



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CURRÍCULO DA AMOP

ANA PAULA NOFFKE

CASCADEL - PR

2017



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

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CURRÍCULO DA AMOP

ANA PAULA NOFFKE

CASCADEL - PR

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CURRÍCULO DA AMOP

ANA PAULA NOFFKE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a):

Prof. Dr. Paulino José Orso

CASCADEL - PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N694a

Noffke, Ana Paula

Antecedentes históricos do currículo da AMOP. / Ana Paula Noffke.—

Cascavel, 2017.

242 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação - História. I. Orso, Paulino José. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 370.9

CIP -NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio - CRB Y/965



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

ANA PAULA NOFFKE

Antecedentes históricos do Currículo da AMOP

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

Orientador(a) - Paulino José Orso

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

José Kuiava

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

Marlene Lucia Siebert Sapelli

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Aparecida Favoreto

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

Cascavel, 24 de março de 2017

Dedico esse trabalho ao meu pai, Luiz Antonio Noffke (*in memoriam*), de quem sinto enorme saudades e com quem eu gostaria muito de compartilhar essa conquista.

*“Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.*

E é tão bonito quando a gente entende

que a gente é tanta gente

onde quer que a gente vá [...]”

(Gonzaquinha)

Nunca pensei que produzir um texto de agradecimento fosse algo tão difícil. O medo de nominar pessoas nesse momento é grande, pois nunca conseguiremos agradecer a todos os envolvidos no processo se considerarmos as marcas das lições diárias de tantas pessoas que passam pela nossa vida. Mas, arrisco-me a fazer alguns agradecimentos em especial.

Primeiramente, agradeço aquele por quem tudo começou. Aquele me que incentivou, me ensinou e me inspirou, não com as palavras apenas, mas com atitudes. Aprendi muito com o professor, com o amigo e com o companheiro Eraldo, por quem tenho grande admiração, respeito e amor. Muito obrigada!

Agradeço à minha família, com quem divido alegrias e tristezas. À Janice Maria, minha mãe querida, que esteve sempre ao meu lado, nos momentos de dor e de alegria. Ao irmão, Lucio Mauro, à irmã Ivete (a quem agradeço pela ajuda em uma parte do trabalho), à Ana Carolina e ao Valter (a quem agradeço por me proporcionarem um pedacinho do céu cada vez que me pedem para cuidar do seu maior tesouro). E especialmente à Bruna e ao Vinícius, os meus maiores tesouros, que tanto mudaram a minha história, me fazendo amadurecer para a maternidade, num momento da vida em que muitas colegas minhas, hoje, fazem o mestrado. Com todo o meu amor, muito obrigada!

Agradeço aos professores do Programa, em especial ao professor Paulino José Orso, pela confiança e pela orientação. Também, às funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação em Educação pela atenção. Muito obrigada!

Agradeço aos colegas que estiveram bem próximos durante essa jornada permeada por momentos de dor e de alegria. Muito obrigada! Estamos juntos!

Agradeço aos professores que aceitaram o convite para compor a banca, com importantes contribuições no momento da qualificação e da defesa. Professora Aparecida Favoreto, minha admiração pelo seu trabalho. Professor Kuiava, foi uma honra para mim conhecer um pouco da sua história e ver o quanto contribuiu para a educação da nossa região. Professora Marlene Sapelli (pausa), levo muito de você comigo, aonde quer que eu vá. Muito obrigada a todos!

Agradeço, ainda, às professoras Jeni Capeletto Dalla Valle, Baltadar Vendruscolo, e também ao Sr. Valdir Salvador, pelas contribuições para o trabalho. Muito obrigada!

Agradeço à professora Emma Gnoatto e à Elizabeth Martins Teixeira, pela atenção, colaboração no acesso a fontes importantes, e, ainda, pela paciência na coleta das mesmas. Muito obrigada meninas!

Agradeço à Rosani Pugsley Corredato, por me ajudar a enxergar uma Ana que eu tenho dificuldade em ver, e sem a qual esse trabalho não teria chegado a termo. Muito obrigada!

Agradeço à Daisy, uma amiga com quem tenho aprendido muito sobre mim mesma e por quem tenho grande admiração e afeto. Só nós sabemos de nós. Muito obrigada!

Agradeço à Luciana Ferla, irmã do coração, pelo socorro na última hora. Muito obrigada!

Enfim, a todas as pessoas que torceram por mim durante todo o mestrado, me apoiando, compreendendo a minha ausência e vibrando com as minhas conquistas. As palavras são carregadas de muita emoção: Muito obrigada! Carrego as marcas das lições diárias de todos vocês, e os levo comigo, aonde quer que eu vá.

A dialética – observa o filósofo brasileiro Gerd Bornheim – “é fundamentalmente contestadora”. Ninguém conseguirá jamais domesticá-la. Em sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacudir o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados. Ele é, como disse o argentino Carlos Astrada, “semente de dragões”.

