a História da Educação é um campo subordinante na classificação histórico-educativa, pois nele está inserida a história da escola, o estudo das ideias pedagógicas,

a história da pedagogia, da cultura escolar, da legislação educacional, das instituições escolares e de tudo que se ocupa historicamente da educação (RAGAZZINI, 1999).

A PESQUISA HISTÓRICA E O USO DAS FONTES

A palavra fonte, segundo o dicionário eletrônico *Houaiss*, pode ser definida como: “texto ou documento original”. As fontes são registros, documentos, marcas e vestígios deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades e pela natureza que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, seja ela natural, humana ou social, em seu processo de contradição e transformação (RAGAZZINI, 2001). Elas são produzidas pelo homem nas suas relações sociais e com a natureza, resultam, portanto, da ação histórica dos indivíduos e registram seu modo de vida em suas relações numa determinada sociedade.

As fontes são a base sobre a qual se constrói uma pesquisa; são, portanto, a matéria prima na elaboração da investigação acadêmica e se constituem no ponto de apoio da investigação. Elas dizem respeito à vida do homem e que este, por sua vez, faz história por meio de sua ação sobre a natureza para transformá-la e, no processo, transforma a si mesmo. Assim, o acesso às fontes representa o contato com objetos que revelam uma forma de vida e de organização social (SAVIANI, 2004).

A pesquisa histórica pressupõe o uso de fontes. Ao se lançar nessa área de pesquisa, o historiador da educação se depara com a tarefa de levantar, catalogar e analisar documentos históricos que se constituem como fontes que oferecem importantes subsídios sobre a história, pois a investigação do passado implica, necessariamente, a consulta às fontes que servem de base para análise do período que se pretende estudar (VIDAL, 2005; MIGUEL 2012).

Na medida em que o pesquisador levanta problemas e recorre aos documentos na expectativa de extrair deles respostas às questões levantadas, atribui a alguns objetos a qualidade de fontes, pois neles há, potencialmente, respostas para as questões levantadas. O trabalho do pesquisador é buscar, mediante o trato com os documentos, uma aproximação do real que lhe possibilite encontrar respostas às suas questões. A inúmera quantidade de papéis que se encontram nas bibliotecas e nos arquivos públicos e privados, os objetos guardados em museus, não são em si, fontes. Só recebem estatuto de fontes na medida em que o historiador formula seu problema de pesquisa e decide encontrar as respostas às questões levantadas naqueles objetos, que se constituirão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico poderá ser produzido (SAVIANI, 2013).

As fontes se constituem como elementos imprescindíveis para a sistematização do conhecimento histórico. Identificar, usar e interpretar as fontes é fator preponderante na identificação da qualidade da pesquisa histórica, pois os documentos contêm vestígios e são testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo. Elas são indispensáveis para a realização de qualquer pesquisa em História e em História da Educação (MIGUEL, 2012; NUNES, 2005).

Na área da História da Educação, o conceito de fontes tem passado por uma modificação e ampliação nas últimas décadas. A discussão sobre o emprego de fontes escritas, sonoras, audiovisuais, pictóricas, entre outras, como elementos que possibilitem o entendimento do passado entrou na pauta da historiografia da educação e abriu precedente para a discussão do que poderia ser considerada fonte para a pesquisa historiográfica. Por muito tempo, fontes históricas se resumiam a documentos oficiais, por isso, a história só existia como expressão do Estado (NOSELLA; BUFFA, 2009; MIGUEL, 2007).

A ampliação da noção de fonte resulta, em grande medida, da inserção de novos objetos que passaram a ser investigados em sua historicidade. Com tamanha vastidão de novas temáticas na área da História da Educação, a noção do que pode ser considerado documento histórico sofreu significativa modificação. Renovou-se o conceito de fontes. Não há nas fontes verdade absoluta, pois elas carregam em si marcas humanas que são passíveis de múltiplas interpretações, assim, as pistas, os vestígios, os documentos, são fragmentos que não possuem uma verdade inerente, pronta a ser desvelada pelo pesquisador, mas, depende dos questionamentos que o investigador faz e carece de interpretação (MIGUEL, 2007; NUNES, 2005).

Nas pesquisas históricas, o trabalho de seleção e de organização dos documentos que servirão como fontes é complexo e demanda tempo, por isso, o dever do pesquisador ao avaliar os documentos é estar munido de um aporte teórico-metodológico que o habilite a retirar deles as informações sócio-históricas e histórico-educativas neles presentes. A opção por algumas fontes e a não escolha de outras está em consonância com o referencial que o historiador escolheu.

PESQUISA EM ARQUIVOS

Os arquivos se organizam em conjuntos produzidos ou recebidos por instituições públicas e privadas e contêm documentos de natureza diversa. Eles decorrem do exercício de atividades específicas, tanto de entidades como de pessoas. São fundamentais para a

preservação das fontes e também da memória, ou seja, da própria história, pois servem de acesso ao passado.

De acordo com a Lei n. 8.159, de 08 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências, o Cap. I, art. 2º [...] consideram-se arquivos, para os fins desta lei, 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 que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (BRASIL, 1991; MEDEIROS, 2009).

No Brasil, a preocupação em relação à importância dos arquivos na pesquisa educacional é recente e pouco disseminada. De modo geral, os arquivos brasileiros enfrentam problemas comuns aos dos serviços públicos: falta de pessoal, de instalações adequadas e de recursos. Os arquivos geralmente não recebem a atenção prioritária dos órgãos governamentais, por isso, acabam se tornando meros depósitos de papéis. Na iniciativa privada também é muito comum denominar os serviços de arquivo como arquivo morto, o que indica a não atenção para a importância das informações contidas nos documentos ali depositados (ARNAUT DE TOLEDO; ANDRADE, 2015).

Os documentos comumente são encontrados em condições pouco favoráveis para o desempenho do trabalho do pesquisador, sendo exigido dele o conhecimento das normas e das políticas arquivísticas e o conhecimento do sistema administrativo, das regras e das leis que regulamentam a pesquisa em arquivos. Além disso, o investigador deve se prevenir contra as doenças advindas do contato direto com mofo, traças e outros bichos nocivos à saúde humana. Segundo José Maria Jardim:

De forma sintética, entende-se por políticas públicas arquivísticas o conjunto de premissas, decisões e ações - produzidas pelo Estado e inseridas nas agendas governamentais em nome do interesse social que contemplam os diversos aspectos (administrativo, legal, científico, cultural, tecnológico) relativos à produção, uso e preservação da informação arquivística de natureza pública e privada. (JARDIM, 2003, p. 39).

As políticas, que dão suporte aos arquivos públicos e privados no Brasil são estabelecidas em lei. A Constituição Federal de 1988, a Lei n. 8.159/91 e o Decreto n. 4.073, de 3 de janeiro de 2002, estabelecem que é dever do Poder Público, em todos os níveis, a gestão, a guarda e a preservação de documentos e arquivos como elementos de apoio à administração e à cultura (MEDEIROS, 2009).

Entende-se que o trabalho de organização de acervos é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa histórica. Na medida em que cresce o número de instituições que organizam adequadamente seus acervos documentais e viabilizam instrumentos que facilitem o acesso às fontes, o trabalho dos pesquisadores é facilitado e a qualidade das pesquisas será significativamente impactada, uma vez que o tempo de busca e de trato com as fontes será reduzido (MOGARRO, 2005; VIDAL, 2007).

A pesquisa em História da Educação é realizada mediante a análise de documentos que se constituem como fontes para investigação histórica. Todavia, no Brasil a preocupação em relação à importância dos arquivos na pesquisa educacional é recente e pouco disseminada (NUNES; CARVALHO, 2005).

Pesquisar em arquivos é uma atividade dura e desafiadora, exige disciplina e paciência do pesquisador. Este é o desafio constante daqueles que se envolvem nesta tarefa. O trabalho do pesquisador muitas vezes consiste em buscar papéis desorganizados, cabe a ele descobrir onde localizar aqueles papéis que podem ser úteis para a investigação que propôs a fazer. Nesta empreitada muitas vezes é preciso superar obstáculos de ordem burocrática, da boa vontade do atendente, localizar os arquivos e a falta de formação adequada daqueles que deveriam facilitar a vida do pesquisador.

TIPOS DE ARQUIVOS

Os arquivos recebem a seguinte classificação: arquivos públicos e arquivos privados. O arquivo é considerado público quando recebe documentos produzidos por órgãos públicos no exercício de suas funções ou é mantido por órgãos públicos. Conforme o Decreto n. 4.073, de 3 de janeiro de 2002, o Cap. III, art. 15, são arquivos públicos os conjuntos de documentos: I - produzidos e recebidos por órgãos e entidades públicas federais, estaduais, do Distrito Federal e municipais, em decorrência de suas funções administrativas, legislativas e judiciárias; II - produzidos e recebidos por agentes do Poder Público, no exercício de seu cargo ou função ou deles decorrente; III - produzidos e recebidos pelas empresas públicas e pelas sociedades de economia mista (BRASIL, 2002).

Os arquivos públicos são federais, estaduais, do Distrito Federal e municipais. Será considerado privado todo arquivo que recebe conjuntos de documentos de pessoa física ou jurídica em decorrência de suas atividades e/ou, é mantido por instituições privadas, famílias ou indivíduos (BRASIL, 2002). Os arquivos privados, com a extinção da pessoa jurídica de direito privado, devem ser transferidos para o poder público, assim, passam automaticamente

a serem patrimônios públicos e geralmente se tornam também, arquivos públicos. O Decreto n. 4.073, Cap. V, em seu art. 22, regulamenta a Lei n. 8.159/91 e dá diretrizes sobre a declaração de interesse público e social de arquivos privados de pessoas físicas ou jurídicas. Tais arquivos, uma vez que contenham “[...] documentos relevantes para a história, a cultura e o desenvolvimento nacional podem ser declarados de interesse público e social por decreto do Presidente da República.” (BRASIL, 2002).

Como exemplo, é possível citar os arquivos de instituições religiosas brasileiras anteriores ao Código Civil de 1916 que, no que diz respeito a atos de interesse público e social, mesmo sem decretos, são considerados de caráter público, pois possuem documentos de caráter religioso com finalidades públicas, um exemplo são os registros de batismo anteriores a Lei de 1916 que, na ausência de outros documentos, são considerados como registros de nascimento (BRASIL, 1991; MEDEIROS, 2003). Há também, a possibilidade de a pessoa física ou jurídica detentora de arquivo e que tenha interesse em qualificá-lo como arquivo privado de interesse público e social encaminhar solicitação ao Conselho Nacional de Arquivos - CONARQ.

Na solicitação deverá constar a justificativa do pedido e a indicação da localização do arquivo, bem como, a identificação do solicitante, do proprietário ou detentor do arquivo. Também, deverá constar o domicílio ou sede do solicitante, local para recebimento de comunicações. A solicitação será encaminhada à Comissão Técnica de Avaliação constituída pelo Conselho Nacional de Arquivos, que emitirá parecer pela aceitação ou não do interesse público e social do arquivo. Em caso de parecer favorável, o CONARQ tomará as devidas providências, que resultará na homologação da declaração pelo presidente da República (BRASIL, 2002).

A declaração de interesse público e social do arquivo será acompanhada de um diploma, que certificará sua importância para a memória nacional. Esse diploma, além de valorizar o arquivo, pode contribuir para a obtenção de apoio junto a agências financiadoras públicas ou privadas visando à preservação e divulgação do acervo. Os proprietários ou detentores dos arquivos privados declarados de interesse público e social devem zelar por sua preservação, comunicar ao Conselho Nacional de Arquivos qualquer mudança de local de guarda e notificar a União em caso de venda ou doação do arquivo (BRASIL, 2002).

ARQUIVOS ESCOLARES

Os arquivos escolares, a exemplo dos demais arquivos, também podem ser classificados como públicos e privados. A Lei n. 8.159/91, embora não faça expressa alusão aos arquivos escolares, no que se refere aos atos decorrentes do encargo público, são de interesse público, por isso, as escolas estão obrigadas a preservar seus arquivos, inclusive as escolas privadas. Os arquivos escolares privados, de acordo com Medeiros (2009), são de interesse público quando decorrentes de atribuições autorizadas, reconhecidas ou delegadas pelo poder público, deste modo, quando a escola privada é extinta, os documentos decorrentes daquelas atribuições se tornam totalmente públicos e são transferidos para a guarda pública.

As escolas, públicas e privadas, exercem *múnus* público e têm a responsabilidade de preservar seus arquivos, pois a finalidade destes é a comprovação do direito de pessoas ou da administração e as informações deles provenientes são utilizadas pelos órgãos da administração pública para exercer um controle do fluxo referente ao oferecimento de vagas, matrículas, aprovação, reprovação, evasão, entre outros. Ademais, os arquivos escolares possuem valor histórico e cultural. Os documentos escolares são classificados em documentos correntes, documentos intermediários e documentos de valor permanente (ANDRADE; ARNAUT DE TOLEDO; GARUTI ANDRADE, 2019).

Nos arquivos escolares, a documentação geralmente está em suporte de papel, organizada em livros, dossiês e documentos avulsos que contêm as informações internas produzidas cotidianamente pelos atores educativos e pela própria instituição. Pode-se dizer que os fundos arquivísticos das instituições educativas são constituídos por documentos específicos, produzidos no cotidiano das práticas administrativas e pedagógicas, são produtos da escola e revelam as relações que, no seu interior se desenvolveram pelos atores educativos envolvidos no processo educacional (MOGARRO, 2006; MIGUEL, 2012).

É importante que seja desenvolvida uma política de arquivamento e descarte de documentos que ultrapasse o limite imposto pela burocracia administrativa, que exige no caso de fechamento da escola, que apenas os documentos de ordem administrativa sejam repassados aos arquivos estaduais. Nesse processo, parte da história das instituições educativas acaba se perdendo, esta é uma questão candente no que se refere aos arquivos escolares.

FONTES E ARQUIVOS NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Embora a região oeste do Paraná seja de colonização recente, as fontes primárias para a realização de pesquisas na área da História da Educação são escassas e estão num estado de conservação que deixa muito a desejar, dadas as condições de albergamento e manutenção. No entanto, há que salientar a importância dos acervos regionais que já existem e tem exercido o importante papel de armazenar e organizar os documentos e fontes sobre a história da educação na região.

A maior parte das fontes documentais sobre a História da Educação na região estão disponíveis em instituições públicas e privadas. É possível elencar e descrever os principais arquivos que armazenam e organizam essas fontes, que poderão ser consultados por pesquisadores que atuam nessa área temática:

a) Biblioteca da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE): os *campi* de Cascavel, de Toledo e de Marechal Cândido Rondon da UNIOESTE possuem um considerável número de trabalhos defendidos nos cursos de graduação e de pós-graduação em História e História da Educação, que discutem a questão da educação escolar da região. Os arquivos de todos os campi da Universidade Estadual do Oeste do Paraná estão disponíveis para serem consultados por pesquisadores que optarem pela pesquisa sobre a historiografia das instituições educacionais. O *campus* de cada uma dessas cidades possui biblioteca com vasto material para pesquisas sobre essa temática. O Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE disponibiliza o acesso a todo seu acervo.

A biblioteca do *campus* de Cascavel ocupa uma área de 4.267m² distribuídos em dois pisos num prédio próprio, seu acervo é composto por 53 mil exemplares e 24 mil títulos de livros, além de um número aproximado de 23 mil exemplares de periódicos. A biblioteca está localizada no seguinte endereço: Rua Universitária, 1.619. Caixa Postal 701, Jardim Universitário. Cascavel, Paraná - CEP 85819-110. Telefone: (45) 3220-3178. Endereço Eletrônico: bibcvel@gmail.com.

A biblioteca do *campus* de Marechal Cândido Rondon ocupa uma área de 500m², no térreo do Bloco II, seu acervo é composto por 20 mil títulos e 34 mil exemplares livros, além de 881 títulos e 15 exemplares de periódicos e está localizado na Rua Pernambuco, 1.777, Caixa Postal 91 CEP 85960-000. Telefone: (45) 3284-7879. Endereço Eletrônico: bibmcr@unioeste.br.

A biblioteca do *campus* de Toledo ocupa uma área de 1.000m² distribuídos em dois pisos num prédio próprio, seu acervo é composto por 32.327 exemplares e 21.632 títulos de livros, além de 610 títulos e exemplares de periódicos. Está localizada na Rua da Faculdade, 645- Jardim Santa Maria, CEP. 85903-000 Toledo/PR. Telefone: (45) 33797118. Endereço Eletrônico: bibtoo@unioeste.br.

A biblioteca do *campus* de Foz do Iguaçu, ocupa uma área de 2.060m² e oferece consulta local de livros e periódicos, empréstimo domiciliar, empréstimo Inter bibliotecário, catalogação na fonte, levantamento bibliográfico e comutação bibliográfica. Está localizada Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Polo Universitário; Caixa Postal: 961. Telefone: (45) 3576-8100. Endereço Eletrônico: foz.biblioteca@unioeste.br. O sítio eletrônico para acesso às três bibliotecas acima elencadas é: <https://sisbib.unioeste.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Para consultar o acervo eletrônico do sistema de bibliotecas da UNIOESTE, acessar o seguinte sítio eletrônico: <https://sisbib.unioeste.br/pergamum/biblioteca/index.php>.

b) CEPEDAL: (Centro de Estudos, Pesquisa e Documentação da América Latina): o CEPEDAL é um órgão suplementar, vinculado cientificamente ao Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras (CCHEL) da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e administrativamente, está ligado ao Campus de Marechal Cândido Rondon, da UNIOESTE. O CEPEDAL foi criado no ano de 1989 e, desde esta data, tem se especializado na organização e guarda de testemunhos e registros em vários suportes documentais sobre o oeste do Paraná e nas áreas de fronteira com o Paraguai e a Argentina. O objetivo deste órgão é preservar acervos documentais sobre o oeste paranaense e as populações de fronteira vinculadas à região. A instituição disponibiliza mais de 500 suportes documentais, entre entrevistas em áudio e vídeo. Tem acervo com mais de mil fotografias, particularmente sobre a ocupação da região, no período entre 1950 e 1990.

O Núcleo de Pesquisa e documentação sobre o Oeste do Paraná realiza a organização e guarda de acervos, que em seu conjunto testemunham as ocupações populacionais e as transformações sociais, econômicas e culturais vividas na Região Oeste do Paraná e nas áreas de fronteira com o Paraguai e na Argentina desde os anos 1950 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2018).

O CEPEDAL dispõe de uma biblioteca de apoio na área de História do Paraná e do Oeste do Paraná, composta por mais de 2000 livros, integrada ao sistema Apolo de bibliotecas da UNIOESTE. Além disso, possui uma hemeroteca composta por um total de aproximadamente 11 títulos de jornais de circulação local e regional, um rico acervo de periódicos com mais de 50

títulos e um número aproximado de 3 mil volumes; também mantém a revista Espaço Plural, um periódico publicado semestralmente em versão impressa e eletrônica.

O CEPEDAL é sediado na UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon. O endereço é: Rua Pernambuco, 1.777, Caixa Postal 91 - CEP 85960-000. Telefone (45) 3284-7878. O acervo está disponível aos pesquisadores por meio dos contatos acima apresentados.

c) Museu histórico Willy Barth: O Museu Histórico Willy Barth é um órgão público municipal, localizado na cidade de Toledo, Paraná. A instituição foi criada pela Lei Municipal nº 834 de 23 de agosto de 1976, sancionada pelo Prefeito Wilson Carlos Kuhn. (TOLEDO, 1976a). No dia 29 de setembro, um mês depois, foi sancionada a Lei Nº 844, que determinou que a instituição fosse denominada de Museu Histórico Willy Barth, em homenagem ao pioneiro-colonizador e prefeito do município de Toledo. Embora criado e nomeado oficialmente em 1976, o Museu só foi instalado de fato, oito anos depois (TOLEDO, 1976b). A instituição está vinculada à Secretaria Municipal de Cultura e tem como missão principal preservar e divulgar a Memória Histórica do Município de Toledo e da região Oeste do Paraná. O Museu Histórico Willy Barth constituiu-se como um dos principais acervos de fontes documentais sobre a história da educação da região. Situado na Rua Guarani, 3843, Vila Becker, Toledo, PR. O museu está aberto à visitação de segunda a sexta-feira, das 8h00 às 11h45 e das 13h30 às 17h30 e no primeiro sábado de cada mês das 14h às 18h. Telefones para agendamento de visitas e contatos: (45) 32771328 e (45) 32773590. Endereço eletrônico: museu.rejane@toledo.pr.gov.br. Sítio eletrônico: <http://www.toledo.pr.gov.br/portal/cultura/museu-historico-willy-barth>.

d) Projeto História Viva: projeto desenvolvido por professores e alunos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon. O Projeto teve início na década de 1980 e seu objetivo principal é resgatar o conhecimento histórico a partir dos relatos orais de colonizadores e fundadores dos municípios da região. O Projeto História Viva está sediado na UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon. Endereço: Rua Pernambuco, 1777, Caixa Postal 91 - CEP 85960-000 e o sítio eletrônico <http://www.unioeste.br/projetos/cepedal/>. Telefone (45) 3284-7878. O acervo está disponível aos pesquisadores por meio dos contatos acima apresentados.

e) Museu da Imagem e do Som de Cascavel: trata-se de uma instituição mantida pelo Poder Público Municipal que oferece uma grande quantidade de materiais relacionados a colonização e escolarização da região oeste do Paraná e especialmente do município de Cascavel. O Museu

da Imagem e do Som de Cascavel está localizado no Centro Cultural Gilberto Mayer, foi criado pela Lei n. 1991/88, de 21 de abril de 1988, vinculado à Secretaria de Cultura (CASCAVEL, 2017). A instituição tem como finalidade resgatar, inventariar e preservar a memória artístico-cultural e histórica da região oeste do Paraná e do município de Cascavel. A instituição possui um acervo de mais de 50 mil documentos entre fotos, áudios e vídeos que descrevem o período da colonização e desenvolvimento da região oeste do Paraná e de Cascavel, constituindo-se num importante espaço de albergamento de fontes para pesquisas na área da história e da história da educação regional. Endereço: Rua Duque de Caxias, nº 379, anexo ao Centro Cultural Gilberto Mayer. Telefone: (45) 39021369. Sítio eletrônico: http://www.cascavel.pr.gov.br/museu/solicitar_atendimento.php.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito da ampliação da discussão sobre a importância de se conservar as fontes históricas para o conhecimento do patrimônio cultural e histórico, os pesquisadores na área de história da educação ainda encontram dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao acesso e à conservação dos documentos, mas, cabe aos historiadores da educação o desafio de retornar aos arquivos.

Na região oeste paranaense, a situação de conservação das fontes ainda é precária, principalmente em relação ao início do século XX. A escassez de fontes sobre a história da educação é uma realidade na pesquisa sobre a escolarização da região, no entanto, é possível realizar pesquisas e a tarefa é de grande dimensão. Por se tratar de uma região de colonização recente, faz-se necessário documentar a história educacional. Contudo, cabe destacar que o levantamento e a catalogação de fontes primárias e secundárias relativas à história da educação desta região têm ocupado a atenção de instituições públicas e de grupos de pesquisas. O HISTEDOPR, GT-Cascavel, Grupo de pesquisa vinculado ao HISTEDBR/UNICAMP, em desenvolvimento desde 2003, tem se dedicado à tarefa de levantar, organizar e catalogar fontes para a História da Educação na região, porém, há muito que se fazer.

O trabalho de reconstituição da história e da memória da educação no oeste paranaense tem se apresentado como desafio aos pesquisadores na área de história da educação, pois essas fontes, em sua maioria, já se perderam ou estão se perdendo devido à escassez de acervos documentais regionais. A documentação está dispersa, sem acondicionamento adequado, por isso está se deteriorando e se perdendo.

Salientamos, portanto, a necessidade de se desenvolver uma cultura de preservação das fontes na região. Para tal, as instituições escolares podem contribuir, por meio da preservação de documentação, isso não significa guardar tudo, mas, descartar o desnecessário e criar condições mínimas de sobrevivência do suporte físico (materialidade) e da informação do documento. Deve haver um trabalho integrado entre as secretarias de escolas, os arquivistas e os historiadores da educação visando à elaboração de planos de destinação aos documentos escolares. Tal exercício poderá auxiliar também na reflexão do que define um documento escolar e o que deve ser preservado e o que deve ser descartado dos arquivos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. P. de; ARNAUT DE TOLEDO, C. de A.; GARUTI DE ANDRADE, F. A. Preservação da história da educação na região oeste do paraná: arquivos, fontes e institui es educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-24, 2019.

ARNAUT DE TOLEDO, C. de A.; ANDRADE, R. P. de. Caracteriza o do acervo do Museu Histórico Willy Barth, de Toledo e a pesquisa sobre história da educa o na região oeste do Paraná, Brasil. **Revista Educere et Educare**, v. 10, n. 19, p. 73-83, jan./jun. 2015. Cascavel

BRASIL. **Lei Federal n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm. Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 4.073.**, 2002. Disponível em: http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=21&infoid=137&sid=54. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Regimento Interno do Conselho Nacional de Arquivos. **Portaria n. 2.588, de 24 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.conarq.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CASCADEL. **Museu da Imagem e do Som**. Cascavel: Prefeitura Municipal de Cascavel, 2017 Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/cultura/subpagina.php?id=79>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CASCADEL. O Museu da Imagem e do Som de Cascavel. **Centro Cultural Gilberto Mayer**, foi Criado pela Lei N  1991/88, de 21 de abril de 1988.

JARDIM, J. M. O inferno das boas inten es: legisla es e políticas arquivísticas. *In*: MATTAR, E. (Org.). **Acesso   informa o e política de arquivos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. p. 37-45.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educa o**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- MEDEIROS, H. A. R. Arquivos escolares. *In*: CASIMIRO, A. P. B.; LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R. (org.). **A pesquisa e a preservação de fontes e arquivos para a educação, cultura e memória**. Campinas: Alínea, 2009. p. 175-188.
- MEDEIROS, R. Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento. *In*: SIMPÓSIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, , 2003, Bahia. **Anais [...]**. UESB. Bahia, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2013.
- MIGUEL, M. E. B. Os Arquivos e Fontes como Conhecimento da História das Instituições Escolares. *In*: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 31-38.
- MIGUEL, M. E. B. A história, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia MG, v. 11, n. 1, p. 243-256, jan./jun. 2012.
- MOGARRO, M. J. Arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Revista Pró-prosições**. Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 103-116, jan./abr. 2005.
- MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. N. 1. Set/dez., v. 1, p. 71-84. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 11 nov. 2013.
- NOSELA, P.; BUFFA, E. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.
- NUNES, C. Interrogando a avaliação dos trabalhos de história da educação: o inventário de uma prática. *In*: GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- NUNES, C.; CAVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. *In*: GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- RAGAZZINI, D. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. *In*: SANFELIE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-35.
- RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, jul./dez. 2001.
- SAVIANI, D. Breves Considerações Sobre as Fontes Para a História da Educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.
- SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- TOLEDO (PR). Lei n. 834/76 de 23 de agosto de 1976. Toledo: **Diário Oficial [do] Município de Toledo**, 23 ago. 1976a.

TOLEDO (PR). Lei n. 844/76 de 29 de setembro de 1976. Toledo: **Diário Oficial [do] Município de Toledo**, 29 set. 1976b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Núcleo de Pesquisa e documentação sobre o Oeste do Paraná (CEPEDAL)**. Cascavel: UNIOESTE, 2018. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/cepedal/>. Acesso em: 20 nov. 2013.

VIDAL, D. G. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá. Pr. Vol. 5, n. 10, p. 71-73, jul./dez. 2005.

VIDAL, D. G. Por uma ampliação da noção de documentos escolar. *In*: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 59-71.

WARDE, M. J. Questões Teóricas e de Método: A História da Educação nos Marcos de Uma História das Disciplinas. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2006.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO MARISTA NO CONTEXTO DA URBANIZAÇÃO DE CASCAVEL, PR*

Francielle Aparecida Garuti de Andrade¹

César de Alencar Arnaut de Toledo²

Rodrigo Pinto de Andrade³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se no campo da História e Historiografia das Instituições Educacionais e tem como objetivo reconstituir a história e a memória da implantação do Colégio Marista de Cascavel, fundado no ano de 1962, no contexto da migração para o oeste paranaense e da urbanização do município de Cascavel. Trata-se de uma pesquisa histórica e documental, sua realização se deu por meio da análise de documentos que descrevem a trajetória da instituição, bem como suas atividades e sua relevância no cenário educacional de Cascavel.

O Colégio Marista de Cascavel é uma importante instituição escolar confessional católica, da rede privada de ensino, criada para atender uma nova demanda por escolas, que se deu na região na década de 1960. Suas atividades tiveram início em 24 de março de 1962, com a chegada dos Irmãos Carlos Leone, Hermenegildo Alzola e Norberto José, todos vinculados à Congregação Religiosa dos Irmãos Maristas. Inicialmente a escola funcionou num prédio construído em madeiras, onde era o Ginásio Rio Branco e a Escola Técnica de Comércio, por isso, quando dos Atos de transferência de estabelecimento, o Ginásio Rio Branco passou a ser Colégio Marista de Cascavel e a Escola Técnica de Comércio passou a ser o Colégio Comercial Marista de Cascavel, ambas conexas.

Quanto à delimitação temporal, optamos pelo recorte do ano de 1962, período em que tiveram início as atividades da instituição, até 1989, quando o ensino técnico-profissional cessou suas atividades no contexto pós-ditadura Civil Militar. Na elaboração do trabalho, foi

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.44-57

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Direção eletrônica: garutiandrade@gmail.com.

²Doutor em Educação pela Unicamp (1996), professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Direção eletrônica: caatoledo@uem.br.

³Doutor em Educação (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professor do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Direção eletrônica: rodrigoandrade.uem@gmail.com.

buscada a literatura sobre instituições escolares e sobre a História da Educação brasileira, que serviu como base teórica para historiar o processo de implantação do Colégio Marista de Cascavel.

Para a efetivação da investigação, foram utilizadas fontes como: Anais do Colégio Marista de Cascavel (1962-1986); Atas das atividades pedagógicas e administrativas da instituição; Atas da Câmara Municipal de Cascavel; Escritura pública de doação e permuta de terreno; Documentos da Secretaria Estadual de Educação para a autorização e funcionamento dos cursos diversos; Documentos de aprovação do projeto de implantação da escola; Documentos sobre a filosofia educacional e a pedagogia Marista; Cartas de Marcelino Champagnat sobre a questão educacional; da Congregação dos Irmãos Maristas; Autorização da Província Marista Centro-Sul para a abertura do Colégio; Fotos históricas; Recortes de Jornal da época da implantação da instituição, entre outras.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E INSTITUIÇÕES ESCOLARES: PERSPECTIVAS DA HISTORIOGRAFIA E QUESTÕES DE MÉTODO

A partir, sobretudo, da década de 1990, a história da educação brasileira passou a contemplar o estudo das instituições educativas, tendo como premissa o entendimento de que a análise de uma instituição educativa poderia oferecer subsídios que serviriam para a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade. Ancorados na possibilidade de que por meio do estudo da história e das práticas educativas de uma instituição seria possível conhecer importantes aspectos da história da educação brasileira, muitos pesquisadores atualmente têm se lançado nessa tarefa (NOSELLA; BUFFA, 2009).

No Brasil, a análise sobre a história das instituições escolares tem se firmado como uma Linha de Pesquisa no âmbito da História da Educação e se constituído cada vez mais, num campo de investigação promissor. Trata-se de uma veia da pesquisa histórica que se ocupa em descrever e analisar os protagonistas da educação em suas ações, bem como os diferentes momentos vividos pelas instituições educativas, suas contradições, sua estrutura física, sua relação com as políticas educacionais, seu projeto pedagógico e outros temas que contribuem para a compreensão do fenômeno histórico-educativo em sua totalidade.

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 tem sido um importante elemento motivador para as investigações sobre a história das instituições escolares. É uma proposta de pesquisa que visa à valorização das peculiaridades

regionais, sem desconsiderar as dimensões nacionais; entendemos 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 (ARNAUT DE TOLEDO; ANDRADE, 2013).

A análise da trajetória histórica das instituições escolares é um meio pelo qual se pode entender um determinado contexto e um período histórico, pois a escola é organizada para responder às necessidades da sociedade, muito embora seja ela mesma, objeto de contradições, de lutas, de embates e de proposições de superação da ordem vigente. É nisso que reside a contradição da educação, pois ela recebe influência do seu contexto, mas, ao mesmo tempo o influencia (CURY, 1985). A relação existente entre a instituição escolar e a sociedade é conflituosa, pois os grupos sociais opostos lutam em favor de escolas que atendam aos interesses que lhe são próprios.

As instituições educativas são constituídas por uma prática social e histórica cujas representações são interiorizadas no processo educativo, trazendo à luz, em cada contexto e momento histórico, ações destinadas a atender os interesses da sociedade para a qual foram pensadas e organizadas. Os sistemas educacionais institucionalizados são esferas cujas condições históricas retratam dados que contribuem para a reconstituição da memória de uma determinada sociedade. E, nesse sentido, a importância de análises sobre a linha de pesquisa Instituições Escolares, na área de História da Educação é apresentada neste trabalho como meio para aclarar questões relativas à relação entre sociedade e educação, no movimento da história, numa análise de fora para dentro, ou seja, da sociedade para o interior da escola. O desafio de trazer luz ao sentido estabelecido da relação entre sociedade e escola corresponde aos movimentos contraditórios dessa relação, cujas determinações implicam a formação da identidade da instituição educativa (SANFELICE, 2007; SAVIANI, 2013).

Na investigação da história e da historiografia das instituições educacionais, o pesquisador deve seguir um plano de pesquisa analítico que parte da sociedade para a escola, das múltiplas determinações que influenciaram a sua constituição, para que, então, possa traçar uma leitura da instituição com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para a sociedade. De posse dos conceitos fundamentais do método de análise, o pesquisador pode estabelecer uma conexão coerente entre escola e sociedade. Essa relação dialética entre escola e sociedade será entendida a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico da Instituição Escolar, tais como: documentos, fotografias, plantas, cadernos ou livros didáticos.

Algumas categorias podem servir de parâmetro para os pesquisadores na realização das pesquisas sobre instituições escolares, como o contexto histórico da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; o cotidiano escolar; o prédio e infraestrutura escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; corpo discente: origem social, destino profissional e suas organizações; corpo docente e equipe pedagógica: origem, formação, atuação e organização; organização pedagógica: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; práticas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2009).

O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

O município de Cascavel está situado na região oeste do Paraná, a menos de 150 km das fronteiras do Brasil com a Argentina e o Paraguai e até o ano de 1881 essa área não havia sido explorada, era habitada por uma população autóctone da etnia *Kaigang* (FAUTH, 1973). O período de ocupação do território que hoje compreende o município de Cascavel não difere das demais regiões do oeste do Paraná que, devido à sua situação geográfica, política e econômica e, por localizar-se em região fronteiriça, passou a despertar a atenção das autoridades, que intensificaram o seu povoamento por meio de um programa de colonização. A ideia de ocupar a região oeste do Paraná foi viabilizada no final do Império, ano de 1888, e se estendeu no período da República, chegando ao seu ápice no governo de Getúlio Vargas.

A ocupação e a colonização, tanto da região, quanto do território de Cascavel, em particular, não se deram de modo amigável, no entanto, adveio de litígios e violências comandadas por “jagunços”. Vander Piaia apresenta o paradoxo presente nesse processo de ocupação das terras da região que concluiu a barbárie à civilização. O contrapondo caracteriza-se na ambição por explorar a terra em um percurso marcado pela violência e pelo sangue, entendido e apresentado pelas autoridades envolvidas e interessadas no sucesso da colonização, como sinônimo de cultivo da terra e sede de progresso (PIAIA, 2013).

Segundo consta dos documentos que registram a história da cidade de Cascavel, foi no ano de 1922 que a cidade teve seus primeiros habitantes, ainda no sistema de *obrages*. Antônio José Elias, oriundo de Santa Catarina, foi o primeiro a solicitar ao estado um pedaço da terra considerada devoluta, que ficava às margens do rio Cascavel. A terra foi cedida e, nesse mesmo ano, Antônio José Elias e seus familiares passaram a ocupar a área. Nesse período,

José Silvério de Oliveira, também conhecido como “Nhô Jeca”, prestador de serviço de limpeza dos ervais para as *obrages*, resolveu visitar o local e, com a permissão de Antônio José Elias, também resolveu se estabelecer na região com sua família. A chegada de “Nhô Jeca” com sua comitiva deu-se no ano de 1930. A motivação que o levou a atrair seus conterrâneos à região foi a possibilidade de obtenção de terras.”

José Silvério se empenhou em transferir o posto telegráfico de Lopei para Cascavel. O fato de o governo passar a exigir que empresas estabelecidas no território brasileiro tivessem, no mínimo, dois terços de funcionários brasileiros, contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da região. No ano de 1931, Cascavel já era um povoado com um número considerável de habitantes e, em 1932, já contava com a sua primeira escola (EMER, 1991).

Em pouco tempo, Cascavel foi elevado à categoria de Distrito Administrativo do Município de Foz do Iguaçu, pelo Decreto Lei nº 7.573 de 20 de outubro de 1938. Suas delimitações, à época, davam-se desde o Rio Iguaçu até a Foz do Rio Piquiri. Em 14 de novembro de 1951, Cascavel foi elevado à categoria de Município desmembrando-se do Município de Foz do Iguaçu e o Governador do Paraná Bento Munhoz da Rocha Neto sancionou a Lei nº 790/51 que criou o Município de Cascavel (SPERANÇA, 1992).

Com a criação do Município, a colonização de Cascavel foi intensificada por cada vez mais concessões de terras aos colonos pelo Governo do estado do Paraná. Com isso, muitos colonos, de todas as regiões do Brasil, chegaram à Cascavel a fim de tomar posse de qualquer área que estivesse desocupada; com eles vieram empresas madeireiras, ávidas pelos pinheiros existentes na região (FAUTH, 1973). E em virtude do rápido progresso do Município foi promulgado o Decreto Estadual nº 1.542 de 14 de dezembro de 1953, que oficializou a criação da Comarca de Cascavel.

Após a criação do município, Cascavel passou por uma importante transformação no cenário político-econômico e educacional, sendo a economia madeireira a principal responsável por esse impulso, em especial, durante as décadas de 1950 e 1960. Como consta do Indicador profissional e informativo de Cascavel, produzido por Willy Fauth no final da década de 1950, o número de serrarias nos anos posteriores a década de 1960 continuou maior que o das demais indústrias, comprovando a força desse tipo de economia na região.

Os fatores econômicos e educacionais estavam diretamente relacionados, pois ao mesmo tempo em que a economia crescia, crescia a necessidade de mais escolas para os filhos dos colonizadores. A década de 1960, década de criação do Colégio Marista, possui destaque para a constituição econômica e educacional da cidade, pois foi uma época de grande

crescimento demográfico tanto na cidade de Cascavel quanto em toda a região oeste paranaense. Fator este que contribuiu para a urbanização do município.

O processo de urbanização do município de Cascavel se deu, sobretudo, em meados da década de 1960, e esteve intimamente relacionado à reestruturação e pavimentação da BR-277, antiga BR-35. A rodovia, chamada de Estrada Estratégica, dinamizou a economia do município de Cascavel, no âmbito do oeste paranaense, fomentando seu processo de urbanização. A cidade de Cascavel foi beneficiada com a BR-277, pois era bem localizada. Seu espaço geográfico permitia acesso tanto às fronteiras internacionais quanto à capital do estado, Curitiba (REOLON, 2007).

Em seus primeiros anos de emancipação política, a extração e a exploração de madeira por empresas colonizadoras foram as atividades econômicas de maior representatividade no município de Cascavel (PIAIA, 2004). Embora se considere o fato de que nenhuma empresa colonizadora tenha atuado, efetivamente, na promoção da colonização e urbanização de Cascavel, algumas companhias colonizadoras contribuíram para o crescimento e o desenvolvimento da cidade.

Nos anos seguintes à década de 1960, Cascavel era considerada a cidade que mais crescia no Paraná e a quarta do Brasil. Entre as décadas de 1970 e 1980, o município já ultrapassava cem mil habitantes, e já se enquadrava na categoria de município de médio porte. Embora a cidade não tivesse um projeto específico de colonização, seu rápido crescimento demográfico e econômico, ocorreu em larga medida, de forma desordenada, decorrente de sua localização geográfica privilegiada (SPERANÇA, 1992).

Em um contexto de amplo desenvolvimento e crescimento populacional, a procura por uma rede de educação foi se tornando uma realidade cada vez mais presente, conseqüentemente, os investimentos do Poder Público eram cada vez mais urgentes. Nesse período, era requerido o envio de recursos para construção e ampliação de escolas na cidade (NATH, 2010).

Assim, devido ao crescimento populacional e demanda por escolas, a década de 1960 representou um importante avanço não somente para os setores da economia, mas para a educação no município de Cascavel. A construção da primeira escola no município de Cascavel se deu nesse contexto. Em 1932, quando foi feita a primeira igreja, ao lado, em anexo à igreja, funcionou a primeira escola para crianças, na modalidade de casa escolar. Esse foi o local, posteriormente, projetado para construção do primeiro núcleo urbano de Cascavel (NATH, 2013). Nos três primeiros anos de funcionamento, a escola era mantida pela população local e os professores ficavam a cargo da Comissão de Estradas.

No ano de 1935, a professora, que no período era Genoveva Boiarski, passou a ser paga pelo município de Foz do Iguaçu, muito embora as condições da escola e seu local de funcionamento mantivessem as condições. Segundo Ivo Oss Emer, essa foi uma exceção à regra e uma peculiaridade de Cascavel, pois só deveriam ser pagos pelo poder público os professores de escolas constituídas por ato oficial e esse não era o caso da escola de Cascavel (EMER, 1991).

No ano de 1937, após a construção do aeroporto de Cascavel, a cidade passou a receber mais habitantes, muitos ligados à aviação e muitos outros com maior poder aquisitivo, fazendo com que a questão educacional ganhasse mais solidez e amplitude. Em 1938, foi criada a casa escolar oficial pública, também foi o ano em que Cascavel foi elevada à categoria de distrito administrativo de Foz do Iguaçu. A partir do ano de 1947, a educação em Cascavel, ainda na condição de distrito de Foz do Iguaçu, foi estadualizada. O estado do Paraná passou a manter a escola e a pagar os professores. A instalação do Grupo Escolar ocorreu em 24 de setembro de 1947 (SPERANÇA; SPERANÇA, 1980)

Em 23 de outubro de 1953, o Grupo Escolar foi transferido à propriedade do município, passando a direção à professora Aracy Lopes Pompeu, que esteve no cargo até 30 de dezembro de 1956. A partir da segunda metade da década de 1950, a educação de Cascavel ganhou cada vez mais amplitude e investimentos, passando a receber novos estabelecimentos de ensino de fundamental importância para a cidade e para a região, sendo que, alguns deles ainda hoje atuam na cidade, como: a Escola Normal Regional, o Colégio Auxiliadora, e o Colégio Rio Branco, hoje Colégio Marista (THOMÉ, 2005).

O Colégio Marista de Cascavel foi criado para atender aos interesses de uma população que pretendia resolver o problema educacional de seus filhos e que ansiava por uma educação distinta. A partir da análise dos dados entendemos que a implantação do Colégio foi necessária para aquela sociedade, que visava um modelo de educação diferenciado, calcado em valores cristãos.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO COLÉGIO MARISTA EM CASCAVEL (1962)

Para analisar o Colégio Marista de Cascavel, foi necessário considerar o período e o contexto de sua criação na cidade (1962), integrá-lo no sistema educativo mais amplo, na comunidade e na região onde a instituição desenvolveu e desenvolve suas atividades, para compreender o movimento da história que envolve essa escola (MAGALHÃES, 2004).

O Colégio Marista de Cascavel apresenta, em suas particularidades, informações que se relacionam com as questões locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, pois seu método de ensino é norteado por uma filosofia cristã, mundial, que é pautada pelos pressupostos católicos de Marcelino Champagnat (1789-1840), e empregados em cada país conforme seus ideais políticos de formar e manter uma estrutura hegemônica. Embora a filosofia marista seja a diretriz de sua prática pedagógica, os colégios se adaptam às necessidades locais, ou seja, articulam seus princípios às demandas de cada região; este se torna um fator que contribui para que os interesses da Igreja e do Estado se misturem (GARUTI DE ANDRADE, 2016).

A instituição faz parte da Província Marista Brasil Centro-Sul, cuja sede administrativa é na cidade de São Paulo. Apesar de as escolas maristas terem diretorias locais próprias, elas estão subordinadas à Província e, mantidas pela ABEC-Associação Brasileira de Educação e Cultura, uma associação sem fins lucrativos que é sustentada por recursos derivados da contribuição de seus associados, da taxa semestral de cursos, de promoções de eventos, de doações e de trabalho voluntário.

As atividades do Colégio Marista de Cascavel tiveram início em 24 de março de 1962, com a chegada dos Irmãos Carlos Leone, Hermenegildo Alzola, Norberto José e Antonio Esmanhotto, todos vinculados à Congregação dos Irmãos Maristas. Inicialmente a escola funcionou num prédio construído em madeiras. O primeiro prédio da instituição existiu onde funcionava o Ginásio Rio Branco, como Escola Técnica de Comércio, de propriedade de um dos pioneiros da cidade, Antonio Cid; era considerada, para época, uma boa construção, com destaque na cidade.

O empenho pela vinda dos irmãos Maristas para Cascavel partiu da administração do município, pois no contexto de rápido desenvolvimento econômico e aumento demográfico em que estava, era de interesse da cidade estruturar bases hegemônicas e mantê-las com uma educação que privilegiasse os filhos da nascente elite cascavelense, conforme a Lei nº 292/64, sancionada pelo Prefeito de Cascavel, Otacilio Mion (gestão de 14/12/60 a 14/12/64; 31/01/69 a 31/01/73), em 14 de setembro de 1964, que autoriza ao poder executivo transferir à ABEC todos os direitos relativos ao Ginásio “Rio Branco”.

A Educação Marista, à época, já era tradicionalmente conhecida em muitos países. Sua filosofia educacional preconizava que o papel de suas instituições escolares era o de “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. Os eixos centrais da Educação Marista sempre foram pautados pela Educação da Consciência, pela Educação da Inteligência e pela Educação da Vontade. Esse programa pedagógico era ideal para uma cidade em vias de expansão e

urbanização. Segundo Alceu Sperança, em matéria publicada no jornal “O Paraná”, em janeiro de 2006, sobre a história do Colégio Rio Branco, o primeiro contato entre José Neves Formighéri, à época prefeito de Cascavel (14/12/52 a 14/12/56), e o Superior Provincial (1953 a 1958), Irmão João de Deus, ocorreu em 28 de setembro de 1956 (O PARANÁ, 2006).

O incentivo por parte da cidade de Cascavel para a vinda dos Irmãos Maristas aconteceu por meio da doação de uma área de 71.000 m², posteriormente Centro Esportivo Ciro Nardi, para a instalação da Instituição Marista e esforço particular do Bispo de Toledo, à época, Dom Armando Círio. Foi proposta uma permuta da área doada por uma escola já instalada, o Ginásio Rio Branco. Estando as partes em acordo, no dia 22 de janeiro de 1962, o Ginásio Rio Branco passou a denominar-se Ginásio Marista de Cascavel e a Escola Técnica de Comércio, Colégio Comercial Marista de Cascavel, e naquele mesmo mês, no dia 27 de janeiro, iniciaram-se as reformas das instalações do prédio (COLÉGIO MARISTA DE CASCAVEL, 1962).

Conforme consta da Ata, no dia 20 de janeiro de 1962, procedeu-se a cerimônia de transferência da Escola Técnica de Comércio Rio Branco, adquirida pela prefeitura de Cascavel do Sr. Antonio Cid, e concedida para a ABEC. Na cerimônia estiveram presentes o Prefeito da cidade e vereadores; o Pároco do município e o Bispo Diocesano de Toledo; o Presidente da ABEC; o antigo proprietário do estabelecimento, Antonio Cid; o Diretor do Ginásio Marista e do Colégio Comercial Marista de Cascavel, Irmão Carlos Leone; o secretário, Irmão Hermenegildo Alzola; professores e familiares (COLÉGIO MARISTA DE CASCAVEL, 1962).

Um relatório detalhado feito pelos Irmãos que descreve as atividades cotidianas dos religiosos e do decurso das atividades educacionais no período da implantação da escola e anos posteriores, até que a reforma do prédio que abrigaria os Irmãos ficasse pronta, eles dormiam na casa canônica e se alimentavam no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora da Ordem das Irmãs de São Carlos.

A despeito das dificuldades, os Irmãos Maristas puderam ser alocados nas dependências do recém-cedido Colégio, no dia 27 de janeiro daquele ano, antes mesmo de encerradas as reformas do Ginásio pela prefeitura. Segundo os relatos dos Irmãos, até que tudo fosse concluído, muitos reveses tiveram que ser enfrentados e superados:

Nas nossas dependências, só tínhamos as camas e as roupas próprias. Nenhuma cadeira, armário ou qualquer outra coisa. Pulgas, baratas e ratos eram sem conta. O barulho da serraria bem ao lado e nossos cantos ora alegres, ora tristes, formavam um coro que terminava altas horas da noite e

recomeçava às 4 horas da madrugada. (COLÉGIO MARISTA DE CASCAVEL, 1962, p. 2).

As aulas tiveram início no dia 8 de março de 1962 com 191 alunos matriculados, como consta do documento elaborado pelos Irmãos. Cruzando as fontes, notamos que há uma discrepância em relação ao número inicial de alunos. Embora, no sítio eletrônico do Colégio de Cascavel conste que a instituição iniciou suas atividades com o número de 350 alunos, nos Anais elaborados pelos Irmãos, consta o número inicial de 191 alunos matriculados e, no ano de 1963, é que consta o início as aulas com 350 alunos matriculados (COLÉGIO MARISTA DE CASCAVEL, 1962, 1963).

Quando do início de suas atividades a instituição ofertava os cursos Ginásial, Técnico-Profissional e o Curso Primário. Os alunos matriculados nas primeiras turmas da modalidade de ensino primário não pagavam altas mensalidades, apenas contribuíam para o pagamento dos honorários dos professores. Esse princípio, contudo, foi modificado na medida em que a escola foi crescendo.

No final do ano de 1964, ano do golpe militar, o Governo passou a custear cinco professoras para o curso primário no Colégio Marista, o que acabou propiciando a oficialização dessa modalidade de ensino, que passou a receber o nome de Escola Primária Champagnat, a datar de 1º de março de 1965 (COLÉGIO MARISTA DE CASCAVEL, 1965).

O crescimento do Colégio Marista se deu de modo acelerado, correspondentemente ao crescimento da cidade de Cascavel. No ano seguinte ao de sua implantação, a instituição praticamente dobrou seu número de alunos. No início do ano letivo, a quantia era de 350 alunos matriculados, sendo que somente o Curso Primário, recém-divulgado, já contava com um número significativo de alunos (COLÉGIO MARISTA DE CASCAVEL, 1963). A seguir, apresentamos um quadro com o desenvolvimento do Colégio Marista nos seus primeiros oito anos de funcionamento⁴.

O Colégio Marista participou dos rumos políticos, religiosos e sociais da cidade de Cascavel. O espaço social que o Colégio possuía pode ser notado nos documentos históricos encontrados no seu acervo, como a participação da banda marcial nos eventos da cidade. Nos documentos da instituição, elaborado pelos Irmãos, por diversas vezes, é feita menção às

⁴ A partir do ano de 1973 a nova LDB 5692/71 foi implantada em todas as séries. Após esse ano, novos cursos foram abertos e foi iniciada a construção do novo prédio do Colégio Marista de Cascavel, inaugurado no dia 11 de outubro de 1975. O novo prédio era mais moderno, projetado para acompanhar o crescimento da cidade; entre as novas instalações constavam o laboratório de biologia, física e química, a biblioteca, áreas esportivas e um parquinho.

autoridades governamentais que sempre estavam presentes nas festividades político-religiosas de Cascavel e da região e, a presença dos Irmãos Maristas e dos seus discentes é sempre mencionada no sentido de que se faziam presentes para “abrilhantar” os festejos.

Entendemos que o Colégio Marista de Cascavel surgiu para atender aos interesses de uma elite que via no método pedagógico Marista um meio para solucionar a vida educacional de seus filhos. Como já existiam outras instituições de ensino na cidade, para as famílias com mais poder aquisitivo e influência social, fazia-se necessário à implantação de uma instituição de ensino que ofertasse um modelo de educação diferenciado, em um período de modernização, marcado pelo conservadorismo instituído em nível nacional pelo golpe militar de 1964.

O fato de ser uma escola destinada para a formação de uma elite local pode ser constatado nos escritos dos Irmãos sobre as anuidades que os alunos deviam pagar. No dia 24 de novembro de 1962 foi convocada uma reunião com as famílias e a Diretoria para tratar do valor das anuidades. A reunião foi realizada após um inquérito para averiguação do desempenho dos Irmãos em Cascavel. A pesquisa feita pelo Diretor Irmão Carlos Leone, em 19 de nov. 1962, foi direcionada às famílias dos alunos do Colégio.

Em relação aos cursos ofertados, o Colégio dispunha do curso Primário, Ginásial e Comercial, embasados na Lei 4.024/61. Entretanto, os cursos passaram por reformulações após a LDB de 1971. Apresentamos a seguir um quadro dos cursos que foram ofertados pelo Colégio nos anos subsequentes à sua implantação até a promulgação da Lei 5.692/71, quando houve ampliação da infraestrutura do Colégio e mudanças no seu currículo, por decorrência das novas características que a sociedade cascavelense foi adquirindo com as mudanças econômicas e demográficas.

A partir do ano de 1973, o Colégio foi ampliando cada vez mais suas instalações. No mês de junho de 1990 foi inaugurado um ginásio poliesportivo com espaços destinados para atividades extraclasse concomitantes, esportivas ou culturais. E, mais uma vez, para acompanhar o crescimento da cidade, o Colégio inaugurou, em 24 de fevereiro de 2003, um novo prédio com instalações mais modernas. No evento de inauguração estiveram presentes autoridades Maristas e autoridades político-administrativas da cidade de Cascavel, como o Prefeito Edgar Bueno (01/01/09 a 31/12/12; 01/01/13 a 31/12/16), ex-aluno da instituição e o Arcebispo Dom Lúcio Ignácio Baumgaertner.

Ao se dispor a educar para o trabalho e para a cidadania, a educação Marista, em se tratando do caso brasileiro, propõe uma pedagogia fundada na ética cristã, porém, por estar inserida num contexto político/econômico cuja matriz é capitalista, a pedagogia marista acaba

por receber certa influência desse sistema. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, ao defender a escola confessional, a Igreja Católica, defende também um modelo de educação privada, diretamente relacionado a uma perspectiva capitalista. Este posicionamento pode ser notado nos debates ideológicos que resultaram na promulgação da Lei nº 4.024/61, que beneficiou diretamente as instituições educacionais da rede privada de ensino, por meio de subvenções (CURY, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstituição histórica da origem e do desenvolvimento do Colégio Marista de Cascavel permitiu indicar para algumas conclusões que serviram de subsídios para o estudo da questão educacional de Cascavel, da região oeste do Paraná e do contexto educacional brasileiro. A pedagogia Marista se constituiu num importante instrumento para a análise do processo educativo do período estudado. Ao estudarmos a história dessa instituição escolar, foi possível reconhecer sua identidade institucional católica, criada no contexto da urbanização do município de Cascavel para atender uma nova demanda por escolas, que se deu na região durante a década de 1960.

Foi possível constatar por meio desta investigação que o Colégio Marista de Cascavel, quando de sua criação, ofereceu uma modalidade de ensino de caráter técnico-profissional, isso se constituiu numa importante particularidade, pois, o município de Cascavel, naquele período, passava por um processo de urbanização, que exigia mão de obra qualificada para atender à nova demanda de trabalho urbano. O Colégio Marista de Cascavel possui uma importante trajetória histórica, social e cultural em Cascavel e região e, desde a sua implantação, há mais de cinquenta anos, visou formar indivíduos para o mercado de trabalho, a fim de fomentar a economia local, tornando-a mais sólida.

Após o levantamento, catalogação e análise das fontes, constatamos que a história do Colégio Marista de Cascavel está imbricada com a própria história do surgimento da cidade. A instituição foi criada para atender um público específico, ou seja, era voltado para a formação da elite pioneira cascavelense. A escola apresentou-se como alternativa educacional àquela sociedade, pois se apresentava como uma alternativa de estudo diferenciada, com uma proposta pedagógica que atendia às exigências políticas, econômicas e sociais da época. Os dados documentais apontaram para a história de uma instituição que esteve diretamente ligada com a história do surgimento da cidade de Cascavel.

O Colégio Marista de Cascavel acompanhou o processo de crescimento da cidade. No decorrer dos anos, houve evolução em suas propostas de ensino e em sua infraestrutura. A proposta e a filosofia de ensino Marista foram relevantes para a consolidação da instituição no cenário educacional de Cascavel. A instituição se firmou na cidade como uma instituição de qualidade, que se ocupou em oferecer uma educação voltada para a formação integral (moral, civil e religiosa) do indivíduo.

A instituição foi criada para atender um público específico, ou seja, era voltado para a formação da elite pioneira cascavelense. A escola apresentou-se como alternativa educacional àquela sociedade, pois se apresentava como uma alternativa de estudo diferenciada, com uma proposta pedagógica que atendia às exigências políticas, econômicas e sociais da época. Os dados documentais apontaram para a história de uma instituição que esteve diretamente ligada com a história do surgimento da cidade de Cascavel.

A pesquisa mostrou que a instituição exerceu, especialmente nos primeiros anos de existência, um importante papel no conjunto das relações sociais, sempre ao lado dos grupos que detinham o poder ou exerceram significativa influência sobre a sociedade. Pelo fato de não haver opções de verticalização de estudos na região, a instituição contribuiu com a estratificação daquela sociedade. Poucos tinham acesso aos estudos e menor ainda era o número de pessoas que poderiam pagar os estudos naquela escola, mesmo assim, os documentos e depoimentos recolhidos pela pesquisa mostram que ela é sempre representada como formadora da elite regional, com formação adequada para a ocupação de postos no comando político regional.

REFERÊNCIAS

ARNAUT DE TOLEDO, C. de A.; ANDRADE, R. P. de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2013.

COLÉGIO MARISTA DE CASCVEL. **Anais do Colégio Marista de Cascavel**. Cascavel: Arquivo do Colégio Marista de Cascavel, 1962 a 1986.

COLÉGIO MARISTA DE CASCVEL. **Histórico**. Cascavel: Arquivo do Colégio Marista de Cascavel, 1962.

COLÉGIO MARISTA DE CASCVEL. **Regimento interno do Colégio Marista de Cascavel**. Cascavel: , 1964.

CURITIBA. Divisão administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. Lei nº 790/51. Curitiba: **Diário Oficial Estado do Paraná**, 1951.

- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação de Mestrado. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.
- FAUTH, E. W. **Tudo sobre Cascavel**: história, comércio, indústria, poder público, entidades, informações, estatísticas. 2. ed. Cascavel: , 1973.
- LOPES, S. **O Território do Iguaçu no contexto da “Marcha para Oeste”**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.
- MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- NATH, V. A. **História e Memória**: A constituição histórica da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (1950 A 1980). 2010. Monografia (Especialista em História da Educação Brasileira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.
- NATH, V. A. **A primeira escola secundária pública de Cascavel**: O Ginásio Wilson Joffre (1960-1980). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.
- PIAIA, V. **A ocupação do Oeste Paranaense e a formação de Cascavel**: as singularidades de uma cidade comum. 2004. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- PIAIA, V. **Terra, sangue e ambição**: a gênese de Cascavel. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.
- SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. *In*: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.
- SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SPERANÇA, A. **Cascavel a história**. Curitiba: Lagarto, 1992.
- SPERANÇA, A.; SPERANÇA, C. **Pequena história de Cascavel e do Oeste**. Cascavel: J. S. Impressora, 1980.
- THOMÉ, S. A. **A primeira escola primária em Cascavel**. 2005. Monografia (Especialista em História da Educação Brasileira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2005.

MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O OESTE DO PARANÁ: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES (1991-2020)*

Patrícia Cruz de Araújo¹

INTRODUÇÃO

A região Oeste do Paraná vem, ao longo dos anos, desenvolvendo-se e ganhando notoriedade como polo educacional. Neste cenário, vem sendo crescente o número de produções acadêmicas que buscam retratar esse desenvolvimento, especialmente em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, que se pautam na busca pela concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Neste capítulo, buscou-se realizar um levantamento de dissertações e teses que têm como recorte espacial e eixo central o oeste do Paraná. Considerou-se trabalhos das diversas áreas do conhecimento e de distintas categorias de análise, mapeados a partir de suas vinculações a Instituições de Ensino Superior IES, porém, ressalta-se, de partida, que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), apresenta um papel fundamental na disseminação de conhecimentos em relação à região em questão.

O ensejo maior do presente estudo é o de apresentar um painel de produções sobre o Oeste do Paraná e ressaltar a importância e a colaboração social desses trabalhos para o conhecimento dessa mesorregião, para compreensão do seu desenvolvimento ao longo da história e para o desvelamento da realidade. Nessa direção, traça-se um breve panorama da constituição do Oeste do Paraná, trazendo também dados atuais e sinalizando questões como a área educacional e sua atuação no agronegócio. Adiante, apresenta-se em forma de quadro as produções encontradas e realiza-se uma análise desse levantamento.

Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que tem por base pesquisas em *sites* e portais *on-line* de busca.

OESTE DO PARANÁ EM NÚMEROS: HISTÓRIA E SEUS FEITOS RECENTES

Contando com 54 municípios, a região Oeste do Paraná é subdividida em três microrregiões: Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. De acordo com Silva (2017), antes da

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.58-82

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2019-2020. E-mail: patricia33@hotmail.com

colonização, a mesorregião era ocupada por índios, principalmente da etnia guarani. Entre os anos 1940 e 1970, a região foi ocupada por colonos advindos do sudoeste do Paraná e, posteriormente, por alemães e italianos provenientes do Rio Grande do Sul e Oeste Catarinense, todos com a intenção maior de possuir terras. Na década de 1970, a economia local foi marcada pela mudança do ciclo madeireiro para a cultura da soja e pelo desenvolvimento nas áreas do transporte e comércio, provocando, conseqüentemente, um fluxo migratório e o êxodo rural.

De forma simultânea a esse processo, a construção da usina hidrelétrica de Itaipu (1974-1982) desencadeou estratégias para viabilizar o projeto de desenvolvimento regional. Essa região foi estrategicamente escolhida pela riqueza natural e características hegemônicas dos grupos que aqui se consolidaram, cenário ideal para o empreendimento de grandes projetos, inclusive na área educacional. (SILVA, 2017, p. 51).

Ao longo da história, a região foi se modernizando e ganhando destaque na esfera nacional, principalmente no que tange à produção de alimentos, tornando-se, hoje, referência nos campos do agronegócio e turismo. Nesse percurso, um feito importante de ser mencionado foi a criação, em 2014, do Programa Oeste em Desenvolvimento (POD), o qual contempla diversas entidades, tanto do setor público quanto do privado, em prol do desenvolvimento da região como um todo. A reportagem divulgada em agosto deste ano pelo jornal Gazeta do Povo assinala que:

[...] O POD junta mais de 70 entidades, como a Itaipu Binacional, de Foz do Iguaçu; o Sebrae (serviço nacional que estimula o empreendedorismo e desenvolvimento de negócios); as universidades (especialmente a Unioeste); a Federação das Indústrias do Paraná (Fiep); a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop) e, claro, as empresas e cooperativas locais. (COELHO, 2020).

Segundo estudo do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES (2020)), com base no IBGE (2020), a região Oeste do Paraná tem sua população estimada em 1.322.794 habitantes. Ainda, em se tratando da área educacional, dados MEC/INEP (2019) apontam que a mesorregião possui 312.223 alunos matriculados na Educação Básica, sendo 31.236 na Educação Infantil, 32.690 na Pré-escola, 170.442 no Ensino Fundamental, e 49.307 no Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior presencial, a região soma 48.285 matrículas e na Educação a Distância, (EaD) 23.788.

A reportagem divulgada no portal *on-line* “Paran@Shop (2016)” delinea ainda, que a região vem se destacando também na produção de energia renovável, sendo ela a primeira do Estado em produção de Biogás. Nota-se ainda, a relevância da produção pecuária da região em 2016 que, segundo o estudo “Panorama ODS: Oeste do Paraná em números (PNUD, 2018)”, tem no município de Guaraniaçu o maior produtor de bovinos, em Toledo, a maior produção de suínos e codornas e em Cascavel, de galináceos e ovinos.

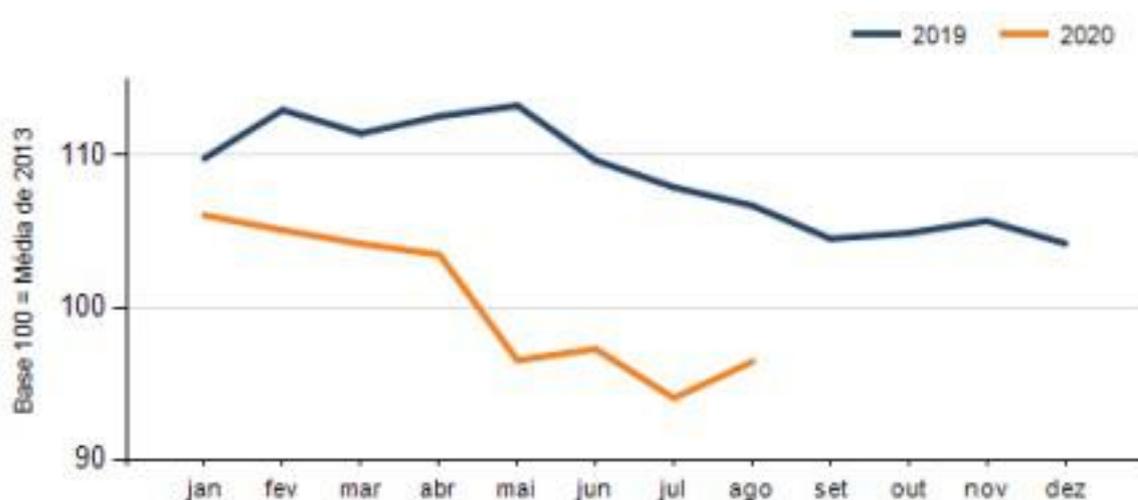
Em se tratando da produção agrícola, também do ano 2016, o município de Cascavel aparece como o maior produtor de trigo e soja, Toledo, de milho, Ramilândia, de cana-de-açúcar e Marechal Cândido do Rondon de mandioca. Já no tocante à produção extrativista (2016), o município de Quedas do Iguaçu aparece em primeiro lugar na produção de erva mate, Cascavel, de lenha, e Nova Laranjeiras, de pinhão. Um ponto que chamou a atenção no estudo se refere ao volume de agrotóxicos comercializado na região, o qual, entre 2013 e 2015, passou de 25.568 toneladas para 27.437.

Em relação às eleições (gestão 2017-2020), o estudo traz um levantamento com o percentual de prefeitos e vice-prefeitos dos municípios considerando-se o sexo a partir do qual se pode constatar que as cadeiras são predominantemente ocupadas por homens, ou seja, dos 54 prefeitos, 96,3% (52) são homens e 3,7% (2) são mulheres, e em relação aos vice-prefeitos, 92,6% (50) são homens e 7,4% (4) são mulheres, questão essa que demonstra a defasagem e a pouquíssima presença feminina no cenário político não só dessa região, como também do país.

Em relação à questão étnico-racial, a predominância dos eleitos é de pessoas que se autodeclararam da cor branca, desenhando um quadro em que, dentre os prefeitos, 94,4% (51) são brancos e 5,6% (3) pardos e no que diz respeito ao cargo de vice-prefeito, 87% (47) pertencem à raça/cor branca, 11,1% (6) à parda, e 1,9% (1) à amarela.

É relevante mencionar um levantamento da “Fecomércio – PR (SESC, SENAC, IFDP, 2020)”, no qual se apresenta uma queda significativa no nível de empregabilidade na região, como mostra o gráfico a seguir. Acredita-se que o atual momento de pandemia decorrente da Covid-19 (doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-Cov-2) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020), contribuiu consideravelmente para esse quadro.

Gráfico 1 – Evolução dos níveis de emprego Região Oeste – PR



Fonte: Fecomércio-PR, 2020.

A partir dos dados apresentados, desenha-se um painel geral que torna possível identificar algumas características principais e atuais da região Oeste do Paraná. Adiante, elenca-se um levantamento de dissertações e teses de diversas áreas do conhecimento e categorias de análise, porém, todos tendo como eixo central explorar a mesorregião.

LEVANTAMENTOS DE PRODUÇÕES SOBRE O OESTE DO PARANÁ

O número de pesquisas e produções sobre o Oeste do Paraná produzidos na perspectiva de conhecer e retratar como a mesorregião foi se constituindo e se desenvolvendo em seus mais diversos setores vêm em um movimento ascendente ao longo dos anos, sobremaneira, nas universidades públicas. Nessa direção, a seguir estão elencadas as produções levantadas.

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre a região Oeste do Paraná

Autor	Título	Tipo de produção	IES	Ano
Ivo Oss Emer	Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola	Dissertação	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	1991
Valdir Gregory	Os euro-brasileiros e o espaço colonial: dinâmica da colonização no oeste do Paraná nas dé-	Tese	Universidade Federal Fluminense (UFF)	1997

	casas de 1940-1970			
Moacir Piffer	A dinâmica do Oeste paranaense: sua inserção na economia nacional	Dissertação	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1997
Neiva Salete Kern Maccari	Migração e memórias: a colonização do Oeste paranaense	Dissertação	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1999
Sarah Iurkiv Gomes Tibes Ribeiro	O horizonte é a terra: manipulação da identidade e construção do ser entre os guarani no Oeste do Paraná (1977-1997)	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	2002
Antonio Marcos Myskiw	Colonos, posseiros e grileiros: conflitos de terra no Oeste paranaense (1961/66)	Dissertação	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2002
Edson Noriyuki Yokoo	Terra de Negócio - estudo da colonização no Oeste paranaense	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2002
José Maria Ramos	A geoeconomia do Oeste Paranaense: desenvolvimento e integração regional.	Dissertação	Universidade Salvador (UNIFACS)	2003
Jaime Antonio Stofel	A viabilidade da agricultura familiar: formas de organização produtiva no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2004
Ricardo Rippel	Migração e desenvolvimento econômico no Oeste do estado do Paraná: uma análise de 1950 a 2000	Tese	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2005
Luis Fernando Souza Gomes	Potencial de Produção de Biodiesel a partir do óleo de Frango nas Cooperativas do Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2005
Angela Mara Bento Ribeiro	Planejamento turístico regional: um estudo da região Costa Oeste do Paraná.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2005
Márcio Alberto Gobel	Organização e coordenação do sistema agroindustrial da mandioca na Microrregião Oeste do	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-	2005

	Paraná		OESTE)	
Celso Schonwald	Diagnóstico do uso da Irrigação em Pequenas Propriedades Rurais na Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2005
Gisele de Lorena Diniz Chaves	Diagnóstico da logística reversa na cadeia de suprimentos de alimentos processados no oeste paranaense	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2005
Jiani Fernando Langaro	Para além de pioneiros e forasteiros: Outras histórias do Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Federal do Uberlândia (UFU)	2006
Cacea Furlan Maggi	Determinação do índice de disponibilidade de umidade para a Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2006
Amauri Massochin	O programa de eletrificação rural clic rural, seus efeitos e implicações na Região Oeste do Paraná 20 anos depois	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2006
Cleverson Alexander Reolon	A Aglomeração Urbana da Soja: Cascavel e Toledo no Contexto da Metropolização na Mesorregião Oeste Paranaense	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2007
Gisele Cristina Justen	Composição química da soja (Glicine max (L.) Merrill) em conversão para agricultura orgânica considerando as condições climáticas do oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2007
Luci Suzana Bedin Amorim	Agricultura familiar e redes de desenvolvimento territorial rural: um estudo empírico sobre agroindústria familiar rural no oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2007
Liliane da Costa Freitag	Extremo-oeste paranaense: história territorial, região, identidade e (re)ocupação	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2007
Judite Veranisa Schmitt	Os atingidos por Itaipu: história e memória. Oeste do Paraná, décadas de 1970 a 2000	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-	2008

			OESTE)	
Jardel Luiz Gheller	Qualidade de sementes de feijão produzidas em sistema orgânico no oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2008
Sandra Regina da Silva Pinela Dalmás	A logística de transporte agrícola multimodal da Região Oeste paranaense	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2008
Vanessa Aparecida Antes	Parasitismo de <i>Meloidogyne</i> spp. em plantas nativas do oeste paranaense e variabilidade genética de populações de <i>Meloidogyne incognita</i> raça 3	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2008
Sérgio Luiz Marchi	Interação entre desfolha e população de plantas na cultura do milho na região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2008
Érica das Graças Carvalho Nasu	Composição química da manipueira e sua potencialidade no controle de <i>Meloidogyne incognita</i> em tomateiro no oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2008
Auri Francisco Orlando	Cultivo de girassol na safrinha no Oeste do Paraná: efeitos do espaçamento entre linhas e populações de plantas	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2008
Irene Spies Adamy	Formação e organização política da classe dominante agrária: a Sociedade Rural do Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2010
Gabriel Rodrigues da Silva	A pobreza e a dinâmica espacial do trabalho nos frigoríficos de aves no oeste paranaense	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2010
Sanimar Busse	Um estudo geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná	Tese	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2010
Olga da Conceição Pinto Tscha	Análise da influência do modal aéreo no desenvolvimento regi-	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste	2010

	onal do oeste paranaense		do Paraná (UNI-OESTE)	
Otmar Plec	Sociedade de garantia de crédito como uma solução na concessão de crédito para micro, pequenos e médios empresários no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2010
Karina Griggio Hotz	Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009).	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2010
Paulo César da Silva Ilha	O crescimento e desenvolvimento sócio-econômico das cooperativas agroindustriais do Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2010
Adelaide Marina Schaedler	Prevalência ectoparasitária em tilápias do Nilo cultivadas em viveiros escavados na Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2010
Francielle Fiorentin	Identificação de Meloidogyne spp. em reservas legais e avaliação do parasitismo de Meloidogyne incognita Raça 03 e M. javanica em plantas nativas do oeste paranaense	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2010
Leozil Ribeiro de Moraes Junior	Mastro: a formação do Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (1970-1990)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2011
Thiago Roberto Zibetti Gonçalves	Panorama agroecológico: atores e processos no oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2011
Leslié Defante	Caracterização dos sistemas de produção leiteiros na região oeste do Paraná por meio de análise multivariada	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2011
Luise Adriana Küllzer Anschau	O ramo metal-mecânico e a industrialização do Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2011
Fernando Zatt	Redes de cooperação organiza-	Dissertação	Universidade Es-	2011

Schardosin	cionais no Oeste do Paraná: um enfoque no ambiente institucional dos Parques Tecnológicos		tadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	
Tatiana Werle	Produção da videira Niagara Rosada submetida a indutores de brotação, no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2011
Simone Cristina Camargo	Aplicação de um sistema de informações geográficas SIG) no estudo da apicultura na região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2011
Deisnara Giane Schulz	Sistema silvipastoril no Oeste Paranaense com <i>Jatropha curcas</i> L. e tifton 85	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2011
Leandro de Araújo Crestani	Conflitos agrários e mercado de terras nas fronteiras do Oeste do Paraná (1843/1960)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Éverli Marlei Moers	Ocorrência de doenças na cultura do crambe (<i>Crambe Hochst abyssinica</i>) cultivado na região oeste do Paraná e efeito de <i>Xanthomonas campestris</i> pv. <i>campestris</i> na produção da cultura	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Everton Coimbra de Araújo	Análise da produtividade da soja associada a fatores agrometeorológicos, por meio de estatística espacial de área na Região Oeste do Estado do Paraná.	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Fernando Fávero	Uso da cama de frango associada à adubação mineral no sistema de produção de grãos da região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Eduardo Miguel Prata Madureira	Análise das Principais Cadeias de Produção Agropecuárias no Processo de Crescimento Econômico do Oeste do Paraná: 1985-2010	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
William José Borges	As estruturas estritamente co-	Dissertação	Universidade Es-	2012

	ordenadas no sistema agroindustrial de carne suína na região oeste do Paraná.		tadual de Maringá (UEM)	
Maria Valdeny Ferreira Gomes	A expansão da escola pública primária na região Oeste do Paraná (1970-1980)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Amilton Benedito Peletti	O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Solange Queiróz Ribeiro	A territorialização e a organização do movimento nacional dos catadores de material reciclável em municípios da região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Ivan Decker Raupp	Redes de cooperação: um estudo sobre a criação e captura de valor por produtores de hortaliças no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2012
Vânia Salette Klein de Oliveira	Implicações socioambientais causadas pelo processo de ocupação da região oeste do estado do Paraná entre as décadas de 1940 e 1980	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2013
Elisiane Inês Dall'oglio Chaves	Diversidade de bactérias endofíticas obtidas de solos do oeste do paraná usando milho e trigo como planta isca	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2013
Manoel João Ramos	Análise do sistema agroindustrial da carne ovina no Oeste do Paraná com o uso da matriz estrutural prospectiva	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2013
Amarildo Nunes Pereira	Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2013
Kelly Jackelini Jorge	A formação do enfermeiro para o cuidado à saúde da criança e do adolescente na graduação em enfermagem na Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2013

Frاندoloso, Jucenei Fernando	Acúmulo de nutrientes e crescimento do pinhão manso no oeste do Paraná	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2013
Jaqueline Michele Cunico	Viver e trabalhar no campo: produção agropecuária, relações de trabalho e tensões no Extremo Oeste paranaense, 1970-2012	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Roney Zimpel	Gestão financeira de sistemas leiteiros na região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Marines Rute de Oliveira	Análise espacial do desenvolvimento econômico das microrregiões do oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Lilian Navrotzki Riedner	Avaliação da sustentabilidade da agricultura familiar no Oeste do Estado do Paraná, em propriedades produtoras de mandioca, considerando sua participação nas fecculárias	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Marcia Aparecida Silita de Almeida	A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná, na perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de docentes integrado, em nível médio	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Adriana Eliane Casagrande	Mobilidade populacional na região costa oeste do Paraná: do campo para a cidade	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Anderson Arilson de Freitas	Trabalho também é festa: história(s) e memória(s) de antigos posseiros na região Oeste do Estado do Paraná (1930 - 1970)	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2014
Andressa Szkut	Centros de Tradições Gaúchas no Oeste do Paraná: a (re)construção da memória coletiva e a fixação de representações.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Leandro Rampim	Avaliação da fertilidade do solo	Tese	Universidade Es-	2014

	e balanço nutricional das em áreas culturas de soja e trigo em áreas com agricultura de precisão na região oeste do Paraná		tadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	
Mayara Lautert	Licófitas e samambaias em quatro unidades de conservação de mata atlântica no oeste do Paraná, Brasil.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Jonas Francisco Egewarth	Diversidade genética entre cultivares de Mandioca da Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Tatiani Sobrinho Del Bianco	Sustentabilidade e desenvolvimento regional: uma análise do potencial econômico dos resíduos sólidos urbanos no Oeste do Paraná 1970 - 2020	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2014
Sônia Oracilio Duarte	A presença negra no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Lincoln Villi Gerke	Avaliação do potencial do material de sorgo Sacarino ADV 2010 para produção de etanol e silagem, em dois cortes, na região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Iara Lúcia Lazzarin	O papel da ética na formação do químico: um olhar no processo de formação inicial do licenciado na região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Alfredo José Alves Neto	Uso de água residuária de suinocultura associada à adubação mineral no sistema de produção de grãos da Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Solles Augusto Ro-varis	Análise dos usos finais de energia elétrica na produção do frango de corte no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Fernanda Cristina Sanches	Turismo rural sustentável: uma análise das práticas de sustenta-	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste	2015

	bilidade ambiental de empreendimentos no Oeste do Paraná		do Paraná (UNI-OESTE)	
Gihan Teixeira Jebai	Estudo do potencial de geração de rejeitos sólidos na mesorregião Oeste do Paraná e prospecção tecnológica para o seu aproveitamento sustentável	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Shaila Ariento Beledeli Nodari	Força de trabalho em saúde na atenção básica: características e distribuição geográfica na macrorregião oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Rita de Cássia Ribeiro	Desenvolvimento rural sustentável e agricultura familiar: diagnóstico participativo de indicadores econômicos, sociais e ambientais na região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Jorge André Thomas	Indicadores de desenvolvimento rural da população dos municípios do oeste Paranaense: uma metodologia de estudo	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Marcos <i>Galdino</i>	A irradiação e difusão do adventismo do sétimo dia no oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
<i>Marlise Aparecida dos Santos de Napoli</i>	Consumo de água na industrialização da Tilápia: estudo de caso do oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
<i>Ednilse Maria Willers</i>	Cultura associativa: a gênese do cooperativismo agropecuário de alimentos da mesorregião Oeste paranaense	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
<i>Flavia Hachmann</i>	Análise do desenvolvimento sustentável na Mesorregião Oeste do Paraná: uma aplicação do barômetro da sustentabilidade	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
<i>Paulo César da Silva Ilba</i>	Uma análise comparativa da competitividade das cooperativas agroindustriais, do Oeste do Paraná, sob as perspectivas	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015

	econômico-financeiras, tecnológicas de produção e dos mercados			
<i>Caroline Santana Ribeiro dos Santos</i>	O estágio supervisionado em serviço social nas unidades de formação acadêmicas da região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
<i>Ivanete Daga Cielo</i>	O sistema de integração da avicultura de corte na mesorregião oeste paranaense: uma análise sob a ótica da Nova Economia Institucional.	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
<i>Tiago Madalosso</i>	Balço e eficiência de uso de nutrientes em sistemas de produção de grãos na região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
<i>Nilton Batista Leite</i>	Acidente de trabalho: precarização da força de trabalho nos frigoríficos da região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2015
Marcos Alexandre Smaniotto	A modernização conservadora na microrregião oeste do paraná (1964-1979)	Tese	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2016
Franciane Bortoluzzi	Relação entre os investimentos em TIC e a evolução patrimonial das cooperativas agropecuárias do oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Caroline Thaís Eckert	Avaliação da Produção de Etanol a partir de distintos Híbridos de Milho na Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Laura Cristiane Nascimento de Freitas	Qualidade de sementes de <i>Cupania vernalis</i> (Cambess.) provenientes de remanescentes florestais da região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Lidiane Maciel Muffatto	O projeto especial multinacional de educação – Brasil – Paraguai - Uruguai e a concepção da escola pública na região oeste do Paraná: 1975 a 1983	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016

Ricardo Dri	Caracterização do desenvolvimento rural sustentável em assentamentos de base agroecológica na Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Daliane Rahmeier	Agricultura familiar na mesorregião Oeste do Paraná: cooperativismo como forma de integração para a sustentabilidade dos estabelecimentos familiares	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Thiago Stock Paschoal	Genótipos de cártamo: produtividade de grãos, teor de óleo e acúmulo de nutrientes no oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Celso José Farias	A percepção do produtor do Oeste do Paraná sobre a integração avícola à partir do enfoque da nova economia institucional	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Fagner Mendonça Avelar	Agricultura familiar: dinâmica e efeitos do PRONAF na região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Henrique Botan Bauermann	Inclusão digital de agricultores familiares em municípios da região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Udo Strassburg	O Biogás no Oeste do Paraná: potencialidade, desafios e perspectivas à luz da Nova Economia Institucional (NEI)	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Leonor Venson de Souza	Análise do uso de controles e gestão financeira em propriedades rurais produtoras de grãos da Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Fernanda Marcia Kumm	Aplicabilidade da auditoria para evidenciar práticas de sustentabilidade nos relatórios de gestão das cooperativas agroindustriais do oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Cristian Jair Paredes Aguilar	Análise do ambiente institucional e organizacional da logística de exportações de grãos das co-	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-	2016

	operativas do Oeste do Paraná		OESTE)	
Valdir Serafim Júnior	Agricultura familiar no contexto de desenvolvimento rural sustentável na Costa Oeste paranaense	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2016
Eudiman Heringer	A expansão da educação superior na região Oeste do Paraná e suas influências no grau de formação dos professores universitários	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Diuslene Rodrigues da Silva	Violência no trânsito envolvendo jovens em municípios da região Oeste do Paraná: comprometerimentos da força de trabalho para projetos de desenvolvimento	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Fábio Corbari	A inclusão digital como ferramenta de extensão rural para a gestão do cooperativismo de economia solidária no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Cintia Wolfart	"O novo já nasce velho": os clubes 4-S e a modernização da agricultura no Oeste do Paraná (1950-1980)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Hiolly Batista Januário de Souza	Mediação da Comissão Pastoral da Terra nos conflitos agrários do oeste paranaense (1964-1985)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Tânia Maria Smaniotto Silveira	Contratos de integração no sistema agroindustrial avícola nas cooperativas no Oeste do Paraná: formalidade e confiança	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Patrícia Vicente Dutra	Manifestações sociorreligiosas dos assistentes sociais e suas repercussões imediatas nas práticas laborais do tempo presente ao Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Kaian Albino Corazza Kafer	Caracterização por linhagens, mapeamento por associação e controle genético para resistência às doenças foliares em mi-	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017

	lho no Oeste do Paraná			
Maria do Carmo Lana	Manejo da adubação potássica na cultura da soja e efeito residual na cultura do milho em sistema plantio direto no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Pamela Gonçalves	As contribuições das ciências humanas na formação inicial do professor de matemática: um olhar para a região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2017
Fabiana Stahl Charparini	Gernote Kirinus: religião, política e lutas pela terra no Oeste Paranaense (1970-1980)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Paula Renata Olegini Vasconcellos	Doença de Parkinson e sua relação com a exposição a agrotóxicos em usuários de um serviço público de saúde na região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Gabriela Thaís Mattia de Silva	Colonização, terra, conflitos e religião: a atuação da congregação dos palotinos no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Aline Milioni de Melo	As cooperativas de leite da agricultura familiar com interação solidária do Oeste do Paraná: uma análise da retração das instituições nas práticas de gestão	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Andressa Carla Grosbelli	Análise da produção de biogás em diferentes sistemas e fases de criação de suínos no oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Vania Frigotto	Gestão do trabalho em saúde: uma análise a partir do PMAQ-AB na macrorregião Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Douglas Galhardo	Caracterização físico-química, microbiológica e de compostos bioativos de amostras de mel de <i>Apis mellifera</i> L. do Oeste do Paraná, Sul do Brasil	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018

Tatiani Sobrinho Del Bianco	Modelo de gestão dos resíduos sólidos urbanos como elemento de desenvolvimento regional sustentável: uma análise dos municípios do Oeste do Paraná	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Jéssica Cristina Ruths	Ocorrência de câncer na região oeste do Paraná: análise a partir da ocupação e exposição a agrotóxicos	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Gisele Esser Romani	Análise multicausal das perdas na colheita de soja na região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Moacir José Dalmina Júnior	Comparação de projetos arquitetônicos para otimização de eficiência energética e conforto ambiental em aviários de frangos de corte para o oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Danieli Sanderson Silva	Análise do custo e consumo em energia elétrica na cadeia produtiva de carne de suínos no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Marcel Augusto Colling	Dissonâncias cognitivas regionais no desenvolvimento de uma economia do conhecimento na região oeste do Paraná	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Emerson Di Domenico Durso	A sustentabilidade e a ação coletiva que contribuem para a Indicação Geográfica do mel - Indicação de Procedência Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Manoela Aparecida Fumagalli Coelho Mello	Ações do programa saúde na escola em município da região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Maycon Hoffmann Cheffer	Utilização de Metilfenidato por Sistema Público de Saúde em Município da Região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2018
Thaís Luft da Silva Neitzke	Agrupamento de rizobactérias nativas da região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste	2018

	ná por estudo de congruência genética e bioquímica		do Paraná (UNI-OESTE)	
Jorge Lucio dos Santos Coelho	Sustentabilidade x agrotóxico de origem ilícita: um estudo da percepção e comportamento ambiental de agricultores familiares no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Rodrigo Novakoski	Agricultura agroecológica no oeste do Paraná: o papel do extensionista, entidades de ATER e agricultores (PGDR)	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2019
Priscila Paz Ferreira	Análise do desenvolvimento sustentável com base nas dinâmicas agroambiental, econômica e social que influenciam no PIB Per Capita no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Maria de Fatima de Oliveira	Frequência de Obesidade e Risco Cardiometabólico em escolares de cinco a 10 anos de idade na região Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Jonathan Renan Zanchin	Abortos e malformações congênitas em filhos de mulheres residentes em áreas de exposição a agrotóxicos na região oeste do Paraná Brasil	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Jennifer Paola Vicini	A territorialização da produção de fumo na mesorregião oeste do Paraná: sujeição da renda da terra e as formas de resistência do campesinato	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2019
Cibely Delabeneta	A percepção dos dirigentes de cooperativas agroindustriais do oeste do Paraná quanto a projetos de energia solar e proposta de modelo de análise de viabilidade	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Josiane Barbosa Gouvêa	A cidade, suas imagens, vozes e silêncios: estudo da formação das relações de trabalho em um município de tradição germânica do oeste do Paraná	Tese	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2019
Marcelo Hansen Schlachta	A Comissão Estadual da Verdade e as memórias sobre a di-	Tese	Universidade Estadual do Oeste	2019

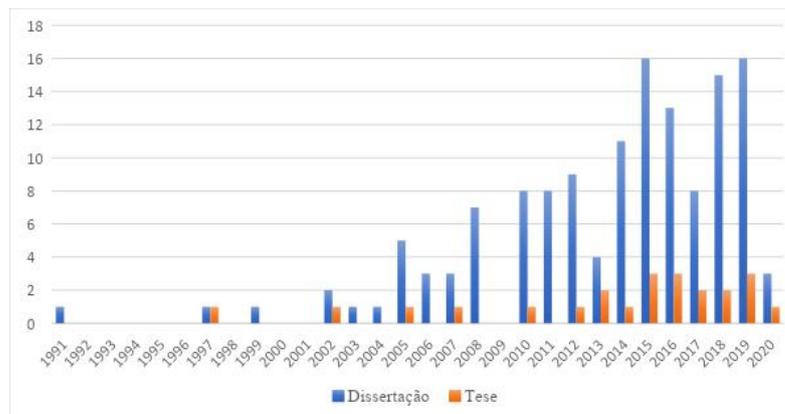
	tadura no Oeste e Sudoeste do Paraná		do Paraná (UNI-OESTE)	
Augusto Cesar <i>Stein</i>	Análise das interações do SRI no âmbito do Programa Oeste em Desenvolvimento	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Josias Luis Fornari	Caracterização físico-química e fúngica das silagens de milho utilizadas na alimentação de bovinos leiteiros na microrregião Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Victoria Maria Ferreira Diniz	Análise das estruturas de governança de laticínios e produtores no Oeste do Paraná sob a ótica dos custos de transação e formas plurais	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Melissa Paoletti de Souza	Revisão metodológica dos índices bióticos bmwp ⁷ e aspt para corpos d'água da região oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Yogo Kubiak Canquerino	O nível de adoção das práticas de governança corporativa em cooperativas no Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Manoel João Ramos	Fatores determinantes de competitividade: uma análise da agroindústria de processamento de tilápias no Oeste do Paraná - Brasil	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Anyelly Cristina Cruz	Avicultura industrial do Oeste paranaense: barreiras não-tarifárias e estratégias competitivas	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Ricardo Paganin	Avaliação do conforto térmico em pocilgas de suínos de corte na região oeste do estado do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Sérgio Adriano Romero	Análise dos determinantes da divulgação de informações financeiras dos municípios do oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2019
Thiago Bana Schuba	Energia Incorporada na cadeia	Dissertação	Universidade Es-	2019

	produtiva de suínos no Oeste do Paraná		tadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	
Caroline Monique Tietz Soares	Tecnologia de biodigestores rurais e desenvolvimento rural sustentável na região Oeste do Paraná	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2020
Caroline Cristina Engel Gabriel	Variabilidade espacial da produtividade da soja na região oeste do Paraná associada a variáveis agrometeorológicas utilizando Bootstrap	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2020
Fernanda Bortoluzzi Lorenzetti	Sustentabilidade e Mitigação dos Riscos Climáticos e de Mercado na Produção de Soja em Palotina – Oeste do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2020
Ariady Lucia de Andrade Coneglian	Transtornos mentais e o uso de agrotóxicos em município do oeste do Paraná: um estudo transversal	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNI-OESTE)	2020

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações, 2020.