Os dragões semeados pela dialética vão assustar muita gente pelo mundo afora, talvez causem tumulto, mas não são baderneiros inconsequentes; a presença deles na consciência das pessoas é necessária para que não seja esquecida a essência do pensamento dialético, enunciada por Marx na décima-primeira tese sobre Feuerbach:

“Os filósofos têm se limitado a *interpretar* o mundo; trata-se, no entanto, de *transformá-lo*” (KONDER, 2000).

concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

Este trabalho apresenta antecedentes históricos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, da AMOP, e a gênese desta Associação, a fim de conhecermos quais foram as influências para a produção desse material, procurando responder ao seguinte problema: como e por que uma associação de municípios, enquanto representação do Estado, de formação social capitalista, publicou um currículo com uma concepção dialética de educação? Partimos de informações trazidas no próprio documento, engendrado sob a coordenação do Departamento Pedagógico da AMOP (2003), criado após a extinção da ASSOESTE (2002), entidade criada pelo Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, em 1980. Nossa hipótese era de que a influência da concepção de educação presente no Currículo tem origem, em grande medida, no trabalho realizado pela ASSOESTE. Então, a pesquisa buscou antecedentes históricos desse referencial, a fim de: conhecer a formação da Região Oeste e os eventos que implicaram na transformação do espaço, analisando os impactos causados na educação; conhecer a origem da AMOP, analisando o contexto histórico e político de sua criação, e o seu papel no desenvolvimento regional; conhecer o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, analisando, igualmente, o contexto histórico e político em que fora elaborado e executado, bem como algumas de suas contribuições para a educação da Região Oeste; conhecer a história da ASSOESTE, o contexto de sua fundação, algumas de suas contribuições para a educação do Oeste, seu processo de extinção e conseqüente criação do Departamento Pedagógico da AMOP. Para tanto, foram realizadas leituras de textos históricos, bibliográficos, atas, estatutos, leis, constituindo-se essa dissertação pela pesquisa exploratória e investigativa, partindo dos pressupostos de que a realidade é dinâmica, estando em constante devir, e, ainda, de que os homens fazem a história, e a fazem de acordo com as condições materiais de que dispõem. Os resultados alcançados com esse trabalho apontam que a criação da AMOP ocorreu por motivos estratégicos do governo militar, tendo ela papel fundamental para a consolidação da modernização conservadora da agricultura que provocou grandes mudanças na região, assim como a construção da Itaipu. Para promover a busca de soluções para os problemas causados por esses dois fenômenos, foi elaborado e executado o Projeto Especial MEC/OEA, o qual teve grandes contribuições para a educação, sendo uma delas a criação da ASSOESTE. A pesquisa sobre a ASSOESTE nos possibilitou comprovar nossa hipótese, de que o trabalho realizado por ela influenciou a concepção de educação do Currículo da AMOP. Nos proporcionou, ainda, compreender que sua extinção não se deu apenas por questões financeiras, mas também pela ideologia política assumida por seu Departamento Pedagógico.

Palavras-chave: AMOP; Projeto Especial MEC/OEA; ASSOESTE; Departamento Pedagógico da AMOP; Currículo Básico para a Escola Pública Municipal.

NOFFKE, Ana Paula. **Historical Background of the AMOP Curriculum**. 2017. 242 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of

concentration: Society, State and Education, Line of Research: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

This work presents a historical background of the Basic Curriculum for the Municipal Public School of AMOP and the origin of this Association. To understand what were the influences to produce this material and trying to find a solution the following problem: how and why an association of Municipalities, as a representative of the state, capitalist social development, published a curriculum with a dialectical conception of education? We started with information from the document itself, which was created under the coordination of AMOP Pedagogical Department (2003), created after the extinction of ASSOESTE (2002), an entity created by the MEC / OAS Special Multinational Project in 1980. Our hypothesis was that the influence in the creation of education present in the Curriculum has its origin, largely, in the work accomplished by ASSOESTE. Therefore, the research sought historical antecedents of this referential, in order to know the structure of the West Region and the events that implied in the transformation of the area, analyzing the impacts caused in education; To know the origin of AMOP, analyzing the historical and political context of its creation and its role in regional development; To know the MEC / OAS Special Multinational Project, and analyzing the historical and political context in which it was drawn up and executed, as well as some of its contributions to the education of the Western Region; To know the history of ASSOESTE, the context of their foundation and some of their contributions to the education of the West, its process of extinction and consequent creation of the Pedagogical Department of AMOP. To the completion of this dissertation, readings of historical texts, bibliographies, minutes, statutes, and laws were made, and this dissertation was constituted by exploratory and investigative research, based on the assumptions that reality is dynamic, in constant development, and that men make history, and do it according to the physical conditions at their disposal. The results obtained with this work indicate that the creation of AMOP occurred for strategic military government reasons, and it played a fundamental role in consolidation of the conservative modernization of agriculture that caused great changes in the region, as well as the construction of Itaipu. To promoting search for solutions to the problems caused by these two phenomena, the Special Project MEC / OAS was created and implemented, which had great contributions to education, which one of them being the creation of ASSOESTE. The research on ASSOESTE allowed us to prove our hypothesis that was the work carried out by ASSOESTE that influenced the beginning of the education of the AMOP's curriculum. It also allowed us to understand that its extinction was not only due to financial issues, but also to the political ideology assumed by its Pedagogical Department.