Foram levantados 159 estudos cujo tema central foi a mesorregião Oeste do Paraná. Dos 159 encontrados, 136 são dissertações e 23 são teses. Desse modo, verificou-se que praticamente 86% dos estudos analisados são referentes às dissertações e somente 14% são teses, fato esse que demonstra a importância e necessidade de se prosseguir e aprofundar a análise sobre a região, especialmente, por meio de doutorado.

Gráfico 2 – Total de dissertações e teses levantadas sobre o Oeste do Paraná (1991-2020)



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações, 2020.

Outro dado relevante a ser mencionado é que, dentre os 159 estudos observados, 85 foram realizados por pessoas do sexo feminino e 74 do sexo masculino, o que demonstra o crescimento efetivo no número de mulheres no meio acadêmico e a importância delas na pesquisa.

Pelo gráfico evidencia-se ainda, um aumento significativo no número de estudos sobre a região Oeste do Paraná, principalmente, por meio de mestrados e, substancialmente, em instituições públicas. Todavia, constatou-se também um acréscimo no número de teses ao longo dos anos analisados, fator que confirma a relevância e o interesse em explorá-la.

Embora apresente oscilações, a partir de 2005, nota-se um movimento crescente no número de dissertações e teses sobre a mesorregião, alcançando uma média de quase 10 estudos por ano, considerando o período entre 2005 e 2019.

Partindo do recorte temporal de 1991 a 2020, os anos de 2015 e 2019 foram os que mais tiveram pesquisas sobre o Oeste do Paraná, contabilizando 19 estudos em cada um deles. Isso evidencia o grande interesse que ainda há nas IES, principalmente nas públicas, em estudar e avançar no conhecimento sobre a mesorregião.

Nessa vertente, reitera-se a forte colaboração das IES públicas para a promoção do ensino, pesquisa e propagação do conhecimento na região, dando-se destaque para a atuação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) a qual, visivelmente, muito vem trabalhando ao longo dos anos para o desvelamento da realidade e da história do Oeste do Paraná.

Em relação ao ano de 2020, mapeou-se somente 4 estudos, contudo, assinala-se que em consideração a data de escrita desse trabalho, alguns pesquisadores ainda estão em processo de defesa da pesquisa, ou, também, há situações em que alguns já defenderam e o trabalho ainda não consta nos portais *on-line* por estarem na fase de adequação e finalização do estudo para posterior divulgação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de mapear as dissertações e teses sobre o Oeste do Paraná consiste em retratar ao leitor um quadro de estudos já realizados, apresentando os aspectos de análise por eles utilizados, tais como o recorte temporal, as categorias, dentre outros pontos engendrados no sentido de explorar e conhecer a região. Pensando na possibilidade de pesquisas futuras, esse levantamento permite também identificar caminhos de avanços, entre outros desdobramentos a partir dos estudos elencados.

Frisa-se que, por se tratar de um mapeamento *on-line*, existe a possibilidade de que alguma produção efetuada dentro desse recorte temporal tenha deixado de ser mencionada. Ademais, o critério de análise desse trabalho foi levantar pesquisas que têm como centro do estudo o Oeste do Paraná (âmbito geral), sendo assim, pesquisas que tratam, por exemplo, sobre um município específico dessa região, foram desconsideradas.

Tomando como recorte temporal os anos 1991 a 2020, o levantamento demonstrou um crescimento significativo no número de dissertações e teses com o objetivo norteador de conhecer, aprofundar e retratar a mesorregião.

Por meio desse trabalho, afirmou-se também a importância que as IES públicas têm para a sociedade. Através de pesquisas, estudiosos em geral, debruçam-se, analisam, desvelam e divulgam a realidade para as pessoas, contribuindo grandemente para o conhecimento não só do local em que se encontram, mas da história como um todo e o que a constitui. Esse entendimento permite reforçar a defesa da universidade pública, a qual trabalha incisivamente na direção de consolidar o seu tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus (COVID-19). **Sobre a doença**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. CAPES/ MEC. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COELHO, C. Na base do associativismo, Oeste paranaense cresce e “atropela a pandemia”. **Gazeta do Povo**, 16 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/na-base-do-associativismo-oeste-paranaense-cresce-e-atropela-a-pandemia/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FECOMÉRCIO-PR. **Resultado deflacionado por setor região oeste**. SESC, SENAC, IFPD, 2020. Disponível em: <http://www.fecomerciopr.com.br/wp-content/uploads/2020/10/F.-REGIAO-OESTE.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil do Oeste Paranaense**. [2020] Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=706&btOk=ok. Acesso em: 09 dez. 2020.

PNUD. **Panorama ODS: Oeste do Paraná em números**. Brasília: PNUD , 2018. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/Diagn%C3%B3stico%20da%20regi%C3%A3o%20Oeste%20do%20Paran%C3%A1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SAVANNAH AÇÕES EM COMUNICAÇÃO. Oeste do Paraná se destaca em produção de energia renovável. **Paran@shop**, 11 de nov. de 2016. Disponível em: <https://paranashop.com.br/2016/11/oeste-do-parana-se-destaca-em-producao-de-energia-renovavel/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SILVA, J. C. História e historiografia da educação na Região Oeste do Paraná: alguns apontamentos. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 1, p. 47-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6168767.pdf>. Acesso em: 09 dez.

EDUCAÇÃO LOCAL E REGIONAL

ACESSO E PERMANÊNCIA DE HAITIANOS NA ESCOLA PÚBLICA DE CASCAVEL*

Maria Helena da Silva Arceles¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo irá discutir a presença de alunos haitianos na rede municipal de Educação de Cascavel, analisando o contexto histórico da escola pública em relação a recepção e adaptação de alunos estrangeiros. Partimos do princípio de que tais alunos têm os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96, no Art. 5º, diz que: “[...] o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

No Art.11, caberá aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, a incumbência de: V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Tendo como referência esses preceitos legais, o objetivo deste texto é identificar as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente ao receber alunos haitianos, na rede ensino de Cascavel, no ensino fundamental. Este tema surgiu a partir das atividades desenvolvidas durante a realização da disciplina de estágio supervisionado, no terceiro ano, do curso de pedagogia, noturno.

Em uma escola de ensino fundamental e médio, recepcionava os alunos da turma, ao desenvolver o trabalho de docência quando avistei dois professores no corredor recepcionando um aluno haitiano. O aluno ainda não sabia o idioma português e os professores tentaram

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.83-100

¹ Acadêmica do quarto ano do curso de Pedagogia do período noturno da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel.maria_helenaarceles@hotmail.com

se comunicar com ele através de gestos. Logo em seguida, foi chamado um outro aluno haitiano que já estudava a algum tempo na instituição e pôde então mediar a comunicação entre os mesmos.

Identifiquei então a dificuldade na comunicação, levando em conta o fato de que os professores e a equipe pedagógica não possuíam domínio de um segundo idioma. Diante desta realidade, percebi as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar ao receberem os alunos haitianos. Surgiu então o questionamento se a escola contava com algum programa para os alunos estrangeiros em sua inserção escolar.

Pretendemos com este estudo, dar visibilidade a esta questão enfrentada no âmbito escolar, visto que ainda existem poucos estudos sobre este tema em específico. Nesse sentido, há alguns artigos relacionados à migração, saúde e trabalho dos haitianos em Cascavel, mas poucas referências sobre a inserção desses indivíduos na rede de ensino. O tema abordado é de grande importância ao analisar como ocorre a inserção da população haitiana no Brasil, mais especificamente no município de Cascavel, no setor da educação.

Os haitianos chegaram em Cascavel em meados de 2010, atraídos em grande medida pela proposta de emprego no setor frigorífico da região. Vale ressaltar que o Brasil é um dos maiores exportadores nessa área. Como a maioria dos estrangeiros, os haitianos também sofreram dificuldades para se colocarem na sociedade brasileira, seja no campo do mercado de trabalho, ou da educação, com as dificuldades de sociabilização, devido ao fato de não falarem o português, pois os idiomas oficiais do seu país de origem são o crioulo³ e o francês.

Nossa discussão será delimitada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes a escolas da rede pública, que nesse caso, será o Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, que conta com ensino fundamental, médio e ensino profissionalizante. Para levantamento sobre as condições de acesso e permanência dos haitianos na instituição escolar, foi aplicado um questionário junto a equipe pedagógica. Esse trabalho será desenvolvido também a partir da leitura e fichamento de textos, análises de dados e discussões sobre a escola pública.

A razão para a escolha dessa escola, é devido ao fato de apresentar o maior número de alunos haitianos, segundo dados do Núcleo Regional de Ensino. Utilizaremos como principais referências teóricas os autores Bortoloto (2018), Eberhardt (2017), Manica, (2017), Saviani (2004) e Silva (2007) que abordam a escola pública e a questão da imigração no território brasileiro.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Gilberto Alves (2015), busca refletir os fatores internos da sociedade capitalista, que culminaram na necessidade da criação da escola pública e seus desafios até a segunda metade do século XIX². A classe burguesa, além de assegurar a escola pública, também interferiu sobre o conteúdo didático que nelas seriam ensinados, pois além da área de humanas, foram implementadas as disciplinas de ciências modernas. Até o século XVIII, a escola era concedida pelo príncipe, portanto visava formar súditos. Porém, naquele momento, universalizar a escola ainda era algo em discussão, pois visava, no máximo, inserir os filhos da classe burguesa.

Rousseau, Diderot e Condorcet merecem destaque, pois, com base nesses autores foram elaborados os projetos de instrução pública entre os anos de 1789 e 1795. Os debates sobre a escola pública revelam as tendências da época, que é a escola para todos, com os seguintes princípios: Pública, Universal, Laica e Gratuita; princípios esses que continuam presentes até hoje³.

A educação deveria ser igualitária e universal, apesar dos limites materiais. Dado o exposto, a escola deve seguir princípios citados anteriormente, quando as circunstâncias assim permitirem. Silva (2007), referindo-se à escola pública, considera que essa organização é constantemente alvo de críticas devido a sua atuação junto à sociedade.

Na década de 70, a escola pública foi considerada tecnicista, enquanto na década de 80, foi considerada elitista, apesar do movimento em defesa da democratização do acesso às camadas populares. Portanto, fica evidente o espelhamento da escola pública em relação ao sistema político vigente. A escola pode ser dividida em: escola particular, geralmente mantida por grupos específicos, como as instituições religiosas, escola estatal, regida pelo Estado e a escola pública. Conforme Silva (2007):

² A gênese da escola pública possui três vertentes, partindo do pensamento burguês as quais são: 1) Vertente Revolucionária Francesa, 2) Vertente econômica clássica, 3) Vertente Religiosa da Reforma. Para descrever cada uma das vertentes, é preciso antes lembrar que a escola já não era mais apenas para a nobreza e o pensamento religioso já não era mais dominante sobre a escola.

³ Ao estudar a origem da escola pública, é necessário se debruçar sobre o Rapport de Condorcet, pois é um dos documentos mais lidos sobre a Revolução Francesa, para realizar a leitura dessa obra é necessário olhar para além dos elementos centrais: “Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios (condições) de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e de exercer todos os seus direitos, de entender e de cumprir seus deveres. Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar seu engenho (habilidade), de se tornar capaz das funções sociais às quais ele tem o direito de ser chamado, de desenvolver toda a extensão de talentos (capacidade) que ele recebeu da natureza; e assim estabelecer, entre os cidadãos, uma igualdade de fato, e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei” (Revista Educação em Questão, Natal, v. 21, n. 7, p. 234-245, set./dez. 2004).

Não se pode dizer que tivemos ou que temos uma Escola Pública. E que os estudos historiográficos no que se refere à educação pública precisa ter bem claro essa diferenciação entre o que é Público e Estatal, caso contrário, isto interferirá na luta pela construção de uma real educação pública laica, gratuita e para todos (SILVA, 2007, p. 23).

Portanto, não é possível que a escola seja pública e laica enquanto ela possuir vínculos com o Estado, já que este atende aos interesses capitalistas. A Revolução Francesa (1789) foi norteadora da nova ordem mundial, período que surgiram os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, que em consequência, se estenderam para o âmbito escolar. Tais princípios liberais, foram uma estratégia da burguesia para tirar o poder absolutista do Estado. Dessa forma, o liberalismo defendia que todo cidadão possui direito à propriedade privada, liberdade de pensamento, liberdade de expressão e liberdade econômica.

Para isso, a escola passou a ser então um meio de transformação da sociedade, a qual se tornou responsável pela formação de um novo homem, que se adequa às normas da sociedade capitalista e atenderia às suas necessidades, cuja uma das principais características era, e continua sendo, formar indivíduos para o mercado de trabalho. Além disso, tem como ideal que todos tenham plena capacidade de se inserir na sociedade através da meritocracia. Portanto, a escola, na sociedade capitalista, tornou-se um instrumento de estímulo à competição social e econômica.

Com o surgimento da classe burguesa e suas iniciativas, originou-se a partir disso sua contradição, uma nova classe, ou seja, a classe operária. Acreditando nos tais princípios liberais, passou a reivindicar igual acesso à riqueza produzida pela sociedade, mediante os princípios do socialismo utópico, o qual acredita que os bens da sociedade deveriam ser divididos igualmente.

Não demorou muito para que a revolução Francesa surtisse efeito em outros países. No Brasil, em 1889, com a Proclamação da República, surgiu a necessidade de modernização do país. Após isso, com ideais positivistas, foi definido então que a escola seria precursora desse processo.

Dado o período de transformações no país, tornou-se imprescindível a criação de um projeto educacional, para então o país se desenvolver, e, obviamente o projeto foi elaborado seguindo os interesses políticos dominantes da época, que eram liberais, os quais defendiam liberdade individual e econômica⁴.

⁴No ano de 1890, sob governo de Marechal Deodoro da Fonseca, foi decretado de forma provisória as reformas educacionais, as quais garantiam que a educação deveria ser gratuita e laica. Tal laicidade essa, que separa a escola de dogmas religiosos, visando também separar o ambiente escolar do mundo externo a ela, para assim proporcionar um novo ambiente com bases positivistas e com intuito de criar novos padrões de comportamento aliados aos do regime capitalista.

Ao se tornar laica, a escola acaba com todas as amarras que definem o homem como superior ou inferior de acordo com a sua religião passando a tratar todos como seres iguais (direitos e deveres). O laicismo torna-se a palavra-chave na Constituição Federal de 1891, conforme sua seção II, sobre a “Declaração de Direitos”, em seu § 2º: “Todos são iguais perante a lei”. Em seu § 3: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto [...]”. “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

“A educação assume, enfim, a responsabilidade de disseminar e desenvolver o espírito cívico, fazendo do Brasil uma nação de cidadãos, ou seja, de homens livres, longe das amarras de qualquer poder centralizador.” (SILVA, 2007, p. 27). O papel de desenvolvimento no âmbito espiritual deveria ficar sob a tutela da Igreja, e a escola responsável pelo desenvolvimento de um indivíduo cívico.

A passagem pela escola se mostrou ainda mais necessária quando chegaram as primeiras máquinas no Brasil, pois era preciso desenvolver o comportamento operário nos indivíduos. O meio mais eficaz e barato para isso foi a escola, a qual se responsabilizou por desenvolver hábitos de higiene, tanto do local de convivência, quanto do próprio corpo, além da disciplina. A educação escolar da época foi totalmente desenvolvida a partir da pedagogia higiênica, buscando assim formar o indivíduo para exercer a função de operário e ser disciplinado.

O Estado se encarregou de elaborar leis referentes à higiene nos estabelecimentos de ensino e prover recursos para que isso acontecesse. No final do século XIX, ser professor era algo enaltecido, já que a escola foi eleita como um local privilegiado de ensino (que antigamente era função das famílias), então a partir do momento que se cria um espaço próprio para o ensino, com alguém preparado para lecionar, este alguém, se torna supervalorizado e portador de um alto status diante de suas comunidades.

Além da higiene e disciplina nas escolas, a sua arquitetura também foi toda planejada para que os movimentos realizados dentro dos prédios fossem rápidos e assertivos, assim como eram nas fábricas, seguindo o ideal de que “Tempo é dinheiro”, dessa forma o tempo deveria ser bem utilizado. Outro ponto que também põe em jogo a habilidade e agilidade do homem, era a capacidade de negociar, por isso, a partir do século XV em diante, o homem passou a receber formação para aprender a fazer trocas, preparando-o assim para o mundo

dos negócios.⁵

A partir do séc. XVIII, o liberalismo foi o norteador para estruturar a nova sociedade, baseada na produção. Nas épocas anteriores, a posse de bens era vista como algo concedido pelo poder divino, e agora vista como algo adquirido naturalmente. Após a Revolução Gloriosa, Revolução Francesa, Independência Americana e Revolução Industrial, surgiu a necessidade de transmissão de conhecimentos sistematizados para o novo homem, denominado burguês.

Ao final do século XVIII, a sociedade se organizava no modelo capitalista e sua base era a produção de mercadorias com a finalidade de trocas. Com um novo modelo de sociedade, surgiu também uma nova classe social, que era a burguesia, classe essa que cada vez mais lutava por seus interesses, dessa forma foi reformulado o Estado, acabando assim com os privilégios da alta sociedade e do clero (fazendo com que eles perdessem o poder/influência que tinham sobre a sociedade). A grande transformação:

Assim, a Revolução Francesa foi uma luta, na qual a burguesia teve o papel principal, cuja vitória significou o aniquilamento da velha sociedade e concomitantemente a afirmação da sociedade liberal. A todo instante, a burguesia iria se amparar nos princípios da Declaração dos direitos do homem e do cidadão, votada e aprovada no dia 26 de agosto de 1789, na França, foi o instrumento político onde se declarou os princípios fundamentais da nova sociedade e serviu como modelo de inspiração a todos os movimentos liberais que se desencadearam daí em diante. Pretendia-se, com isso, definir e garantir os direitos elementares do futuro cidadão numa sociedade democrática. (SILVA, 2007, p. 29).

Tais princípios foram inseridos na nova constituição Francesa, servindo de modelo para as nações do mundo todo: “A liberdade individual, a liberdade da palavra, a liberdade de consciência, a segurança e a resistência à opressão, foram proclamados direitos naturais imprescritíveis do homem e do cidadão.” (SILVA, 2007, p. 29).

Proclamada a igualdade perante a lei no séc. XVIII, na França, a classe burguesa declarou inviolável o direito à propriedade individual, em oposição ao sistema hierárquico de propriedade. A famosa frase “liberdade, igualdade e fraternidade” foi o grito de guerra da burguesia contra o absolutismo.

⁵No período renascentista apenas a alta sociedade e o clero possuíam acesso aos estudos, dessa forma foi preciso uma “nova educação”, voltada ao ensino de geografia, aritmética e história, para que então este novo homem se tornasse apto para conviver e sobreviver na sociedade mercantil, já que o comércio estava em pleno desenvolvimento. Visto isso, houve uma divisão entre a nobreza e o clero, pois, os monges viviam de forma pacata enquanto que a nobreza acompanhava o acelerado ritmo de produção da nova sociedade, o que refletiu diretamente na educação.

O princípio da propriedade é outro elemento fundamental da doutrina liberal. Esta é vista como um direito concebido naturalmente a cada indivíduo. O liberalismo vai totalmente contra a ideia de privilégios vindos de berço, pois acredita que através do talento e do trabalho é possível que haja ascensão social e aquisição de bens, dessa maneira, qualquer pessoa oriunda de classe menos privilegiada, pode elevar seu nível social seguindo esses preceitos:

A igualdade é outro valor importante para a doutrina liberal, porém não significa igualdade de condições materiais. Assim como os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidade, também não podem ser iguais em riquezas. A verdadeira posição liberal exige a igualdade perante a lei, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Todos têm, por lei, direitos iguais à vida, à liberdade, à propriedade, à proteção das leis. (SILVA, 2007, p. 30).

A partir da citação acima, é possível notar novamente o estímulo à competição, pois teoricamente se todos os homens possuem direitos iguais, conseqüentemente podem conquistar riquezas de acordo com seus esforços, o que na realidade sabemos que é diferente, pois cada um possui habilidades diferentes, o que os capacita ou impossibilita de alcançar o sucesso imposto pela sociedade capitalista.⁶

Podemos afirmar que o século XX foi tema de diversos debates, a fim de realizarmos uma avaliação de sua contribuição. Sendo assim, apresentaremos, não apenas a história da educação no século passado, mas também seus antecedentes. Mormente, tratando-se dos antecedentes, podemos dividi-la em três etapas: o primeiro caracterizado pelo domínio Jesuíta na pedagogia (1549-1759); o segundo evidenciado pelas “aulas régias”, criado a partir da reforma pombalina (1759-1889); e o terceiro período, caracterizado pela expansão da escola pública.

⁶ “Outro importante princípio da doutrina liberal é a democracia, que consiste no direito de todos participarem do governo através de representantes de sua própria escolha. Os interesses pessoais de cada indivíduo seriam, assim, os de toda a sociedade. A doutrina liberal atribui à educação escolar papel preponderante na construção da sociedade moderna. Assim, nesse momento histórico, o novo homem era aquele que tinha acesso aos bens materiais e aos direitos políticos assegurados pelas leis constitucionais. Através da convivência em uma sociedade democrática, onde todos tinham o direito de participar das decisões, via voto livre, permitia-se a plena realização do indivíduo. É assim que se dá a construção do Estado de direito democrático. É a esta organização social e política que a escola cidadão irá servir na manutenção dos interesses e necessidades da ordem burguesa, sobretudo no século XX.” (2007, p. 30) nesse sentido podemos pensar sobre o poder de participação de agentes externos da escola, que decidem as mudanças baseados em seus interesses políticos e econômicos. Apesar de lutar pela igualdade, o homem burguês é um ser imoral, pois forja a ideia de que deseja igualdade para todos, e no âmbito escolar exige que o Estado disponibilize o acesso e boas condições de estudo para todos os indivíduos, isso ocorre não porque o burguês deseja uma população que domine conhecimentos científicos, mas sim para que a população seja moldada de acordo com seus interesses capitalistas, ou seja, a classe burguesa defende a escola porque ela é formadora do homem disciplinado que mais tarde irá ser mão de obra em suas fábricas.

A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

A Proclamação da República, em 1889, considerava a escola como a chave para a solução dos problemas da sociedade. Esse movimento, ficou conhecido como “escola redentora da humanidade” deveria ser orquestrado pelo governo central, algo que não ocorreu, fazendo com que os estados fossem responsáveis pela educação.

Logo após, surgiu no estado de São Paulo a organização que mais tarde seria conhecida como ensino primário, que separava os alunos levando em consideração o seu conhecimento prévio, método esse que depois se espalhou pelos outros estados. No fundo, esse método serviria apenas ao objetivo de seleção e formação das elites, não levando em conta as camadas populares.

Foi somente durante o ano de 1920, a partir da reforma de Sampaio Dória, que as camadas mais pobres foram incluídas na educação, com a ideia de que os primeiros dois anos da educação seriam gratuitos e obrigatórios a todas as classes sociais. Apesar de que era um avanço na pedagogia, essa ideia não foi implantada em sua totalidade devido a críticas.

A regulação nacional, outrora deixada de lado durante a década de vinte, tomou forma durante a década de 30, a partir de vários fatores determinantes, a maioria deles atendendo a necessidades que iam ocorrendo com o passar do tempo, não tendo muito planejamento a longo prazo.

Os fatores que se seguiram foram: a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930, que por consequência, já no ano seguinte, houve seis decretos, redigidos por Francisco Campos, que atuaram no sistema educacional do ensino superior em âmbito nacional.

Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” diagnosticou a educação nacional e enunciaram as diretrizes básicas e fundamentais, culminando assim em um “Plano de Reconstrução Educacional”. Essas diretrizes influenciaram o texto constitucional de 1934, conciliando posições contrárias em que se encontravam católicos e renovadores.

O último passo para reafirmar a supremacia nacional, no que se trata da educação, ocorreu em 1946, com o novo texto da constituição, que afirmava a União como o único competente a fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Posteriormente, o ministro da educação, Clemente Mariani, encaminhou ao congresso o projeto que resultou na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” promulgada somente em 1961, que se deve ao fato de tumultuada tramitação.

Após o golpe civil-militar de 1964 o governo readequou a educação no Brasil, tendo como ponto de partida a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), 4024/71. A partir de 1985, com a redemocratização, surgiu a oportunidade de modificar a educação nacional, com a elaboração da constituição de 1988.

Mesmo com a ocasião sendo propícia para a emancipação da educação do autoritarismo, o governo não permitiu que isso acontecesse, aprovando a proposta do Senador Darcy Ribeiro, mais maleável e atendente as políticas governamentais. Essa nova LDB mantinha as diretrizes da anterior, mudando somente a nomenclatura de ensino de 1º e 2º grau para ensino fundamental e médio.⁷

O desafio do Brasil na educação no século XXI, remete aos debates do século XIX, ou seja, desenvolver um sistema educacional que permita tornar acessível a todos o ensino fundamental e, por fim, erradicar o analfabetismo. Ademais, fica evidente que, mesmo com a evolução da educação na escola pública e suas mudanças durante o século XX, ainda vivemos em um país onde as classes mais baixas, têm grande dificuldade de acesso à educação de qualidade e, entendendo o caráter produtivista da escola, faz com que a divisão social se intensifique.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELA ESCOLA PÚBLICA

Quando se trata de democracia no ambiente escolar, entendemos que, para que ocorram mudanças, faz-se necessário a participação de todos que se encontram nessa esfera, como professores, alunos, pais, zeladores e as demais pessoas que possuem vínculo com a escola. Considerando que cada indivíduo possui sua subjetividade, ou seja, cada pessoa pensa de forma diferente, baseado em suas próprias experiências, se torna difícil chegar a uma escolha unânime, portanto, é necessário um prazo e várias avaliações e reavaliações das escolhas para chegar a uma conclusão.

A escola contemporânea tornou-se um pilar conservador da racionalidade técnica e instrumental por grupos de interesse, ou seja, passou a atender as demandas do mercado e tornou-se então um instrumento de controle e formação do indivíduo para o sistema econômico atual, que é o capitalismo. Dessa forma, a escola deixou de ser um agente de

⁷ Com o estudo da evolução da educação pública, podemos entender que algumas características foram primordiais em determinados períodos. Nesse sentido, entre 1890 e 1931 o Iluminismo Republicano foi a base da concepção educacional. Já no segundo período, após o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, a educação tomou um caráter renovador. Mas após isso, o que se viu foi o “Ideal Produtivista da Educação”, que tinha como objetivo atender a demanda do mercado econômico capitalista. Esse legado da escola produtivista permanece até os dias de hoje em nossa educação.

transformação e libertação dos homens através do conhecimento científico, e passou a ser modeladora do novo homem, apto a atender as necessidades do mercado de trabalho.

Além dos grupos de interesses do mercado, foi convocado para participar ativamente nas decisões escolares, os pais dos alunos, sendo eles os principais responsáveis por eleger os gestores das instituições. Para que isso se tornasse oficial, foi necessário a implantação na lei:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. [...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]. (ROSSI, 2001, p. 93).

A partir disso, houve iniciativas privadas como incentivos à participação escolar dos pais por meio de propagandas televisivas, a fim de gerar o sentimento de pertencimento àquele ambiente, para então participarem das decisões. Sendo assim, o coletivo tem poder de decisão sobre a escola e, conseqüentemente, isso se torna um atraso, pois não é somente um núcleo que decide algo, mas sim várias pessoas, que muitas vezes não sabem as conseqüências de suas escolhas.

Apesar da Constituição Federal brasileira assegurar por meio da lei art. 206, inciso VI a democracia escolar, a nova LDB possui aspirações neoliberais “Embora a Constituição Federal brasileira tenha incorporado, pela primeira vez, em seu texto – A gestão democrática do ensino público, na forma da lei (art. 206, inciso VI) – devido às exigências dos educadores no processo constituinte de 1987, a nova LDB, que não foge da inspiração neoliberal, está envolta no pacto conciliatório com os agentes sociais.” (ROSSI, 2001, p. 96).

Todas as iniciativas de política educacional, apesar de sua aparente autonomia, têm um ponto em comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los e/ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não governamentais. Em lugar do dever do Estado (como está inscrito em nossa Constituição), a solução das questões educacionais foi deixada ao encargo à boa vontade da população, ao invés da responsabilidade pública (ROSSI, 2001, p. 96).

Quando se trata de democracia, envolvendo o sistema privado, tudo se torna apenas uma falsa ilusão de participação, ou seja, todos se tornam “inclusos” nas decisões, mas é só uma forma do sistema controlar os indivíduos para que não se revoltam contra seus dirigentes. Sendo assim, a decisão final de algo será sempre o que for escolhido pelos grupos dominantes.

Ainda sobre a democracia escolar, vale lembrar que as famílias passaram a participar das atividades escolares no final do século XX, no ano de 1990, como estratégia das reformas para descentralizar a autonomia das instituições. Tal democracia, citada pelo Banco central, era exatamente o passo que levaria a privatização do sistema educacional:

O discurso democrático presente nas estratégias do Banco Mundial para conduzir políticas educacionais envolve não só a descentralização das instituições escolares, mas primordialmente o autofinanciamento das escolas, ou seja, a privatização gradual do ensino médio e superior (SACRISTÁN,1999, 255).

Historicamente, a escola precisava inserir nos indivíduos a noção de que tempo é dinheiro, por isso, se remete a ideia religiosa de que “Deus ajuda quem cedo madruga”. Portanto, para que a pessoa se tornasse alguém digno e pronto para o mercado, ela precisava criar consciência que o seu dever era seguir os princípios religiosos e ser um bom trabalhador. E afinal, como a escola fez para criar a disciplina nos indivíduos? Foi inserido horário de entrada nas classes, horário de intervalo entre elas e horário de saída, foram estabelecidas regras e punições, além de sinos, livros de chamada e entre outros.

Sistema esse espelhado nas fábricas, mas ao invés de salários, os estudantes recebem notas nos boletins escolares e aqueles que atingem as melhores médias, são vistos como mais esforçados e recebem elogios publicamente, desta maneira, reforçam a ideia de meritocracia. Quando a meritocracia é estimulada na escola, ela é levada para a vida profissional e, conseqüentemente, o indivíduo entende que para ser bem visto, ele precisa ter muitos bens, para isso ele trabalha muito e consome muito, ou seja, ele se torna o cidadão ideal para o mercado capitalista, tanto por ser mão de obra, quanto por ser consumidor⁸.

ASPECTOS HISTÓRICOS DO HAITI

O Haiti é um pequeno país da Ilha de Hispaniola, localizado às margens do mar do Caribe na América Central, fazendo fronteira com a República Dominicana. O país foi colonizado no final do século XV, pelo Tratado de Ryswick, em que a Espanha cedeu a Ilha para a França.

⁸ A competitividade capitalista não acontece somente para os alunos, os docentes estão inclusos nesse mecanismo, e com a situação cada vez mais difícil no âmbito escolar, eles acabam se adaptando para que não percam seus empregos, e assim se sujeitam a aceitar tudo o que é imposto pelo mercado(Podemos citar o momento histórico em que estamos vivendo, uma pandemia mundial devido o COVID-19 no ano de 2020, em os docentes de aulas presenciais passaram a lecionar remotamente, mesmo sem nenhum preparo prévio e alguns até mesmo sem o menor conhecimento tecnológico digital).

O Haiti foi a primeira República latino-americana a se tornar independente, fato ocorrido no dia 01 de janeiro do ano de 1804. Contando com um território estimado em 27.750 quilômetros quadrados e aproximadamente dez milhões de habitantes, sendo a maioria pertencente à zona rural. O grande impedimento de investimentos externos deve-se à sua instabilidade política e social. A expectativa de vida no Haiti, segundo a ONU, é de sessenta anos, sendo que a maior parte da população não tem acesso ao saneamento básico.

O sistema educacional do Haiti tem a característica marcante da divisão de classes. Desde o início da república, o número de escolas disponíveis para a população é muito baixo. Apenas as classes privilegiadas tinham acesso à educação e somente indivíduos que, de alguma forma tivessem servido ao Estado, poderiam frequentar o Liceu⁹. Após o ano de 1860, houve um acordo entre o Estado haitiano e o Vaticano, a partir disso foram instaladas no Haiti as escolas católicas, mantidas pelas congregações, a fim de formar elites cristãs.

Passado um século, por volta do ano de 1970 e devido à pressão da demanda escolar, crianças das classes menos favorecidas foram acolhidas nas escolas católicas, fazendo com que os filhos da elite as deixassem e ingressem nas escolas internacionais, perpetuando dessa forma a distinção entre as classes. O sistema educacional haitiano continua da mesma maneira que foi projetado, seguindo o princípio de formar distintamente as elites e classes populares¹⁰.

Tais dados tornam possível perceber a precariedade das condições de vida dessas pessoas. Além de todos os problemas sociais, o Haiti também enfrenta frequentemente desastres naturais, tais como os terremotos, que ocorrem devido ao fato de o país estar localizado sobre a falha das placas tectônicas do Caribe e da América do Norte, que ao se chocarem, desenvolvem os abalos sísmicos.

Este evento aconteceu em 12 de janeiro do ano de 2010, deixando mais de trezentos mil mortos e milhares de pessoas desabrigadas e feridas. Após essa tragédia, os sobreviventes buscam refúgio em países que possibilitaram o acesso, tais como: Bolívia, Peru e Equador.

⁹ Liceu: substantivo masculino: 1. Estabelecimento no qual é ministrado o ensino médio e/ou profissionalizante. 2º curso feito neste estabelecimento. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

¹⁰ A maioria dos haitianos vive em situação precária, com menos de US\$ 2 por dia. O acesso à educação, à saúde, à água potável e à energia de forma global e universal continua sendo um grande desafio para as gerações futuras. Os resultados da pesquisa Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services V (EMMUS V), a maior pesquisa no setor saúde no Haiti, mostraram que 74% das mulheres e 79% dos homens são alfabetizados, e apenas 15% das mulheres e 9% dos homens de 15 a 49 anos não têm nível de instrução (CAYEMITTES et al., 2013). A mesma pesquisa mostra, além disso, uma forte desigualdade de sobrevivência entre os mais ricos e os mais pobres. Assim, para a saúde materna e infantil, por exemplo, as taxas de mortalidade neonatal e pós-natal atingem, respectivamente, 32/1.000 e 30/1.000 entre os 20% mais pobres, em comparação com 27/1.000 e 24/1.000 entre os 20% dos mais ricos. O risco de morrer entre o primeiro e o quinto aniversário é quase quatro vezes maior entre os 20% mais pobres (44/1.000) do que entre os 20% mais ricos (12/1.000). Quase dois terços da população (61%) vivem em comunidades dispersas, o que enfraquece as estratégias de atendimento (CAYEMITTES et al., 2013).

Chegando ao Brasil, vieram pela região Norte do país e em seguida se dispersaram para diferentes regiões, em busca de emprego e melhores condições de vida:

O número de haitianos que entraram no país sob condição de refúgio ou similar saiu de 7 em 2009 para 595 em 2010, chegando, em 2014, a 29.241. No entanto, esse número é, provavelmente, menor do que o conjunto de todos os haitianos que, de fato, passaram a ter o Brasil como residência. Se analisarmos apenas o mercado formal de trabalho, vemos que o número de registros de haitianos com carteira assinada chegou a 30.484 em 2014, dos quais 29.799 com ano de chegada a partir de 2010[9]. Se adicionarmos a isso o montante de haitianos que atuam na informalidade, buscaram empreender num negócio próprio ou estão indocumentados, o volume é provavelmente muito maior do que os números mostram. A título de ilustração, segundo dados do Sistema de Tráfego Internacional (STI) da Polícia Federal (OBMIGRA, 2016), 72.406 haitianos entraram pelas fronteiras brasileiras entre 2010 e 2015, enquanto que 12.656 saíram no mesmo período, resultando num saldo de 59.750. (OLIVEIRA, 2016, p. 48).

A maioria dos imigrantes haitianos foram para a região sul e sudeste do país, o que explica a grande presença deles no município de Cascavel. Assim como em vários locais, em Cascavel não houve recepção pelos órgãos estaduais, tal responsabilidade ficou por conta da igreja Anglicana, igreja essa que, além das questões espirituais, disponibilizou também moradia, alimento e trabalho.

Na cidade de Cascavel, eles têm se concentrado nos bairros: Universitário e Santa Felicidade (Sul); São Cristóvão, Cascavel Velho, Cataratas e Morumbi (Leste); Santa Cruz e Santo Onofre (Oeste). São bairros periféricos, suburbanos e considerados de “classe média”. Geralmente os haitianos vivem em grupos, dividindo o aluguel de casas simples, de quatro ou cinco cômodos, conhecidas como *Kitnet*. A grande maioria dos haitianos residentes em Cascavel era do sexo masculino (89%), com idade entre 25-34 anos (52%) e com ensino médio completo (37%):

A maioria deles trabalhava como operário nas indústrias de alimentação da cidade (60%), com destaque para o setor de frigoríficos de aves. Havia uma parcela importante trabalhando na construção civil (13%) e outra de desempregados (15%). Quanto ao último emprego no Haiti, a maior parcela era constituída de trabalhadores rurais (12%), seguida dos desempregados (11%), operários, vendedores e mecânicos (9% cada). Boa parte deles falava português, além de outras línguas, como francês, inglês e espanhol. (EBERHARDT, 2017, p. 86).

Os haitianos estão distribuídos pelos bairros mais periféricos da cidade, muitos vivem em *Kitnets*, que são pequenas moradias bastante comuns na região, devido à alta demanda de universitários que se mudam para Cascavel ao ingressarem na graduação. Devido à distância

até o local de trabalho, eles utilizam com frequência o transporte público, por isso é bastante comum encontrar haitianos em vários locais da cidade.

Ao chegarem no Brasil, entre as diversas dificuldades enfrentadas, há destaque para a questão da língua, pois vários deles, apesar de dominarem mais de um idioma, o português não era dominado pela totalidade. Mais uma vez, sem nenhum apoio do Poder Público, a iniciativa partiu dos alunos do curso de letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que durante uma pesquisa realizada sobre os haitianos em Cascavel, se disponibilizaram voluntariamente a lecionar aulas de português para eles.

Além das dificuldades na comunicação, os haitianos também trabalham de forma demasiada, com escassos períodos de descanso e, mesmo aqueles que ainda não possuem vínculo empregatício, passam o dia na árdua busca por um emprego. Vale lembrar que, quando falamos “haitianos” imaginamos que vivam todos nas mesmas condições, mas não é bem assim, pois mesmo sendo oriundos do mesmo local, eles possuem suas individualidades. Podemos citar então seus diferentes níveis de instrução, pois enquanto alguns possuem graduação completa, outros não chegaram a concluir o ensino básico.

Outra grande diferença está nos cargos em que trabalham, alguns ocupam a gerência, enquanto outros, sendo a maioria, ocupa cargos nas linhas de produção. Portanto, não devemos generalizar. Em matéria realizada pela Tarobá News¹¹, a partir dos dados da pastoral do imigrante, seu coordenador arquidiocesano, Padre Wilnie Jean, o número de haitianos na cidade em 2018 aumentou 50% em relação ao ano de 2017, quando haviam 4.000 imigrantes, e chegou a quase 6.000 mil no ano seguinte.

Segundo o coordenador, 65% dos haitianos estavam desempregados, a maioria mulheres. Os homens conseguem adentrar no mercado de trabalho com maior facilidade, devido a oferta de vagas em cargos braçais⁸. Além disso, segundo ele, outra barreira na busca pelo emprego é a comunicação. Um número considerável de haitianos ainda não fala português. Sem emprego, segundo a pastoral, muitos haitianos cogitam a ideia de voltar para o país de origem, mas os custos com a viagem os impedem.

¹¹ Tarobá News é um portal de notícias do Grupo Tarobá de Comunicação, focado na produção online com entrega de conteúdo local de acordo com a região de cada usuário. Disponível em: <https://tarobanews.com/sobre-nos#:~:text=O%20Tarobanews%20%C3%A9%20um%20portal,a%20regi%C3%A3o%20de%20cada%20usu%C3%A1rio>. Acesso em: 19 nov. 2020.

A INCLUSÃO DOS HAITIANOS NA ESCOLA PÚBLICA

Tratando-se da inserção dos haitianos na rede de ensino de Cascavel, realizamos uma análise de dados da tabela denominada “Quantidade de alunos estrangeiros por estabelecimento e suas nacionalidades - município de Cascavel”, fornecida pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, em julho de 2020. Nesse sentido, a cidade de Cascavel conta com 580 alunos haitianos, distribuídos da seguinte forma: 191 alunos na rede municipal e 389 alunos na rede estadual. A rede particular não apresenta alunos haitianos.

Segundo dados desta mesma tabela, a escola municipal com maior número de alunos haitianos é a Escola Municipal Maria dos Prazeres Neres da Silva, localizada no Bairro Jardim União, que conta com 31 alunos, enquanto na rede Estadual é a Escola Padre Carmelo Perrone, localizada no Bairro Alto Alegre. Até a data em que foram fornecidos os dados, este estabelecimento de ensino contava com 131 alunos haitianos matriculados, número esse que sofreu alteração conforme dados do questionário “Haitianos na rede pública de ensino de Cascavel” que foi respondido pela equipe pedagógica da escola.

No sentido de levantar dados mais precisos sobre a questão de acesso e permanência dos haitianos, elaboramos um questionário com 11 (onze) perguntas sobre a presença desses alunos na rede pública de Cascavel, com o objetivo de entender mais precisamente como ocorre a inclusão e adaptação deles nas escolas. As perguntas abordaram aspectos tais como: Qual o número de alunos na escola? Como se dá o desenvolvimento deles? Como ocorre a relação entre professor e aluno? Qual a taxa de evasão e repetência? Quais as principais dificuldades encontradas pelo corpo docente? Existe algum programa ou atendimento voltado aos haitianos? O questionário foi enviado via e-mail à equipe pedagógica do colégio Estadual Padre Carmelo Perrone.

Em relação a isso, segundo dados deste mesmo questionário, a escola Estadual Padre Carmelo Perrone, atualmente conta com 123 (cento e vinte e três) alunos haitianos, divididos entre homens e mulheres, ou seja, não havendo gênero predominante. Os dados revelam também que a maior quantidade de alunos haitianos se concentra no ensino Fundamental, no CELEM – PFOL, português para estrangeiros.

A equipe pedagógica revelou que o corpo docente não recebeu preparo prévio para lidar com esses alunos. Sobre as dificuldades, a maior delas é o entendimento da língua, tanto por parte dos professores e equipe pedagógica, quanto dos haitianos no entendimento da língua portuguesa.

Para amenizar os impactos dessa dificuldade, a escola conta com o programa “Mais Aprendizagem”, voltado para o ensino das disciplinas de Português e Matemática. Além disso, conta também com o curso de português, além de realizar o acompanhamento individual de alguns casos, quando necessário. Assim como os demais, há repetência e evasão de alunos haitianos, evasão essa que geralmente ocorre no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente trabalho, foi analisar a questão do acesso e permanência de alunos haitianos na rede pública de Cascavel, considerando os preceitos legais e históricos sobre direitos de acesso e permanência. Procuramos atingir este objetivo a partir de pesquisas bibliográficas, coleta de dados e elaboração de um questionário, que foi enviado à escola Padre Carmelo Perrone, tendo como fator motivador a escolha do colégio em questão, possuir o maior número de alunos haitianos da rede de ensino de Cascavel, segundo dados fornecidos pela secretaria de educação do município.

Desde o início, havia a teoria de que a maior dificuldade enfrentada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, era a questão da linguagem, mas antes de olhar para a questão dos haitianos em si, fez-se necessário analisar o sistema público educacional como um todo, para entender que a inserção desses alunos não depende apenas do corpo docente, mas sim de uma estrutura toda.

Vale destacar que a pandemia do Coronavírus, COVID-19 acabou modificando a forma de desenvolvimento deste trabalho, mas procuramos minimizar este obstáculo, buscando outras alternativas, tais como, aplicar o questionário “Haitianos na rede pública de ensino de Cascavel”, que foi respondido pela equipe pedagógica do colégio, o que contribuiu no desenvolvimento da pesquisa, visto que estávamos impossibilitados de observar em campo a realidade das escolas para obter maiores detalhes sobre a inserção e adaptação dos haitianos.

As observações em campo não puderam ocorrer porque o ano letivo de 2020 foi transferido de presencial para a modalidade on-line devido a pandemia e, conseqüentemente, tivemos que praticar o distanciamento social, fator que inclusive fez com que as orientações fossem feitas remotamente, felizmente conseguimos nos adaptar a essa nova realidade.

Ao final da nossa pesquisa, pudemos visualizar amplamente toda a trajetória dos haitianos até o Brasil, e os motivos pelos quais fizeram eles chegarem até aqui. Como apresentado no decorrer do texto, os haitianos chegaram ao Brasil no ano de 2010 devido não

somente às condições precárias de vida no Haiti, mas principalmente pelas catástrofes naturais que ocorreram naquele ano.

Eles vieram atraídos pelas propostas de emprego. Em Cascavel, inicialmente entraram na área da construção civil, mas logo foram para onde havia maior demanda de emprego, os frigoríficos. Atualmente os haitianos vivem em grupos, seja de amigos ou familiares e estão alocados nos bairros mais periféricos da cidade, vivendo de aluguel em pequenas moradias conhecidas como quitinete, eles possuem diferentes níveis de instrução e a maioria fala mais que um idioma, porém nem todos dominam o idioma oficial do Brasil que é o português.

Por observação dos aspectos analisados, tivemos a confirmação de nossa teoria, a maior dificuldade enfrentada, tanto pelo corpo docente, quanto pelos alunos, é a questão do idioma, pois muitas vezes os alunos não compreendem o idioma português e os professores também não entendem os idiomas falados por eles. Concluímos também que para enfrentar essa dificuldade, a escola precisa ter uma melhor organização e preparo da comunidade escolar para receber populações estrangeiras no caso, os haitianos, para que de fato os princípios legais, estabelecidos na constituição Federal e na LDB, ou seja, a educação como direito de todos, seja de fato efetivado e assim garantir a permanência dos haitianos na rede de ensino.

Infere-se, portanto que é notável o alto nível de deslocamento desses imigrantes, fato que ocorre muitas vezes devido à falta de oportunidade ou condições precárias de vida em uma nova sociedade a qual estão inseridos. Conseqüentemente, a presença dos alunos haitianos na rede pública de Cascavel não se torna sólida, pois muitos retornam ao seu país de origem ou se deslocam para outras regiões com suas famílias, em busca de novas oportunidades e melhores condições de sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2015. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/a-producao-da-escola-publica-contemporanea-gilberto-luiz-alves-eomwdqaaqbaj/baixar-ebook>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ANTOINE, M. J. et al. O relatório de Condorcet. **Revista educação em questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 234-245, set. 2004.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1891. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1891]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Constituição (1996). **Artigo nº 204, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

BORTOLOTO, C. C. Imigração haitiana no oeste do paraná e a disponibilidade laboral em frigoríficos. **Revista educamaz nia: educa o sociedade e meio ambiente**, Humaitá, v. 21, n. 2, p. 325-347, jul. 2018.

DA SILVA, J. C. A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2816>. Acesso em: 16 jun. 2022.

EBERHARDT, L. D. **Haitianos em cascavel, paraná: história, trabalho e saúde**. 2017. Disserta o (Mestrado) - Curso de Pós-Gradua o em Saúde Pública, Funda o Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

FREITAS, C. R. de. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no início do século XX e as concep es de Educa o integral e integrada**. 2009. Disserta o (Mestrado) - Curso de Pós-Gradua o Strictu Sensu em Educa o, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste, Cascavel, 2009. Disponível em: <http://131.255.84.103/bitstream/tede/907/1/Freitas%2C%20Cezar%20Ricardo.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

JORNAL TAROBANEWS. Cresce número de haitianos desempregados. **Tarobanews**. 2018. Disponível em: <https://tarobanews.com/sobre-nos#:~:text=O%20Tarobanews%20%C3%A9%20um%20portal,a%20regi%C3%A3o%20de%20cada%20usu%C3%A1rio>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MANICA, Carmem Aparecida; CARDIN, Eric Gustavo. Os migrantes haitianos e a inser o social no município de Cascavel/PR. In: **IX Semana de Antropologia e Arqueologia, III Seminário de Etnologia e Museus e V Semana de Oficinas em Arqueologia**. 2017.

OLIVERA, W. **Haitianos no brasil: hipóteses sobre a distribui o espacial dos imigrantes pelo território brasileiro**. 2016. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SAVIANI, D. **A escola pública ao longo do século XX (1890-2001)**. 2004. Monografia (Especializa o) - III Congresso Brasileiro de História da Educa o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ROSSI, VERA LÚCIA SABONGI DE. Desafio   escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 92-107, 2001.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA UNIOESTE*

*Amanda Cristina Lutz¹
João Carlos da Silva²*

INTRODUÇÃO

É de grande relevância analisar e compreender o Movimento Estudantil (ME), tendo em vista que o mesmo é uma organização que luta por transformações na sociedade, se mobilizando em defesa de questões amplas que não envolvem somente a Educação, lutando para a melhoria do país em todas as esferas, tendo como foco a educação brasileira.

Podemos perceber a importância do ME, identificando características específicas do movimento como um espaço de luta de classes que visa gerar transformações em sua realidade e o seu impacto no âmbito em que vivem.

A história do homem é permeada pela luta de classes. Como afirma Marx e Engels:

Até hoje, a história de toda a sociedade é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e aprendiz – em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em oposição, travando luta ininterrupta, ora velada, ora aberta, uma luta que sempre terminou ou com a reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com o ocaso conjunto das classes em luta. (MARX; ENGELS, 2012, p. 83).

A UNE possui uma grande relevância na luta e defesa de seus interesses e da população em geral. Ele se faz presente durante alguns momentos históricos do Brasil. A partir dessas mobilizações, os jovens são inseridos no exercício político, que é de grande importância para o início do exercício da cidadania. De acordo com Foracchi:

Abrem-se horizontes de participação que são os novos pelas oportunidades que o jovem encontra de conviver com outros que compartilham dos seus problemas, envolvendo-se, na busca comum das alternativas desejadas, criando compromissos semelhantes com a condição que, no momento,

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.100-113

¹ Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, na linha de pesquisa de História da Educação; Professora no município de Cascavel/PR. E-mail: amanda.lutz@hotmail.com

² Professor do colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa História, sociedade e educação – Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR). Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: joao.silva@unioeste.br

define as suas vidas e que é a condição de jovem. (FORACCHI, 1972, p. 74).

Tal participação leva os jovens a discussões sobre temas relevantes, fazendo com que os mesmos reflitam sobre o seu modo de pensar, gerando transformações não somente no seu ato de pensar, mas na sociedade em que vivem.

Não obstante, podemos perceber que há uma lacuna sobre o ME universitário no Oeste do Paraná, pois não há trabalhos acadêmicos acerca do tema proposto, portanto, percebe-se a necessidade de pesquisar e analisar o movimento estudantil na região Oeste.

Nessa direção, o estudo inicia-se abordando a história de luta do ME no Brasil, a partir da União Nacional dos Estudantes (UNE) e as lutas que travaram em sua trajetória, principalmente no período da ditadura civil-militar (1964-1985). Discorreremos sobre o processo de criação da FECIVEL até o reconhecimento da UNIOESTE. Por fim, abordaremos brevemente o ME na UNIOESTE e suas contribuições no processo de consolidação da universidade.

Salientamos que este estudo faz parte da pesquisa de Mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNIOESTE, Campus Cascavel, e tem como base exame bibliográfico, dados levantados nas redes sociais das entidades estudantis, recortes de jornais, revistas e fotos. As fontes documentais foram levantadas junto a biblioteca pública do município de Cascavel, Museu da Imagem e do Som (Cascavel/PR), biblioteca da UNIOESTE e relatos de ex-integrantes do Movimento Estudantil.

TRAJETÓRIA POLÍTICA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL

O Movimento Estudantil (ME) pode ser separado antes e depois da criação da UNE em 1937, pois a partir dessa organização, os jovens estudantes tornaram-se mais organizados e comprometidos com as lutas que consideram importantes para a população em geral. No entanto, o ME surgiu muito antes da UNE, fazendo-se presentes na história política do país, como na Independência do Brasil em 1822.

Para Mendes Junior (1982) há quatro fases distintas no ME que evidenciam gradativamente a mudança e organização dos estudantes até os dias atuais. A primeira é a “fase de atuação individual”, que corresponderia ao período colonial e os primeiros anos do Império. Apesar de não ter nenhuma organização estudantil durante essa fase, os estudantes não deixaram de lutar, porém essa atividade política ocorria de forma individual.

A segunda fase denomina-se de “atuação coletiva”, que cronologicamente se deu no seguimento da fase do Império, passando a Primeira República (1889-1930) até o início do Estado Novo em 1937, neste meio tempo surgiram algumas Sociedades Acadêmicas, como a *Sociedade Epicurea*, que foi de extrema importância na luta pela abolição e pelo movimento republicano.

Com a criação da UNE, o ME tornou-se mais organizado e com objetivos políticos claros, estando sempre presentes na luta, dando início à terceira fase, que entre todas é a mais importante, é a “fase da atuação organizada”. A quarta e última fase é denominada de “atuação clandestina” e originou-se a partir do Ato Institucional nº 5 de 1968, no qual impossibilitou os jovens de se manifestarem, e quando isso ocorria, eram repreendidos com extrema violência.

Com a formação que os jovens tinham na Europa³, retornaram ao Brasil trazendo consigo muita indignação, pois a educação europeia recebia influências de modelos socioeconômicos de diversos países europeus⁴.

De acordo com Poerner (2004) a primeira manifestação estudantil registrada no país foi no ano de 1710, quando soldados franceses invadiram o Rio de Janeiro e foram recebidos por cerca de quinhentos estudantes de colégios religiosos.

As primeiras faculdades do Brasil tinham como objetivo principal formar os filhos da oligarquia paulista e dos latifundiários do açúcar, pois estes estavam “[...] preocupados com a influência das doutrinas “exóticas” irradiadas pelos centros culturais europeus sobre seus filhos [...]” (POERNER, 2004, p. 60). Mas, contrariando os motivos elencados para criar as faculdades no país, assim que os jovens ingressaram nos cursos ofertados, logo estavam engajados na luta pela abolição da escravatura e pelo movimento republicano.

Nesse período houve muito entusiasmo pelas artes, principalmente pela literatura, dando origem a grandes nomes como Castro Alves, Álvares de Azevedo e Fagundes Varela. Em 1852, a calmaria em que os estudantes se encontravam teve fim, com associações que foram criadas com o intuito de libertar escravos e que se intensificou com a morte de Castro Alves em 1871, autor de poesias de cunho abolicionista, como *Navio Negreiro* e *Vozes d’África*. Concomitante a esta campanha, também acontecia o movimento republicano, sendo

³ No período colonial ainda não havia ensino universitário no Brasil, assim, quem possuía melhores condições financeiras enviava seus filhos para estudar na Europa, de modo especial à Coimbra em Portugal e Montpellier e Bordeaux na França.

⁴ Em 1786, os estudantes ensaiavam manifestações em prol da Independência do Brasil, chegando a entrar em contato com Thomas Jefferson, que não respondeu da forma que o estudante José Joaquim Maia gostaria. Com a negativa do presidente americano, Maia iniciou uma entidade fora do Brasil como uma espécie de “clube secreto” tendo como objetivo lutar pela Independência. Neste grupo havia doze estudantes, um deles era Domingos Vidal de Barbosa, que participou da Inconfidência Mineira.

que boa parte dos estudantes davam mais ênfase na segunda, acreditando que a abolição seria uma consequência da implantação da República⁵.

No período da Revolta Armada⁶, os estudantes, quase que em sua totalidade militares, realizaram uma mobilização chamada de “batalhões escolares” que simpatizava com o presidente Floriano Peixoto.

No início do século XX foi criada a primeira entidade que visava organizar a luta dos estudantes. Essa entidade foi nomeada de Federação de Estudantes Brasileiros, contudo, não conseguiu atingir os objetivos para qual foi criada, e por isso, teve pouco tempo de ação.

Na década de 1930 os estudantes participaram do Movimento Constitucionalista, sendo que em um desses protestos houve a morte de quatro discentes, sendo eles Euclides Miragaia, Mário Martins de Almeida, Dráusio Marcondes de Sousa e Antônio Américo de Camargo Andrade, que posteriormente as siglas de seus sobrenomes deram origem ao nome de um movimento contra a ditadura de Getúlio Vargas, a MMDC.

Essa manifestação foi uma das últimas até a fundação da UNE em 1937⁷, que deu início a atuação organizada dos estudantes brasileiros, surgindo com o desejo “[...] em formar uma entidade única representativa, forte e legítima para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social.” (UNE, 2022, grifo nosso).

Em 1947, a UNE se posicionou frente a um dos principais assuntos do cenário nacional, encabeçando a campanha em defesa do petróleo brasileiro, que ficou amplamente conhecida em todo o território nacional, como “O Petróleo é nosso”. A luta só parou em 1953, com a criação da Petrobras.

Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961, e as dificuldades para que João Goulart, a UNE participou da Campanha da Legalidade, movimento que tinha o intuito de assegurar a posse de Jango. Quando empossado, o político se tornou o primeiro presidente a visitar a sede da UNE.

⁵ Em 1880 os estudantes realizaram manifestações que ficaram conhecidas como Revolta do Vintém, pois o imperador aumentou em um vintém o preço das passagens dos bondes. No ano seguinte ocorreu a Proclamação da República, e com a sua chegada veio novamente uma onda de calma nas manifestações dos estudantes pois suas exigências haviam sido acatadas. não houve mais manifestações estudantis, pois, os jovens não estavam a par da situação financeira em que o país se encontrava (POERNER, 2004).

⁶ A revolta Armada se divide em dois períodos, sendo eles o primeiro que corresponde ao ano de 1891 e o segundo entre os anos de 1892 a 1894.

⁷ Com a eclosão da II Guerra Mundial, os estudantes realizaram manifestações exigindo com que Vargas tomasse uma posição contra o nazifascismo dos países do Eixo. Com base nos protestos que tomaram o Brasil e com o torpedeamento de navios brasileiros, Getúlio entrou na guerra do lado dos Aliados. Com isso, estabelecimentos que pertenciam aos alemães, italianos e japoneses foram fechados. Então os líderes estudantis ocuparam o Clube Germânia, local de encontro de nazifascistas. Posteriormente, Vargas conferiu o imóvel à UNE, para que este fosse a sede da entidade.

Antecedendo à ditadura militar, a UNE foi uma das entidades que fez parte da Frente de Mobilização Popular (FMP), que tinha como objetivo pressionar o governo defendendo as Reformas de Base, entre elas a reforma universitária. Para que esse objetivo fosse alcançado, a UNE organizou diversas mobilizações, a primeira e mais importante foi a “UNE Volante” que atuou junto com o Centro Popular de Cultura (CPC), que percorreu todo o país com o propósito de promover conscientização política nos jovens a partir de debates em torno das Reformas de Base.

Em 1964, com o golpe que implantou a ditadura civil-militar no Brasil, imediatamente os estudantes tentaram resistir realizando uma passeata. Como resposta a manifestação, o exército depredou e incendiou a sede da UNE, desmantelando momentaneamente o ME.

Ainda em 1964⁸ houve a promulgação da Lei n. 4.464, também conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, retirando a representatividade da UNE que fora delegada por Vargas, assim, os estudantes continuaram a atuar na ilegalidade, realizando seus congressos de forma clandestina. Dessa forma, começaram a surgir divisões dentro da UNE, pois:

[...] algumas tendências existentes no movimento estudantil passaram a entender que a alternativa prática dentro da sociedade, como a resposta para a incapacidade da pequena burguesia de derrubar o governo instalado em 1964, era a ação militar de vanguarda e de luta frontal contra o regime militar. (SANFELICE, 2008, p. 167-168).

Na década de 1970, é possível perceber o enfraquecimento da ditadura, então a UNE realizou o congresso de reconstrução da UNE, solicitando a soltura de estudantes que se encontravam presos, além de lutar em defesa do ensino público. Ao findar a ditadura em 1984, a UNE voltou às ruas com a campanha “Diretas Já”, como forma de assegurar as eleições ao cargo de presidente do Brasil. Como resposta a essa manifestação, em 1988, “A Constituição garantiu as eleições diretas para presidente, governadores, deputados federais, estaduais, prefeitos e vereadores.” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 244-245).

⁸ Protestos ocorriam em todo o país contra a ditadura, um dos episódios mais violentos ficou conhecido como “Massacre da Praia Vermelha”, quando os universitários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realizaram uma passeata e foram agredidos por integrantes da Polícia Militar (PM) e do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Em 1968, ocorreu a “Passeata dos Cem Mil”, em favor da democracia, liberdade de expressão e justiça, principalmente pela morte do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, que se tornou um grande marco da luta do ME contra a ditadura militar. Durante este ano, mais de mil estudantes foram presos durante o Congresso da UNE que ocorreu em Ibiúna, porém, apesar dos protestos em massa, o governo baixou o Ato Institucional número 5, gerando mais violência para quem se opunha ao governo. Nos anos seguintes, mais três estudantes foram assassinados, sendo eles Helenira Rezende, Honestino Guimarães e Alexandre Vannucchi Leme.

Um ano após este fato, a UNE⁹ iniciou a campanha “Fora Color”, depois de escândalos envolvendo o presidente. Os jovens pintaram seus rostos com as cores da bandeira do Brasil, ficando conhecidos como os “caras-pintadas”. Com manifestações em todo território nacional, Collor renunciou ao cargo de presidente para que não sofresse *impeachment*.

Dessa maneira, é possível perceber que por meio dos Movimentos Estudantis a sociedade já alcançou muitas conquistas.

Desde 2008, a UNE vem promovendo discussões em torno de temas necessários, como a saúde do jovem brasileiro e programas de cotas, e em 2014 conquistou a aprovação do Plano Nacional de Educação, que garantiu o investimento de 10% do PIB para a educação.

Em 2016, com as reivindicações dos secundaristas contra a Medida Provisória (MP) 746 e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55, que tinham como objetivo reformar o Ensino Médio pelo país e congelar os investimentos na Saúde e na Educação por vinte anos, respectivamente, a UNE decidiu seguir o exemplo dos secundaristas e ocupou as universidades por todo o Brasil contra a PEC 55. Além de tentar impedir que a proposta fosse aceita, os jovens também promoveram debates e oficinas durante a ocupação acerca do tema¹⁰.

Em 2018, a UNE encabeçou o Movimento “Ele não” contra a eleição de Jair Bolsonaro, que ocorreu durante todo o país e foi organizado principalmente por mulheres devido a falas misóginas do candidato e por ameaçar a democracia no país.

Atualmente, a UNE concentra suas manifestações contra o governo Bolsonaro devido as suas falas que o refletem como inimigo do povo, de modo especial da educação, propondo cortes que resultarão no sucateamento das universidades públicas e falas que expressam a negação do conhecimento científico produzido nas universidades.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL NO OESTE DO PARANÁ

A partir dos anos 1970 iniciou-se um movimento na cidade de Cascavel, estendendo-se pela região Oeste do Paraná, em defesa da construção de uma universidade que pudesse atender às demandas da região. Pois aqueles que ingressarem na universidade deveriam se

⁹ A UNE se opôs ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, pois ele instituiu o neoliberalismo no Brasil, privatizando empresas estatais, mercantilizando a educação, dando prioridade às universidades privadas e promovendo o sucateamento das universidades públicas, além de não estar disposto a dialogar com os estudantes, “[...] marcando o período de menor diálogo e negociação da UNE com o Poder Executivo na história, à exceção do regime militar.” (UNE, 2022).

¹⁰ Ainda neste ano, a UNE foi contra o processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef. Com a saída de Dilma da presidência, quem assumiu foi seu vice, Michel Temer. Com o movimento “Fora, Temer”, os manifestantes pediam a anulação do crime de responsabilidade fiscal cometido por Dilma, e protestaram a favor das suspeitas de corrupção do governo de Temer.

deslocar até Curitiba. No entanto, os altos custos na capital estavam se tornando cada vez mais inviáveis para os pais dos acadêmicos.

De acordo com Emer (1991), em 1972, um grupo de professores ficou responsável por criar o projeto que daria início aos primeiros cursos superiores na região de Cascavel, já que conheciam a realidade educacional da região, principalmente do município. Tendo isso em vista, esse grupo optou por iniciar com os cursos de licenciatura, pois devido a expansão das escolas, compreendiam que não haveria número suficiente de profissionais habilitados para atuarem nessas instituições de ensino.

De acordo com Pinzan (2017), a FECIVEL ¹¹iniciou seu funcionamento em 1972 ainda como fundação, com os quatro cursos já citados acima, que foram os primeiros cursos superiores da região Oeste do Paraná. Dessa forma, de acordo com Emer (1991), as primeiras turmas foram formadas principalmente por professores que buscavam uma titulação¹².

A partir dessa constatação, iniciou-se discussões acerca do tema visando a criação de Instituição de Ensino Superior (IES) nas cidades que eram consideradas “mais desenvolvidas” e a ampliação de novos cursos que se mostravam necessários de acordo com o crescimento da região.

Assim, tendo o apoio financeiro do Projeto MEC/OEA, houve a criação da Fundação de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (FACISA), em 1979, da Fundação de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR), em 1980, e da Fundação de Ensino Superior de Toledo (FACITOL), também em 1980. Com a ampliação de novos cursos, a manutenção começou a se tornar um problema, pois as verbas municipais e as mensalidades pagas pelos alunos eram insuficientes para manter a IES.

Houve diversas tentativas de federalizar a FECIVEL, no entanto, nenhuma delas obteve êxito. Dessa forma, no dia 08 de maio de 1986, depois de diversas conversas, a solução que tiveram para o momento seria unificar as faculdades do Oeste em uma única instituição, que receberia provisões do Estado do Paraná. Assim, foi realizado um acordo de que tanto os municípios quanto o Governo do Estado contribuíram de modo a manter e implementar a estadualização da UNIOESTE.

¹¹ Foi implementado o curso de Letras, tendo a sua habilitação em Português/Francês e Português/Inglês, o curso de Pedagogia, que na época contava com as habilitações em Administração Escolar, Magistério e Orientação Educacional, e também as licenciaturas de Matemática e Ciências. Nos anos seguintes, outros cursos receberam a autorização de implantação na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL).

¹² O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), possuem um projeto denominado Projeto MEC/OEA, que tinha como objetivo reduzir os índices de analfabetismo e a evasão escolar na região Oeste do Paraná. A partir desse projeto, houve a realização de uma pesquisa nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon, que visava obter dados da região nos âmbitos educacional, econômico e social (PINZAN, 2017).

No entanto, a UNIOESTE ainda não era uma universidade. Entre diversos impedimentos para o reconhecimento da UNIOESTE, no ano de 1991, no mandato de Roberto Requião como governador, por meio da Lei nº 9.663 de 16 de julho de 1991, transformar todas as Fundações em autarquias, sendo totalmente submissas ao poder estatal.

O reconhecimento veio a partir do Parecer nº 137 de agosto de 1994, onde o CEE aprovou o projeto de reconhecimento da UNIOESTE em 23 de dezembro de 1994, encaminhando o processo para o MEC, que reconheceu a UNIOESTE como Universidade Estadual por meio da Portaria 1784-A.

Atualmente a UNIOESTE possui cinco campi, localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. A UNIOESTE também possui o Hospital Universitário-HUOP.

Em relação a graduação, no mês de julho de 2021, a UNIOESTE possuía 10.866 alunos, sendo estes 8.441 atendidos de forma presencial e 2.425 de forma EaD divididos em 64 cursos de graduação. O campus de Cascavel possuía o maior número de alunos matriculados sendo 2.882 e o campus que possui mais cursos, totalizando 18 cursos. No entanto, a UNIOESTE possuía 69 turmas, tendo em vista que há cursos com o mesmo nome e com a mesma formação, porém são contados como um curso e somados no total de turmas por campus (PROPLAN, 2021).

Já em relação a pós-graduação Lato Sensu, a UNIOESTE possui 405 alunos, incluindo alunos que fazem parte dos programas de residência, que em sua maioria ficam no campus de Cascavel, divididos em 28 cursos de especialização.

A UNIOESTE também possui pós-graduação Stricto Sensu, na qual soma 33 cursos de Mestrado e 17 cursos de doutorado, atendendo 1.324 e 803 alunos respectivamente, totalizando 2127 alunos atendidos nesse nível de ensino.

Assim, a UNIOESTE atende cerca de 13.398 alunos divididos entre os cursos de graduação, pós-graduação *Latu Sensu e Stricto Sensu*, divididos em seus cinco campus. Para que todos esses alunos possam ser atendidos, a Universidade conta com agentes universitários e docentes, que podem ser efetivos ou temporários. Ao total, trabalham 2.107 funcionários como agentes universitários, onde cerca de 1.035 são efetivos e trabalham nos campi da UNIOESTE, incluindo Reitoria e Hospital Universitário, 422 são Contrato de Regime Especial de Trabalhos (CRES), 4 menores aprendizes, 267 estagiários e 379 terceirizados.

Há cerca de 1.272 docentes na UNIOESTE, sendo eles 985 efetivos e 287 temporários (CRES). Destes, 3 docentes possuem graduação, 74 possuem o título de especialista, 306

possuem mestrado, 821 possuem doutorado e 68 docentes possuem o título de pós-doutorado.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL NA UNIOESTE: BREVES CONSIDERAÇÕES

O Movimento Estudantil da UNIOESTE esteve em diversas mobilizações reivindicando pautas no que se referem à própria universidade e aos estudantes, bem como atua em outras manifestações sobre diversos assuntos que tangem o país, desde o surgimento da FECIVEL até o período de transição para a estadualização da UNIOESTE.

José Kuiava, professor aposentado pela instituição, destacou em entrevista que “[...] o ME foi de extrema importância para a estadualização da UNIOESTE [...] na busca de uma universidade pública e gratuita já na década de 1980 [...]” (SCHMITT, 2011, p. 148), realizando manifestações para que o governador assinasse a estadualização, haja vista que José Richa havia prometido o reconhecimento aos estudantes e professores.

O Diretório Central dos Estudantes (DCE), é considerada uma entidade representativa dos estudantes, não possui fins lucrativos e tem como objetivos representar os estudantes da universidade que está ligada, lutando pelos interesses dos estudantes e assegurando seus direitos.

Por sua vez, o DCE engloba os Centros Acadêmicos (CAs), que representam todos os estudantes de um determinado curso. É a partir do CA que os acadêmicos de um curso podem realizar discussões sobre problemas que vem enfrentando. No campus de Cascavel, os CAs que mais se destacaram no movimento estudantil foram os centros de Pedagogia, Enfermagem e Odontologia durante os anos de 1996 a 2001.

Este último curso, assim como o de Medicina, foi bloqueado judicialmente em 1995, proibindo a continuação das aulas. Assim os estudantes, principalmente dessas duas graduações, realizaram manifestações no calçadão de Cascavel. Para que o curso tivesse continuidade, os estudantes custearam um advogado particular, exigindo a retomada dos cursos¹.

O DCE iniciou suas atividades junto com a criação da FECIVEL, tendo a sua fundação na mesma data de seu nome Dezesesseis de Agosto (DADA) no ano de 1972, e posteriormente, mudou seu nome para DCE (Diretório Central dos Estudantes).

¹ Durante este período, Alexandre Webber, esteve na liderança do ME na UNIOESTE, participando ativamente, tanto como presidente do CA de Odontologia e do DCE do campus Cascavel. Pouco tempo depois de finalizar sua graduação, Webber retornou à UNIOESTE, mas dessa vez como docente do curso de Odontologia. Alexandre também foi diretor do campus Cascavel e atualmente é Reitor da universidade.

A direção do DCE é composta por:

[...] um Conselho Administrativo, órgão executivo, administrativo e deliberativo de suas atividades. O Conselho Deliberativo é composto por um Conselho Administrativo e um representante de cada Centro Acadêmico. Este conselho possui uma série de responsabilidades que são tomadas nas reuniões e postas em prática pelo DCE. (DCE CASCAVEL, 2020).

O DCE da UNIOESTE, campus Cascavel possui um Estatuto que trata sobre seus princípios e finalidades, do patrimônio e das finanças, da composição social dos membros, de seu sistema organizacional, da assembleia geral e de sua administração de modo geral. Esse Estatuto se refere somente a UNIOESTE campus Cascavel, e teve sua aprovação em 09 de setembro de 2009.

Na última década, podemos citar a atuação do ME da UNIOESTE em diversas mobilizações, principalmente na área da educação, contra seu sucateamento e a favor da assistência estudantil. Como exemplo disso, podemos citar as ocupações que ocorreram em 2016 contra a Medida Provisória 746 e a Proposta de Emenda à Constituição 241/55, que tinham como objetivo reformar o Ensino Médio pelo país e congelar os investimentos na Saúde e na Educação, respectivamente.

Outra luta que perdurou por cerca de vinte anos, foi o Restaurante Universitário (RU), pois o governo não realizava o repasse das verbas para iniciar as obras. Depois de ocuparem a reitoria e de fazerem diversas manifestações, no dia 11 de abril de 2014, o então Reitor, Paulo Sérgio Wolff, assinou no mesmo dia, a ordem de serviço para o início das obras de construção de restaurantes universitários nos campi da UNIOESTE.

Este dia contou com a participação de cerca de trezentos acadêmicos, dos CAs de todos os campi, atléticas da UNIOESTE e contou com o apoio da União Paranaense dos Estudantes (UPE). Os estudantes realizaram essa manifestação, pois a obra tinha a conclusão prevista para abril, no entanto, não havia nem começado. Após a reivindicação, os estudantes ainda distribuíram um cachorro-quente, como forma de manifestação. Depois de muito tempo de luta, o RU da UNIOESTE foi inaugurado no dia 17 de abril de 2017, servindo mais de 2.700 refeições por dia, em todos os campi.

Portanto, por meio dessas considerações é possível perceber a importância dos Movimentos Estudantis para a sociedade de maneira geral, pois o mesmo está a serviço de garantir direitos a classe proletária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos verificar, que historicamente um dos objetivos do Movimento Estudantil foi realizar mudanças sociais e políticas. Tal realidade faz com que o movimento estudantil possua um papel importante dentro da luta de classes, pois vem demonstrando resistência à ideologia dominante juntamente com outros movimentos sociais em diversos períodos no Brasil, fazendo com que esse movimento social tenha uma dimensão educativa além de social e política.

Nessa organização, podemos verificar a educação informal ocorrendo além dos espaços escolares, se tornando uma práxis social, pois os sujeitos pretendem mudar a realidade em diversas esferas, tais como econômica, política e social, utilizando diversos tipos de mobilização para que isso aconteça. Com essa prática, os indivíduos adquirem aprendizagem e saberes para além dos muros da escola.

O ME no Brasil teve seu auge durante o período da ditadura civil-militar e mesmo sofrendo repressões violentas continuam se mobilizando, mesmo que de forma clandestina para garantir seus direitos. Os estudantes tiveram um papel importante durante esse período que gerou grandes coibições àqueles que eram contra o governo vigente. Também foi possível verificar a importância dos jovens no período de redemocratização do país, que organizados junto com a população garantiram direitos como as eleições diretas para presidente. Contudo, já haviam jovens se mobilizando desde o século 18 de forma menos organizada. O ME estudantil tal qual conhecemos hoje, se deu início com a UNE em 1937, que veio para organizar e unificar os estudantes brasileiros.

O ME na UNIOESTE fez parte de manifestações que geraram mudanças importantes nesta instituição de ensino, tais como o Restaurante Universitário, a consolidação dos cursos de graduação e a ampliação no financiamento da universidade. Anteriormente, os estudantes também participaram de movimentações pela estadualização da UNIOESTE, pressionando o governo estadual para que concedesse o reconhecimento à instituição.

Ainda há poucas fontes sobre o ME na região do oeste do Paraná, mas com as fontes que já temos acesso, podemos perceber a importância da organização estudantil, principalmente na UNIOESTE, pelo papel que desempenham de lutar por melhorias em diversos âmbitos, se tornando uma ferramenta de articulação com as demais esferas da sociedade brasileira.

Portanto, pontua-se a relevância em discutir a temática proposta para poder compreender como o ME no Brasil faz parte de mudanças históricas em todos os segmentos

do país, atuando em busca de melhorias e abordando temas que são de extrema relevância para o país, de modo especial a educação.

Essa atuação se inicia nas instituições de ensino, porém as ultrapassa, pois somente a educação formal não é suficiente para a emancipação do sujeito, sendo necessária também uma educação informal, uma educação que perpassa as paredes escolares, uma educação para a vida, onde os indivíduos tenham consciência de seu lugar na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756/24713>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CINTRA, André; MARQUES, Raísa. **UBES Uma Rebeldia Consequente: A História do Movimento Estudantil Secundarista do Brasil**. Projeto Memória do Movimento Estudantil, 2009.

DCE CASCAVEL. **Site institucional**. Disponível em: <https://cascaveldceu.wixsite.com/cascaveldceu>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

EMER, I. O. **Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

FORACCHI, M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira (Ed. da Universidade de São Paulo), 1972.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Penguin Classics Cia. das Letras, 2012.

MAYORAL, María Rosa Palazón; ROSA, M. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. Tradução de Simone Rezende da Silva. Buenos Aires, CLACSO, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MENDES JR., A. **Movimento Estudantil no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PINZAN, Leni Terezinha Marcelo. **UNIOESTE: a histórica luta pela estadualização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007/2007%20-%20Leni_Pinzan.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

POERNER, A. J. **O Poder Jovem: História da Participação Política dos Estudantes Brasileiros**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas: Alínea, 2008.

SCHMIDT, S. L. **Encontros e desencontros do Movimento Estudantil Secundarista Paranaense**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89430148002.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNIOESTE. PROPLAN. (Paraná). **Estatística**. 2021. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/acesso-aos-dados/estatistica>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNE. **História da UNE**. Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 15 jan. 2022

HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: ESCOLA SÃO JOSÉ E O DESENVOLVIMENTO DE CORBÉLIA*

Ana Paula Vitali¹

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos discutir a relação entre a instituição de ensino, Escola São José e o projeto de sociedade vigente no período de sua constituição (1956-1962), entendendo como se articula a escolarização ao contexto histórico, político e econômico da época e seus reflexos na região e município de Corbélia.

Buscamos examinar os fatores que influenciaram o surgimento da instituição no município no período histórico delimitado, reconstituindo a sua história a partir do contexto da influência da religião nas instituições escolares.

Este texto, tem entre seus propósitos, compreender a importância da escola na constituição e desenvolvimento do município; a importância da escola na história da educação em Corbélia; a história do município e consulta a documentos como: fotos, ata de fundação, primeiros professores, alunos, número de turmas, o ensino ofertado, ou seja, como se desencadeou o movimento e as forças econômicas, sociais e políticas que subsidiaram a sua fundação para que estivesse a serviço da comunidade.

Partimos dos seguintes questionamentos: quais as relações que a escola em questão manteve com as transformações políticas e econômicas em Corbélia? Como se deu neste processo a constituição histórica da Escola São José no município? Buscamos apresentar a problemática a partir de referenciais históricos como: Manuais sobre a história da educação, história do município de Corbélia, Diário das Irmãs Catequistas Franciscanas, consulta ao arquivo da instituição, por meio de: levantamento de documentação, como: ata de fundação, fotografias, relatórios, livros de registro de classe, Projeto Político Pedagógico, biografia do patrono da escola.

Destacamos que a Escola São José, tornou-se necessária diante do volumoso movimento migratório em direção a região Oeste do Paraná e do surgimento de Corbélia, na época distrito administrativo de Cascavel. Onde o senhor Armando Zanato, colonizador com

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.114-128

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora nas Redes Municipais de Ensino de Corbélia e Cascavel. E-mail: annavitali@hotmail.com

maior expressividade no município, buscou atender à necessidade das famílias que aqui se instalavam em instruir seus descendentes. Partindo das fontes pesquisadas, caracterizamos a escola fazendo a reconstituição histórica da sua materialidade produzida na sociedade.

A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Considerando Marx, as condições sociais, econômicas e políticas têm demasiada influência no processo de construção da história. A educação acompanha este movimento, assim sendo, a educação institucionalizada é resultado desse processo.

Portanto pesquisar de que forma tal processo ocorreu até os dias atuais é muito mais do que apenas levantar dados históricos e estatísticos, não se trata apenas de arrolar datas e fatos, mas sim de analisar a quais interesses sociais tais mudanças atenderam, com quais esferas sociais elas se relacionam e como ocorreu o processo de sua organização através da história.

Conforme Marx:

Somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. [...] O segundo ponto é que, satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. [...] A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que diariamente renovam sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar: é a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família. (MARX, 1993, p. 39-41).

De acordo com o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da região Oeste do Paraná (2007, p. 28), “[...] 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 sócio históricas.”.

Tendo a história esse papel crucial no desenvolvimento da sociedade, é inegável que ela também atenda aos interesses da classe dominante, levando em consideração que o historiador dá a sua interpretação aos fatos, ainda segundo Hobsbawn (1998), “[...] é preferível a análise humana, pois o ser humano possui em seu íntimo as experiências boas ou más que foram tecendo a sua existência.”.

Para Hobsbawn (1998) todo ser humano tem consciência do passado, sendo este uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições,

valores e outros padrões da sociedade humana. Tendo em vista que a história é construída através do passado, a educação, sendo formal ou informal torna-se imprescindível neste processo. Atualmente a educação formal, na esfera pública tem o papel de proporcionar acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, porém cabe a nós investigar o passado para verificar se o seu objetivo é este ou atende a outros interesses implícitos.

Falar sobre educação e sua história no Brasil constitui-se em um tema complexo, por se tratar de uma concepção ampla em aspectos políticos e pedagógicos. A educação pressupõe a formação do homem e compreende inúmeros processos, dentre esses processos muitos ocorrem dentro da própria escola, em suas diferentes modalidades.

Após muitos estudos Saviani (2008) institui uma nova periodização das ideias pedagógicas no Brasil, da seguinte forma:

1º Período (1549 – 1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1 – Uma pedagogia brasílica ou período heroico (1549-1599); 2 – A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759). 2º Período (1759 – 1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1 – A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); 2 – Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). 3º Período (1932 – 1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: 1 – Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e da pedagogia nova (1932-1947); 2 – Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); 3 – Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). 4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica construtivista, subdividido nas seguintes fases: 1 – Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestação analítica da filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2 – Ensaio contra hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico crítica (1980-1991); 3 – Neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2008, p. 19-20).

Tal periodização (1991-2001) leva em consideração a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação) Lei nº 9394/1996 e conseqüentemente o PNE (Plano Nacional de Educação) aprovado através da Lei nº 13005/2014. A História da educação nos municípios brasileiros segue a periodização das ideias pedagógicas acima citadas, pois cada momento histórico traz consigo as características e condições relacionadas à escola.

Sendo assim, a educação apresenta-se como processo, portanto, é histórica. Ao analisar a história das ideias pedagógicas no Brasil, percebe-se que esta foi moldada desde o início para atender aos interesses da classe dominante. Saviani destaca:

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manoel de Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios. Para atender a esse mandato os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

O caráter de aculturação dos povos nativos fica claro ao verificar a intencionalidade presente na criação das primeiras instituições escolares no Brasil ainda no século XVI. E segue a mesma perspectiva ao longo dos tempos, pois é claramente dualista, no que se tange aos conteúdos e conhecimentos repassados aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos da classe dominante.

Neste sentido Nagel destaca:

A educação ou a formação do homem, nessa perspectiva, é vista como um complexo e largo processo humano prenhe de possibilidades contraditórias, posto que, pode encaminhar comportamentos e/ou atitudes favoráveis à atualização das formas de trabalho adjetivando esta atualização de progresso, sem levar em consideração que este progresso pode ser o desenvolvimento natural da mesma ordem social. A educação, pois, no interior de sua complexidade, nas mãos dos educadores, tomados de forma genérica, pode concretizar, tanto a possibilidade de alterar essa ordem social pari passu com modificações estruturais no trabalho, como pode objetivar apenas uma prática otimizada da economia, tomada, à moda burguesa, de modo independente das relações sociais. (NAGEL, 2001, p. 100).