Keywords: AMOP; MEC/OAS Special Project; ASSOESTE; AMOP Pedagogical Department; Basic Curriculum for the Municipal Public School

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Oeste do Estado do Paraná: municípios existentes de 1940 a 1950	58
Mapa 2. Oeste do Estado do Paraná: municípios existentes de 1951 a 1959	59
Mapa 3. Oeste do Estado do Paraná: municípios existentes de 1960 a 1969	60
Mapa 4. Municípios associados à AMOP – Mapa atual da Região Oeste	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de obras editadas e publicadas pela ASSOESTE entre os anos de 1981 e 1983.	138
Quadro 2 – Classes sociais, frações de classe e organização das classes	168
Quadro 3 – Municípios inadimplentes na ASSOESTE até novembro de 1994	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARPA	Assistência de Crédito e Assistência Rural do Paraná
ACICS	Associação de Comércio e Indústrias
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANDEF	Associação Nacional de Defesa Vegetal
ANFAVEA	Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BADEP	Banco de Desenvolvimento do Paraná
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução do Desenvolvimento
BRAVIACO	Companhia Brasileira de Viação e Comércio
BRDE	Banco de Desenvolvimento do Extremo Sul
CADES	Companhia de Desenvolvimento do Ensino Secundário
CBAR	Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEN	Centro Educacional de Niterói
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
CFE	Conselho Federal de Educação
CIA	Agência Central de Informações dos Estados Unidos
CIECC	Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura
CINTERFOR	Comissão Técnica do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento e Formação Profissional

CISOP	Consórcio Intermunicipal de Saúde do Oeste do Paraná
COOPAGRO	Cooperativa Agropecuária Mista Oeste
COOPAVEL	Cooperativa Agroindustrial de Cascavel
COPACOL	Cooperativa Agroindustrial Consolata
COTRIGUAÇU	Cooperativa Central
COTRIJUI	Cooperativa Agropecuária e Industrial de Ijuí
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ESG	Escola Superior de Guerra
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí
FEBRABAN	Federação Brasileira dos Bancos
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FECOTRIGO	Federação das Cooperativas de Trigo e Soja do Rio Grande do Sul
FENAG	Federação Nacional da Agricultura
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUBRAE	Fundação Brasileira de Educação
FUNET	Fundação Educacional de Toledo
FUNIOESTE	Fundação Estadual do Ensino Superior do Oeste do Paraná
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Recursos Avançados
ICM	Imposto sobre Circulação de Mercadoria
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MINTER	Ministério do Interior
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NWC	National War College (Escola Nacional de Guerra)
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PEMA	Programa Experimental Mundial de Alfabetização
PREDE	Programa Regional de Desenvolvimento Educativo
PRODERF	Programa para Desenvolvimento de Recursos Humanos na Região Sul do Rio Grande do Sul
PSA	Peste Suína Africana
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED	Secretaria do Estado da Educação do Paraná

SERFHAU Serviço Federal de Habitação e Urbanismo

SNCR Sistema Nacional de Crédito Rural

SPVERFS Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Fronteira Sudoeste

SUDAM Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUDECO Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste

SUDENE Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

TIAR Tratado Interamericano de Ajuda Recíproca

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICON União das Construtoras

UNIJUI Universidade de Ijuí

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

URGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USAID Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1	29
1. DA AMPLA OCUPAÇÃO DO OESTE À CRIAÇÃO DA AMOP	29
1.1 Breve histórico da Região Oeste do Paraná anterior à maciça colonização ...	29
1.1.1 <i>A criação de um Território Federal no Oeste paranaense</i>	34
1.1.2 <i>A ampla (re)colonização do Oeste paranaense.....</i>	37
1.2 A SUDESUL e as estratégias de ação para elaboração do Plano de Desenvolvimento da Região Sul.....	51
1.2.1 <i>A agremiação dos municípios do Oeste paranaense</i>	57
1.2.2 <i>Os impactos na educação da região oeste do Paraná causados pela modernização conservadora na agricultura.....</i>	80
CAPÍTULO 2	85
2. PROJETO ESPECIAL MEC/OEA, ASSOESTE E DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA AMOP	85
2.1 Projeto Especial de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA – Cooperação Multinacional	85
2.1.1 <i>A chegada do Projeto Especial MEC/OEA na fronteira paranaense.....</i>	96
2.1.2 <i>As concepções de educação no contexto do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA .</i>	101
2.1.3 <i>O levantamento da realidade socioeconômica e educacional dos municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo.....</i>	106
2.1.4 <i>Incentivo às bibliotecas da Região Oeste do Paraná</i>	112
2.1.5 <i>Contribuições para a formação de professores da Região Oeste</i>	116
2.2 Criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná.....	127
2.2.1 <i>Importantes contribuições da ASSOESTE para a educação.....</i>	139
2.2.1.1 <i>O Projeto Memória.....</i>	140

2.2.1.2 <i>Seminários de Educação Cooperativa e sobre Desenvolvimento Regional</i>	148
2.2.1.3 <i>Os primeiros cursos de Especialização promovidos pela ASSOESTE</i>	156
2.2.2 <i>ASSOESTE após o Projeto Especial</i>	159
2.2.2.1 <i>Contribuições de uma Assessora Pedagógica</i>	164
2.2.3 <i>Sobre a extinção da ASSOESTE</i>	172
2.3 Criação do Departamento Pedagógico da AMOP	199
2.3.1 <i>Algumas considerações acerca do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal para a região Oeste do Paraná</i>	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
APÊNDICE	229
Apêndice A - Entrevista Não-Diretiva realizada com a professora Jeni Capeletto Dalla Valle	230
Apêndice B - Entrevista Não-Diretiva com o Sr. Valdir Salvador, ex-funcionário do Departamento Gráfico da ASSOESTE	232
Apêndice C - Entrevista com a professora Baltadar Vendruscolo	234

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que “Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*”¹, objetivamos com essa pesquisa, conhecer os antecedentes históricos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ano Iniciais)², da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), bem como a gênese da própria Associação, para verificar elementos que nos possibilitem a visão do conjunto, a fim de conhecer quais foram as influências para a produção desse material, e que papel a AMOP desempenhou nesse processo.