Diante disso, a pedagogia histórico-crítica considera a educação como meio de humanização dos indivíduos, devendo configurar ato consciente e intencional de produção e reprodução do conhecimento historicamente acumulado pelos homens, isso é o que diferencia os homens dos animais, pois o homem necessita produzir continuamente sua existência, que só é possível através do trabalho.

Ao citar o trabalho, obviamente não se trata deste apenas como atividade produtora de mercadorias, como é concebido pelo capitalismo, mas como “[...] atividade criativa explicitadora das potencialidades humanas.” (TONET, 2006, p. 02).

A educação tem papel fundamental no rompimento e transformação da realidade, porém, sozinha não tem poder para tal. Todavia, o conhecimento é essencial para conhecer a realidade, condição também para poder transformá-la.

A pesquisa em história da educação regional tem se expandido, o número de temas relacionados a historiografia tem se ampliado consideravelmente desde a década de 90,

principalmente ligada aos programas de pós-graduação. No que tange a importância dos estudos sobre as instituições escolares para a história da educação brasileira, Saviani destaca que: “[...] propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos, mas também necessitamos conhecer.” (SAVIANI, 2013, p. 29).

De acordo com Andrade e Toledo:

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 tem sido um importante elemento motivador para as pesquisas sobre instituições escolares. É uma proposta que visa à valorização das peculiaridades regionais, sem desconsiderar as dimensões nacionais. 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. (ANDRADE; TOLEDO, 2014, p. 180).

Compreender a trajetória histórica da educação no município de Corbélia pressupõe analisar o contexto das esferas nacionais e estaduais durante os períodos pesquisados. Em nível nacional, levando em consideração a ordem cronológica dos fatos, durante o processo de industrialização no século XVIII, houve uma certa emergência em alfabetizar os trabalhadores para que eles tivessem condições de operar os maquinários do processo em questão.

Existem diversas formas de educação, não sendo a educação escolar a principal delas. Kuenzer explicita:

[...] para os que vivem das diferentes formas de trabalho, onde a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas na vida social e produtiva. (KUENZER, 2002, p. 02).

Assim a escola se configura como um dos principais espaços de aprendizagem e deveria estar ao alcance de todos. No entanto, no Brasil e como consequência em Corbélia, a educação foi ofertada preferencialmente à classe privilegiada.

De acordo com Barros:

A história local é uma realidade no quadro geral de modalidades historiográficas contemporâneas, notadamente no Brasil - país com vasta extensão territorial e, conseqüentemente, dotado de uma enorme multiplicidade de espaços internos, concretos e imaginários. (BARROS, 2009, p. 01).

Estudar a história local, é uma forma de conhecer o espaço escolhido, não só em aspectos geográficos ou naturais, mas sim, conhecer os fatos e momentos que marcaram o espaço e o tempo, escrevendo assim a história do objeto de pesquisa. Sendo assim, Barros destaca: “Quando se diz que “Toda História é Local”, pretende-se lembrar a todos que, assim como toda história é pronunciada de um certo momento no tempo, qualquer história é produzida a partir de um lugar.”. (BARROS, 2003, p. 03)

Para preservar a história local necessita-se primeiramente preservar as fontes históricas, que têm tido relevância e importância por parte dos pesquisadores apenas recentemente. “Pesquisar em arquivos públicos é uma atividade dura e desafiadora, ao exigir muita paciência do pesquisador.” (SILVA, 2012, p. 1). É necessário paciência e persistência pois geralmente pesquisa-se em papéis desorganizados e para chegar ao resultado esperado são impostos diversos obstáculos, como arquivos descentralizados, documentos em péssimo estado de conservação, dificuldade de acesso à informação.

As fontes de pesquisa da história das instituições escolares devem ser vistas como uma ponte entre passado, presente e futuro, pois ao serem produzidas deixam suas marcas naquele momento histórico, ao serem indagadas no futuro, fazem parte do passado e o futuro é construído através das análises de quem as resgata.

Segundo Lombardi:

Às vezes existe o problema das fontes serem lacunares, parciais, escassas, raras ou dispersas. Assim, é preciso usar as informações iniciais, para que essas nos levem a novos dados, lendo “nas linhas e entrelinhas” e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando, dessa forma, uma rede de informações. Importa não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. (LOMBARDI, 2003, p. 12).

A pesquisa relacionada à história da educação se justifica na busca de novos conhecimentos, compreensão da realidade em questão e para ter uma visão completa do objeto é necessário ir do abstrato ao concreto através da mediação do empírico. Ou seja, “[...] através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria [...] buscando sua concretude.” (KUENZER, 1998, p. 64).

Tal movimento, busca através do empírico reconstruir e reformular uma teoria já posta, na sua relação com o objeto de investigação, trazendo à tona o conhecimento verdadeiro. Diante disso, deve considerar-se durante o processo de investigação da realidade a sua totalidade, as categorias de contradição e mediação. A contradição desvelará no movimento as contradições, continuando assim, o movimento histórico. Já a mediação, está

ligada ao Materialismo Histórico-Dialético, onde considera-se que o todo não é simplesmente uma junção das partes, mas sim a sua relação com as partes.

De acordo com Kuenzer (1998, p. 65) “[...] no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los do sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-os de seu conteúdo.” (KUENZER, 1998, p. 65).

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE CORBÉLIA – BREVES CONSIDERAÇÕES

Na medida em que a região oeste foi desbravada e povoada, os enormes territórios das primeiras cidades, foram sendo desmembrados dando origem a novos municípios. Onde atualmente situa-se Corbélia, o território primeiramente pertencia a Foz do Iguaçu, sendo parte do distrito administrativo de Cascavel.

Em 14 de novembro de 1951, diante da Lei nº 790, Cascavel torna-se município emancipado, posteriormente em 1957 Corbélia torna-se distrito de Cascavel, sendo elevada à categoria de município independente em 1961.

Corbélia, município localizado na região Oeste do Estado do Paraná, encontra-se a 508 km da capital do estado, Curitiba, com uma população estimada pelo IBGE de 17.071 habitantes e um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) considerado alto de 0,728 em 2010, sendo 62º no ranking estadual, enquanto o IDH do Estado do Paraná é o 5º do país, sendo 0,749 (IBGE, 2010).

Conta com uma área de 529,384 km². Recebeu status de município pela lei estadual nº 4382 de 10 de junho de 1961, tendo o território desmembrado do município de Cascavel.

Os primeiros habitantes da região foram os índios Kaingangues, Avá Guaranis entre outras tribos, estes produziam vasos de barro e instrumentos de caça, visto que foram encontrados diversos fósseis e instrumentos às margens do Rio Piquiri. Já nos anos de 1800, as terras eram ocupadas por paraguaios e argentinos para exploração da erva mate.

No final da década de 1930, início dos anos de 1940, muitas levas de colonos, conhecidos como frente sulista, se espalharam pela região em busca de terras férteis, riquezas naturais, encontraram o que buscavam no oeste paranaense. Juntaram-se aos sulistas, os caboclos.

Ferreira assevera que:

No início a tomada da terra foi tranquila, em função de serem devolutas, configurando-se o estado de “posse”. Preocuparam-se os colonos dos núcleos Colônia Nova, São Pedro, Esperança e São João em explorar a imensa mata de araucária que existia no território do atual município. (FERREIRA, 1996, p. 248).

A lista de pioneiros é extensa, porém, umas das primeiras famílias a chegar, em 1947, foi a de Pedro e Valdomira Druczkoski, vindos de Mallet, no Paraná. Pedro era serrador de madeiras em uma das serrarias da região. Ferretti destaca que: “[...], escolheu Corbélia para morar, devido à facilidade de se comprar terras e pagava-se em prestações enquanto em outros lugares, tinha que se pagar à vista.” (FERRETI, 1994, p. 17)

Em 1949, vindo do estado de Santa Catarina, chegou a Corbélia o senhor José Skottki, estabelecendo-se às margens do Rio Melissa. A família Casagrande chegou em 1951 e iniciou o cultivo de café. A chegada de Isidoro Primo Frare, data de 1953 quando iniciou a abertura da localidade inicialmente denominada Rio Tigre, onde hoje se localiza o município de Braganey.

Nessa conjuntura o fluxo migratório intensificou-se para a região trazendo uma imensa bagagem cultural e atraídos pela qualidade das terras e baixo custo. De acordo com Ferreti:

No ano de 1948, Aldino Formigheri chega a Corbélia para comprar terras, sendo contratado pela Fundação Paranaense de Colonização e Imigração prestando serviços como guarda da gleba. Ele conta que quando Moysés Lupion esteve em Corbélia pela primeira vez, foi recebido por várias pessoas que reivindicaram um pedaço de terra. Os pioneiros cadastrados eram respeitados como proprietários. Ninguém comprava ou se apossava de um lote, sem a autorização da Fundação Paranaense de Colonização e Imigração, que tinha os guardas da gleba percorrendo a área, impedindo a invasão de novos posseiros. Os que não podiam comprar lotes eram expulsos da área e muitas vezes mediante violência física, caso resistissem. As sequelas disso se prolongaram por muito tempo. Grande parte dos migrantes vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina utilizaram a rota feita pela cidade de Pato Branco. Nesta conjuntura, intensificou-se o fluxo migratório causando preocupação ao Governo do estado que acionou a F.P.C.I. Esta, por sua vez, realizou vistorias nas terras ocupadas a fim de legalizá-las, à frente deste trabalho esteve Joaquim F. do Amaral Filho. A intervenção do Estado, legalizando os títulos e amparando os colonos, possibilitou que estes, munidos dos documentos de posse, se efetivassem como proprietários legais das terras que ocuparam. (FERRETI, 1994, p. 23).

No ano de 1951, a FPCI-Fundação Paranaense de Colonização e Imigração, contratou o Senhor Armando Zanatto, que era colonizador no estado do Rio Grande do Sul, para realizar a venda de terras e devidos acertos com os posseiros que habitavam a localidade próxima a Cascavel, o local de terras fecundas passou a ser conhecido como Colônia Corbélia:

[...] Armando Zanato foi apresentado ao representante da FPCI, que se identificou como Frederico Augusto Picoli, de Nonoai – RS. Este lhe mostrou mapas de glebas, lotes, listas de preços e tudo mais que tratava do assunto de venda de terras. O representante da empresa estatal já nomeou Armando Zanato como sub corretor com a relação de lotes que poderiam ser vendidos e a lista de preços. (ZANATO, 2014, p. 48).

Ao lado de Aldino Formigheri, que era funcionário da colonizadora desde 1948, deu início a colonização, trazendo as famílias de João Fridolino Dillemburg, Homero Bau e Francisco Manica, que deram início as derrubadas de árvores e construção de estradas.

Armando Zanatto, colonizador de maior expressividade, fez diversas viagens entre o Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em busca de compradores para as terras. Formou-se então um povoado às margens da estrada que liga a cidade de Cascavel conhecido como Colônia Corbélia. Outros pioneiros de grande importância à idealização e colonização desse município foram Homero Baú, João Fridolino Dillemburg e Francisco Manica:

A área onde se localiza a sede de Corbélia pertencia ao senhor Elvino Nascimento de Souza e foi adquirida pelo senhor Armando Zanato, conforme consta em documento manuscrito datado de 29 de julho de 1953, época em que o senhor Elvino vendeu o lote nº 83 da gleba 02 da fundação já referida, pela quantia de vinte e cinco mil cruzeiros. Conforme registro original, este pioneiro pagou dez mil cruzeiros quarenta dias após “fechar o negócio” e o restante, mais quinze mil cruzeiros, com prazo de cento e vinte dias. (MORTIZ, 2005, p. 20).

Diante da iniciativa dos pioneiros que estabeleceram suas moradias às margens dos rios Rancho Mundo, Arroio dos Porcos e Sapucaia, o fluxo migratório intensificou-se. O desenvolvimento econômico do povoado só foi possível diante da força e perseverança dos primeiros moradores. Depois da intervenção do Estado e legalização das terras os lavradores ficaram amparados e com a terra documentada.

De acordo com Peroza:

O processo de colonização de Corbélia, em área pertencente a Cascavel, começou ainda em 1951, ano em que Cascavel se desmembrava de Foz do Iguaçu. A nova frente foi empreendida pela Fundação Paranaense de Colonização e Imigração, que havia contratado Armando Zanato para promover a venda de terras e procurar entendimento com os posseiros da região. Como sertanista nato, o senhor Armando Zanato entreviu a possibilidade de criação de um núcleo habitacional, e iniciou suas atividades no sentido de colonizar uma área de terras de ótima qualidade que passou a ser conhecida por Colônia Corbélia. (PEROZA, 2005, p. 21).

Paralelamente a colonização oficial, promovida pelo estado através da F.C.P.I., a ocupação das terras onde se localiza Corbélia, chamou atenção de colonizadores particulares, como é o caso da COBRIMCO, que adquiriam terras da F.C.P.I. e dividia em lotes menores, vendendo as pessoas que chegavam na região, dando origem ao povoado de Anahy.

O local era rico em madeira de lei, por muito tempo foi explorado pelos paraguaios que retiravam clandestinamente erva-mate e madeira, que seguiam em balsas através do Rio

Paraná. Na década de 1950, boa parte da madeira retirada daqui, foi enviada a Brasília, sendo utilizada na construção da capital federal. Na foto abaixo, é possível verificar o início do desmatamento para a formação do povoado.

Imagem 1 - Início do desmatamento do povoado - 1948



Fonte: Corbélia através de imagens. Disponível em: corbelia.blogspot. Acesso em: 14 de out. de 2020 .

O nome Corbélia vem do francês *Corbeille* e significa pequeno cesto de flores, nome sugerido por Iracema Zanato, que era artesã e se dedicava ao cultivo de flores. Em um vídeo encontrado no You Tube, um dos filhos do casal Armando e Iracema Zanato, Elmar Jupeter, relata que na época Iracema foi incumbida da função de encontrar um nome para a nova cidade. Diante das muitas sugestões, inclusive coletadas em um programa de rádio, Iracema inspirou-se nos vastos campos de flores silvestres da região e indicou Corbélia:

O senhor Armando Zanato, numa de suas viagens a Carazinho – Rio Grande do Sul, resolveu instituir um concurso para escolher o nome da futura cidade através de uma emissora de rádio daquela localidade. Sua esposa, a senhora Iracema Zanato, que era florista, sugeriu Corbélia, que vem do francês “corbeille” que significa pequeno cesto de flores. (MORITZ, 2005, p. 24).

No dia 09 de outubro de 1957, a Lei nº 3.356 criou o Distrito Administrativo de Corbélia, pertencendo ao município de Cascavel. Em 10 de junho de 1961, pela Lei Estadual nº 4.382, Corbélia tornava-se município emancipado, o desmembramento do território cascavelense ocorreu e a instalação oficial deu-se em 08 de dezembro de 1961. Tendo como primeiro prefeito o senhor Júlio Tozzo.

ESCOLA SÃO JOSÉ – A PRIMEIRA ESCOLA DE CORBÉLIA

Diante da necessidade de educar os seus descendentes, ocorreram diversas discussões entre o pároco Bernardo Lube e o senhor Armando Zanato, João Fridolino Dillemburg entre outros pioneiros, com a intenção de planejar a construção da primeira escola. Por orientação do Padre, dialogam com a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, de Rodeio – Santa Catarina, no intuito de que elas assumissem a coordenação da casa escolar.

Com a chegada das Irmãs Franciscanas, primeiramente foram acolhidas na residência do senhor Armando Zanato e na sequência foi construída a casa das Irmãs em um terreno reservado para este fim pelo fundador. Segue imagem que ilustra este momento:

Imagem 2 - Casa da Irmãs e Salão Paroquial 1959



Fonte: corbelia.blogspot.com, Acesso em:14 out. 2020

Em registros pertencentes a Associação das Irmãs Catequistas da Diocese de Joinville, em Corbélia, consta os relatos referentes a chegada e início das atividades na pequena vila que se tornou Corbélia:

Nos dias 10-11 e 12 de fevereiro matriculamos os alunos para a entrada na escola, onde por espanto, o número chegou a 117. Onde abrigar tanta gente? A pequena capela que servia de escola só podia abrigar uns 40 alunos, e os outros? Apelamos, então, que quanto antes terminassem com a Escola provisória. (LIVRO DE CRÔNICAS DAS IRMÃS CATEQUISTAS DE RODEIO – SC, 1956, p. 3).

Em fevereiro de 1956, as matrículas totalizaram 146 alunos, apenas duas Irmãs, não eram suficientes para o atendimento do número elevado de alunos, diante de diversos apelos, foram nomeadas pelo Estado as senhoritas Elba Lúcia Zanato e Delza Maria Pereira, e pela prefeitura a senhorita Dirce Pereira.

Sobre a escolha das professoras, Moritz descreve:

Outro aspecto interessante a ser abordado é a forma de escolha do professor. Como não era exigido concurso ou outra forma oficial de ingresso no quadro do magistério, a escolha se dava por alguns membros da comunidade, incluindo sempre o pároco e as irmãs. O “escolhido” deveria obedecer a alguns critérios como: ser “moça” no sentido da palavra para a época, pois o sexo feminino era um critério importante e, segundo depoimentos ouvidos, parece que a tarefa “educar” estava intimamente ligada com uma figura destinada por “Deus” para essa missão; outro critério era a procedência, as quais deveriam pertencer às famílias conhecidas e por que não “prestigiadas”; frequentar a igreja “(Católica preferencialmente); enfim, ter uma conduta “adequada” pelos membros da comunidade. Devido à falta de profissionais da época, a escolaridade era critério secundário, tanto que dentre as três professoras “escolhidas”, apenas a senhorita Elba Lúcia Zanato era normalista. Mas, como inicialmente o que se propunham a ensinar era ler, escrever e calcular, bastava que as professoras tivessem esse domínio. (MORITZ, 2005, p. 41).

Aos 12 dias do mês de fevereiro, em uma reunião realizada na sede das Escolas Reunidas São José, realizou-se a eleição da primeira Diretora, tomando posse do cargo a Irmã Ignez Ochner. Em março do mesmo ano, formou-se a primeira diretoria, tendo como Presidente o Sr. Antônio Fontana, Vice-Presidente: Nilson Ribeiro e Conselheiros os Senhores Nelson Lengler, George Hammerer e Américo Sbissigo.

No dia 07 de setembro de 1956, os alunos recitaram poesias, discursos e cânticos. Na ocasião foi realizada a recepção ao Deputado Lustosa, que prometeu às irmãs uma verba de cr\$200.000 para a construção da escola. Com a chegada de muitas famílias, vindas de diversos locais do país, em 1957 primeiramente foram registradas 121 matrículas, logo depois o número chegou a 149. Em junho foi eleita a segunda Diretoria da escola, passando a ocupar o cargo de Presidente o Sr. Ervino Berté e Vice o Sr. Fridolino Dillemburg.

No Livro de Crônicas, as Irmãs relatam as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos a frente da escola, essas provenientes de promessas não cumpridas tanto por parte dos fundadores do local, como por parte das autoridades entre elas o Governador do Estado do Paraná Moisés Lupyon, a Inspectora de Ensino de Cascavel Elma Sanways e Prefeito de Cascavel Herberto Edwino Shwarz.

Os alunos participaram com apresentações na Inauguração da Escola Nossa Senhora da Penha, onde hoje se localiza o Distrito de Nossa Senhora da Penha, conforme segue:

Imagem 4 - Primeira escola

**Primeira Escola da Penha
1958**



Fonte: corbelia.blogspot, . Acesso em:14 out. 2020.

Para o ano letivo de 1958, foram registradas 130 matrículas e continuaram as mesmas professoras: Irmã Eugenia Odorizzi e a senhorita Elba Lidia Zanato e a senhora Delza Maria Pereira Barella, na direção permaneceu a Irmã Ignez Ochner.

Quando o convite foi feito para as Irmãs, houve a promessa de construção da escola, que até então funcionava de maneira improvisada. Diante das dificuldades encontradas, a população se mobilizou em uma arrecadação de materiais para que a promessa fosse concretizada, conforme relata Moritz:

Em 1959, iniciou-se uma campanha para a construção de uma nova escola. Foram os próprios colonizadores que efetuaram as doações para a construção da mesma. O terreno foi doado pela F.P.C.I., sendo um quarteirão e mais dez alqueires para plantio. Alguns doadores colaboraram com quinhentos cruzeiros em dinheiro. A madeira, as telhas, as janelas, portas e vidros também foram doados por pioneiros. (MORITZ, 2005, p. 43).

Inicialmente com as doações, foram construídas quatro salas de aula, sendo inauguradas em 19 de março de 1962, com a denominação de ``Escolas Reunidas São José.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se de suma importância pesquisar a história das instituições escolares, no país, no estado e principalmente em nível regional. Ao historicizar tais instituições, reconstruímos a trajetória de um povo e caracterizamos as influências políticas e sociais que os levaram a seguir tais caminhos.

É visível o papel desempenhado pela Igreja na comunidade em questão, pois a escola foi idealizada e fundada por ela, os costumes e ideais a serem seguidos até mesmo na escolha de quem iria lecionar na falta de religiosas para atender a demanda.

O mais importante a ser destacado, é o papel do historiador em sistematizar dados dispersos em inúmeros documentos e “juntá-los” para que a gênese de uma instituição escolar, que data da instalação da Colônia Corbélia, permanece funcionando até a presente data, 59 anos depois da emancipação política e 66 anos desde o atendimento da primeira turma em uma pequena capela.

REFERÊNCIAS

- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais.** Cascavel: AMOP, 2014.
- ANDRADE, Rodrigo Pinto de. **História e Historiografia da Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon (1955-1969).** 2011. 265 f.(2 vol.). 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- ANDRADE, Rodrigo Pinto; DE TOLEDO, César de Alencar Arnaut. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, v. 15, n. 28, p. 175-199, 2014.
- CORBÉLIA. **Irmãs Catequistas.** Diário de Crônicas, 1956.
- CORBÉLIA. **Plano Municipal de Educação.** Corbélia, 2015.
- CORBÉLIA. **Conhecendo Corbélia – Geografia e História.** Corbélia, 2016.
- BARROS, J. D’A. **O Campo da História.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERREIRA, J. C. V. **O Paraná e seus municípios.** Maringá: Memória Brasileira, 1996.
- FERRETI, S. **Ocupação e Colonização do Município de Corbélia.** : , 1994.
- HOBBSAWN, E. J. **Sobre história.** Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. : ANPED, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.55-75.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação no Brasil. *In*: III COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, , 2003, Vitória da Conquista. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (I-Feuerbach), Ed. Hucitec, São Paulo, SP, v. 1, p. 79, 1993.

MORITZ, L. L. P. **História da Educação no Município de Corbélia – Décadas 1950/1960**. Cascavel: Unioeste, 2005.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. *In*: N.; GUIMARÃES, F. M. (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, p. 99-122, 2001.

PEROZA, D. **Corbélia e sua história**. 1. ed. Corbélia: BPM, 2005.

SAVIANI, D. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Editores Associados, 2008.

SAVIANI, D. 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, Lívia Diana Rocha. (org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p.13-31.

SILVA, João Carlos da et al. História e memória: arquivos e instituições escolares na região oeste do Paraná. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 45e, p. 64-75, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640108/7667> Acesso em: 16 jun. 2022.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf Acesso em 16 jun. 2022.

ZANATO, E. **A saga de Iracema e Armando Zanato**. Cascavel: Edição do autor, 2014.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR*

Flávia Hissamura Dias¹
Luci Graciela Kubn²

INTRODUÇÃO

A História se faz ao longo do tempo, a partir do conjunto de histórias individuais e coletivas permeadas pelas relações sociais. Conhecer a História é compreender a realidade e a sociedade de hoje, permeando todo o contexto vivido até então. As relações sociais não são homogêneas, as necessidades e lutas dentro de cada período possuíam um objetivo diferente. E, desse modo, a História é permeada por lutas de classes, por contradições. São as ações dos homens reais, que no interior da classe em luta, dão movimento à história (ALVES, 2001).

Extremamente necessário que, ao trabalhar o componente curricular História, os alunos possam compreender suas próprias histórias e que são sujeitos ativos na construção de suas próprias histórias. O passado vai ser sempre uma fonte recorrente das informações que farão com que se entendam as relações.

Eric Hobsbawm (1998), em sua obra *O sentido do Passado*, aborda os aspectos históricos que dizem respeito à continuidade produzida pelos seres humanos ao longo do tempo que são de fundamental importância para o historiador, buscando promover uma discussão entre passado/presente e o seu sentido para a História, como também, uma análise das diversas possibilidades que podemos ter nessas relações.

A sociedade em geral, não pode fugir do passado, por mais que se tente argumentar e explicitar que o passado é apenas um passado. Em diferentes momentos faz-se necessário buscar nesse passado subsídios para tentar entender sua trajetória de anterior até chegar ao tempo presente. Outrossim, envolve as inovações que ocorreram durante essa trajetória e no meio de algumas sociedades, mesmo não sendo na maioria delas aceitas de imediato tais inovações.

A historicidade da educação brasileira se fez ao longo do tempo, ao passo da sociedade. As mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais moldam a educação e sua

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.129-139

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Toledo-PR e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. E-mail: flahissamura@gmail.com.

² Professora da Rede Municipal de Educação de Toledo-PR e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. E-mail: lucigk@gmail.com.

história se dá de acordo com o movimento das mudanças dentro de cada contexto. É de grande relevância que se compreenda o caminho percorrido das tendências pedagógicas, para entender qual o norte da proposta da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani.

Por conseguinte, conhecer a história local e regional leva a compreensão das especificidades das realidades locais, apresentadas aqui, como a história do Município de Toledo-PR. O olhar para a história local remete ao trabalho com as diferenças, com a multiplicidade, as variações de costumes e da própria dinâmica dos grupos em cada período histórico.

Mediante o exposto, o ensino de história local e regional é de extrema importância nos anos iniciais do ensino fundamental considerando a formação de conceitos sobre tempo, espaço e sujeitos. Colabora no processo de construção do sujeito histórico e facilita o pensar e produzir história com base na realidade, considerando as problemáticas, contradições, visões equivocadas e perspectivas distorcidas da visão histórica. Assim, o estudante se vê pertencente à história e um ser ativo na construção de sua identidade histórica na memória coletiva.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora; a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente. (WARDE, 1990, p. 8).

A educação por ser histórica, não se faz sempre da mesma forma, ela se faz de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento histórico, social e econômico da sociedade. Toda proposta pedagógica, parte de determinados pressupostos teóricos-metodológicos e para entender como se deu o processo educacional no Brasil, faz-se necessário fazer uma retrospectiva histórica da educação partindo das Tendências Pedagógicas Liberais (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) até as Tendências Pedagógicas Progressistas e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Segundo Dermeval Saviani (2012), na obra *Escola e Democracia*, no período histórico final da sociedade feudal, a ascensão da sociedade capitalista e da burguesia, vai se manifestar como revolucionária. Defender a filosofia da essência como a defesa da igualdade dos homens e criticar a nobreza e o clero, colocando seus interesses na direção do desenvolvimento da história. Para consolidar-se como classe dominante, fez-se necessário apresentar à nobreza e

ao clero que as diferenças que eles usufruíram não eram naturais ou divinas, e sim sociais, portanto, injustas. Substituindo assim uma sociedade com base no direito natural por uma sociedade contratual onde todos ficam livres para vender ou contratar mão de obra para o mercado de trabalho.

Na defesa dessa igualdade que vai se estruturar na pedagogia da essência, onde a burguesia já como classe dominante vai construir os sistemas nacionais de ensino, no qual o papel da escola era escolarizar a todos para participarem do processo político e consolidar a ordem democrática burguesa:

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidará no poder. (SAVIANI, 2012, p. 5).

O papel da escola nesse período se constituiu em um processo de ensino centrado no professor, em que o professor repassa ao aluno o conhecimento de forma extremamente mecânica, “[...] as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.” (SAVIANI, 1991, p.18). O ensino tradicional, tinha como base o método expositivo cuja teoria pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart (1983): preparação, apresentação, assimilação ou comparação, generalização e aplicação.

No início da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a educação no Brasil passa a ser norteadada pela Tendência Liberal Escolanovista. A finalidade da escola estava relacionada em adequar as necessidades individuais do aluno ao meio social, por meio de experiências que deveriam satisfazer ao mesmo tempo os interesses do aluno e as exigências sociais.

Como afirma Saviani (2012), a escola tentou articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o método tradicional articula com o produto da ciência. Ou seja, o ensino da Escola Nova seria o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, que também tem cinco passos que se contrapõem aos passos da escola tradicional:

O ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo ao aluno e professor, conjuntamente,

a experimentação (5º passo) que permitiriam confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2012, p. 57).

Ainda de acordo com Saviani (2012), a escola nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, empobrecendo o ensino e inviabilizando a pesquisa. O ensino não é um método de pesquisa, por esse motivo que Saviani define este método como pseudocientífico.

Outrossim, dentre as tendências liberais de educação, destaque-se a Tendência Pedagógica Tecnicista, fundamentada na Lei 5.540/68 (ensino universitário) e na Lei 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus), que a partir do final dos anos 1960, passa a articular com o sistema produtivo para o aperfeiçoamento do sistema capitalista, estruturando-se a partir da preocupação com a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho de acordo com as exigências industriais e tecnológicas. Nesta perspectiva, o professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno é o técnico responsável pela eficiência do ensino.

Na concepção de Saviani (2012), o autor apresenta as teorias liberais como Tradicional, Escola Nova e Tecnicista, pelo viés do papel do professor em cada uma delas.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2012, p. 11-12).

As reflexões contidas no âmbito das tendências liberais traduzem a expressão de que o papel da instituição de ensino é o de preparar o indivíduo para desempenhar papéis na sociedade, tendo como base desenvolver habilidades e competências, sem questionar ou procurar entender a sociedade na sua essência.

Assim, contrários às tendências liberais de educação, fundamentam-se as tendências progressistas, que partem de uma análise crítica das realidades sociais, fundamentadas nas teorias marxistas, dentre elas, a Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e a Crítico Social dos Conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica. Por isso, buscar na fundamentação da

Pedagogia Histórico-Crítica é primordial para compreender o papel da educação e consequentemente o trabalho educativo.

Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica, foi concebida na década de 1980, em um contexto social e político de um regime governamental repressivo e autoritário, ao qual fez-se necessário a formulação de uma pedagogia contra hegemônica, preocupada com as demandas educacionais voltada para a construção de sujeitos críticos.

Para Saviani (2005), a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. A ideia é socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem.

A Pedagogia Histórico-Crítica, considera que todos os sujeitos trazem consigo uma carga social e histórica. Dessa forma, cabe ao professor entender o contexto social para que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados satisfatórios. E, partindo da prática social, se apresenta a proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica:

O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual... A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar... chega-se, então, ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de “catarse”, conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria prática social. (SAVIANI, 2014, p. 30).

Destarte, o método da Pedagogia Histórico-Crítica compreende que os conteúdos devem estar relacionados com o processo de formação do sujeito na sua totalidade, compreendendo o fenômeno educativo e suas relações sociais, no sentido de ressignificar o ato de ensinar e aprender.

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE TOLEDO E AS PRIMEIRAS ESCOLAS

Ao estudar o passado do município de Toledo, é preciso compreender que o território que compõe o município de Toledo, localizado na região Oeste do Paraná, sofreu modificações significativas desde o início da colonização na década de 1940. No entanto, o processo de formação territorial do município e de construção histórica compreendem aspectos diversos em distintos processos de ocupação. Primeiramente, cabe ressaltar que os primeiros habitantes deste território foram os índios das etnias Tupis-guaranis que habitavam e circulavam em todo território, cultivavam seus costumes e cultuavam seus deuses. De pai para filho transmitiam suas lendas, hábitos e tradições.

Na afirmação de Silva (1988), foram os índios Tupis-guaranis, que habitavam as proximidades do Rio Paraná, que ensinaram aos Europeus o uso da erva-mate:

Já nos últimos anos da pré-colonização as principais malocas dos tupis-guaranis estavam localizadas ao longo da estrada que, partindo de Porto Alica, passava por Bue Caé e Santa Cruz, indo até Campo Mourão. Justamente o trecho geográfico onde hoje se situam Toledo e comunidades circunvizinhas. (SILVA, 1988, p. 25).

No início do século XX, embora a região Oeste Paranaense estivesse aparentemente fora da área de interesse dos governantes, não significou que estava esquecida. Esta região se constituía numa vasta floresta de Mata Atlântica, com grande incidência de ervas, e apesar deste território ser apresentado como espaço sem civilização, muitos estrangeiros e migrantes mantinham-se vivendo em localidades denominadas de Obrages para realizar a exploração da erva mate e da madeira da região. “A erva-mate era consumida em larga escala no território platino, enquanto a madeira, além de ser utilizada na Argentina, também era exportada para os Estados Unidos e o Canadá.” (COLODEL, 2008, p. 24).

Para os paranaenses, essa região era desconhecida e desabitada, não havendo, portanto, fiscalização e nem presença brasileira. Os argentinos adquiriam propriedades por concessão do governo paranaense a preços baixíssimos ou sem documentação nenhuma e navegavam tranquilamente no Rio Paraná. (TOLEDO, 2009).

Esse ciclo exploratório perdurou até meados da década de 1930, quando com o objetivo de tomar o controle sobre as terras da região:

O governo Brasileiro, desarticulou finalmente as obrages, ao baixar o decreto de nº 300 em 03, de novembro de 1930. Com essa ação fez voltar ao poder estadual as concessões cedidas a empresas estrangeiras e nacionais que não haviam cumprido com as cláusulas contratuais. (PRIORI, 2012, p. 82).

Além da desarticulação oficial, a exploração obrageira já vinha passando por graves crises econômicas em detrimento da desvalorização do mate brasileiro no mercado argentino.

A ocupação das terras no Oeste paranaense começou a tomar grandes dimensões na década de 1940, fomentada pelo movimento político conhecido como “Marcha para o oeste” no governo de Getúlio Vargas. Os primeiros passos para a criação do município de Toledo ocorreram quando a "Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S/A - MARIPÁ" adquiriu junto a uma companhia imobiliária inglesa uma extensa área de terras, denominada Fazenda Britânia, com o intuito de dividi-la em pequenas propriedades e vendê-las para colonos trazidos do Rio Grande do Sul.

Em 1946, chegaram as primeiras famílias e se instalaram inicialmente em acampamentos próximo ao Rio Toledo. O processo de ocupação deste território aconteceu muito rapidamente, em 1951, na visita do então Governador do Estado Bento Munhoz da Rocha Neto, Toledo foi emancipado, deixando assim de pertencer ao município de Foz do Iguaçu.

Conforme Silva (1988), com as primeiras famílias de migrantes, vieram as crianças. Não havia escolas para elas e se fez necessário a construção desses espaços educacionais. Então o Padre da paróquia viajou até Curitiba e fez contato com a Congregação das Filhas São Vicente de Paulo, uma instituição religiosa católica, solicitando prestação de serviço educacional para a comunidade. A direção da Congregação aceitou o desafio, e enviou para Toledo três irmãs religiosas. E em abril de 1948, em salas improvisadas, nas dependências junto ao prédio da primeira igreja, foi instalado o Colégio das Irmãs com oferta de ensino de 1ª à 4ª série, onde as irmãs religiosas foram as primeiras professoras.

Nos próximos anos, devido ao crescimento populacional da região, fez-se necessário a criação de novos espaços educacionais:

As notícias como a emancipação do nosso município, em 1952, a venda de terras, a oferta de trabalho e oportunidades de negócios levaram ao rápido crescimento populacional de Toledo. No ano seguinte, 1953, Toledo já contava com 18 escolas, sendo 17 escolas públicas municipais na área rural e uma privada na cidade. Neste ano de 1953, a Prefeitura implantou a primeira escola da rede municipal na Zona Urbana, na Vila Brasil, hoje Bairro da Vila Operária (Escola Municipal Reinaldo Arrozi). (TOLEDO, 2009, p. 126).

Silva (1988), elucida que o elevado crescimento populacional do Município na década de 1970 exigiu investimentos do poder público para expansão educacional, principalmente nas localidades do interior, onde foram construídas dezenas de escolas rurais para atendimento das crianças em idade escolar de 1ª à 4ª série, de modo que no ano de 1974 o Município contava com 159 escolas.

Nesse sentido, Niederauer (2004, p. 253) salienta que “[...] assim as crianças conseguiam escapar do analfabetismo. Talvez este seja um dos motivos pelo qual o índice de analfabetismo em Toledo e Mal.C.Rondon e na região da antiga Fazenda Britânia, é proporcionalmente bem abaixo do de outras cidades.” (NIEDERAUER, 2004, p. 253).

A partir da década de 1980 devido ao êxodo rural causado pelo processo de mecanização da agricultura e industrialização dos centros urbanos das regiões, ocorreu a migração das famílias da zona rural para o meio urbano em busca de emprego, contribuiu para o fechamento de dezenas de escolas rurais na década de 1990.

Atualmente o Município de Toledo-PR conta com 36 escolas e 30 Centros Municipais de Educação Infantil.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR

O Município de Toledo-PR, a partir do ano de 2005, adotou a proposta curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP que apresenta seus pressupostos pedagógicos fundamentados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo assim:

Ao se definir pressupostos pedagógicos, é necessário compreender a importância de, a priori, definir-se claramente o método que dará sustentação ao trabalho escolar. Método é o conjunto de determinados princípios que permitem, filosófica e cientificamente, apreender a realidade para atuar nela, objetivando a emancipação humana. Metodologia, por sua vez, é compreendida como um conjunto de meios (materiais e procedimentos) que possibilitam a operacionalização do processo. Assim, entende-se que o pressuposto pedagógico, que nesta PPC é sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, é o que orienta a metodologia utilizada nos mais diferentes processos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho escolar, tarefa essa que se espera ter sido cumprida ao enunciar os pressupostos filosóficos e psicológicos. (AMOP, 2020, p. 65).

O conhecimento científico, sendo produzido nas relações dos homens com a natureza e dos homens entre si, constitui-se na sua dimensão histórica, demarcada pelo tempo e pelas condições em que é produzido, sistematizado e socializado. Partindo desse entendimento, compreende-se que a reprodução de conceitos, de regras e de fórmulas não é suficiente para

configurar a apreensão do conhecimento científico. Por isso, é necessário que a ação pedagógica, sob a responsabilidade da instituição escolar, esteja planejada de forma a superar as práticas pedagógicas pautadas em conceitos espontâneos, visando a alcançar novas práticas nas instituições.

O ensino de História possibilita a compreensão de vida, trabalho, sociedade e a história e as suas relações entre si, com base na proposta pedagógica:

Para tanto, a opção pelo materialismo histórico dialético como instrumento para compreender, explicar e contribuir para a transformação da realidade possibilita a história como uma disciplina escolar: estimular a pesquisa, a reflexão, a busca e a catalogação de fontes primárias, tomando por base a categoria trabalho, as relações e os antagonismos entre as classes; analisar e compreender, criticamente, como ocorreu o processo de ação e de transformação do ser humano e do meio, materializados em determinadas formas específicas, em decorrência do acúmulo de conhecimentos, das experiências humanas, das relações sociais, das condições sócio históricas e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em cada época; possibilitar o acesso aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; desmistificar as ideologias e contribuir para que professores e alunos possam se compreender como agentes do processo histórico, capazes de agir e transformar a natureza, o mundo, as relações nas quais estão inseridos e a história. (AMOP, 2020, p. 442).

Além de conceber os pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Pedagógica Curricular, a História no Município de Toledo - PR conta com um material produzido denominado *Conhecendo Toledo*, com o intuito de valorizar e estudar a história local e regional. Esse livro didático se destina aos estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. O objetivo do material é estudar o contexto local e regional pautado nas memórias dos sujeitos que produziram a história local e compreender os aspectos históricos, geográficos e ambientais, em um trabalho interdisciplinar. Um valioso material, repleto de imagens ao longo do tempo e as atividades estruturadas com base na perspectiva curricular proposta.

Contudo, o material apresenta uma visão pautada no lado dos “vencedores” e “heróis” que encontraram as terras e fizeram a história local. Há um enaltecimento de alguns pioneiros em destaque, pelo desenvolvimento do Município. Não se pode negar a riqueza do material, da organização, bem como da história contada. Por isso, ensinar a história local por meio das memórias de um coletivo, da memória de cada um que fez parte dessa História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a História, é compreender a si mesmo. O ensino de história local e regional, se, devidamente pautada na proposta pedagógica curricular, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos, contribui significativamente no processo de construção do sujeito histórico dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O professor tem papel primordial em buscar estratégias assertivas e que desperte o interesse de seus alunos.

Importante considerar que faz parte da análise da História despertar um cunho crítico para desconstruir memórias de uma versão da História que destaca os “vitoriosos”, “vencedores”, “heróis” e que, nesse sentido, seja possível explorar as memórias de todos os ângulos, formando conceitos. Como parte da História, o aluno deve ser guiado para conhecer e analisar a história em todas as esferas e desse modo, ele possa buscar caminhos para construir sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- AMOP. **Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**. Proposta Pedagógica Curricular - Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília: Congresso Nacional, 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 04 set. 2021.
- COLODEL, J. A. Cinco séculos de história. *In*: PERIS, A. F. (Org.). **Estratégias de desenvolvimento regional: região oeste do Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2008.
- HERBART, J. F. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Barcelona: Humanitas, 1983.
- HOBSBAWM, E. O Sentido do passado. *In*: HOBSBAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Cia das letras, 1998.
- NIEDERAUER, O. H. **Toledo no Paraná: a história de um latifúndio improdutivo, sua reforma agrária, sua “colonização”, seu progresso**. Toledo: Grafo-Set, 2004.
- PRIORI, L. R. P.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. A história do Oeste Paranaense. *In*: **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012, p.75-89.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v. 3, n. 2, 2014. Vitória da Conquista, BA. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, O.; BRAGAGNOLLO, R.; MACIEL, C. F. **Toledo e sua história**. Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo, Gráfica da Universidade de Caxias do Sul, 1988.

TOLEDO. **Conhecendo Toledo**: Nosso lugar, nosso município. Toledo, PR, 2019. Disponível em: https://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/livro_conhecendo_toledo_-_2020_compressed.pdf%3E. Acesso em: 20 out. 2021.

WARDE, M. **Contribuições da história para a educação**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i47.1779>. Acesso em: 20 out. 2021.

PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO VOLTADAS AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS EM FOZ DO IGUAÇU/PR*

Deisiane Leite da Silva Santos¹

João Carlos da Silva²

INTRODUÇÃO

Em âmbito nacional, a trajetória da Educação Infantil (EI) teve início seguindo os modelos europeus, sendo modificada de acordo com os acontecimentos e as especificidades de cada região. No começo, com caráter assistencialista, as crianças das famílias trabalhadoras eram deixadas nas creches, enquanto os pais e as mães trabalhavam, uma vez que a mão de obra feminina foi aumentando gradativamente no mercado de trabalho, ao longo do século XX, em face do processo de industrialização.

Em 1862, em consonância com as normativas vigentes no Brasil e diante da necessidade de formalizar essas instituições para que todas as crianças tivessem o mesmo atendimento educacional pedagógico, foi criado o primeiro Jardim de Infância no estado do Paraná, na cidade de Curitiba.

No decorrer dos anos, o número de crianças atendidas pelas creches aumentou significativamente, sendo preciso ampliar a estrutura e a oferta, chegando aos demais municípios do estado. Coerente com essas adequações, a cidade de Foz do Iguaçu, também começou a estruturar as suas primeiras instituições de ensino. Constatamos, no entanto, a ausência de trabalhos publicados que abordem a constituição da história da EI na cidade.

Nesse sentido, este artigo tem como propósito contribuir com a ciência e as pesquisas acadêmicas congruentes à área da História da Educação Brasileira, por meio de um recorte regional, especificamente municipal, tendo como objetivo apreender o movimento de constituição das primeiras instituições de Educação Infantil, em Foz do Iguaçu. Tal iniciativa se justifica em razão da escassez de trabalhos acerca do tema proposto, e da necessidade de aprofundar mais estudos sobre o tema.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.140-154

¹ Graduada em Pedagogia e especialização em Educação Infantil, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste, Campus Cascavel/PR. Contato: deisianeleitedasilvasantos@gmail.com.

² Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Professor do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus Cascavel. Contato: joao.silva@unioeste.br.

Desse modo, abordaremos essas questões em três tópicos: i) com um breve histórico da Educação Infantil no Brasil; ii) com a institucionalização e escolarização no Estado do Paraná, bem como na região Oeste; e, iii) acerca do município de Foz do Iguaçu, no qual destacaremos o contexto histórico e a criação dos três primeiros Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município, considerando seus aspectos econômicos, sociais e políticos.

Vale ressaltar que, este trabalho integra a pesquisa de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIOESTE, Campus Cascavel. Constituído de estudos bibliográficos, levantamento de produções acadêmicas acerca do tema, levantamento de fontes documentais junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) e aos Centros Municipais de Educação Infantil.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O interesse pela Educação Infantil no Brasil surgiu no final do século XIX e início do século XX, com ideias pedagógicas modernas, decorrentes dos países de primeiro mundo nos quais houve a transição e a substituição das ferramentas por máquinas modernas e da força humana pela força motriz. Isso produziu a entrada de mulheres no mercado de trabalho, modificando a forma de cuidar e de educar as crianças nas famílias (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Do aumento do ingresso de membros da mesma família de operários nas fábricas emerge a problemática: onde deixar as crianças enquanto os pais trabalham? Nesse processo, surgem, no Brasil, as primeiras tentativas de estruturação de creches, asilos infantis³ e orfanatos. A partir das iniciativas assistenciais e filantrópicas, articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implementação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveriam a constituição de associações assistenciais privadas.” (KUHLMANN JR., 2010, p. 88).

Diante dessa realidade, criou-se em 1905 o Instituto de Proteção à Criança e à Infância do Rio de Janeiro, que tinha o objetivo de atender as mães grávidas e pobres, e dar a assistência necessária aos recém-nascidos. Além dessa instituição, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, precedendo a criação do Departamento da Criança, que

³ “Seu objetivo era amparar a infância pobre e tinham como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa.” (KISHIMOTO, 1988, p. 44).

visava não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas, combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN JR., 2010).

Com a industrialização no Brasil, a incorporação e o serviço feminino no mercado laboral, o movimento operário ganhou força e começou a reivindicar melhores condições de trabalho e criação de instituições de educação e de cuidados para seus filhos. Para isso, “[...] vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e, também, creches e escolas maternas para os filhos dos operários.” (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

É possível perceber que as instituições de EI apresentavam a intenção de organizar e adaptar a vida das famílias dos operários no crescimento industrial e urbano. Com o intuito de se constituir como uma instituição moderna, a creche, voltada aos cuidados de crianças de zero a três anos “[...] foi vista muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.” (grifo nosso) (KUHLMANN JR., 2010, p. 78). Porém, houve uma diferença de atendimento entre a classe operária e a elite.

Enquanto à classe operária foram ofertadas creches com a ideia de carência e deficiência, à elite foi reservado o Jardim da Infância, com a proposta de educação exclusivamente pedagógica e privilegiada, aspirando à criatividade e à sociabilidade, servindo “[...] como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres.” (KUHLMANN, 2010, p. 81).

A partir dos anos de 1980, movimentos sociais, organizações não-governamentais e pesquisadores da área da infância uniram forças e mostraram à sociedade a necessidade e a importância do direito das crianças à educação de qualidade, desde o nascimento. O esforço coletivo dos diversos segmentos pretendia assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças.” (BITTAR, 2003, p. 30).

No Estado Novo⁴ (1937-1945), o governo assume, oficialmente, as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde (MES), juntamente com o Departamento Nacional da Criança (DNC), em 1940, com o objetivo, sobretudo, de estabelecer as normas para o funcionamento das creches.

Após duas décadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024, de 1961, vem estabelecer que crianças com idade inferior a sete anos recebessem educação em escolas

⁴ Em novembro de 1937, Getúlio Vargas assume plenos poderes: impõe uma nova Constituição e fecha o Poder Legislativo. Surge o Estado Novo (LOPES, 2020).

maternais ou Jardins de Infância (Art. 23 e 24). Entretanto, somente com a Carta Constitucional, de 1988, o direito foi efetivamente reconhecido. Foi possível comover a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação.

A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo, ao inserir, na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, o inciso IV: “[...] o dever do Estado para com educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988). As creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. É assegurado, por orientação, que os princípios dessas instituições não são apenas cuidar das crianças, mas, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação publica uma série de documentos intitulados: Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), com o intuito de estabelecer as diretrizes pedagógicas, de expandir as vagas e de impulsionar a melhoria na qualidade de atendimento.

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, de 1996, que, ao tratar das modalidades e níveis de ensino, definiu a EI como a primeira etapa da Educação Básica, estruturada e pensada para promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Junto à legislação, em 1998, o Ministério da Educação Pública os documentos denominados: i) Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e ii) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a fim de implementar práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

Em 2006, ano da Política Nacional da Educação Infantil (PNEI), diretrizes, objetivos, metas e estratégias foram implementados na EI, orientando a prática pedagógica. Desse modo, são fomentados os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais. Ademais, estabelecem que os “[...] estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional da Educação Infantil.” (BRASIL, 2006, p. 26).

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OESTE DO PARANÁ

Dentro da configuração da EI no cenário brasileiro, chegamos ao Paraná. Com caráter assistencialista, as instituições tinham como objetivo cuidar das crianças de famílias pobres, seguindo os modelos e a organização do Estado de São Paulo, pois até meados de 1853, o Paraná era província de São Paulo.

Para compreender o desfecho e o processo histórico da educação no Oeste do Paraná, Emer (1991) define quatro termos para identificar as formas de escolarização e modalidades de escola, bem como suas práticas pedagógicas.

A primeira distinção refere-se à prática da escolarização informal, cujas crianças, reunidas em uma residência e com base em objetivos educacionais determinados pelos pais, eram ensinadas a ler, escrever e calcular por alguém com condições mínimas de ensinar. Salientamos que a prática não deve ser considerada como instrução familiar.

Similar à prática educacional anterior, a segunda distinção é a “[...] casa escolar construída e mantida pelo grupo social pioneiro.” (EMER, 1991, p. 215). Sendo uma modalidade educacional particular, sem amparo do poder público, o grupo contratava seus professores dos quais exigiam habilitação e elaboravam sua educação.

Já a terceira distinção é a casa escolar pública dos núcleos urbanos, amparada por ato oficial. A partir da oficialização, os alunos comprovaram sua escolaridade primária mediante exames organizados por órgãos educacionais públicos.

A quarta e última distinção condiz ao grupo escolar. A partir dessa modalidade, os alunos começam a comprovar seus conhecimentos da série atual por meio de exames, para assim poderem passar para a série seguinte. Os conteúdos a serem avaliados são definidos pelo sistema educacional.

O Estado do Paraná foi um dos pioneiros no processo de municipalização da educação. As primeiras escolas de “Jardim da Infância” foram inauguradas no início do século XX, com os grupos escolares “Xavier da Silva”, em Curitiba, e “Vicente Machado”, em Castro, e em Palmeira, a casa escolar “Jesuíno Marcondes”.

No final do ano de 1905, em Curitiba, concluíram-se as obras no antigo edifício do Ginásio Paranaense que receberia a primeira “Escola Jardim da Infância” pública, inaugurada em 1906, com 60 crianças matriculadas. Devido à aceitação pela sociedade paranaense, o inspetor escolar da capital avaliou que havia a necessidade de inaugurar outros estabelecimentos do mesmo gênero. Uma vez que as escolas existentes eram insuficientes e estavam voltadas às crianças de famílias ricas, promover a expansão das instituições atenderia

à demanda da população mais pobre para que tivessem o atendimento com ensino pedagógico necessário (SOUZA, 2009).

Emer (1991) apresenta o processo de escolarização no Oeste do Paraná seguindo uma sequência cronológica e enfatiza que a modalidade de escola evoluiu de acordo com seu contexto histórico e social. Tal evolução será apresentada a partir da contextualização das cidades citadas a seguir.

Em território estadual, Santa Helena é a segunda cidade apontada por Emer (1991), colonizada na década de 1950. Anterior a esse período, havia colonos assentados em Santa Helena⁵ desde 1921, pela Firma Alegretti e, depois de 1926, pela Companhia Espéria.

Nos chamados travessões, foram construídas capelas, utilizadas para a escolarização das crianças que moravam nas proximidades. Informal e sem nenhum ato oficial, eram mantidas pelo próprio grupo colonial, e a professora era uma adolescente razoavelmente escolarizada. Nesse contexto, surge a preocupação de criar os serviços básicos exigidos pelos colonos, e um deles era a escola, uma vez que atrairia novos compradores de lotes rurais. As primeiras escolas municipais rurais foram criadas após a emancipação do município, “[...] grande parte delas no mesmo local onde já existia a escola de travessão dos colonos.” (EMER, 1991, p. 228).

A cidade de Guaíra tem toda sua história ligada à Companhia Mate Laranjeira (EMER, 1991), transformando-se em sede social da empresa com a estrutura necessária para alojar seus funcionários. Após 1917, com as melhorias da estrada de ferro que ligava Guaíra a Porto Mendes, houve o aumento do movimento de pessoas e de cargas entre Porto Epitácio, no estado de São Paulo, e Porto de Guaíra.

Com a vinda de novos moradores com certo nível de escolarização e que não se conformavam em não haver escolas para seus filhos, motivou os diretores da Companhia Mate Laranjeira apoiar uma senhora que ensinava crianças em sua residência, pois a mão de obra era escassa, e com a escolarização mais pessoas estariam qualificadas para trabalharem nos escritórios, com isso, “[...] tudo indica que nos primeiros anos da década de 1920 tenha sido iniciada a escolarização em Guaíra, na modalidade Particular Domiciliar.” (EMER, 2012, p. 40).

Em Catanduvas, a primitiva população era constituída por povoados que viviam nas matas próximas à Guarapuava, os caboclos. Devido às razões histórico-culturais desse

⁵ Após a criação da paróquia em Foz do Iguaçu, Santa Helena recebe assistência pela primeira vez. Em 1930, o Padre José Winks foi liberado de seus compromissos do Grupo Escolar em Foz do Iguaçu, durante sua permanência em Santa Helena, deu aula para crianças no salão de festas, ensinando-as as primeiras letras, considerando-se o funcionamento de algum tipo de escola na referida cidade.

segmento social, não houve reivindicações e nenhuma iniciativa de escolarização. Só passou a existir alguma forma de escolarização no final da década de 1920 (EMER, 2012). O núcleo populacional passou por alterações causadas por três fatores: o primeiro foi a instalação de postos telegráficos; o segundo foi o deslocamento de pecuaristas de Guarapuava e de outras localidades do Paraná para Catanduva, e por último, o “[...] deslocamento de descendentes de imigrantes, pequenos produtores rurais de Santa Catarina (Canoinhas, Moema, e outras localidades - 1932) e das colônias de imigrantes do Paraná.” (EMER, 2012, p. 41).

Ainda nas palavras de Emer (2012), “[...] diferentemente de outras localidades do Oeste do Paraná, que só tiveram escola muito tempo depois da ocupação, Cascavel passou a contar com escola apenas dois anos após a fixação dos primeiros moradores.” (EMER, 2012, p. 42). Como em outros municípios, a referida cidade constrói uma capela em homenagem à Nossa Senhora Aparecida, e, em 1932, de maneira informal, o local passa a ser utilizado para escolarização das crianças, na modalidade de Casa Escolar Particular, mantida pela população local nos primeiros três anos. Os “[...] primeiros professores (Aníbal Lopes da Silva, Sandálio dos Santos) tinham vínculos com a Comissão de Estradas; outros eram funcionários públicos.” (EMER, 1991, p. 42). Já em 1938, foi criada a Casa Escolar Pública. Em 1947, a Casa Escolar se transforma em Grupo Escolar mantido pelo Estado, assim como o pagamento dos professores.

Com histórias semelhantes, na cidade de Toledo e demais municípios desmembrados dele, foram fundados pela conduta da colonizadora de Maripá.

Em 1946, prestava serviço na paróquia de Foz do Iguaçu o padre italiano Antônio Patuí. A convite da colonizadora, estabeleceu-se em Toledo, junto com os colonos pioneiros e participou da construção de casas e da primeira igreja. Dois anos depois do início da colonização, o padre Antônio Patuí conseguiu convencer três religiosas de Curitiba a se transferir para Toledo, para fundar a primeira escola primária na área da colonizadora Maripá. Nos primeiros meses de 1948 a escola funcionou na igreja. No mesmo ano, foi inaugurado o prédio do Colégio das Irmãs, construído pela população com participação material da colonizadora. (EMER, 2012, p. 43).

Nas demais cidades paranaenses, os primeiros Jardins de Infância funcionavam paralelamente aos asilos infantis e às escolas maternas. Diante do exposto, partindo das informações e constatações apresentadas, e em concordância com Emer (1991, p. 237), “[...] é possível concluir que no período de ocupação do Oeste do Paraná, os núcleos populacionais pioneiros buscaram alternativas para o problema da escolarização, construíram sua escola, a partir de seu próprio contexto social.”.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOZ DO IGUAÇU: PRIMEIROS PASSOS

O Município de Foz do Iguaçu faz fronteiras com outros dois países, Paraguai e Argentina, denominada como “Tríplice Fronteira”, apresentando uma população com diversidades de raças e etnias.

A ocupação em Foz do Iguaçu teve início com a criação da Colônia Militar do Iguassú (1889). Porém, somente com sua emancipação, em 1914, é que surgiu a necessidade de se criar uma casa escolar, fundada e mantida pelo município. Em 1927 foi instalado o Grupo Escolar Caetano Munhoz da Rocha através do acordo entre o estado e a Igreja Católica, como iniciativa por parte do Estado em institucionalizar a educação no Oeste do Paraná.

Em 1944, foi criado oficialmente o Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, sendo o primeiro e único estabelecimento de ensino público do município, posteriormente passou a se chamar Colégio Estadual Bartolomeu Mitre. Atualmente, com “[...] a Resolução 1673/2020 cessou voluntária e definitivamente o Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, a partir de 1º de janeiro de 2020, dando lugar ao 5º Colégio da Polícia Militar do Paraná.” (COLÉGIO, 2020).

Historicamente, a EI em Foz do Iguaçu, segundo uma perspectiva nacional, foi tratada a partir de uma abordagem assistencialista, não sendo considerada prioritária pelos gestores. Com o passar do tempo, a EI alcançou muitos avanços nos estudos teóricos do campo até chegar ao reconhecimento que se tem atualmente, sendo assegurada na legislação com visão educacional. Porém, algumas questões provocam a desvalorização e a falta de reconhecimento dos Centros Municipais de Educação Infantil CMEI's em Foz do Iguaçu/PR, como por exemplo, a promessa em ofertar período integral às crianças para que seus responsáveis possam trabalhar e ter um local onde deixar os filhos, transmitindo um entendimento de assistencialismo e não educacional, uma vez que:

[...] consideramos que a Educação Infantil é integrante da educação escolar e, como tal, responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim sendo, o ensino de EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 7).

Souza e Malanchen (2021) apontam que a transferência da EI da Secretaria Municipal da Assistência Social para Secretaria Municipal de Educação ocorreu somente em 2005, com o Decreto Municipal nº 16.593/2005, a partir do dia 1º de agosto de 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.” (SOUZA; MALANCHEN, 2021, p. 139).

Através do levantamento das datas de inauguração de cada CMEI, identificamos as primeiras instituições de ensino público no município, que pontuaremos a seguir.

A primeira instituição de ensino público a atender crianças foi o atual CMEI Soldadinho de Chumbo⁶, em 1976. Inicialmente, funcionou como centro comunitário por três anos. Após reivindicação da associação do bairro ao prefeito Clóvis Cunha Viana, em 1980, passa a ser implantada, junto ao centro comunitário, a creche para atender as crianças da comunidade, coordenada pelas irmãs do Colégio São José (PPP, 2021b).

No momento em que a Prefeitura assumiu essa instituição, funcionava no local um clube infantil que atendia o total de 120 crianças, 60 em cada período, divididas em duas salas. No contraturno, realizavam-se atividades na horta com a monitoria das professoras Terezinha de Lima e Nadir de Lima (PPP, 2021b).

No dia dez de junho de 1995, na gestão do prefeito Dobrandino Gustavo da Silva, foi inaugurado o Berçário destinado a atender às crianças de zero a dois anos de idade, recebendo o nome da professora Terezinha de Lima, que trabalhava no clube e era voluntária na entidade. Somente em 1997, na gestão do prefeito Harry Daijó, pelo Decreto Municipal nº 11.3779 de 07/07/1997, o CMEI Soldadinho de Chumbo foi oficialmente inaugurado, atendendo crianças de três a seis anos de idade, anexo à creche e ao Posto de Saúde do bairro.

Nas gestões posteriores, o CMEI foi contemplado com reformas de ampliação, o que possibilitou o aumento do número de atendimentos. Além de melhorias com recursos próprios.

Atualmente, o CMEI Soldadinho de Chumbo está localizado na Travessa Bagre, s/n no bairro Profilurb I, na região Sul da cidade (no grande Porto Meira), com o total de 292 alunos, de seis meses a seis anos (de acordo com a data de corte), divididos nos períodos matutino, vespertino e integral (PPP, 2021b).

A segunda instituição foi o CMEI São Francisco, fundada em 10 de junho de 1983, fruto da reivindicação da comunidade local ao Poder Público e ao prefeito Clóvis Cunha Viana para a construção de uma creche no bairro. A princípio, recebia aproximadamente 30 crianças em tempo integral, sendo pioneira e única no bairro.

A creche era gerida pela Secretaria do Bem-Estar Social, vinculada à Secretaria da Saúde e mantida pela LBA (Legião Brasileira de Assistência). Junto à creche mantinha-se a

⁶ O Centro Municipal de Educação Infantil Soldadinho de Chumbo recebeu este nome por causa do livro de literatura infantil “Soldadinho de Chumbo”.

horta comunitária, cuidada por adolescentes do bairro no contraturno, supervisionados por um Técnico Agrícola. As verduras produzidas eram vendidas para a comunidade e o dinheiro era dividido, uma parte era revertida para melhorias da creche, e a outra entre os adolescentes como forma de incentivo ao trabalho (PPP, 2020).

O prédio da instituição passou por três reformas nas gestões posteriores, passando a ser denominada Creche São Francisco, pelo Decreto Municipal nº 13.379, e ampliada após o fechamento do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) localizada no mesmo terreno.

O CMEI São Francisco está localizado na Rua Canindé, 1215, no Morumbi II, na região Leste do município. Considerado o maior CMEI da região em números. Em média, 355 alunos de seis meses a seis anos, divididos nos períodos matutino, vespertino e integral, são atendidos diariamente.

Fundado em 22 de maio de 1988, o CMEI Carlos Gauto, foi a terceira instituição de ensino público a atender crianças, por meio da doação do terreno à Prefeitura Municipal, feita pelo Sr. Antônio Capelani. Inicialmente, 62 crianças dos bairros Vila C, Porto Belo e São Sebastião eram atendidas em uma única sala.

A partir da visita do Padre Luigi Salvucci, em 1997, detectou-se a necessidade de melhorias no prédio da creche. A coordenação, junto com a comunidade, solicitou materiais para a reforma e, na ocasião, receberam ajuda dos moradores do bairro Vila “B” e da Itaipu Binacional, além do lucro resultante das promoções realizadas na instituição. A mão de obra foi novamente doada pelo Sr. Antônio Capelani.

De início, chamava-se Creche São Sebastião, nome do bairro no qual se localiza, porém após a solicitação do presidente da Associação de Moradores na época, com a Lei Municipal nº 2.907 de 04/05/2004, o nome foi alterado para Centro Municipal de Educação Infantil Carlos Gauto, em homenagem ao morador mais antigo do bairro, conhecido por ser proprietário de grande parte das terras do local.

O CMEI atende 104 alunos, de dois a cinco anos de idade, divididos nos períodos integral, matutino e vespertino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, é possível observar a necessidade de reforma e ampliação, a fim de suprir a demanda da comunidade (PPP, 2021a).

Quanto aos profissionais que atuavam na Educação Infantil, não havia exigência de escolaridade específica. Apenas em 1991 foi homologado o primeiro concurso público para atendentes de creche, exigindo o Ensino Médio completo.

Com a implementação da LDB 9394/96, a lei maior da educação no Brasil, passou-se a exigir escolaridade mínima do Magistério, as atendentes de creche precisaram voltar aos estudos e se qualificar para atuação em sala de aula, conforme o artigo 61, “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio.” (BRASIL, 1996).

Reafirmada no artigo 62, a “[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996).

Atualmente, Foz do Iguaçu conta com 42 CMEI’s “distribuídos em 40 (quarenta) bairros da cidade e atende um total de 8076 (oito mil e setenta e seis crianças) de zero a cinco anos de idade” (OLIVEIRA, 2020, p.65). Os CMEI’s oferecem atendimento às crianças de seis a cinco/seis anos, pelas modalidades: i) creche, destinada às crianças de zero a três anos, nas turmas de Berçário I e II e Maternal I e II, e ii) pré-escola destinada às crianças de quatro e cinco anos, nas turmas de educação Infantil 4 e 5. Todas as crianças são matriculadas de acordo com a data de corte prevista na legislação atual, por isso as crianças que completam seis anos após 31 de março precisam estar matriculadas na EI.

O período integral está voltado às turmas da modalidade “creche” (Berçário I e II, Maternal I e II), e a jornada parcial à modalidade “pré-escola” (Infantil 4 e 5). Vale salientar que nem todos os CMEI’s oferecem o período integral, embora ofereça a modalidade “creche”.

O quadro de funcionários dos CMEI’s de Foz do Iguaçu é formado “por um diretor, um ou dois coordenadores pedagógicos (de acordo com o número de crianças matriculadas), professores, estagiários dos cursos de magistério e Pedagogia, agentes de apoio, equipe da alimentação (cozinheiras, lactaristas) e equipe de limpeza” (OLIVEIRA, 2020, p.65). De acordo com Oliveira (2020), o número total de professores que atuam nos CMEI’s é de 662. Cabe destacar, que no momento da realização do levantamento de tais informações não havia professores e secretários de escola contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Para atuar na Educação Infantil é necessário que os professores obedeçam ao disposto na legislação: formação em nível superior do curso de Pedagogia, embora o critério de formação em concursos anteriores ao ano de 2016 exigia nível médio no Magistério, nível superior no curso de Pedagogia ou Letras (SOUZA; MALANCHEN, 2021).

A partir do concurso realizado em 2016, criou-se o cargo “agente de apoio”, “[...] exigindo formação de nível médio, não especificamente com formação em Magistério, com extinção do antigo cargo de ‘atendente de creche’, sendo substituído pelos agentes de apoio.” (SOUZA; MALANCHEN, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivamos apresentar o aspecto histórico da institucionalização da Educação Infantil em Foz do Iguaçu/PR. Chegamos à conclusão de que o município não se difere da maioria das cidades brasileiras. Isso porque, os primeiros movimentos e incentivos partem da comunidade onde a instituição está inserida, de acordo com a necessidade dos moradores locais, ou seja, um lugar para acolher as crianças enquanto a família cumpre com seus afazeres trabalhistas, com caráter assistencialista.

É possível perceber os avanços ocorridos no decorrer dos anos, ainda que muito se tenha a percorrer, tanto relacionado às instituições quanto aos profissionais, a fim de promover a educação integral da criança.

Embora as informações relacionadas à história da Educação no município de Foz do Iguaçu sejam escassas e a dificuldade em encontrar dados necessários, identificamos relatos em estudos sobre a escolarização na cidade, não sendo encontrado materiais específicos sobre a criação das instituições com atendimento à criança pequena e dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Corroborando, portanto, com o pensamento de Emer (2021):

Uma questão fundamental é levar em conta que a demanda por educação é sempre do tamanho da necessidade sentida pela sociedade. Essa necessidade é sentida a partir do estágio do desenvolvimento das condições de existência, isto é, do tamanho da necessidade do saber fazer, do saber trabalhar para produzir os meios de vida. Quanto mais desenvolvida é uma sociedade, e mais complexas são as relações sociais que estabelece; quanto mais ciência e tecnologia são utilizadas nas máquinas, equipamentos e instrumentos de trabalho, maior é a necessidade sentida pela população por mais e mais educação. (EMER, 2012, p. 35).

Diante do exposto, concluímos afirmando a importância e a relevância em se pesquisar e entender como teve início o atendimento educacional de crianças de zero a seis anos, considerada a etapa creche e pré-escolar, no município de Foz do Iguaçu/PR.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de Educação Infantil no Brasil. *In: Educação Infantil, política, formação e prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Planalto do Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 08 janeiro 2022

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais-orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: , 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 ago. 2020.

Colégio Estadual Bartolomeu Mitre: Breve Histórico. 2020. Disponível em: <https://www.cpmfoz.com.br/historico-do-colegio-bartolomeu-mit>. Acesso em: 16 ago. 2021.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

EMER, I. O. Um pouco da história da educação no Oeste do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 45, p. 34–48, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640106>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FOZ DO IGUAÇU - PR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto 16593/2005**. Foz do Iguaçu, PR [2005]. Transfere as atribuições dos centros de Educação Infantil da secretaria municipal de ação social e assuntos da família para a secretaria municipal da educação.

FOZ DO IGUAÇU - PR. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico CMEI São Francisco**. Secretaria Municipal de Educação. Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal, 2020.

FOZ DO IGUAÇU - PR. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico CMEI Carlos Gauto**. Secretaria Municipal de Educação. Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal, 2021a.

FOZ DO IGUAÇU - PR. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico CMEI Soldadinho de Chumbo**. Secretaria Municipal de Educação. Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal, 2021b.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, P. **Foz do Iguaçu e sua história**. Foz do Iguaçu: Copyright, 2001.

LOPES, Dirceu Fernandes. **Contra o arbítrio, pela liberdade**. Jornal da USP, n. 831, 2008.

OLIVEIRA, M. A. **Plano Educacional Individualizado e sua Importância para a Inclusão de Crianças Autistas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, 2009, v. 9, n. 33, p. 78-95, 11. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 07 set. 2020.

SOUZA, Gizele de. História da Educação Infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

SOUZA, S. K. T. de; MALANCHEN, J. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil. *In*: SILVA, J. C. et al. (org.). **História da Escola Pública no Oeste do Paraná**. Uberlândia: Navegando, 2021. p. 135-148. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-historia-da-escola-publica>. Acesso em: 08 jan. 2022.

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REGIÃO OESTE
DO PARANÁ**

AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS X PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O CASO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ*

*Inédia Adriani Bortolanza¹
Paulino José Orso²*

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir as políticas compensatórias e os impactos causados na Educação, especialmente no caso do Município de Três Barras do Paraná – PR, tomando como referência para análise, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A investigação decorre do fato de que este município, assim como muitos outros, aderiu a vários programas, atividades e projetos que, em princípio, não se encontram vinculados à função primordial da escola, que é o da construção e socialização dos conhecimentos científicos históricos produzidos, e que, portanto, não só interferem nas atividades escolares, como, em geral, as comprometem.

Tendo em vista esta preocupação, buscamos informações junto à Secretaria Municipal de Educação onde foram apresentados documentos de adesão aos Programas dos quais a Gestão Municipal implantou em suas Escolas, sendo eles: Programa Saúde na Escola (PSE), Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), Programa Justiça e Cidadania, Programa Aprender Valor, Programa Mais Alfabetização e Merenda Escolar, que foram instituídos em parceria com outras Secretarias, entidades e Órgãos, como: Secretaria Municipal de Saúde, Polícia Militar, Tribunal de Justiça, Banco Central do Brasil (BCB), Ministério da Saúde e Ministério da Educação.

Diante disso, por um lado, fizemos um levantamento detalhado dos objetivos de tais programas e projetos, a forma de funcionamento, o cronograma com tempo de duração, as metodologias utilizadas e as pessoas envolvidas, dentre outras informações. Por outro, promovemos um estudo bibliográfico com o intuito compreender melhor a Pedagogia

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.156-169

¹ Mestre em História da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, professora da rede municipal de Educação do município de Três Barras do Paraná-PR. E-mail: inedia_bortolanza@hotmail.com

² Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br

Histórico-Crítica, que se constitui numa teoria pedagógica contra hegemônica, comprometida com os trabalhadores, como a socialização dos conhecimentos científicos mais elaborados, com a transformação social e a emancipação humana.

Partindo da análise da função social da escola e do papel da Educação, considerando a inserção das políticas compensatórias e os trabalhos setoriais realizados no interior das instituições de ensino do município, analisamos as interferências e os impactos que acarretam à Educação. Para dar conta dos objetivos, iniciamos com a reflexão sobre as políticas compensatórias e sua relação com a escola, seguimos com a análise sobre a PHC, e, por fim, teceremos uma conclusão acerca da temática.

AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como mencionamos, o município de Três Barras do Paraná, assim como muitos outros, por meio das Secretarias de Educação e Saúde, em parceria com diversos setores, aderiu a uma série de programas sociais, em geral, emanados do Governo Federal ou de organismos multilaterais, que, comumente, condicionam a liberação de recursos à adesão a essas políticas.

A adesão a esses programas e projetos é justificada como uma forma de compensar as carências de fora da escola (carências de ordem física, material, social, psicológicas, higiênica, afetiva, nutricional e cognitiva das crianças), mas realizadas na e pela escola, ocupando o tempo, o espaço, os profissionais e as estruturas da escola, neutralizando a eficácia da ação pedagógica (SAVIANI, 2018).

Desse modo, utilizando-se da alegação de que é necessário “superar” as carências sociais, acabam por interferir no trabalho pedagógico e, não raro, contribuem para a desconstrução da função primordial da escola, que assume funções que não lhes são próprias e, com isso, impede ou, pelo menos, dificulta o desenvolvimento de sua função nuclear, que é propiciar o acesso ao saber elaborado.

Assim, a escola se transforma em um espaço de disputa e conflito entre vários profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e professores). Não há dúvida de que isso tudo acaba interferindo no trabalho pedagógico e reduzindo o tempo e os profissionais que, em tese, deveriam se dedicar integralmente à socialização do saber sistematizado.

Desse modo, conforme afirma Saviani, a escola deixa de cumprir sua função principal. Parece que

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do Índio, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2013, p. 15).

Nesse sentido, enquanto as atividades secundárias assumem a primazia, as essenciais passam a ser secundarizadas.

Como sabemos, a escola é uma instituição histórica, que está sujeita às transformações que ocorrem de acordo com o desenvolvimento da sociedade, a qual lhe atribui uma determinada importância em cada momento. Criada pela classe dominante na antiguidade, permaneceu a serviço exclusivo dos interesses dessa classe até o início da modernidade. A partir de então, foi se popularizando paulatinamente até chegar na atualidade, quando o acesso dos trabalhadores ao ensino superior também se ampliou significativamente (ORSO, 2019).

De acordo com Orso (2019), com essa mudança, a classe dominante se deparou com um conflito: Como garantir a ampliação do acesso à escola, uma vez que necessitava para o seu próprio desenvolvimento, sem perder o seu controle? Segundo o autor, a saída encontrada foi a dualidade da escola, isto é, garantir uma escola rica para ricos e uma escola pobre para pobres, mínima o suficiente para garantir a continuidade da reprodução de seus interesses.

A despeito disso, muitos trabalhadores conquistaram o acesso à escolarização e, portanto, por meio dela, a possibilidade de também ter acesso aos conhecimentos científicos mais desenvolvidos. Desse modo, também surgiu a possibilidade de compreender efetivamente a realidade e transformar os conhecimentos em meios e instrumentos de ação e de transformação da própria realidade (ORSO, 2019).

É isso que explica o controle sobre a educação, ou então, é essa a razão pela qual se permite ao trabalhador apenas o acesso a uma parte desse saber, um saber a conta-gotas, por assim dizer, que deve ser utilizado para a produção e reprodução social.

Nessa perspectiva, conforme ressalta Orso (2019), para que os trabalhadores tivessem uma educação conveniente com sua condição de classe, mas que não subvertesse a ordem e não comprometesse a finalidade pela qual a escola havia sido criada, servir à classe dominante, ao perceber que isso poderia acontecer, introduziram-se nela diferentes funções, atividades,

projetos, programas e ocupações que impedem ou, pelo menos, minimizam as possibilidades de ensinar e de aprender.

Essas atribuições fazem com que a escola se transforme em uma instituição que abriga as crianças, uma espécie de “depósito”, que se presta a uma dupla finalidade: retira as crianças da rua, resguardando-as supostamente da violência (que poderiam cometer e não das que são vítimas), assim como dos perigos e do acesso às drogas a que estariam suscetíveis, e permite que os pais trabalhem, isto é, quando conseguem emprego, reduzindo a pressão social (ORSO, 2011).

De qualquer modo, considerando-se que o papel e a responsabilidade da escola é de ensinar e de aprender, ao preencher o tempo com outras atividades, deixa de se ocupar efetivamente com o ensino e a aprendizagem, apesar de que, para o senso comum, na medida em que se ocupa e realiza tudo isso, dá a entender que está cumprindo seu papel social. Ou seja, promove-se uma inversão dos papéis e, caso não o faça, passa a ser criticada e combatida por não o fazer. Assim, o papel social da escola passa a ser prestar assistência e, “se sobrar tempo”, ensinar (um pouco).

Por meio da veiculação e da implementação de políticas “estranhas” à escola, isto é, de programas, ações e projetos que não lhes são próprios, remete-se a ela mais uma tarefa: receber recursos financeiros, cumprir metas e definir compromissos a atingir. Isso faz com que seja desmantelada a organização dos profissionais da educação, tornando-os uma espécie de cooperadores da “empresa”, dos quais se exige que atinjam os objetivos estabelecidos (LEMES, 2016).

Ao se inserirem tais programas e projetos na escola, envolvem-se sujeitos diversos (agentes educativos, líderes comunitários, famílias e gestores públicos), ocupando-se de uma multiplicidade de objetos, de espaços e de tempos, incluindo uma diversidade de estratégias, agregando representantes da escola, da secretaria de educação e elementos diversos que comprometem as atividades primordiais da escola (BRASIL, 2009), invertendo-se as prioridades escolares.

Como se pode perceber, a Educação compensatória acaba por transferir às instituições de ensino a função de remediar as carências dos mais pobres, não têm a preocupação de superá-las e resolvê-las.

Segundo Höfling:

Em um estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados aqueles que, em função de sua capacidade

de escolhas individuais, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder e frequentemente, não se propõe a alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Nessa perspectiva, segundo Brito (2013), implantaram-se várias medidas assistencialistas para que as crianças tivessem, dentro da escola, aquilo que lhes faltava fora dela, acreditando que a causa do fracasso escolar estava associada aos problemas locais.

No entanto, partindo do pressuposto de que a educação compensatória visa contrabalançar as carências de fora da escola, mas realizada na e pela escola, ocupando o tempo, o espaço, os profissionais e as estruturas da escola, no intuito de compensar as carências sociais, como dissemos, acaba por reduzir, senão impedir, que a escola cumpra efetivamente o seu papel.

De acordo com Freitas:

[...] a educação compensatória foi uma estratégia de indisfarçável intenção de dar uma política educacional pobre para pobres, com baixo investimento, baseada exclusivamente na premissa de que “para alguns”, para aqueles que padeciam de “privação cultural”, o que estava em questão era uma escola-hospital, uma escola-merenda, uma escola-albergue, para compensar os efeitos de uma desigualdade desumanizadora. (FREITAS, 2011, p. 88).

Diante disso, Scheibe, Kreutz e Noronha se perguntam:

As crianças do povo têm necessidade de aprender? Isso depende do ponto de vista em que nos colocamos. Não se pode separar a transmissão de conhecimento da transmissão de ideologia. Ora, a lição que podemos, até o momento, concluir da degradação da escola é a de que o esmagamento do caráter passa necessariamente (mas não unicamente) pelo fracasso escolar. A escolha oferecida aos professores, segundo a consciência política de cada um, é ou esmagar o caráter das crianças do povo, para prepará-las para opressão, ou fazer delas seres submissos e ignorantes, ou desenvolver o julgamento, o raciocínio, a tomada de consciência social para ensiná-las a se defender e, portanto, aprender. (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984, p. 63).

Isso se deve ao fato de que se priva a escola de oferecer aos filhos da classe trabalhadora o mesmo que é oferecido para os da classe dominante. De acordo com Brito (2013), para aqueles se oferece uma instituição que não representa nem atende às suas necessidades e seus interesses, que, ao invés disso, os classifica, seleciona e “prepara” para o mercado.

É nessa perspectiva que os programas de educação compensatória, justificados como uma necessidade para suprir as carências sociais, acabam por reforçar a própria divisão social. De acordo com Brito:

A existência de redes de escolarização diferentes, destinadas a classes sociais diferentes, impede que se fale de chances ou probabilidades desiguais de acesso à escola, pois isso suporia a existência de uma escola unificada [...]. Essa dualidade necessária da escola capitalista assume diferentes formas conjunturais em função das políticas educacionais de curto prazo da burguesia e do Estado das relações de forças políticas. Essas formas conjunturais de realização de estrutura escolar ao mesmo tempo em que tendem a realizar a dualidade da escola dissimulam a sua existência. (BRITO, 2013, p. 18).

Nas primeiras experiências da educação pública brasileira, por exemplo, ao mesmo tempo em que se expandia a sua oferta, carregava-se junto as contradições, os estigmas e os preconceitos sociais. Segundo Brito (2013), atender à criança pobre dentro da escola, compensaria as deficiências intelectuais. Entretanto, como a sociedade é dividida e valoriza unicamente a cultura dominante, acaba por não reconhecer o conhecimento das crianças de baixa renda, e, conseqüentemente, reforça a divisão social.

Ao fazermos uma análise dessa educação, percebemos que, para além das aparências, não tem o objetivo de superar as desigualdades, e sim de retroalimentá-las. Ou seja, não se trata de compensar para anular as diferenças, os distanciamentos e os privilégios sociais, mas sim de camuflá-los, mantê-los e perpetuá-los.

De acordo com Libâneo (2012), essa realidade reforça e torna mais grave a dualidade da escola, assentada em uma visão que defende que, para uns, deve se reservar o acesso ao conhecimento mais desenvolvido e, para outros, as missões sociais, que, como destacamos, acabam por resultar em uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do “acolhimento” para os pobres.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Ferraz, Neves e Nata (2018), as escolas assumem características de atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem, tornam-se espaço de convivência e acolhimento social em que os objetivos assistenciais acabam por se sobrepor aos da aprendizagem.

Noutras palavras, atribuem-se excessiva responsabilidade à escola, sem garantir condições para tal. Assim, gera-se uma falsa expectativa social que acaba por se transformar num instrumento de pressão sobre a escola e os professores que acabam sendo estigmatizados como incapazes, inoperantes e ineficientes.

Na contramão do que defende a educação compensatória, não obstante, encontramos à PHC, que, ao contrário da “compensação” das mazelas sociais, defende a superação da sociedade que produz tais mazelas e atribui à escola a responsabilidade de resolvê-las.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DA SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS MAIS DESENVOLVIDOS

Apesar de a PHC seguir por um caminho inverso ao das pedagogias compensatórias, ela não se opõe terminantemente a elas. Ela até as admite para suprir alguma deficiência ocorrida circunstancialmente em algum momento do processo educativo, mas não como uma política permanente, de tal modo que a prática pedagógica acabe por se transformar em sinônimo de educação compensatória.

De acordo com Saviani (2005), que foi o idealizador da PHC e continua sendo sua principal referência teórica, a PHC faz a defesa incondicional da especificidade da escola e do papel do professor como mediador do trabalho pedagógico. Para o autor, tem uma função especificamente educativa e pedagógica, cuja centralidade se encontra na socialização dos conhecimentos sistematizados.

Assim, em vez de priorizar as políticas compensatórias em detrimento dos conhecimentos científicos, como faz a maioria das teorias pedagógicas, a PHC, ao contrário, defende a prioridade desses conhecimentos. Por conseguinte, no âmbito das atividades escolares, em decorrência de seu compromisso com a classe trabalhadora e a transformação social, os conhecimentos científicos e o trabalho pedagógico passam ao primeiro plano.

A PHC, contudo, compreende que a secundarização dos conhecimentos e, portanto, a desvalorização da própria escola, são marcas da sociedade de classe e, nesse caso, da sociedade capitalista. Além disso, entende que somente em uma sociedade de novo tipo, sem classes, seria possível realizar plenamente os ideais por ela preconizados.

Consequentemente, em função disso, ao mesmo tempo em que luta pela defesa da escola, para que recupere seu papel e sua função primordial, também luta pela transformação social, para criar as condições em que seja possível superar a separação que existe entre os produtores dos conhecimentos e os interesses sociais, de tal modo que possa cumprir com sua função essencial.

Contudo, como isso implica transformação social, que, por sua vez, exige o fim dos privilégios de uma classe sobre outra, a mudança não virá naturalmente, nem ocorrerá de forma tranquila e sem conflitos. Disso decorre a necessidade de que, ao realizarem seu

trabalho, os profissionais da educação superem suas ilusões e não se esqueçam de sua condição de classe, de seu pertencimento à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, mesmo nas condições históricas atuais, na medida do possível, a PHC, por exemplo, coloca-se na luta contra a seletividade, contra a marginalização e o rebaixamento do ensino, buscando, por meio da escola, assegurar um ensino de qualidade a todos os trabalhadores. Para tanto, seleciona os conteúdos socialmente relevantes, significativos e fundamentais, que viabilizem aos alunos a apropriação dos conhecimentos mais elaborados e, por meio deles, a compreensão de si e do mundo. Afinal, para os trabalhadores, apreender os conhecimentos que pertencem à classe dominante é condição de sua libertação (SAVIANI, 2006).

Assim sendo, o processo de ensino deve possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas que estimulem a luta pela igualdade no âmbito da sociedade. Isso, porém, supõe uma práxis pedagógica transformadora, fundamentada em uma teoria pedagógica revolucionária (BATISTA; LIMA, 2015), como é o caso da PHC.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2018), a PHC se articula dialeticamente à sociedade, e busca fazer da difusão dos conhecimentos vivos e atualizados, instrumentos de luta pela construção de uma nova sociedade, uma sociedade igualitária.

Para os trabalhadores, que necessitam se libertar de sua condição, ao invés do rebaixamento dos conteúdos, a escola deve propiciar os instrumentos imperiosos para que os alunos acessem os conhecimentos mais desenvolvidos. Em outras palavras, a educação deve viabilizar a formação voltada para emancipação humana e não para a adequação dos indivíduos à sociedade existente (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

E como tudo que acontece na escola diz respeito ao currículo, que se constitui no conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, há que se ter o cuidado para não abrir caminho para a secundarização e o rebaixamento dos conteúdos e, conseqüentemente, para descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2013).

Como a sociedade é dividida, a escola também não fica isenta das lutas e das disputas. Desse modo, o aspecto político a perpassa de ponta a ponta (SAVIANI, 2013). A “[...] questão que se coloca do ponto de vista da classe dominante é então como organizar e transmitir o conhecimento aos dominados da maneira mais inofensiva que for possível.” (SAVIANI, 2013, p. 28).

Em sentido contrário, conclui Saviani (2013), é preciso superar a visão assistencialista da Educação e as concepções anacrônicas e elitistas, assumir um compromisso político e crítico do processo educativo, colocando-se na perspectiva da classe trabalhadora, rompendo

com as velhas concepções de educação burguesas, comprometidas com a reprodução das relações existentes.

Assim, imbuído desse ideal, Saviani se propôs a construir uma teoria pedagógica, a PHC, a fim de que a escola pudesse cumprir a função que lhe é própria, atender aos interesses, às necessidades e às exigências dos trabalhadores.

Esta teoria está comprometida com a classe trabalhadora e com a defesa da especificidade da escola, entende a escola e a educação como determinadas e determinantes sociais, possibilita os educadores assumirem uma postura crítica da educação e da sociedade, objetiva a superação das atuais condições sociais e emancipação humana. (ORSO, 2018).