Desse modo, nosso problema se constituiu em saber como e por que uma associação de municípios que, de forma indireta, representa o Estado³, de formação social capitalista, subvencionou a elaboração e publicação de um currículo que se apresenta com uma concepção dialética⁴ de educação, considerando que “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 sócias históricas” (AMOP, 2007, p. 28).

Compreendida a educação dessa forma, a referida proposta curricular, parte dos seguintes pressupostos:

¹ De acordo com Konder (2000, p. 36), “Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma *visão de conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro”.

² O Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) é mais conhecido como Currículo da AMOP, denominação comumente usada pelos educadores da Região Oeste. Por esse motivo, estaremos nos referindo a ele das duas formas. A referência para essa pesquisa é a 1ª edição, publicada em 2007.

³ Estado como “um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX, 2008, p. 12); como garantidor da reprodução do *status quo* (AMOP, p. 2007, p. 33); enquanto produto e manifestação do antagonismo inconciliável das classes (LENIN, 2007).

⁴ Contrapondo-se à concepção metafísica, para qual “a educação seria a realização daquilo que deve ser o homem” (SUCHODOLSKI *apud* GADOTTI, 1985, p. 148), para a concepção dialética a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente pelo trabalho (interação) que produz o próprio homem. A pedagogia dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo, comprometida com os interesses das classes subalternas, com os interesses revolucionários das classes populares. “A educação identifica-se com o processo de hominização. A educação é o que se pode fazer do homem amanhã” [...] “Trata-se de dar à educação uma **perspectiva de classe**, uma estrita concepção de classe” (GADOTTI, 1983, p. 148 a 150, grifo do autor). Na concepção dialética de educação evidenciam-se duas categorias fundamentais: **ideologia**, como definidora da educação “como sendo essencialmente de classe, negando, portanto, a existência de uma educação neutra”, e **trabalho**, como categoria que permite entender que “a educação dialética visa a formação do homem e da cultura (concepção antropológica) **pelo** trabalho e **para** o trabalho, para o exercício de uma atividade profissional (= transformar o mundo e não apenas discursá-lo), partindo de uma cultura geral básica, igual para todos (escola unitária) (GADOTTI, 1983, p. 159, grifo do autor).

[...] o primeiro é o de que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento, ou seja, está em constante devir, em constante vir a ser e que, portanto, tudo o que existe hoje não existiu, não existe e não existirá da mesma forma; o segundo é que é preciso estar vivo para fazer história, e quem faz a história é o próprio homem; o terceiro é que a base da sociedade está fundada no trabalho. Esses três pressupostos marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades (AMOP, 2007, p. 28).

Considerando que “dentro da educação brasileira convive ainda muito sincretismo” (GADOTTI, 1983, p. 158), essa pesquisa não se ocupará, no momento, com a análise do currículo. Isso será tema para um novo trabalho. Até mesmo porque, após a publicação do material, em 2007, foram realizadas duas avaliações sobre o mesmo, as quais resultaram em novas publicações, uma em 2010 e outra em 2015. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento dos antecedentes históricos do Currículo da AMOP se constituirá em fonte importante para futuras pesquisas pertinentes a este documento.

A elaboração do referido Currículo deu-se a custas de intenso trabalho coletivo, que congregou representantes da educação, de espaços e níveis educacionais diversos, como professores da educação básica das esferas municipais e estadual, docentes do ensino superior de instituições privadas e pública e o Departamento Pedagógico da AMOP.

O início desse trabalho ocorreu em março de 2005, com a realização de um seminário, onde houve a participação de representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação. Naquele momento discutiu-se a concepção de homem, sociedade, conhecimento e também sobre o papel da escola. Verificou-se a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre os pressupostos que dariam base à reestruturação curricular (AMOP, 2007).

Esses estudos se alongaram durante o ano de 2005, envolvendo professores das redes municipais dos associados da AMOP, além das equipes de ensino, como já mencionadas. Todo o período de elaboração curricular foi permeado por leituras, debates e sistematizações, configurando-se num importante processo de formação, promovido pelo Departamento Pedagógico da AMOP (AMOP, 2007).

O interesse pelo estudo acerca do Currículo teve início a partir das diversas inquietações como educadora, a respeito das concepções teóricas abarcadas no documento em contraposição à compreensão de que em uma sociedade capitalista, da qual fazemos parte, a escola é muito mais determinada do que determinante

(AMOP, 2007). Essas inquietações foram se constituindo durante o trabalho na rede pública municipal de educação em Toledo, da qual fizemos parte, de 2007 a 2015.

Havia um questionamento, de nossa parte, buscando compreender de que maneira e por que motivos uma associação de municípios produzira um documento norteador das ações pedagógicas, para as escolas da região, fundamentado numa perspectiva crítica de educação.

A inquietude era acompanhada da constatação, enquanto professora, da ausência de um trabalho de formação mais efetivo acerca da concepção filosófica do Currículo, com o aprofundamento dos estudos sobre o método materialista histórico-dialético, considerando que não “podemos descuidar dos pressupostos, das concepções e dos fundamentos teórico-metodológicos que sempre embasam a prática educacional” (AMOP, 2007, p. 34). E, em especial, porque trata-se de um método que “não pode ser compreendido fora do conjunto do pensamento marxista” (GADOTTI, 1983, p. 33). Em decorrência disso, o trabalho docente, tendo este material como alicerce, demanda de estudos que nos possibilitem uma compreensão de que a educação se refere ao conjunto das relações sociais e humanas estabelecidas na prática social de uma sociedade, em uma determinada época, considerando a totalidade das relações e condições na busca e na transmissão do conhecimento. Afinal, na escola estão presentes as relações universais (ORSO, 2011).

Entendemos que essa proposta curricular tem limites, uma vez que é mediada por relações e contradições do mundo material. No entanto, o conhecimento dos pressupostos curriculares, principalmente no que concerne à concepção filosófica, é condição premente para que a prática docente não seja destoante da teoria. Nestes termos, a ausência de uma formação efetivamente voltada para a apreensão dos pressupostos curriculares, promoveram inquietações que nos acompanharam ao longo dos anos em que estivemos trabalhando naquela rede municipal de ensino, contemplando dois anos de direção escolar, de 2013 a 2014, em que as contradições verificadas entre o dito e o feito se agudizaram, afinal, também a educação crítica que objetiva subverter a ordem, está submetida ao aparato disciplinar e burocrático (ORSO, 2008).

Tais inquietações refletiram-se no projeto de mestrado, elaborado no ano de 2014. Durante o tempo em que fizemos parte daquela rede municipal de ensino, sempre nos questionávamos sobre a relação entre a AMOP e o Currículo,

fundamentado numa perspectiva que possibilita fazer da educação um espaço de emancipação humana, desmistificando as relações histórico-sociais, “as ideologias e as representações de mundo burguesas” (AMOP, 2007, p. 34).

Em um primeiro momento, nossa proposta de pesquisa estava direcionada apenas ao Currículo, sendo esse o nosso objeto. Pensávamos em analisar se de fato esse referencial era aquilo que se apresentava enquanto fundamentação teórica. Mais especificamente, objetivávamos confrontar o Currículo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica para verificarmos se esta era a concepção pedagógica que estava posta no material. Contudo, entendíamos que, para falar do Currículo Básico da AMOP, era importante fazermos um apanhado histórico sobre seus antecedentes, a fim de sabermos um pouco mais sobre os motivos que engendraram essa proposta cunhada numa perspectiva crítica. Tínhamos um conhecimento aparente e, portanto, menos elaborado, pela retrospectiva dos fatos que se desencadearam até que o material fosse publicado.

Numa linha do tempo imaginária inversa, partimos do próprio documento. Sabíamos que, num primeiro momento, sua elaboração foi arquitetada e pensada por pessoas ligadas à educação da Região Oeste, que por sua vez, foram convidadas pelo Departamento Pedagógico da AMOP, na pessoa da professora Emma Gnoatto. Sabíamos, também, que a Associação, fundada em 1969, havia criado esse departamento em 2003, para atender aos pedidos de socorro das secretarias municipais de educação, que se sentiam desassistidas após a extinção da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE). Nosso conhecimento sobre esta Associação era reduzido a saber que ela teve um importante papel para a educação da Região Oeste, sendo criada no âmbito do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA⁵, em 1980, e que foi extinta por “problemas financeiros”, em 2001.

Desse modo, esta era uma das hipóteses que tínhamos para entender como esse Currículo se fez nesta perspectiva. Ou seja, imaginamos que a influência dessa fundamentação teria relação com a ASSOESTE, não exclusivamente, mas em grande medida. E isso nos instigou a buscar o conhecimento sobre a Associação. Afinal, como ela foi constituída e quais as influências que a marcaram? Seria a ASSOESTE a principal influência para a construção deste Currículo nessa

⁵ MEC – Ministério da Educação do Brasil; OEA – Organização dos Estados Americanos.

perspectiva teórica? Foi, então, que nos propusemos a pesquisar elementos que nos mostrassem os movimentos dialéticos na educação da Região Oeste, que refletiram na produção do Currículo da AMOP, pensando as contradições da realidade, e compreendendo esta “realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2000, p. 8).

Registramos que a mudança de objeto ocorreu durante a construção da primeira parte do texto dissertativo, decorrente das leituras que fomos realizando. Frisamos, ainda, que a compreensão e a concordância do orientador, especialmente nesse momento do trabalho, foram deveras importantes, proporcionando-nos a realização de uma pesquisa prazerosa, em que o peso de sua produção como exigência parcial para obtenção do título de mestre tornou-se mais leve, diante do prazer que o conhecimento obtido nos proporcionou ao longo do processo.

Desse modo, foram traçados os objetivos específicos, a saber:

- Conhecer a formação da Região Oeste e os eventos que implicaram na transformação do espaço, analisando os impactos causados na educação;

- Conhecer a origem da AMOP, analisando o contexto histórico e político de sua criação, possibilitando-nos compreender os objetivos pelos quais foi criada, e o seu papel no desenvolvimento regional;

- Conhecer o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, analisando, igualmente, o contexto histórico e político em que o mesmo foi elaborado e executado, bem como algumas de suas contribuições para a educação da Região Oeste;

- Conhecer a história da ASSOESTE, o contexto de sua fundação, algumas de suas contribuições para a educação do Oeste paranaense, e, ainda, possíveis causas que resultaram na sua extinção, e a consequente criação do Departamento Pedagógico da AMOP.

A sistematização dessa pesquisa foi organizada em dois capítulos. No Capítulo 1, primeira seção, apresentamos um breve histórico sobre a ocupação e ampla (re)colonização⁶ do Oeste do Paraná, para compreendermos como essa região se formou, que sujeitos a ocuparam e com quais objetivos. Apresentamos os elementos e fatores que desencadearam no processo de urbanização que

⁶ Optamos por esta forma de escrita por entendermos que esse não era um fenômeno novo na região. Estaremos nos referindo desta forma em vários momentos, exceto nas citações diretas, onde preservamos os termos usados pelos autores.

transformaram a região, como a modernização conservadora na agricultura e a construção da usina de Itaipu. Nessa parte do trabalho realizamos pesquisa bibliográfica, valendo-nos das obras de Emer (1991), Colodel (1988), Wachowicz (2001), Gregory (2002), Lima (2004), Rippel (2005), Schörner (2009), Priori (2012), Piaia (2013), Sapelli (2013), Crestani (2015). Para entendermos esse momento dentro do contexto nacional, utilizamos as obras de Rodrigues (1992), Paes (1992), Fausto (2008, 2009) e Batista (2015).