Tendo em vista isso, cabe à escola socializar os conhecimentos mais elaborados. De acordo com Newton Duarte:

[...] temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. (DUARTE, 2013, p. 69).

Em sentido contrário, a classe dominante tenta combatê-lo por meio das mais diferentes formas, dentre elas, impedindo a oferta de formação de qualidade aos professores, esvaziando os conteúdos escolares e descaracterizando as especificidades do trabalho educativo e do espaço escolar, dissuadindo a função da escola.

Contudo, conforme afirma Saviani:

Se o saber escolar em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2013, p. 48).

Todavia, como a absoluta maioria dos filhos dos trabalhadores, ao menos da Educação Básica, encontra-se na escola, como dissemos, ela se transformou em um problema às pretensões da classe dominante, considerando que o acesso ao conhecimento mais elaborado tam-

bém pode possibilitar o conhecimento do funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, a luta pela sua superação.

Em função disso, deslocou suas preocupações do acesso para o tipo e a quantidade dos conhecimentos difundidos por ela. Nesse viés,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Para os capitalistas, portanto, é inadmissível permitir o acesso e a permanência de todos na escola, assim como, garantir a todos e, de forma igualitária, o acesso aos bens culturais.

Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Assim, na medida em que a escola pública se transformou em um local no qual milhões de filhos de trabalhadores passam todos os dias, se, em vez de implementar políticas compensatórias que desviam o foco do trabalho pedagógico e ocupam os espaços escolares e seus profissionais, forem destinados a realizar sua finalidade essencial, ela não só se transformaria em um importante espaço de formação, mas também contribuiria para a transformação social.

No caso do Município de Três Barras do Paraná, que, como mencionamos, não é o único a implantar políticas compensatórias, verificamos que, a implementação do Programa Saúde na Escola (PSE), Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), Programa Justiça e Cidadania, Programa Aprender Valor, Programa Mais Alfabetização e Merenda Escolar, que foram instituídos em parceria com outras Secretarias, entidades e Órgãos, como: Secretaria Municipal de Saúde, Polícia Militar, Tribunal de Justiça, Banco Central do Brasil (BCB), Ministério da Saúde e Ministério da Educação, interferem tanto na

dinâmica da escola, no tempo dos alunos destinado às atividades pedagógicas e na interação social entre os educandos.

Em decorrência disso, alguns desses projetos e programas tiveram sua adesão cancelada pela Secretaria de Educação. O setor da Saúde, por exemplo, após implantar o PSE no setor da Educação, buscava resolver as necessidades específicas de Saúde, retirando os alunos da sala de aula, fazendo com que a Educação assumisse responsabilidades do setor da Saúde e da família.

O PROERD, sem nenhuma metodologia adequada à realidade dos alunos (um Policial na sala de aula), com um programa aparentemente justificável de combate às drogas, ocupava o tempo escolar, reforçava a meritocracia, certificava os “melhores” e escondia outros objetivos que implicam observação, vigilância, controle do trabalho docente, dentre muitas outras questões.

O Programa Justiça e Cidadania também se utilizava dos espaços das escolas e dos profissionais das escolas, retirava os alunos de suas atividades, promovia visitas e passeios, e os redirecionava a atividades que reforçam a meritocracia.

No Projeto Aprender Valor, “dura realidade”, os alunos, em sua maioria carentes, eram obrigados a discutir sobre como gastar o dinheiro que não tinham.

Em síntese, esses projetos e programas adotados pelo município implicam, de forma direta, nas proposições definidas pela escola: retiravam os alunos da sala de aula, usavam a escola e os profissionais da educação para atingir metas e objetivos de outros setores, tentavam compensar deficiências de diferentes ordens, atribuindo à escola obrigações que deveria ser da família, de outros setores sociais e do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos concluir que, se as políticas compensatórias implementadas no município de Três Barras do Paraná, que, por um lado, são defendidas como uma necessidade para suprir determinadas carências, exigências e demandas sociais, por outro, acarretam sérios prejuízos à consecução do papel e da função social da escola.

Ao ocupar o espaço e o tempo das instituições escolares e os profissionais da educação, direcionando-os para outros fins que não os precipuamente escolares, compromete a realização do trabalho pedagógico, impede o trabalho com os conhecimentos científicos, evita que os alunos tenham acesso ao que há de mais desenvolvido em termos de

conhecimento, ciência e tecnologia, e os priva das possibilidades de desenvolver suas potencialidades, se humanizarem e se emanciparem.

Ao retirar o aluno da sala de aula para atendimentos assistencialistas como higiene bucal, tratamento dentário, visitas em departamentos Judiciais, palestra com Policiais, entre outras atividades, que fogem daquilo que o currículo preconiza, desvirtua-se os fins da escola e deixa-se de cumprir os fins que lhes são próprios.

Isso significa que, ao invés das políticas compensatórias contribuírem para a melhoria da Educação, das condições existentes e para a superação das desigualdades sociais, como alguns pretendem fazer crer, ao contrário disso, tendem a provocar efeitos inversos, e perpetuá-las.

Assim, a criação, a instituição e a implementação de atividades, projetos e programas compensatórios direcionados aos escolares, apesar de, aparentemente, estarem voltados para o seu benefício, acabam, como dissemos, por transformar o secundário (as políticas compensatórias) no principal, e o essencial (a transmissão e socialização dos conteúdos científicos) no secundário.

Desse modo, no limite, concorrem contra os próprios alunos, pois, ao invés possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, ao conhecimento de si e do mundo, e de incitá-los à luta pela superação das condições existentes, acabam por mantê-los nas condições em que se encontram. Ou seja, além de não contribuir para a melhoria da qualidade da Educação, reforçam as desigualdades vigentes no sistema escolar e as diferenças sociais.

Diante dessa realidade, a PHC busca restabelecer a finalidade primordial da escola, eliminar a distância entre os conteúdos oferecidos aos filhos da classe dominante e os filhos dos trabalhadores, a fim de que se libertem de sua condição. Para atingir esse objetivo, defende a socialização dos conteúdos escolares.

Em suma, se as políticas compensatórias se constituem em políticas, que, de certo modo, visam minimizar as carências sociais, amainando os atritos e os embates de classes, mesmo sendo desenvolvidas na escola, não se constituem em políticas educacionais, e, assim como o trabalho setorial, comprometem as funções e a especificidade da escola.

Desse modo, além de repassar responsabilidades às direções, equipes pedagógicas e professores, as políticas compensatórias atribuem aos profissionais da educação a responsabilidade pela superação de praticamente todos os problemas sociais, bem como, reduzem significativamente as condições e as possibilidades de realização das atividades curriculares, que se traduz numa forma de impedir que os professores ensinem e que os alunos aprendam.

Enfim, assim como as mazelas sociais devem ser enfrentadas nos espaços adequados, com profissionais apropriados, também se deve assegurar à escola a possibilidade de realizar um trabalho que garanta, simultaneamente, a melhoria da qualidade da educação e a efetiva resolução dos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-Crítica como Teoria Pedagógica Revolucionária. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 67-81, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756337008/html/index.html>. Acesso em: 18 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Série Mais Educação - Programa Mais Educação**. Gestão intersetorial no território. 1. ed. Brasília: MS/MEC, 2009.
- BRITO, L. dos S. **O Aparelho (Estigmatizador) Escolar e a Educação Compensatória: Um Estado sobre os Programas de auxílio Pedagógico**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2013.
- DUARTE, N. A Pedagogia Histórico- Crítica e a Formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- FERRAZ, H.; NEVES, T.; NATA, G. A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática fragilidades e possibilidades. **Educação, Sociedade e Cultura**, p. 83-103, 2018. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=283443. Acesso em: 20 jun. 2020
- FREITAS, M. C de. **O Aluno-problema, Forma Social, Ética e Inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- LEMES, A. T. **Implementação da Política de Educação Profissional ofertada pela rede E-tec no Brasil (2011-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. *In*: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2011. p. 225-246.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica: uma Teoria Pedagógica Revolucionária. *In*: MATOS, N. da S. D. de; SOUSA, J. de F. A.; SILVA, J. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018. p. 67-85.

ORSO, P. J. Escola “Sem” Partido ou um Partido a serviço da Burguesia. *In*: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. **Escola sem partido ou a Escola da mordada e do Partido único a serviço do Capital**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 131-161.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, jan.-jun., 2008. p.77-92
Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/627>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHEIBE, L.; KREUTZ, L.; NORONHA, O. M. Educação Compensatória ou Compensação Educativa. *In*: MELLO, G. M. de. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984. p. 91-167.

A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ E A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*

*Eliza Bortolanza¹
Paulino José Orso²*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar a história do município e da educação de Três Barras do Paraná, que teve sua emancipação em 1980. Situado na região Oeste do Paraná, seu processo histórico acompanhou as lutas travadas na região, desencadeadas, principalmente, em torno das disputas pela posse das terras.

Para atingir tal intento, utilizamo-nos do método materialista histórico-dialético. Pois, como os indivíduos não se definem pela natureza, por pré-determinação superior ou por predestinação, nem se explicam por si mesmos, mas sim a partir do modo como produzem sua vida social, este método é o que melhor da conta de compreender e explicar a realidade, suas contradições e antagonismos sociais. (ORSO, 2011).

Dessa forma, primeiramente fazemos o resgate da história do município e das lutas travadas em torno da posse da terra. Após isso, discorreremos sobre a trajetória da escolarização e a inserção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Por fim, tecemos uma conclusão. Com isso, destacamos a importância dessa teoria pedagógica para a construção de uma nova educação e uma nova humanidade.

O OESTE DO PARANÁ E EMANCIPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ

Como mencionamos, o município de Três Barras do Paraná está localizado no Oeste do Paraná. De acordo com o censo do IBGE realizado em 2010, possuía 11.824 habitantes, com estimativa de chegar a 12.036 habitantes em 2021. Apesar de não existirem dados

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.170-182

¹ Discente no curso de Mestrado em História da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, professora da rede municipal de Educação do município de Três Barras do Paraná -PR. E-mail: e_bortolanza@hotmail.com

² Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br

precisos no atual momento, percebe-se que houve a expectativa de um pequeno crescimento populacional. Seu território envolve 504,02 Km².

Segundo informações obtidas no Plano Municipal de Educação – PME (2018), Três Barras do Paraná divisa ao Norte com Catanduvas, ao Leste com Quedas do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu, ao Sul com Nova Prata do Iguaçu e Boa Esperança do Iguaçu, ao Oeste com Boa Vista da Aparecida e, ao Noroeste, com Cascavel.

A economia do município ainda depende muito das atividades agropecuárias. Na agricultura, destaca-se a agricultura familiar, com produção de feijão, milho, soja e trigo. Na pecuária, avulta a produção de leite e gado de corte. O feijão se sobressaiu nos primeiros anos de emancipação do município, sendo responsável pelo título de “Capital do Feijão”, fato esse, registrado na própria bandeira do município.

No setor industrial, o município tem seus empregos vinculados a um laticínio, uma fábrica de farinha, uma fábrica de costura, uma fábrica de móveis e um parque industrial com fábrica de amortecedores, entre outros.

Em 2021, Três Barras do Paraná completou 41 anos de emancipação. Seu nome decorre do fato de o início do povoamento ter ocorrido próximo a nascentes de três rios que se juntavam, formando o rio Três Barras. Para Paludo e Paludo (2013), em 1966 foi criado o Distrito Administrativo de Três Barras, pertencendo a Catanduvas. Em 1980, pela Lei Estadual nº 7305, de 13 maio de 1980, o município foi desmembrado de Catanduvas e sua denominação passou a ser Três Barras do Paraná. A instalação oficial ocorreu no dia 01 de fevereiro de 1983.

Desde a emancipação política da então província do Paraná, em 1853, quem governava o Estado também era responsável pela distribuição das terras conhecidas como devolutas. Sempre houve o favorecimento de grandes empresas colonizadoras em detrimento dos “[...] caboclos pioneiros, ou pequenos proprietários, ocupantes e interessados na posse de terras [que] sempre foram deixados em segundo plano.” (PRIORI, 2012, p. 79).

Essa época também foi marcada pelo início da construção da ferrovia que ligava Paranaguá a Curitiba, em 1880. Em 1882, destaca-se a navegação pelo Vale do Iguaçu, instalando-se as colônias militares de Chapecó e Chopim, havendo preocupação com o Oeste e a fronteira Argentina.

Chagas (2015) analisa os três momentos que colaboraram para o processo de ocupação do território paranaense, os quais têm por trás principalmente o interesse no ouro, na ervamate e no tropeirismo. Após essa primeira etapa, com o café, houve a expansão da fronteira

agrícola e, depois, com a vinda dos imigrantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, ocorreu a ocupação do Oeste e Sudoeste do Estado.

Na década de 1920, houve uma significativa entrada de imigrantes alemães e italianos no Paraná, que se dirigiam principalmente para o Oeste paranaense e foram se estabelecendo nas pequenas propriedades familiares rurais. “Na década de 1930, com o movimento denominado de ‘marcha para o oeste’, o governo brasileiro incentivou a migração para a ocupação de terras fronteiriças e do interior do país.” (PRIORI, 2012, p. 75).

Passos (2013) ressalta que, no Paraná, até a década de 1930, quem dominava economicamente o território eram os argentinos. A partir do governo de Getúlio Vargas e a política do Estado Novo (1937- 1945), porém, inicia-se a “Marcha para o Oeste”:

A “Marcha para Oeste” constitui-se na primeira política efetiva dos governos Federal e Estadual, no sentido de integração de novas áreas no processo de alargamento das fronteiras econômica. Essa política conjunta tinha por objetivo o deslocamento espacial da força-de-trabalho para novas regiões férteis incrementando a agricultura extensiva com intuito de iniciar o aumento da produção de alimentos para os centros urbanos do país, em grande expansão. (CARNEIRO, 1981, p.6-7, *apud* GOMES, 2005, p. 14).

De acordo com Chagas (2015), a terra ganha novos contornos, vista como “moeda de troca” entre o governo e seus pares. Nos períodos entre 1930 e 1945, o Paraná enfrentou muita instabilidade política, pois, em 05 de outubro de 1930, Mário Tourinho foi nomeado pelo Governo Federal, como interventor no Estado do Paraná. Esse momento causou uma ruptura devido ao fato de que, até então, o quadro político era controlado pelas mesmas famílias que sempre detiveram o poder econômico.

Para Priori (2012), os projetos de colonização que faziam parte da iniciativa privada eram mais eficientes do que os estatais, pois, as empresas privadas tinham mais conhecimento sobre as melhores técnicas a serem utilizadas no desenvolvimento econômico das áreas destinadas à colonização.

As principais empresas que atuaram no Oeste do Estado foram: as companhias Industrial Madeira e Colonizadora Rio Paraná Ltda em Maripá; a Pinho e Terras Ltda; a Industrial Agrícola Bento Gonçalves; a Colonizadora Gaúcha Ltda.; a Colonizadora Matelândia; a Colonizadora Criciúma; a Sociedade Colonizadora União D’Oeste Ltda; e a Colonizadora Norte do Paraná (PRIORI, 2012).

Com a queda de Vargas, em 1945, e a atuação dos constituintes paranaenses de 1946, esse Território foi extinto. De acordo com Chagas:

A política de colonização das terras do Paraná e a concessão de terras foram novamente alteradas quando Moysés Lupion assumiu o governo do Estado, entre 1947-1950. Ele privilegiou a colonização por iniciativa privada, sendo que neste governo novos grupos foram beneficiados pela concessão de terras e, os conflitos decorrentes desse processo se acirraram. Tais conflitos desenvolvem-se tendo como agentes sociais, principalmente, colonos, posseiros e grileiros. Esses últimos, com apoio do governo estadual, em alguns casos, buscaram expulsar os colonos e posseiros que já residiam nas terras que lhes foram concedidas posteriormente. (CHAGAS, 2015, p. 44).

De acordo com Myskiw (2002), para os governadores Moysés Lupion (1947/1955 – 1955/1960) e Bento Munhoz da Rocha Neto (1950/1955), a realização da Reforma Agrária visava promover e incentivar a colonização de terras devolutas do Sudoeste, Oeste e Noroeste do Estado. Essa ocupação era feita por migrantes nacionais vindos em sua maioria do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Para Chagas (2015), de 1956 a 1961, com o retorno de Moysés Lupion ao governo do Paraná e entre os governos dele e de Bento Munhoz da Rocha, fomentou-se a ideia de que o Paraná vivia uma “modernização”. Neste período houve o destaque de propagandas voltadas a existência de terras devolutas, fazendo com que fossem criadas “[...] novas frentes de colonização [...]” (SCALIANTE, 2010, p. 65).

Entre os anos de 1950 e 1964, que antecede o golpe civil-militar (1964-1985) houve um período de instabilidade que desencadeou a “[...] ‘Guerra de Porecatu’, no Norte, ‘A Revolta dos Posseiros de 1957’ no Sudoeste, a ‘Revolta de 1961’, em Medianeira e o ‘Levante de Posseiros de Três Barras’ em agosto de 1964.” (MYSKIW, 2002, p. 71).

Myskiw (2002) destaca que há características comuns entre os conflitos da região Oeste e Sudoeste, em que as ações ocorrem de forma coletiva, nas quais participam posseiros, colonos, aventureiros, políticos e até mesmo a comunidade local. No município de Medianeira, no Oeste paranaense, ocorreu em 1961. Já o levante dos posseiros de Três Barras, no Oeste do estado, ocorreu em 1964, fazendo com que muitos colonos e pessoas que faziam parte da comunidade fossem forçados a participar da ação.

Myskiw (2002) relata que as fontes estudadas demonstram que o interesse nas terras apossadas tinha como finalidade a defesa do que haviam comprado. Porém, seus proprietários também tinham interesse na madeira que estava nela.

Para Myskiw (2002), entre as décadas de 1950 e 1960, devido ao fato de o campo estar em crise por conta do êxodo rural, da falta de empregos e investimentos financeiros, havia muitas discussões sobre a realidade nacional, que incluía a questão da Reforma Agrária.

É nesse contexto que, devido às disputas em torno da terra, ocorrida na década de 1960, desencadeou-se a revolta de Três Barras. Porém, não se limitava somente à disputa pela terra, fazia parte de um processo de colonização conflituoso que representava uma forma de resistência à violência física e até mesmo simbólica contra as pessoas que viviam na região.

Chagas (2015) esclarece que, durante o período da revolta de Três Barras, havia forte oposição ao governador do estado Ney Braga, encabeçada pelo deputado Walter A. Pécoits. A nível federal quem ocupava a presidência era Jânio Quadros – UDN, com seu vice João Goulart – PTB. Além do governador Ney Braga sofrer oposição dentro do estado, também ocorria o mesmo em âmbito federal. “E, no que diz respeito ao município de Catanduvas – PR, ao qual pertencia a localidade de Três Barras, o prefeito em exercício Augusto Gomes de Oliveira Jr. também era partidário do PTB.” (CHAGAS, 2015, p. 72).

Tanto Oliveira Jr. quanto Pécoits tiveram seus direitos políticos e o mandato cassados a partir do momento em que houve a instituição da ditadura militar no país, sendo que Pécoits passou a ser investigado por ser o mentor da Revolta de Três Barras.

Chagas (2015) ressalta que a investigação sobre a revolta de Três Barras, está no Auto da Ação Criminal 147/64, além dos interrogatórios e declarações das versões sobre o que ocorreu entre os dias seis e oito de agosto de 1964. A denúncia foi realizada pelo Promotor Público João Batista Kebber no dia oito de setembro de 1964, embasando o “processo Três Barras”.

Para Chagas:

A revolta foi apresentada como um movimento que fora incitado pelo ex-deputado estadual Walter Alberto Pécoits, fazendo com que colonos e posseiros, que só tinham em mãos o direito de posse adquirido de terceiros, se rebelassem contra as medições que estavam ocorrendo na região da Gleba Andrada e na costa do Rio Iguaçu, município de Catanduvas/PR. Na denúncia apresentada, é informado que Walter Pécoits os orientou no sentido de promoverem “toda sorte de delitos, prendendo e matando agrimensores, topógrafos e proprietários, tidos como ‘grileiros’”, sendo que este também os fez crer que a prática de tais delitos seria a única solução para o problema da terra, de seguidas cobranças por aqueles que se diziam titulados, e que com tais atos haveria a intervenção do exército e a consequente acomodação dos interesses conflitantes. (CHAGAS, 2015, p. 82).

No Auto de Ação Criminal 147/64 citado por Chagas (2015), o Promotor Público expõe que, por orientação de Walter Alberto Pécoits, na manhã de seis de agosto de 1964, algumas pessoas iniciaram o aliciamento dos posseiros e lavradores que habitavam a região de Três Barras e outros municípios próximos para se armarem.

Em 1964, durante a revolta em Três Barras, também havia muitos movimentos com objetivo de ampliar os direitos sociais. A população do campo e a urbana estavam se unindo na luta por esses direitos, porém, a situação política do país era instável com consequências que levavam a crises econômicas e ao golpe de estado que traziam propostas de reformas que beneficiariam o desenvolvimento econômico (CHAGAS, 2015).

Sendo assim, durante o governo militar, no contexto de lutas no campo, houve o processo instaurado em Três Barras, além da cassação de direitos políticos e mandatos por dez anos. Estes fatos estiveram presentes em toda a região Oeste do estado do Paraná. Exemplo disso foi o caso do deputado estadual Walter Alberto Pécois, que teve seu mandato e seus direitos políticos cassados (CHAGAS, 2015).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ

A história do município apresenta momentos carregados de conflitos, ocorridos durante seu processo de povoamento, que se refletem na organização educacional vivenciada ao longo do tempo. Essa história levou a educação de Três Barras do Paraná a ter a organização atual.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atualmente a rede de ensino de Três Barras do Paraná conta com sete instituições escolares, sendo cinco delas escolas de Ensino Fundamental I e Educação Infantil de quatro e cinco anos e dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem as crianças de zero a três anos, totalizando mil e trezentos alunos. A localização destas instituições se divide entre três distritos e a zona urbana.

Em cada um dos distritos está situada uma escola, sendo em Barra Bonita, a Escola Municipal do Campo Abelardo Luz, em Santo Izidoro, a Escola Municipal do Campo Salgado Filho e, em Alto Alegre, a Escola Municipal do Campo João Mello de Moraes.

A zona urbana possui duas escolas de Ensino Fundamental I e Educação Infantil. A Escola Municipal Carlos Gomes, localizada no centro da cidade, e a Escola Municipal Angelina Segalla Dezan, no Bairro Alto Campo. Os dois Centros Municipais de Educação Infantil estão localizados no Bairro Alto Campo, sendo eles: Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança e Centro Municipal de Educação Infantil Anaju (SEMED, 2021).

As ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação estão descritas no Plano Municipal de Educação 2015/2025 aprovado pela Lei Municipal Nº 1268/2015. A cada dois anos são realizadas as Conferências Municipais de Educação, envolvendo toda a comunidade escolar e as entidades organizadas do município. Esse trabalho é acompanhado

pelo Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios, gerido pelo Núcleo Regional de Educação de Cascavel (SEMED, 2021).

Para que a educação de Três Barras do Paraná chegasse à forma como se encontra na atualidade, ocorreu um longo processo, que se iniciou antes da emancipação do município, ocorrida em 1980. Até esse ano o município era distrito de Catanduvas.

A educação em cada momento histórico, reflete direta ou indiretamente, os conflitos e as lutas de classes. De acordo com Emer (2012), os fatos que levam a necessidade de abertura das escolas na região Oeste, mais especificamente em Catanduvas, ocorreu por intermédio de alguns fazendeiros que, por terem forte influência política em Guarapuava, organizaram uma Célula Integralista nessa região e construíram uma Casa Escolar, que ficou responsável pelo fornecimento do material didático para as escolas.

Essa instituição exigia algumas formas de trabalho e o pagamento da professora, além de organizar a comemoração das datas cívicas, ensinar marchar, cantar o hino nacional, supervisionar as aulas de educação física etc. Assim, com apoio de Guarapuava, em 1929, inicia-se a escolarização, porém durante um curto período, pois, a professora decidiu morar com os pais em uma fazenda, deixando as atividades escolares em 1931 (EMER, 2012).

No ano seguinte não houve mais atendimento escolar em Catanduvas, os motivos foram a falta de professores e o novo traçado da estrada, deixando a localidade afastada da rodovia, favorecendo o desenvolvimento de Cascavel. Com isso, os moradores que tinham interesse em ofertar educação para os filhos, mudavam-se para Cascavel (EMER, 2012).

Para Emer (2012), no período de 1932 a 1943, por não haver mais organização escolar, as famílias de pequenos comerciantes e outros com atividades urbanas, mantinham formas de ensinar seus filhos a ler, escrever e fazer contas. No ano de 1943 foi concluída a construção do Grupo Escolar Anita Ribas, mantido pelo Estado, responsável por pagar os salários dos professores.

A partir de 1951, a região Oeste do Paraná teve um aumento no número de municípios. Com vilas e núcleos aumentou também a população, fato que fez com que aos poucos fossem surgindo novos municípios. Esses núcleos que se tornaram novos municípios tiveram algumas semelhanças no seu processo educacional, seguindo com a Escola dos Colonos, o Grupo Escolar Municipal e o Grupo Escolar Estadual (EMER, 2012).

No interior dos municípios, conforme ocorria a colonização e era reivindicada a escola, os colonos as construíam e a manutenção e o professor ficavam sobre a responsabilidade do próprio município. As turmas eram multisseriadas, com poucos materiais e professores com habilitação insuficiente ou sem habilitação (EMER).

De acordo com Emer:

Embora já existissem na década de 1950 algumas escolas públicas e privadas de nível ginasial, e colegial em apenas uma cidade da região, a década de 1960 foi marcada pela demanda desses níveis de ensino. O atendimento só foi estendido pelo poder público estadual na segunda metade ou no final da década de 1960. Desta forma, é possível afirmar que, no Oeste do Paraná, na década de 1960, começou a tomar corpo e definir-se uma estrutura educacional. No período, além dos 18 núcleos urbanos, sede dos municípios, neles existindo grupos escolares públicos, confessionais e particulares, grupos escolares municipais nas principais vilas do interior dos municípios, a população urbana passou a reivindicar outros níveis de escolarização a partir da ampliação e complexificação das relações sociais já estabelecidas na região. (EMER,2012, p. 12).

A educação da vila Três Barras vivencia este processo com a inauguração do Grupo Escolar Castro Alves, no ano de 1965. Mais tarde, em reunião, os pais e professores decidiram chamar o local de Grupo Escolar Carlos Gomes. Entre os anos de 1968 e 1969, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), criou outras 12 escolas. Em outubro de 1969, essas escolas passaram a pertencer ao Instituto Brasileiro de Reforma Agrária. (PALUDO; PALUDO, 2013).

Na década de 1970, o município obteve uma extensão do Ginásio Estadual Dom Manoel da Silveira D'Elboux, que pertencia a Catanduvas, ofertando escolarização de 5ª a 8ª série. A partir de 1972, o Estado do Paraná passou a implementar gradativamente o Ensino de 1º Grau, permitindo que fosse introduzido aos poucos a Lei 5692/71, pois, estavam se findando as organizações mantidas pela Lei 4024/61 (PALUDO; PALUDO, 2013).

Conforme investigação nos documentos dispostos na Secretaria Municipal de Educação de Três Barras do Paraná, foram encontrados arquivos como: diários oficiais de aprovação, memorandos e resoluções para abertura de cada escola. Dentre os documentos, encontrou-se o diário oficial com a Resolução nº 3624/82, da Secretaria de Estado da Educação, onde o Secretário Iran Martin Sanches, no uso de suas atribuições, delegadas pelo Art. 1º, inciso V, do Decreto nº 3037, de 09 de outubro de 1980, considerando o disposto na Lei Federal nº 5692/71 e contido nos artigos 73 e 74 da Deliberação nº 030/80, do Conselho Estadual de Educação, autorizou o funcionamento das escolas. Esta Resolução entrou em vigor em 29 de dezembro de 1982 concedendo o funcionamento das escolas com prazo de cinco anos, com efeito retroativo ao ano de 1980.

O protocolo citado autorizava o funcionamento das escolas rurais, estipulando um prazo de cinco anos. As escolas possuíam um prazo de 90 dias para renovar o funcionamento, ou, antes de findar esse prazo, deveriam solicitar a prorrogação novamente. Todas estas

escolas Municipais rurais eram mantidas pela Prefeitura Municipal com oferta das quatro (04) primeiras séries do 1º grau (termo utilizado na época).

Em 1983 foi baixado o ato oficial que alterou a nomenclatura de algumas escolas. No mesmo ano, dado o processo de mecanização das lavouras e o conseqüente êxodo rural, iniciou-se um rápido processo de fechamento de escolas rurais, que continuou nos anos de 1984, 1986, 1988, 1989, 1990 e 1991, até o fechamento definitivo de todas elas, em 2003.

A partir de 2003, conforme os diários oficiais encontrados, começou a nuclearização do ensino fundamental (1ª a 4ª série), devido à redução dos alunos e extinção das turmas multisseriadas. As escolas rurais foram sendo cessadas de forma voluntária, definitiva e simultânea, delegadas pela Resolução Nº 08/03, de 31 de janeiro de 2003, considerando a LDB Nº 9394/96 e a Deliberação Nº 04/99 do Conselho Estadual de Educação.

Essa nuclearização provocou a centralização da maioria das escolas na zona urbana, na chamada Escola Municipal Carlos Gomes. Toda documentação das escolas desativadas ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do Município de Três Barras do Paraná.

Na década de 1990, ocorreu a consolidação das ações iniciadas na região Oeste do Paraná pela Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), voltadas para as atividades de formação, principalmente relacionadas à publicação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, ocorrida em 1990, pela Secretaria de Estado da Educação. Esta Associação ficou responsável por muitos cursos de aperfeiçoamento em várias disciplinas, desde a alfabetização e Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. A equipe de assessoramento da ASSOESTE, colaborava com os municípios em suas solicitações, inclusive no que era estabelecido pelos órgãos federais e estaduais (COSTA-HÜBES, 2008, *apud* NOFFKE, 2017).

Saviani (2018) ressalta que, para que a escola cumpra seu papel de socializar os conhecimentos científicos mais elaborados, deve haver uma organização no sentido de priorizar o conteúdo e a disciplina, pois, sem eles, não há assimilação. Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma preocupação constante com o ensino dos filhos da classe trabalhadora.

Quanto à organização escolar, Saviani (2013) afirma que o conhecimento é o meio pelo qual o aluno progride, colaborando com seu crescimento e, para que isso ocorra, é necessário transformar o saber elaborado em saber escolar, por meio do qual são socializados os conhecimentos que necessitam ser organizados de forma sequencial, possibilitando sua assimilação.

Considerando a educação como determinada e determinante social, Saviani idealiza a Pedagogia Histórico-Crítica (1979), que se constitui numa teoria pedagógica contra hegemônica, comprometida com a classe trabalhadora e com a emancipação humana.

Essa teoria pedagógica valoriza o professor, os conteúdos e o planejamento escolar. Entende que a educação se constitui numa mediação no seio da prática social, que, por meio do trabalho pedagógico, a partir da prática social existente, passando pela problematização, instrumentalização, catarse e chegando à prática social final, tem em vista transformar professores e alunos que, no início do processo educativo, encontram-se em condições diferentes, possibilitar que, no final do processo, encontrem-se como agentes irmanados nas lutas pela superação das relações existentes.

Diante do exposto, percebeu-se a necessidade de se aprofundar o conhecimento dos educadores tribarrensenses acerca da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Com este intuito, a partir de 2018, iniciam-se os estudos sobre essa teoria pedagógica. Para tanto, foram organizados grupos de Estudos sobre a PHC no Município de Três Barras do Paraná, numa parceria com a UNIOESTE, que, por meio do Grupo de pesquisa HISTEDOPR, coordenado pelo prof. Paulino José Orso, desde 2017, vem organizando essa atividade de extensão com o intuito de conhecer, difundir e defender a pedagogia histórico-crítica.

Esta teoria se faz necessária pois em entrevista realizada com os professores municipais no ano de 2020, eles mencionam como método de alfabetização adotado na década de 1980, no Oeste do Paraná, o Método de Erasmo Piltto, que de acordo com Szymanski e Brotto (2013), integrava os interesses políticos e econômicos do governo federal.

Houve relatos também sobre o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos em 1996 para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, os quais chegaram às escolas públicas brasileiras, fundamentados na teoria construtivista. “Dentro desse quadro, fica claramente definido que a teoria construtivista havia sido adotada pelos órgãos oficiais de educação nacional e, como tal, também deveria ser adotada por toda a rede pública de educação.” (FRANCIOLI, 2010. p. 141).

Desse modo, diante da realidade existente, coloca-se a necessidade de superar o atual “modelo educacional” e substituir por uma nova concepção de educação, de homem e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto, analisando-se a história e as lutas e disputas travadas em torno da produção da existência, verificamos que a escola acompanha o processo de desenvolvimento. Assim, depreende-se que, sendo uma sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, cuja implicação primeira, é a fragmentação social, a divisão da sociedade em classes, cabe a escola, por meio do conhecimento que socializa, propiciar a compreensão dessa realidade, de tal modo que permita romper com a ordem existente e possibilite o desenvolvimento de todos os seres humanos, em toda a sua completude.

Todavia, para isso, não basta qualquer educação. Afinal, como vimos, durante a maior parte do tempo, a educação e a escola de Três Barras do Paraná, assim como na maioria dos municípios brasileiros, simplesmente se adequou/adequa à realidade vigente. Para construir uma ordem social que suplante a realidade existente, pressupõe uma teoria e uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, como é o caso da pedagogia histórico-crítica.

Daí a assertiva da decisão, inicialmente, tomada por algumas docentes em organizar grupos de estudo sobre essa teoria pedagógica, e depois, encampada pela própria Secretaria de educação, de propiciar estudos sistemáticos acerca da pedagogia histórico-crítica no intuito de possibilitar que todos conheçam, seja apropriada e implementada no trabalho pedagógico cotidiano do município.

REFERÊNCIAS

- CHAGAS, M. da F. das. **Narrativas de Colonos e Posseiros na Luta pela Terra: A (Re)criação da Memória da Revolta de Três Barras do Paraná, 1964-2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2015.
- COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_03762c3d7b1ee2a1ff8842f54b82dc94. Acesso em: 16 out. 2021.
- EMER, I. O. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO OESTE DO PARANÁ. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.12,n.45e, p. 34-48, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640106/7665>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FRANCIOLI, F. A. de. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. *In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.* São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 191. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-09.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

GOMES, I. Z. **A revolta dos posseiros.** 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2005.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2010 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/tres-barras-do-parana/panorama>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MYSKIW, A. M. **Colonos, posseiros e grileiros: conflitos de terra no Oeste paranaense (1960/66).** 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. *In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs.). Educação, Estado e Contradições Sociais.* São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2011. p. 225-246.

PALUDO, J. D.; PALUDO, E. **Três Barras do Paraná: contexto histórico, social e político.** Três Barras do Paraná: Canal6 Editora, 2013.

PASSOS, E. A. M. dos. **O levante dos posseiros de Três Barras do Paraná em 1964.** Cadernos PDE – Vol. II. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_pdp_edilamar_aparecida_martenda_dos_passos.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

PRIORI, A.; POMARI, L. R.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. **A história do Oeste Paranaense.** História do Paraná: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012. p. 75-89. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-07.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCALIANTE, H. D. **Violência e conflitos políticos no processo de colonização da região noroeste do estado do Paraná: os casos dos grilos “Apertados” e “Areia Branca Tucum” (1950-1970).** 2010. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SEMED. [2021]. Disponível em: <https://cascavel.atende.net>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SZYMANSKI, M. L. S.; BROTTTO, I. J. de O. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 233-253, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/6SSqSY3rgm9gVTSZwTXDzng/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

TRÊS BARRAS DO PARANÁ. **Plano Municipal de Educação (PME)** – 2018. Três Barras do Paraná: , 2018. Disponível em: <http://tresbarras.pr.gov.br/governo/secretarias/educacao>. Acesso em: 16 out. 2021.

O CURRÍCULO DA AMOP: AS INFLUÊNCIAS DA BNCC, AS PRESSÕES DA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA PARA A MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA*

*Juliana Stein Silveira¹
José Luiz Derisso²*

Para a elaboração do presente capítulo, lançou-se mão de pesquisa bibliográfica com o objetivo de abordar o Currículo AMOP a partir de sua concepção teórico-metodológica, com o objetivo de identificar elementos de conflito com o que preconiza a BNCC, que se fazem presentes direta ou indiretamente no texto vigente do Currículo, assim como outros elementos decorrentes da legislação nacional, tais como as parcerias público-privadas e o Ensino Religioso, e da conjuntura política nacional.

A criação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) data de 1969 e reúne 54 municípios. O objetivo primeiro desta articulação intermunicipal era impulsionar o desenvolvimento econômico e a articulação administrativa regional. Convém notar que em 1966, os governos brasileiro e paraguaio assinaram uma declaração conjunta que orientava os estudos do aproveitamento dos recursos hídricos comuns, que resultou na posterior construção da usina hidrelétrica de Itaipu, impactando sobremaneira a economia regional, contribuindo para transformar o Oeste do Paraná numa das regiões mais desenvolvidas do país em termos econômicos e de desenvolvimento humano.

No plano educacional, a AMOP dá continuidade às atividades da extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) por meio do Departamento de Educação da AMOP que promoveu os estudos e a organização dos grupos de professores que colaboraram na elaboração do Currículo (AMOP, 2019).

No próprio texto do Currículo encontra-se a justificativa para a participação direta dos professores em sua:

No âmbito da educação, qual seria a instituição que deveria dizer quais conhecimentos devem ser trabalhados para elevação da condição humana? Quem deve fazer isso são os trabalhadores organizados, pois são eles que produzem tudo o que é necessário para a sociedade. Nesse contexto, cabe à classe trabalhadora, na qual se incluem os professores, criar instrumentos para se opor à ordem existente, lutando por uma educação que não se

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.183-196

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Cascavel/ PR, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. E-mail: ju.silveira@hotmail.com

² Professor de Fundamentos da Educação no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE / Campus de Cascavel – PR. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br

resuma aos interesses da produção capitalista, mas que seja libertadora do homem, em caráter universal. (AMOP, 2019, p. 48).

A elaboração do Currículo da AMOP foi uma iniciativa inovadora e de grande importância para a Região Oeste por ter sua base teórica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica que defende os interesses da classe trabalhadora se posicionando a favor de sua elevação intelectual por meio da apropriação dos conteúdos científicos e filosóficos, objetivando a formação da consciência revolucionária do indivíduo rompendo com a atual estrutura social historicamente imposta pelo capitalismo. Corroborando com este pensamento, Rossler (2004) afirma que é este o caminho:

Visto que há a necessidade de uma ação coletiva para que os homens possam romper com a estrutura social atual, isto tem de ser feito com o conhecimento de causa e não anárquica e espontaneamente. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados no que se refere à práxis transformadora do homem. (ROSSLER, 2004, p. 93).

O Currículo da AMOP, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, foi elaborado na perspectiva de que a escola trabalhe com os conteúdos escolares por meio de uma metodologia educativa intencional, quer dizer, a partir da predefinição dos objetos de ensino, tomando como referência o conhecimento historicamente acumulado. Este critério se pauta na concepção segundo a qual a formação humana se constitui a partir da apropriação pela pessoa do conhecimento objetivado pelo ser humano, do que decorre que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 13).

O currículo, então, direciona o trabalho pedagógico de acordo com sua base teórica, conteúdos e metodologia de ensino, e tem como meta justamente a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos pelo indivíduo, instrumentalizando-o para compreender as contradições existentes na sociedade capitalista e para lutar por sua superação. E a escola pode ser um local privilegiado para realização, se tomar o currículo como “[...] a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria.” (SAVIANI, 2005, p. 18). Nesse sentido, o currículo é um documento de importância para a educação, especialmente se for elaborado sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia contra-hegemônica, que tem sua preocupação direcionada aos

problemas educacionais resultantes da exploração do homem pelo homem, como ocorre na sociedade capitalista.

Nessa sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de professores, fazer da escolarização um instrumento de problematização, de socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica social e para o desenvolvimento de meios de transformação da realidade. A partir da divisão da sociedade, as classes economicamente dominantes também se apresentam dominantes quanto à valorização do conhecimento voltado à produção utilitária e ao domínio ideológico. Por essa razão, escamoteiam as contradições e os antagonismos sociais e apresentam os seus interesses parciais e de classes, como expressão natural do interesse universal. (AMOP, 2019, p. 46-47).

A formação educacional deve constituir o meio pelo qual a escola transmite aos indivíduos os conhecimentos e conceitos científicos adquiridos e formados durante a história da humanidade na relação estabelecida entre os indivíduos e a natureza, para a produção da existência. Em linhas gerais pode-se afirmar que o conhecimento humano advém justamente de sua atividade vital, da atividade do trabalho, responsável pela criação de todos os elementos que transcendem o mundo estritamente natural. Na medida em que os indivíduos se apropriam desses conhecimentos, pode-se dizer que a formação humana é omnilateral, termo proveniente do latim que num sentido “[...] literal significa todos os lados ou dimensões [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 265), ou seja, em sua totalidade.

A partir da compreensão de que a principal contradição da sociedade capitalista é aquela que contrapõe os interesses do capital aos interesses do trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a valorização do conhecimento científico como instrumento de fortalecimento da luta histórica da classe trabalhadora no sentido da superação desta contradição básica. Nesse sentido, a proposta de educação da pedagogia histórico-crítica é aquela que promove a emancipação do indivíduo por meio da democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido, que é constantemente negado à classe trabalhadora. Proposta que se traduz:

[...] no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2010, p. 115).

A concepção de formação humana constitui o ponto de partida da base teórica definida pelo Currículo. O que coloca a questão de saber o que se espera dos indivíduos afetados pela Pedagogia Histórico-Crítica frente à sociedade capitalista e cada um dos principais proble-

mas ou entraves que esta impõe à sociedade: desigualdade social, racial e de gênero; desigualdades regionais; desemprego estrutural; leis que criminalizam as lutas sociais etc.

Contrariamente, as pedagogias hegemônicas na contemporaneidade, que Duarte (2001) designa “pedagogias do aprender a aprender”, embasam-se teoricamente na filosofia liberal que naturaliza as desigualdades sociais, sacraliza a propriedade privada e nega a possibilidade de emancipação humana coletiva ao apresentar o mercado como expressão máxima da liberdade individual, como se a liberdade somente existisse no quadro da livre concorrência. A decorrência é que a Escola passa a exaltar os méritos individuais, premiando-os; a luta pela sobrevivência é tomada como luta de uns contra outros, cujos resultados possíveis são vencedores e fracassados. A educação escolar é apresentada como democrática na medida em que confere a cada indivíduo igualdade de oportunidades, sem levar em conta os diferentes pontos de partida.

Como expressão de interesses da classe dominante, o conhecimento científico, artístico e filosófico é reservado para os filhos da burguesia e ensinado em doses homeopáticas aos filhos da classe trabalhadora. E caso o filho de um pobre furar o bloqueio e conseguir ascender aos níveis superiores, tal exceção tende a ser apresentada como mérito do capitalismo.

Além do controle sobre os objetos de ensino, a Escola tende a inculcar valores ideológicos que corroboram com a manutenção da ordem social capitalista em disciplinas como Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso e em projetos sobre empreendedorismo.

As pressões são impostas por meio de leis e diretrizes que projetam um modelo de currículo a ser seguido e adotado sob o argumento de promover um ensino mais igualitário em todo país, com garantia de haver similaridade de conteúdos para as escolas públicas, conforme descrito na BNCC: “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 7).

Com a promulgação da BNCC no ano de 2017, todos os currículos existentes no país tiveram que se enquadrar nas novas diretrizes, uma vez que estas são de caráter obrigatório, e diante [...] das exigências advindas de alterações em dispositivos legais, em dezembro de 2017 foi publicada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e em 2018, publicou-se o Referencial Curricular do Paraná. Diante de tais mudanças, o Departamento de Educação da AMOP assumiu o compromisso de formar, novamente, grupos de trabalho para o estudo e para a avaliação dessas normativas, cujas implicações foram as necessárias reformulações no Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais, a fim de adequar-se à Deliberação nº 03/18 do CEE/CP. (AMOP, 2019, p. 42).