Na segunda seção do Capítulo I, tratamos da criação da Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), e das estratégias adotadas pela autarquia, com vistas à elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional para o Sul do país. Utilizamos-nos das seguintes fontes: Brasil (1967a; 1967b; 1967c; 1967d), Goularti Filho, Almeida, Messias, 2011, Goularti Filho, Almeida e Cardoso (2012), Messias, Almeida e Goularti Filho (2012), Goularti Filho, Messias e Almeida (2013), Messias e Goularti Filho (2015). Os estudos sobre a SUDESUL se fizeram importantes para compreendermos a gênese da AMOP. Com base nas pesquisas, percebemos que as estratégias formuladas pela superintendência tiveram reflexos diretos na criação da Associação. A entidade que se coloca como responsável por assumir o legado da ASSOESTE, e por instituir um currículo único para as escolas da rede municipal da Região Oeste, foi gestada e fundada no auge da ditadura militar. Para essa parte da pesquisa, utilizamos fontes documentais, como atas e estatutos, e ainda AMOP (2014).

No Capítulo II, apresentamos estudos sobre o Projeto Especial de Educação Brasil, Paraguai e Uruguai – Cooperação Multinacional MEC/OEA, o qual, em conformidade com as estratégias de atuação da SUDESUL, foi elaborado e executado na Região Oeste do Paraná entre os anos de 1975 e 1983. Procuramos entender o que foi esse projeto, o que se pretendia com ele e o que de fato ocorreu na região após sua execução. Foram usadas fontes primárias, Brasil (1971), Brasil (1975), Brasil (1978), Brasil (1983), como documentos do Projeto, com destaque para o Diagnóstico e Prognóstico Educacional dos Municípios de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu e o Relatório Final da segunda fase. Além dessas fontes, visando dar consistência histórica ao nosso trabalho, também realizamos uma entrevista com a professora Jeni Capeleto Dalla Valle (Apêndice A)⁷, participante nos cursos de

⁷ Entrevista não-diretiva, concedida a autora em 07/11/2016. De acordo com Severino, por meio das entrevistas não diretivas, “colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O

formação de professores no âmbito do Projeto Especial, inicialmente como discente, e, posteriormente, como docente. Outras fontes, não menos importantes, utilizadas para este capítulo foram Fontoura (1972), Arapiraca (1979), Ramos (1987), Brito (1989), Germano (1990), Emer (1991), Paes (1992), Barros (1993), Frigotto (2000), Cunha (2002), Lima (2004), Saviani (2009), Santos (2010), Baczinski (2011), Kuiava (2012), Gomes (2012), Goularti Filho, Messias e Almeida (2013), Santos (2013), Netto (2014), Tonidandel (2014) e Mufatto (2016)⁸.

O capítulo também apresenta estudos sobre a ASSOESTE, entidade criada para dar continuidade às ações desenvolvidas pelo Projeto Especial. Tais estudos se fizeram importantes para que pudéssemos compreender as influências daquela Associação nos pressupostos filosóficos do Currículo Básico da AMOP. Para tanto, nos valem de fontes documentais primárias, como estatuto e atas⁹ de assembleias, buscando avaliar o valor das informações e ideias contidas nestas. Também usamos materiais didáticos produzidos pela equipe pedagógica da Associação, dentre os quais destacamos ASSOESTE (1982; 1986), Callai (1982; 1983) e Vendruscolo (1994). Realizamos, ainda, entrevistas com duas pessoas que trabalharam na entidade: a professora Baltadar Vendruscolo, integrante da equipe de assessoramento pedagógico, de março de 1988 a março de 2000, e Valdir Salvador (APÊNDICE B)¹⁰, inicialmente contratado como diagramador, passando por diversas funções até assumir o posto de gerente do Departamento Gráfico. Sr. Valdir trabalhou na ASSOESTE desde o seu início até a sua extinção (APÊNDICE B). Como fonte secundária, não menos importantes, utilizamos os trabalhos de Emer (1991), Vergutz (2006) e Kuiava (2012).

A pesquisa sobre a Associação, nos permitiu ir além do que nos propúnhamos inicialmente. Consideramos que a explicação sobre a extinção da

entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações” (2007, p. 125).

⁸ Este trabalho traz o levantamento de fontes referentes ao Projeto Especial MEC/OEA. Nele, a pesquisadora realizou cuidadoso processo de busca, organização e catalogação do material que se encontrava em um depósito, juntamente com materiais de limpeza, em uma sala da AMOP. A partir de então, os documentos catalogados encontram-se guardados, parte na Reitoria da UNIOESTE, e parte na biblioteca particular do professor Kuiava, aguardando a criação de um espaço que possibilite o acesso direto aos documentos.

⁹ As atas encontram-se lavradas no Livro de Atas da ASSOESTE, arquivado na AMOP. Tivemos acesso ao Livro, porém não nos foi permitido tirar cópia das mesmas. Contudo, fomos autorizados a digitar integralmente cada ata que consideramos importante para a pesquisa.

¹⁰ Ver nota 6.

Associação não pode ser reduzida a questões de ordem financeira. Como afirmou uma das assessoras pedagógicas da entidade,

Para quem conhece o significado estrutural do projeto MEC/OEA, a ASSOESTE é filha indesejada. Gestada em pleno processo de readequação capitalista para a América Latina, cresceu difícil e solitária. É a única do gênero, no Brasil e na América Latina, de que se tem conhecimento. Sobrevive graças à solidariedade dos prefeitos e secretários municipais da região (BARROS, 1993, p. 31).

Os trabalhos desenvolvidos pela equipe pedagógica da entidade, analisados durante a pesquisa, assim como as atas das assembleias e reuniões da ASSOESTE, nos trouxeram uma importante contribuição para que tecêssemos uma outra análise acerca da extinção dessa “filha indesejada”. A articulação que a entidade mantinha com universidades dos grandes centros urbanos do país, especialmente com a UNICAMP, foi determinante para que seu trabalho fosse pautado “por uma linha teórica que objetivava uma leitura da realidade para além do aparente, numa perspectiva de totalidade, que buscava desvendar interesses, ideologias e contradições” (VERGUTZ, 2006, p. 45). E, nesse sentido, entendemos a adjetivação de Barros (1993).

A extinção da ASSOESTE, após duas décadas de trabalhos voltados para a formação de professores da Região Oeste, resultou na criação do Departamento Pedagógico da AMOP, entidade que absorveu o acervo e o material pedagógico da antiga Associação, e, ainda, tornou-se responsável por dar continuidade ao assessoramento educacional aos municípios da Região Oeste, após o fechamento daquela entidade.

Então, partindo do pressuposto de que o objeto de pesquisa tem existência objetiva, e que o objetivo do pesquisador é ir além da realidade aparente, buscando captar a essência desse objeto (PAULO NETO, 2011), partimos do Departamento Pedagógico, responsável pela elaboração do Currículo, fizemos um estudo sobre os antecedentes históricos, buscando elementos que estivessem relacionados com a constituição desse documento, para que, dessa forma, pudéssemos compreender porque a AMOP publicou um referencial curricular que se apresenta fundamentado no materialismo histórico-dialético. Contudo, é importante salientar que

A visão de conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos

dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade (KONDER, 2000, p. 37).

Esperamos, através do conhecimento obtido com essa pesquisa, contribuir para as reflexões acerca da necessária inquietude dos trabalhadores em educação para a produção do conhecimento.

CAPÍTULO 1

1. DA AMPLA OCUPAÇÃO DO OESTE À CRIAÇÃO DA AMOP

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira apresentamos um breve histórico sobre a ocupação e ampla (re)colonização do Oeste do Paraná, e as mudanças ocorridas na região, considerando a forma pela qual a ocupação foi pensada inicialmente.

Na segunda seção, trazemos o Decreto-Lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967, por meio do qual se instituiu a Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), autarquia do governo federal, responsável pela elaboração do Plano de Desenvolvimento para a Região Sul do Brasil.

Para melhor compreendermos o que foi a SUDESUL, apresentamos estudos realizados por Goulartti Filho, Almeida e Cardoso (2012), e ainda, Goulartti Filho, Messias e Almeida (2013). A autarquia teve influência direta na criação de associações de municípios, como uma de suas estratégias para a elaboração do Plano de Desenvolvimento para a área superintendida. Esses estudos foram essenciais para conhecermos a gênese e o papel da AMOP em relação às estratégias traçadas pela SUDESUL.

A entidade que se coloca como responsável por assumir o legado da ASSOESTE, e por instituir um currículo único para as escolas da rede municipal da Região Oeste, foi gestada e fundada no auge da ditadura militar. Para essa parte da pesquisa, utilizamos a obra publicada pela própria Associação, em homenagem aos 45 anos da entidade, e outras fontes documentais primárias, como Estatutos da Associação e ata da reunião de fundação.

1.1 Breve históricos da Região Oeste do Paraná anterior à maciça colonização

Ao realizarmos estudos e análises sobre o Oeste paranaense, entendemos que até as primeiras décadas do século XX ele era praticamente desconhecido do restante do país. A partir das fontes estudadas e analisadas, constatamos que havia o conhecimento apenas das cidades que margeavam o rio Paraná, como as cidades

de Guaíra, Santa Helena e Foz do Iguaçu¹¹. Naquele período, as atividades praticadas na região consistiam na extração de tudo o que pudessem e tivesse algum valor econômico. Não havia, portanto, a intenção de povoamento do Oeste, objetivando-se, apenas, retirar daí riquezas que se revertissem em lucros imediatos (COLODEL, 1988; WACHOWICZ, 2001; GREGORY, 2002).

Ao analisarmos os estudos de Gregory (2002), constatamos que a partir de 1920 já ocorria “[...] um período de intensa colonização, com a ocupação dos atuais polos regionais do Norte Pioneiro (Londrina e Maringá), do Sudoeste (Francisco Beltrão e Pato Branco) e do Oeste (Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu)” (GREGORY, 2002, p. 66). Consideramos a obra deste autor, importante para entendermos esta região, e que essa ocupação tem relação com interesses estrangeiros na erva-mate, extração de madeira, criação de porcos, além do cultivo de milho. Verificamos ainda que as ações do Estado no Oeste foram fundamentais para a realização de obras de infraestrutura no interior do estado (GREGORY, 2002).