Sendo assim, no ano seguinte à promulgação da BNCC, organizaram-se novamente os grupos de estudo com os professores da região oeste do Paraná para realizar estudos da BNCC e adequar o Currículo da AMOP a tais diretrizes. O desafio foi o de “adequar”³ o texto do Currículo sem que este se afastasse de sua base teórica, uma tarefa nada fácil dado as diferenças de fundamentação teórica nos dois documentos.

A BNCC EM CONTRADIÇÃO COM O CURRÍCULO DA AMOP

A BNCC norteia-se pela formação para o mercado de trabalho em conformidade com as necessidades do capital e se baseia nas pedagogias do “aprender a aprender”.

[...] O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 8).

O lema aprender a aprender, segundo Duarte (2006) foi criado no sentido de superar a educação tradicional, porém acabou se tornando um instrumento a favor das classes dominantes. A BNCC faz o uso recorrente em seu texto da defesa de que a qualidade do ensino está ligada ao desenvolvimento de competências e habilidades dos indivíduos e se propõe a assegurar aos alunos o desenvolvimento de dez competências gerais, conforme podemos apreender da passagem que segue:

[...] vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 5)

³ Neste caso, a palavra adequar foi colocada entre aspas pois, na prática não se pode conciliar duas teorias pedagógicas que se contrapõem.

Segundo a BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08).

Tais práticas educativas estão em consonância com a Pedagogia das Competências de Perrenoud. Segundo este autor, os alunos têm assimilado conteúdos curriculares, porém “[...] a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. [...]. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem.” (PERRENOUD, 1999, p. 20). Nessa perspectiva, segundo Ramos (2006, p. 135-136):

A proposta pedagógica das instituições deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática, o processo produtivo, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

Observa-se, então, uma preocupação com o ensino prático, com a resolução de problemas cotidianos e a preparação para o mercado de trabalho, diferente da Pedagogia Histórico-Crítica e do Currículo da AMOP que, conforme já afirmado anteriormente, entendem que o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos constitui o caminho para a humanização do indivíduo.

A BNCC adapta as dez competências que segundo Perrenoud (2000) os professores devem dominar para possibilitar os estudantes desenvolvam dez competências similares. Este rol de competências integra praticamente tudo o que se pode desejar em termos de comportamento de uma pessoa (valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, exercitar a curiosidade intelectual, participar de práticas culturais, dominar as diferentes linguagens, dominar as tecnologias da informação, agir pautado em princípio éticos e democráticos, etc.). Porém, os meios para se desenvolver tais competências não são dados, a não ser pelo rol de conteúdos prescritos. Do que decorre que o que fica como orientação básica é a formação para a resolução dos problemas da vida cotidiana e profissional, para o que não se exige um largo entendimento do mundo.

Percebe-se no Currículo reelaborado em 2019 a influência da pedagogia das competências ao lado da enunciação da perspectiva de formação humana da Pedagogia Histórico-Crítica. O que expressa um movimento contraditório que, por um lado, faz concessão à BNCC por imposição da lei maior e, por outro, faz uma resistência no sentido de manter as bases teóricas originais do Currículo da AMOP elaborado em 2007.

Do ponto de vista metodológico, o Currículo da AMOP incorpora da BNCC um código alfanumérico para descrever cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que os alunos devem atingir em cada etapa de ensino, especificando a faixa etária e o campo de experiência correspondente a cada um dos conteúdos a serem trabalhados. Tal proclamação de metas servem mais para fixar nos educadores a mensagem de que a prioridade da educação é o de desenvolver habilidades e competências para responder às demandas da vida prática e não o acesso ao conhecimento elaborado.

A BNCC foi elaborada numa conjuntura política desfavorável à classe trabalhadora. Uma conjuntura marcada, por um lado pelo avanço de uma onda de ataques de cunho neoliberal a direitos sociais e trabalhistas que até então se tinha como consolidados há décadas, e por outro pelo avanço do conservadorismo moral pautado no tradicionalismo cristão que questiona as conquistas dos movimentos feminista, de liberdade de gênero e antirracista. No entendimento dos autores deste artigo o conservadorismo moral constitui uma nuvem de fumaça para os ataques desferidos em consonância com os interesses do capital, e tem chegado até as raias do mais descarado negacionismo da ciência no presente contexto da pandemia do COVID-19.

A CONJUNTURA POLÍTICA CONTRARIANDO O AVANÇO DO CURRÍCULO DA AMOP

O pensamento conservador faz menção ao cotidiano, à perpetuação de costumes por meio da repetição. Assenta-se em certa medida no hábito de reproduzir as ações e costumes de uma geração para a outra. É justamente neste sentido que este movimento conservador angaria forças, apoiando-se na falsa ideia de que é “natural” ao ser humano sustentar a continuação daquilo que se estabeleceu durante sua vida cotidiana e que supostamente sempre deu certo. Como se conservar o passado constituísse um traço característico da personalidade do indivíduo. Esta questão é colocada por BARROCO (2009, p. 172, grifo da autora) nos termos que segue:

[...] o conservadorismo fundamenta-se na valorização do passado, da *tradição*, da *autoridade* baseada na *hierarquia* e na *ordem* [...]. Para Burke, a história é a experiência trazida do passado e legitimada no presente pelas tradições [...]. Segundo Nisbet, uma das marcas do pensamento conservador é sua oposição ao racionalismo e sua valorização da *experiência* e do *preconceito*⁴.

As expressões mais extremadas do pensamento conservador no Brasil, sobretudo aquelas que se aferram às questões de costume, têm atuado com o objetivo de censurar o trabalho educativo voltado à socialização do conhecimento científico, conforme preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, pautando-se numa idealização da família a partir da religião. Mas nesse caso a religião é tão somente uma máscara para o posicionamento que estes grupos sustentam na arena da luta de classes. Ao sustentar a “tese”, na realidade teoria da conspiração, segundo a qual os marxistas criaram uma “ideologia de gênero” para destruir a família, a divisão do trabalho e a propriedade privada, os conservadores religiosos:

[...] passam a ideia de que o marxismo quer destruir a família em si, e não o patriarcalismo - mesmo porque para estes religiosos a família patriarcal, a propriedade privada e a sociedade dividida em classes de indivíduos desiguais constituem obras do criador. Esta foi a pedra de toque de praticamente todas as palestras dos religiosos (católicos tradicionalistas ou evangélicos) que cerraram fileiras para suprimir qualquer alusão à palavra “gênero” nos planos de educação, entre os anos de 2012 a 2015. (DERISSO, 2016, p. 10).

Além do bloqueio à abordagem das questões de gênero no Plano Nacional de Educação logrado pela extrema direita parlamentar no Brasil, fortaleceram-se as iniciativas no sentido de aprovar, desde o Senado Federal até as câmaras municipais, projetos de leis intitulados “Escola sem Partido”. Acerca destas iniciativas, Frigoto (2017, p. 64) escreve:

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.

No geral, estes projetos não foram aprovados, e onde o foram posteriormente barrados pelo Judiciário pelo flagrante inconstitucionalidade. Dermeval Saviani (2017, p. 230-231) faz a crítica do Escola sem Partido nos termos que seguem:

⁴ A palavra preconceito, nesta passagem, é utilizada pela autora no sentido de caracterizar o conhecimento espontâneo, empírico e imediato (da vida cotidiana).

Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político [...] partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.

Mesmo não aprovadas, as proposições contidas nestes projetos, que não cabem aqui detalhar pois fugiriam do objetivo desta reflexão, continuando pesando como instrumento de pressão no sentido de intimidar a aplicação do Currículo da AMOP, na medida em que “[...] existe uma contraposição entre as bases teóricas do Currículo da AMOP e a tendência conservadora e negacionista do discurso político atual envolvendo o Escola Sem Partido.” (STEIN, 2022, p. 90).

No contexto de desenvolvimento do pensamento conservador no Brasil, elegeu-se um presidente que faz a apologia da tortura e da ditadura militar, que propõe que uma educação pautada na disciplina dos colégios militares, a negação dos direitos dos povos tradicionais com o conseqüente avanço do agronegócio da mineração sobre as terras indígenas, a negação de direitos elementares das mulheres e da liberdade de gênero, entre outras. Tal cenário por si só constitui um risco para a aplicação de um currículo pautado na concepção de formação humana da Pedagogia Histórico-Crítica, porque nega aspectos da humanidade socialmente produzida.

Outro ingrediente que intenta contra a orientação teórica do Currículo da AMOP, é a imposição constitucional da disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Esta medida vigora desde 1931 e após a LDB de 1996 ganhou um formato aparente mais tolerante, porque estabelece que é vedado qualquer forma de proselitismo em sua aplicação nas escolas, mas também mais comprometida ideologicamente com uma perspectiva de formação humana que confronta com a expressa no Currículo. Nos termos desta lei o ensino é constitutivo da formação básica do cidadão, sendo assim, mesmo sendo facultativo impõe uma visão de que sem tal formação o indivíduo seria incompleto.

Por mais diversos que sejam os conteúdos do Ensino Religioso, a motivação tenderá a ser, mesmo que indiretamente e por meio de outras palavras, a da necessidade da formação religiosa, ou talvez da preservação dos supostos valores religiosos. Mesmo porque, nos programas elaborados para esta disciplina nos diversos sistemas de ensino, tem prevalecido o

objetivo do desenvolvimento de competências nos moldes do que é objetivado pelo LDB, no caso a competência da alteridade, ao invés da abordagem do fenômeno religioso como fenômeno histórico e social (cultural), o que poderia perfeitamente acontecer se incorporado à disciplina História.

Outro componente ainda a se destacar e que atenta contra a concepção de formação humana do Currículo é o empreendedorismo empresarial que se faz presente na política de parceria público-privada de prefeituras da Região Oeste do Paraná.

O PRAGMATISMO EMPRESARIAL

O neoliberalismo e a Reforma do Estado que se inicia em meados da década de 1990 no Brasil sinalizaram uma investida do capital sobre o setor público e conseqüentemente a educação, por meio principalmente das parcerias entre secretarias de educação e empresas que protagonizam projetos educacionais. Nas reformas neoliberais:

[...] o papel do estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. [...] prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (SAVIANI, 2002, p. 23).

Ao estabelecer tais “parcerias”, abre-se a oportunidade para que o modelo de gestão empresarial invada a escola e, conseqüentemente, tenha-se uma educação mais pragmática em benefício da formação para o mercado de trabalho ou da ideologia do empreendedorismo, tendo como público-alvo os filhos da classe trabalhadora, aos quais são mais atingidos pela precarização do trabalho. Tais parcerias contribuem ainda mais para a orientação da BNCC de formar habilidades e competências e para o esvaziamento dos conteúdos escolares. A passagem que segue define bem os fins desta orientação política:

O governo, para trabalhar em parceria com a sociedade, deve estabelecer o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 52).

Na região Oeste do Paraná observa-se parcerias entre municípios com a Fundação SICREDI por meio do programa “União faz a Vida”, que opera com metodologia própria e volta-se à formação continuada de professores. O site do programa diz: “Trabalhamos com

uma estrutura de metodologia que é só nossa! O grande objetivo do Programa é formar cidadãos cooperativos.” (SICREDI, 2008, n.p.). Os projetos são desenvolvidos pelos professores no decorrer do ano letivo, com premiação ao final de cada ano aos que mais se destacaram na aplicação do Programa. Tal programa se aplica apesar da advertência do próprio currículo que rege o trabalho pedagógico destes municípios:

Para que o trabalho educativo se efetive da maneira indicada nesses pressupostos, as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser compostas de eventos pontuais, nem podem ficar submetidas às mudanças de governo, ou ainda mais grave, submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar, as quais, oferecendo produtos e serviços por meio de parcerias, amarram programas de formação contínua, vinculados aos interesses corporativos, desvirtuando os princípios político-pedagógicos tão arduamente construídos na discussão coletiva dos projetos políticos pedagógicos. A formação precisa ser contínua, garantindo o aprofundamento teórico-metodológico, a unidade e a coerência aos pressupostos teóricos que sustentam as concepções de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de ensino, de organização pedagógica, dentre outros. (AMOP, 2019, p. 74, grifos nossos).

Conforme Silveira (2022, p. 102) “[...] na perspectiva do Currículo da AMOP, a tarefa principal da escola é a socialização do conhecimento, realizada pela mediação dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos”. No entanto, ao aderir a parceria com o programa do SICREDI, “muda-se a metodologia, fragiliza-se a fundamentação teórica e, conseqüentemente, adequa-se o ensino às exigências do mercado de trabalho e do saber pragmático”, na contramão, portanto, da função que o Currículo atribui à escola ao pautar-se em Dermeval Saviani:

Para Saviani (2003), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Ciência) [...]”. Assim, para o mesmo autor “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, ou seja, trabalhar o clássico, “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Ele acrescenta, ainda, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 22-23), porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável à emancipação e humanização. (AMOP, 2019, p. 47).

O programa da Fundação SICREDI diz articular os conhecimentos aos conteúdos curriculares, na medida que propõe uma investigação para saber o interesse do aluno para então, com a mediação do professor, formular uma pergunta investigatória que dará origem a um projeto de pesquisa. Todavia, questiona-se como poderia um projeto na perspectiva do empreendedorismo poderia:

[...] por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos [...] fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformação das atuais relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade. (AMOP, 2019, p. 63).

A metodologia do Currículo da AMOP “[...] valoriza a apropriação dos conteúdos, resgatando os conhecimentos prévios do aluno para, partindo deles, superar os conhecimentos do senso comum.” (SILVEIRA, 2022, p. 103) por meio dos conhecimentos cientificamente elaborados, na perspectiva de que a aprendizagem “deverá desenvolver-se” [...] do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos.”. (MARTINS, 2016, p. 28), numa palavra, um percurso que se opera de baixo para cima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo da AMOP possibilita aos professores municipais da região Oeste do Paraná instrumentalizarem-se, por meio da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético, da compreensão das relações de dominação e das formas de alienação que existem e se reproduzem na sociedade capitalista.

Tal instrumentalização concede a estes professores o poder revolucionário de socializar o conhecimento e, desse modo, estar política e pedagogicamente colaborando para, conforme Saviani (2005) produzir em cada indivíduo a humanidade socialmente produzida. Uma orientação crítica e de ruptura com a lógica da mercantilização e da precarização da educação das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

AMOP. **Proposta pedagógica curricular:** educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. / Associação dos Municípios do Oeste do Paraná; [coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et al...]. Cascavel: ASSOESTE, 2019.

BARROCO, M. L. S. **Ética:** fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DERISSO, J. L. Marxismo e história da família: Resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. *In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR–30 ANOS DO HISTEDBR: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, , Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1029-2729-1-pb.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/Newton Duarte. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. *In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana***. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 101-120.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 265-272.

LIMA, K. R. S; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. *In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso***. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice***. Campinas: Autores Associados, 2016 p. 13-35.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. *In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade***. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 75-98

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs.). **A crise da democracia brasileira***. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

SICREDI. **Coleção de Educação Cooperativa: Formando Educadores**. 2008. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa. Acesso em: 10 nov. 2020.

SICREDI. **Caderno didático para assessores pedagógicos**. Módulo 1. 2008. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/assessorpedagogico_ficharios . Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVEIRA, J. S. **O Currículo da Região Oeste do Paraná: elaboração, alterações, possibilidades e tendências**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO APORTE TEÓRICO PARA PENSAR A QUALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald¹

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomos uma reflexão a respeito da qualidade do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Discutir o ensino de história é um desafio, que se amplia consideravelmente, quando analisamos essa temática no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual a disciplina é trabalhada, em sua grande maioria, por professores que não possuem formação específica nesta área do conhecimento.

Soma-se a essa questão, o ínfimo espaço que essa temática tem nas formações continuadas ofertadas aos professores, a precariedade das condições de trabalho que atravancam a realização de atividades de estudo, a carência de bibliografias disponíveis aos professores, a ausência de práticas que estimulem o debate e a reflexão e a forte disseminação da ideia de que este nível de ensino deveria primar pelos conteúdos presentes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, visto que os alunos terão acesso ao conhecimento histórico futuramente em sua formação escolar.

Ainda que legalmente, a disciplina de história integre o currículo escolar constituindo-se como um dos saberes fundamentais do sistema educacional brasileiro, faz-se necessário defender a premissa de que este nível de ensino não pode relegar ou postergar o conhecimento histórico na formação das nossas crianças. Nesta acepção, a importância e a qualidade do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser trazidas constantemente à tona, sendo problematizadas, discutidas, esclarecidas e reiteradas quanto à relevância do conhecimento histórico na formação humana das novas gerações.

A brevidade e obviedade dessas constatações não minimizam a complexidade e a necessidade de compreendê-las, superando sua superficialidade empírico-fenomenológica, contudo, o nosso interesse nesse artigo, como já anunciado em seu título, tem como objetivo

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.197-209

¹ Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Nova Santa Rosa. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: kerlyntsn@hotmail.com

analisar a qualidade do ensino de história tendo como aporte teórico a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Consideramos pertinente evidenciar a perspectiva teórica que embasa nossa reflexão, pois a PHC, fundamentada no materialismo histórico-dialético, não coaduna com as pedagogias hegemônicas, que são propaladas como as formas mais adequadas para efetivar uma educação com a qualidade necessária para atender a efêmera e dinâmica sociedade hodierna.

PEDAGOGIAS HEGEMÔNICAS - ADAPTAÇÃO E COTIDIANIDADE

Com o discurso sedutor de trabalhar conteúdos significativos que atendam às “necessidades da criança”, estas perspectivas teóricas promovem o esvaziamento do conhecimento e do pensamento crítico do ambiente escolar, secundarizando o papel fundamental da escola como espaço de socialização do conhecimento e do professor como responsável pela sua transmissão.

Sob o predomínio ideológico liberal, a educação escolar é alvo de severas críticas, que depreciam os conteúdos que constituem os currículos e a transmissão dos mesmos através da atividade de ensino. A epistemologia da prática² tem influenciado consideravelmente a formação e atuação dos professores, tendo como pressuposto que o conhecimento tácito, produzido diretamente nas práticas cotidianas, é o conhecimento pertinente para que o indivíduo tenha autonomia e condições de satisfazer às necessidades pragmáticas que lhe são impostas no seu dia-a-dia.

Nesta lógica, ocorre uma visão reducionista tanto da teoria quanto da prática, disseminando a ideia de que teoria é um conjunto de elaborações desconectadas da realidade, esta, por sua vez, é entendida enquanto a prática imediata dos indivíduos. A realidade seria então, em uma complexa associação de experiências sensíveis, apreendida em momentos fragmentados e justificáveis pelas ações das pessoas envolvidas. Em última instância, além de

² Para Neto (2013) a epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo se resume às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nivelam-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. Com estratégias às vezes diferentes de abordagem a respeito do trabalho e da formação docente, pautam-se todos numa crítica ao que denominam de racionalidade técnica, com especial destaque para o tipo de conhecimento e os procedimentos metodológicos que esse modelo de ensino sugere como mediador da formação. Advogam que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação e veem na reflexão sobre a prática a estratégia que pode superar a racionalidade técnica. A ênfase nessa reflexão deve-se, segundo os pensadores desse ideário, pelo fato de o professor trazer em si um tipo de conhecimento que convencionaram denominar de pensamento prático.

secundarizar o papel da teoria na prática pedagógica, ela é compreendida como um obstáculo a sua efetivação.

O multiculturalismo e o eclecismo teórico presentes no âmbito escolar obnubilam a relevância do papel da teoria no desenvolvimento da práxis pedagógica. É preciso ter clareza quanto à fundamentação teórica assumida pelo professor, uma vez que ela amparará e conduzirá o ato pedagógico, fazendo com que o docente assuma determinadas práticas educativas e negue outras. Nesse processo, como defende Saviani (1991), não há neutralidade, pois a teoria é uma forma específica de conhecimento que organiza o pensamento sobre a realidade. Logo, na relação entre a teoria e a prática coloca-se também a conexão entre o passado, o presente e as possibilidades de futuro.

Se na atual conjuntura, a filosofia pós-moderna legitima no âmbito da cultura, as ideias e as práticas econômicas e sociais defendidas pelo neoliberalismo erigindo uma concepção de educação entendida enquanto investimento em capital humano individual, a PHC, por sua vez, constitui-se em um movimento contra hegemônico em defesa do desenvolvimento educacional em favor da emancipação humana.

O CONHECIMENTO HISTÓRICO A FAVOR DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Nessa perspectiva, o papel do conhecimento histórico na formação dos sujeitos é fundamental. Segundo Saviani (2009), é imprescindível que se compreenda que o homem é essencialmente um ser histórico.

[...] é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e acendemos à plena consciência do que somos. Pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro. (SAVIANI, 2009, p. 112).

Por que estudar história? Quais as contribuições do conhecimento histórico para o indivíduo e para a sociedade? Qual a validade deste conhecimento na atualidade? Quais conteúdos históricos devem ser trabalhados? Como fazer meu aluno se interessar por conteúdos abstratos distantes do seu cotidiano?

Estas são questões que possuem múltiplas respostas, e compelem aos professores clareza quanto a compreensão da sociedade capitalista e o papel da educação na mesma, problematizando o tempo vivido e o tempo histórico. Assim, elas podem ser respondidas com interpretações abstratas do conteúdo encerrado em si mesmo, desconsiderando seus

condicionantes sociais, contribuindo assim para justificar e manter a organização da sociedade de classes, naturalizada no imaginário coletivo como a única capaz de propiciar a liberdade tão almejada pela humanidade. Ou, as mesmas questões podem ser respondidas sob uma perspectiva crítica, que reconhece a relação dialética entre a escola e a sociedade, superando tanto a compreensão da autonomia quanto da dependência absoluta da educação em relação à sociedade.

Segundo Maria Lígia Prado (2021) o Brasil vive um período dramático no qual grupos conservadores desqualificam as Humanidades em geral, negam a ciência e utilizam a História como um campo privilegiado para batalhas ideológicas, propondo uma reescrita do passado com intuito de legitimar sua visão de mundo. Ao justificar a importância do ensino de História na escola, a autora conclui que:

[...] a História é disciplina essencial para a formação dos estudantes na instituição escolar. E o professor de História continua a ser figura central, não só para ensinar-lhes os conteúdos da matéria, mas também para fazê-los refletir sobre as questões do presente e do passado e ajudá-los a desenvolver pensamento crítico. O ensino de História nas escolas é capaz de fornecer os elementos para que os alunos se transformem em cidadãos conscientes e democráticos, (PRADO, 2021, p.79).

Borges (1986) assevera que o conhecimento histórico não deve ser contido na compreensão de que a função da História é explicar a razão de ser e a atuação da humanidade na terra. A explicação da realidade não é suficiente para expressar a essência da história, que consiste na transformação. “A finalidade última do conhecimento histórico é, portanto, propiciar o desenvolvimento das forças transformadoras da história, ajudá-las a se tornarem mais conscientes de si mesmas.” (BORGES, 1986, p. 53).

Entendendo a escola enquanto um espaço de contradições e disputas de projetos societários, Saviani (2002) concebe que a formação escolar pode contribuir com a transformação da sociedade quando ocorre a reflexão sobre as condições concretas de existência dos indivíduos. Socializar o conhecimento erudito, ou seja, o conhecimento filosófico, artístico e científico, nas suas formas mais elaboradas, contribui para que os sujeitos compreendam a divisão de classes e o seu pertencimento a uma delas, explicitando as bases e as relações de poder na sociedade capitalista.

Aprender a realidade objetiva em que vivemos é condição *sine qua non* para que o indivíduo reconheça o lugar que ocupa no processo produtivo, podendo a partir daí, exercer efetivamente sua cidadania, organizando assim, coletivamente as reivindicações de acordo com as reais necessidades da classe trabalhadora.

Segundo a PHC, esta proposição de escola só poderá atingir seu objetivo se seu papel político estiver explícito, engajando-se declaradamente na defesa e na garantia do acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora, assim como, vinculando-se aos movimentos concretos que tendem a transformações na sociedade.

Para desenvolver uma educação que efetivamente se encaminhe nesta direção, é preciso que os educadores reflitam sobre a mesma com uma atitude filosófica, comprometendo-se a proporcionar uma práxis que instrumentalize a população elevando seu nível cultural e engendre-os em um processo que os faça ascender do nível do senso comum para à consciência filosófica. Nas palavras de Saviani:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2002, p. 2).

Elaborar e implementar uma educação amparada neste paradigma exige um currículo organizado a partir do conhecimento sistematizado tendo o clássico como critério para a sua seleção. Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações* (2013) Saviani esclarece que o termo clássico não deve ser confundido com o tradicional ou como algo que colide com o atual, mas sim como aquilo que resistiu ao tempo, que mantém sua validade para além do tempo cronológico em que foi formulado. Trata-se, portanto, de identificar os conhecimentos que são fundamentais à humanidade, distinguindo entre o que é essencial e acidental.

Ainda segundo Saviani, a História é o conhecimento que deve ser o eixo articulador do currículo escolar. Isso posto, é preciso cautela para que não ocorra o equívoco de considerar que a disciplina deverá simplesmente receber mais importância que as demais. “Como eixo a história será o elemento em torno do qual todo currículo será estruturado, isto é, todas as disciplinas estarão impregnadas de historicidade, serão atravessadas pelo conteúdo histórico.” (SAVIANI, 2009, p. 112).

Os conteúdos, em todas as disciplinas, devem ser problematizados partindo da premissa que o homem é essencialmente um ser histórico, portanto, o conhecimento historicamente elaborado, trabalhado como o conteúdo específico de uma disciplina, não pode ser desenvolvido como se ele tivesse existência própria, como algo independente do processo que o produziu.

A proposição de que a história deve ser o eixo articulador do currículo não deve ser confundida com propostas interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, pluridisci-

plinares, ou com tantas outras denominações que criticam depreciativamente o currículo e se propõem a produzir uma renovação que solucione a fragmentação do conhecimento. É necessário ressaltar que as respostas destas propostas à organização curricular são superficiais, pois o que ocorre na prática é uma contenção do trabalho pedagógico aos limites da cotidianidade vivenciada pelo aluno.

Malanchen (2016), ao discutir o currículo na perspectiva da PHC, esclarece que a especialização do saber, expresso no âmbito escolar pelas diferentes disciplinas deve ser analisado dialeticamente, pois, assim como esse fenômeno gerou problemas, também foi o responsável pelo avanço da ciência e da técnica ao longo da história, principalmente no contexto capitalista. Nesse sentido, é apropriado identificar quando a especialização do saber é necessária, articulada pelo princípio do trabalho, na produção e reprodução da realidade humana:

[...] um currículo pensado com base na pedagogia histórico-crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, porém com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas considerando o elemento fundante do ser humano e de todo conhecimento produzido, que é o trabalho. (MALANCHEN, 2016, p. 210).

Precisamos lutar pela permanência da História nos currículos escolares, defendendo o ensino, a transmissão dos conhecimentos históricos numa perspectiva crítica, sistematizando, problematizando, estabelecendo relações com a vivência e o tempo histórico dos alunos.

Falar da importância da educação escolar, do conhecimento histórico na formação humana, exige um posicionamento do professor perante o mundo, requer, portanto, um posicionamento político. Não é possível pensar uma educação que se pretenda crítica sem discutir os problemas fundamentais que a sociedade contemporânea enfrenta. Essa questão é absolutamente necessária e inevitável, pois é nosso papel enquanto professores, atuando diretamente e sistematicamente na formação das novas gerações, explicitar a existência do mundo, buscando expô-lo como ele é, porque ele assumiu esta forma e se existe a possibilidade de ele ser diferente do que é.

Segundo Duarte (2016), educar só faz sentido se nós assumimos uma postura afirmativa em relação a essas questões, pois nesta proposição, assumimos que o ser humano é capaz de conhecer a realidade e explicá-la. Nesse sentido, é preciso compreender que conhecimento é produção histórica, é processo de constante aproximação da realidade, que é passível de equívocos, de parcialidade, que exige superações, análises críticas, questionamentos. Trata-se

de uma produção histórica social, coletiva, que nos direciona e aproxima cada vez mais do que é o mundo e da nossa prática nesse mundo.

O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mas como desenvolver o ensino de História nesta perspectiva? Mais especificamente: Como desenvolver o ensino de História nesta perspectiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental que atende a faixa etária de 06 a 12 anos?

Para a pedagogia histórico-crítica, não existe um receituário pronto e acabado que nos indique passo a passo como executar os procedimentos pedagógicos que sustentam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. A seleção do conteúdo, a forma de desenvolvê-lo se relacionam diretamente ao receptor. É com base na tríade conteúdo/forma/destinatário que se determinará o grau de complexidade do conteúdo e a forma de realização do trabalho pedagógico (MARTINS, 2016).

Para que possamos empreender uma educação que efetivamente atue no desenvolvimento do aluno, fazendo-o alçar patamares que o instrumentalize para lidar conscientemente com a realidade concreta, não podemos nos manter no âmbito do conhecimento pragmático, em termos da vida cotidiana. Os indivíduos não necessitam da escola para se apropriar de conhecimentos básicos, utilitaristas, que respondem a imediatividade da vida rotineira.

A educação escolar necessita ser requalificada, firmando-se na transmissão dos conhecimentos que representam o que há de mais desenvolvido no conhecimento humano. Para compreendermos a realidade precisamos ir além das suas aparências, dificilmente um indivíduo será capaz de promover o desenvolvimento de questões fundamentais na formação de sua intelectualidade sem a mediação da educação formal.

Existe uma realidade objetiva independentemente da consciência dos sujeitos, e quando falamos em consciência humana referimo-nos a um atributo de um psiquismo complexo. A intelectualidade do aluno irá se formar mediante a síntese de cada período de sua vida e as apropriações que lhe forem disponibilizadas.

Nesse sentido, é fundamental que o ensino se baseie na promoção do desenvolvimento dos conceitos científicos, que deve estar presente em todos os níveis do ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação. Os conhecimentos científicos, trabalhados didaticamente e transmitidos através da atividade de ensino operam a construção da imagem subjetiva que nossos alunos têm da realidade.

No texto *A função docente e a produção do conhecimento*, Saviani (1997) faz uma reflexão a respeito de uma questão que é erroneamente difundida no âmbito da educação básica. Tem se reiterado através das pedagogias hegemônicas de base teórica construtivista, que cabe ao professor no contexto de sua função docente a produção de novos conhecimentos. Segundo o autor, a produção de novos conhecimentos não ocorre no contexto de sala de aula, mas sim no campo da pesquisa.

O professor pesquisador se põe na função de produzir novos conhecimentos, na sala de aula, a tarefa docente se refere a uma produção de conhecimentos no aluno. Isso significa que o aluno que não conhecia os conteúdos de matemática, língua portuguesa, história, geografia, arte, passa a conhecê-los através de atividades de estudo dirigidos. Para que esse processo de produção do conhecimento se realize nos alunos, é preciso primeiramente que ele se concretize no professor, ou seja, ele precisa dominar o conhecimento que transmitirá para poder torná-lo apreensível pelo educando.

Para realizar a tarefa educativa é necessário que o professor domine o conhecimento em cinco modalidades que se complementam. Essas modalidades englobam o domínio do conhecimento específico, os procedimentos pedagógicos adequados para sua transmissão, o conhecimento teórico educacional que embasa os rudimentos pedagógicos, a exigência de uma compreensão do contexto no qual se desenvolve a educação e, por fim, um saber que envolve atitudes e posturas comprometidas com o ensino sistemático, que envolvem disciplina, diálogo, coerência, equidade, clareza na exposição de ideias.

Para Vigotsky (*apud* DUARTE, 2011) o bom ensino é aquele que atua no âmbito no desenvolvimento iminente, a partir da formação de conceitos espontâneos e não espontâneos pela criança. É através da apropriação dos conhecimentos científicos que a criança enriquecerá seu desenvolvimento psíquico.

Em essência o problema dos conceitos não espontâneos, e em particular os científicos, é um problema de ensino e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos através do ensino, que é a fonte de seu desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1993a, p.254 *apud* DUARTE, 2011, p. 240).

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos pressuponha um determinado nível dos conceitos espontâneos, no qual o caráter consciente e a voluntariedade fazem sua aparição na zona de desenvolvimento próximo e que os conceitos científicos transformem e elevem a um grau superior os espontâneos, formando sua zona de desenvolvimento próximo: porque o que a criança sabe fazer hoje em colaboração será capaz de realizar amanhã por si mesma. (VIGOTSKY, 1993a, p.254 *apud* DUARTE, 2011, p. 244).

Duarte, fundamentado em Vigotsky entende que:

[...] cabe à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança, alçando uma síntese que supere tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm para a criança. (DUARTE, 2011, p. 241).

Os conceitos científicos edificam-se no domínio da universalidade e apresentam a formulação mais abrangente e sistematizada que a comunidade científica atingiu até o momento. Quando afirmamos que o ser humano é um ser histórico e cultural, sustentamos a premissa de que a formação da sua individualidade, sua personalidade, terá seus limites impostos pela totalidade dos avanços e das relações existentes em uma dada sociedade.

No que se refere aos conceitos científicos que devem ser trabalhados no ensino de história, Bezerra (2010) apresenta alguns conceitos que são fundamentais na formação dos alunos que saem da escola básica para que tenham uma formação histórica que os embasa para exercer a cidadania. São eles: história, processo histórico, temporalidade histórica, sujeito histórico, cultura e historicidade dos conceitos e cidadania.

A organização dos conteúdos e os encaminhamentos metodológicos devem estar sempre articulados a esses conceitos científicos, buscando relacionar a esfera local com a nacional e mundial.

Nosso aluno precisa compreender-se como um ser social, sujeito histórico, percebendo que vive em uma certa época, região, país, que pertence uma classe social, ou seja, compreender-se como um homem de seu tempo, pois isso é uma determinação histórica.

Silva (2020) ao discutir o ensino de história e sua importância nos anos iniciais afirma que:

O Ensino de História, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deve propiciar aos educandos a compreensão de como os homens, coletivamente, constroem as sociedades ao mesmo tempo em que se constroem como homens. No entanto para este entendimento é fundamental que os educandos se situem no seu tempo, como agentes históricos, sujeitos e objetos da história, e entendam que a história dos homens é dinâmica, processual e plural. Para desenvolver este raciocínio todos os envolvidos na educação do Ensino Fundamental devem ter clareza que a sociedade em que vivemos é produzida por todos os homens e, portanto, não acontece de forma natural. [...] O trabalho com conteúdo de História deve levar à compreensão de que as sociedades não são naturais, mas sim construídas por homens, sempre movimento e em transformação no tempo. (SILVA, 2020, p. 41).

O ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o ponto de partida para trabalharmos o conhecimento histórico de maneira crítica, relacionando-o com as contradições da atualidade. Contudo, para se atingir este objetivo, este nível de ensino ainda precisa superar um trabalho pautado em uma noção cronológica factual, ordenada progressivamente que gera uma compreensão evolucionista e maniqueísta da história, dando ênfase em heróis e seus feitos, sejam eles heróis nacionais ou colonizadores que assumem esse papel no âmbito da história local.

Bittencourt afirma que:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2008, p. 183).

Apenas um ensino baseado efetivamente na socialização dos conhecimentos na sua forma mais elaborada terá a possibilidade de validar o potencial transformador que lhe é latente.

Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2010) chamam a atenção dos educadores, que na ânsia de articular seu trabalho com as complexas dinâmicas do contexto atual acabam por fragilizar a qualidade do ensino:

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz e chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por 'achismos', alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais por *sites* 'de pesquisa' pasteurizados, vídeos são usados para substituir (e não complementar) livros. E o passado, visto como algo passado, portanto, superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior. Em resposta às decepções com o socialismo (seja o real, seja o idealizado) e ao avanço sem grandes obstáculos da ideologia neoliberal, o desencanto com qualquer projeto ideológico que contemple um comprometimento com a diminuição das desigualdades sociais e os valores humanistas parece tomar conta de grande parte dos profissionais ocupados com o ensino-aprendizagem, particularmente na área de História. (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 18).

O avanço tecnológico ocasionou significativas mudanças em nossas práticas sociais, instituindo novas formas de relações comunicativas, bem como no processo de ensino e aprendizagem. Sob a tutela das pedagogias hegemônicas a escola é bombardeada com

propostas pedagógicas que se propõem a atender às novas necessidades de aprendizagem dos alunos, corroborando com o processo de esvaziamento de conteúdos da instituição escolar, secundarizando o seu papel fundamental que é a socialização do conhecimento.

Segundo Saviani (2013), esses modismos na educação são discursos sedutores envoltos de modernidade que se comprometem na formação de habilidades que tornam os indivíduos ativos e criativos, capazes de acompanharem a acelerada dinâmica da sociedade atual. Enfatiza-se que uma educação democrática não pode privilegiar determinada concepção ideológica e política. Com uma prática pedagógica que segue o ritmo existencial, caótico, enfatizando a particularização e a diferenciação dos indivíduos, dissemina uma visão de mundo onde o conhecimento é fragmentado, relativo e subjetivo. Esta perspectiva nega a possibilidade de a sociedade conhecer a verdade, que consiste em identificar as contradições a que estamos submetidos.

Conforme Duarte (2011):

Uma das diferenças entre a PHC e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. (DUARTE, 2011, p. 5).

A PHC fundamenta-se na realidade concreta da educação escolar, ratificando historicamente sua análise, defende sua especificidade entendendo que o ensino é essencial para o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as questões abordadas neste trabalho, ressaltamos a importância da pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica basilar para o desenvolvimento de um trabalho educativo que tem como objetivo a humanização e emancipação dos indivíduos.

É preciso entender a educação enquanto um instrumento de luta que envolve um processo de desarticulação e rearticulação, isto significa, desarticular ideologicamente os interesses da classe dominante, rearticulando-os em consonância aos interesses da classe dominada. Esse projeto impõe o amparo e o emprego de instrumentos lógico-metodológicos capazes de superar a ideologia hegemônica.

É necessário, portanto, que os professores se conscientizem da responsabilidade social que assumem perante seus alunos, contribuindo na compreensão da realidade objetiva e instrumentalizando-os não apenas para se adaptar a ela, mas que tenham condições de ter uma prática transformadora, buscando sua superação.

O ensino de História no Ensino Fundamental se concretiza como parte dos passos iniciais na formação humana, intelectual dos nossos alunos. Através de um trabalho pedagógico sistemático e intencional, é fundamental que se garanta nesse processo a possibilidade de apropriação dos conhecimentos clássicos organizados em formas adequadas para sua transmissão, respeitando as particularidades do psiquismo desta faixa etária.

Com a introdução de noções e conceitos históricos nesta fase escolar, que serão progressivamente trabalhados ao longo de todo Ensino Fundamental e Médio, corroboramos com uma prática educativa com a qualidade que atende os interesses da classe trabalhadora, ou seja, que se dirige a ampliação das possibilidades concretas dos indivíduos operarem efetivamente o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37 – 48

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BORGES, V. P. **O que é história**. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1986.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP : Autores e associados, 2016.

NETO, J. H. D. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 48-69, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/326/373>. Acesso em: 02 set. 2019.

O QUE ensinar na educação escolar. Direção: MARTINS, L. M. [S. l.: s. n.], 2016 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4r3hR5PBLG4>. Acesso em: 25 out. 2019.

PRADO, M. L. Defesa do ensino de História nas escolas. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (org.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. p 51-81.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17 – 36

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21, jan./jun. 1997. Uberlândia, MG. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>. Acesso em: 20 jun. 2019

SAVIANI, D. **Do senso comum a consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110 – 116, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/857>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. C. da. História local no âmbito do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, p. 33 – 42, maio 2020, v. 7, n. 13, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/78>. Acesso em: 06 jul. 2020,

SOBRE OS ORGANIZADORES

João Carlos da Silva

Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de educação/UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Atualmente é professor no Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de 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, nos temas: questões teórico-metodológicas da história da educação, história da escola pública, instituições escolares, fontes e arquivos.

E-mail: joao.silva@unioeste.br

Anderson Szeuczuk

Graduação em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2016). Doutorando em Educação/UNIOESTE, Campus Cascavel – Linha de pesquisa: História da Educação. Atualmente é professor da Rede Estadual de Ensino, Paraná. E-mail: andersonszeuczuk@gmail.com

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald

Graduada em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (UNIOESTE). Professora da rede municipal de educação de Nova Santa Rosa. E-mail: kerlyntsn@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Amanda Cristina Lutz: Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, na linha de pesquisa de História da Educação; Professora no município de Cascavel/PR. E-mail: amanda.lutz@hotmail.com.

Ana Paula Vitali: Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora nas Redes Municipais de Ensino de Corbélia e Cascavel. E-mail: annavitali@hotmail.com.

Anderson Szeuczuk: Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, na linha de História da Educação. Bolsista/CAPES). É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. E-mail: andersonszeuczuk@gmail.com.

Cézar de Alencar Arnaut de Toledo: Doutor em Educação pela Unicamp (1996), professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Direção eletrônica: caatoledo@uem.br.

Deisiane Leite da Silva Santos: Graduada em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste, Campus Cascavel/PR. Contato: deisianeleitedasilvasantos@gmail.com.

Eliza Bortolanza: Mestrado em História da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Professora da rede municipal de Educação do município de Três Barras do Paraná -PR. E-mail: e_bortolanza@hotmail.com.

Flávia Hissamura Dias: Professora da Rede Municipal de Educação de Toledo-PR e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. E-mail: flahissamura@gmail.com.

Francielle Aparecida Garuti de Andrade: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Direção eletrônica: garutiandrade@gmail.com.

Inédia Adriani Bortolanza: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, professora da rede municipal de Educação do município de Três Barras do Paraná -PR. E-mail: inedia_bortolanza@hotmail.com.

Isabella Cerqueira Fontana: Especialista em Pedagogia, Arquiteta e Urbanista, acadêmica de Museologia – UNIASSELVI. E-mail: icfontana@outlook.com.

João Carlos da Silva: Doutorado em História e Filosofia da Educação/UNICAMP, Campinas. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É membro do Grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR), GT Oeste do Paraná, Cascavel. E-mail: joao.silva@unioeste.br.

José Luiz Derisso: Professor de Fundamentos da Educação no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE / Campus de Cascavel – PR. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br.

Juliana Stein Silveira: Professora da Rede Municipal de Educação de Cascavel/ PR, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. E-mail: ju.s.silveira@hotmail.com.

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald: Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Nova Santa Rosa. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (UNIOESTE). E-mail: kerlyntsn@hotmail.com.

Luci Graciela Kuhn: Professora da Rede Municipal de Educação de Toledo-PR e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. E-mail: lucigk@gmail.com.

Maria Helena da Silva Arceles: Formada em Pedagogia /Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel.maria_helenaarceles@hotmail.com.

Patrícia Cruz de Araújo: Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2019-2020. E-mail: patriciaaca33@hotmail.com.

Paulino José Orso: Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br.

Rodrigo Pinto de Andrade: Doutor em Educação (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professor do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Email: rodrigoandrade.uem@gmail.com.

Silvia Maria Soares do Prado: Graduação em História/Universidade do Norte do Paraná, UNOPAR. Graduação em Letras/Espanhol. Universidade Paranaense, UNIPAR. Especialização em História, Arqueologia e Patrimônio Cultural, UNIPAR. Mestra em Letras. Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel. Foi Gerente de divisão da Biblioteca Pública Municipal Sandálio dos Santos (2009/2022) Coordenadora do Museu histórico Celso Formighieri Sperança e Museu da Imagem e do Som (2018/2021). Coordenadora do Centro Cultural Gilberto Mayer, (2021/2023). Cursando Museologia, Uniasselvi

Esta publicação consiste no terceiro volume da série: História da educação no oeste do Paraná, completando outras duas coletâneas intituladas: *História, Memória e Educação no oeste do paraná: relações entre o local e o nacional*, publicada em 2020, e *História da Escola Pública no oeste do Paraná*, lançada em 2022. Tem como objetivo a disseminação dos estudos de projetos de pesquisa, teses e dissertações vinculados à Linha de História da Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel. As fontes são as bases para a produção historiográfica e da preservação da memória e articulam-se com a histórica regional. Uma das estratégias de consolidação e fortalecimento da educação regional é a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos às realidades socioculturais. Pretendemos com isso, dar visibilidade aos estudos, acerca da história da educação local e regional, estimulando debates, reflexões e perspectivas de análise.