Torna-se importante destacar que na segunda década do século XX, mudanças importantes estavam ocorrendo no Estado de São Paulo, cuja capital já contava com mais de um milhão de habitantes, e que juntamente com Rio de Janeiro, eram as principais metrópoles do país, onde estavam ocorrendo processos de industrialização e migração de milhares de pessoas, que mudavam para a cidade em busca de melhores condições de vida e trabalho nas indústrias. Imigrantes europeus que desembarcavam constantemente na capital paulista tiveram grande importância na economia do estado. Esses imigrantes, possuidores de conhecimento sobre a indústria e com considerável experiência no ramo, contribuíram para o desenvolvimento de São Paulo. Muitos deles tornaram-se empresários influentes (BATISTA, 2015).

Ao desenvolver análise sobre esta fração da classe trabalhadora, Piaia (2013, p. 27), nos informa que, com o advento da indústria brasileira, os trabalhadores urbanos se “[...] tornaram tão relevantes em termos numéricos que seu poder começou a se manifestar de forma organizada por meio de sindicatos e movimentos operários”. O autor afirma que com a complexidade social que foi ocorrendo, vieram também “[...] a crítica e a vontade de participação política das diferentes classes

¹¹ Findada a Guerra do Paraguai, que ocorreu entre os anos de 1865 e 1870, oficiais do Ministério de Guerra brasileiro fizeram forte pressão para a instalação de uma Colônia Militar na região de Foz do Iguaçu. Por ser uma região estratégica de grande importância adotou a política de fortalecimento da chamada *fronteira guarani* (WACHOWICZ, 2001, p. 232).

sociais”. Neste cenário político do país, os militares destacavam-se por sua tradição e organização (PIAIA, 2013, p. 27).

O autor afirma, ainda, que os tenentes estavam descontentes com o direcionamento político do país. Tal descontentamento levou a um importante acontecimento no cenário nacional, o que possibilitou o conhecimento da realidade do sertão do Oeste do Paraná, por parte das demais regiões do Brasil. Trata-se da revolta de 1924, na qual tenentes do exército se insurgiram contra o governo de Artur Bernardes, eleito em 1922 (PIAIA, 2013).

Foi nesse período de batalhas entre os legalistas e as forças revolucionárias do exército, que o Oeste do Paraná ficou conhecido pelos brasileiros. Em meio ao confronto instalado naquela região, os combatentes puderam conhecer e levar ao conhecimento um Brasil totalmente desconhecido pelo resto da população. O comandante¹², que liderava uma das marchas das forças revoltosas, ficou impressionado quando viu os *mensus*¹³, trabalhadores das *obrages*¹⁴. Nada do que tinha ouvido ou lido sobre aquela região se assemelhava ao que ele estava vendo naquele momento, “[...] pessoas maltrapilhas, sem um fio de esperança, para as quais a palavra futuro não possuía significado algum a não ser a passagem da vida até a morte” (PIAIA, 2013, p. 40). O comandante sentiu e descreveu aquele momento como “[...] o contraste entre o sujeito desprovido – inclusive de sua honra – do administrador e dos seus capatazes” que viviam “[...] numa pompa exorbitante em meio aos seus impérios dos sertões” (Idem, p. 40).

Wachowicz (2001, p. 243), ao realizar pesquisa sobre o Oeste do Paraná, observa que além das condições subumanas daquelas pessoas que trabalhavam em terras oestinas, o idioma falado na região era o espanhol, a força de trabalho empregada na construção da rodovia que ligava as cidades de Guarapuava e Foz do Iguaçu era totalmente paraguaia¹⁵. Outra descoberta importante foi que a moeda

¹² CABANAS, João. A coluna da morte. 4ª ed. Rio de Janeiro: [s.n], 1926.

¹³ Denominação dada aos trabalhadores que faziam a extração e o beneficiamento da erva-mate, eram índios paraguaios que trabalhavam num regime de intensa exploração (WACHOWICZ, 2001).

¹⁴ As obrages eram propriedades ou espaços de exploração da erva-mate e da madeira, que se iniciou no Paraná no final do século XIX, com uma frente extrativista que vinha da Argentina. A falta de povoamento na região oeste e também de fiscalização por parte dos administradores do estado, favoreceu o desenvolvimento destas empresas naquele espaço. Importante ressaltar que elas não tinham interesse algum em colonizar e formar cidades. Estavam voltadas apenas à extração dos produtos para a comercialização (WACHOWICZ, 2001).

¹⁵ Antes da Guerra do Paraguai (1865-1870), essas terras pertenciam aos paraguaios. A guerra provocou uma mudança no traçado geográfico. Ver mais em GALTER, M. I. José de Acosta: um

circulante era o peso argentino, sendo desconhecida a moeda brasileira, a qual não era usada nem em repartições públicas, como correios e receita federal. Conforme Wachowicz (2001, p. 243):

Quando essas repartições precisavam enviar o dinheiro para Curitiba, primeiro enviavam o peso argentino até Posadas. Nessa cidade argentina, o cônsul brasileiro fazia o câmbio para a moeda brasileira, para em seguida ser a mesma remetida, via Argentina, para Curitiba.

O pesquisador concluiu que a Argentina dominava a região, e mantinha interesses na continuidade dessa dominação. A população do Oeste do Paraná era totalmente dependente do comércio argentino, e a tentativa de entrada de comerciantes brasileiros era bloqueada pelo mesmo. Durante muitos anos o sistema de *obrages* ocupou uma considerável parte do território paranaense, especialmente na Região Oeste, com o cultivo de erva-mate e extração de madeira.

Essa situação vai mudar com a ascensão de Getúlio Vargas ao governo, com a Revolução de 1930¹⁶. O Governo Vargas teve um período provisório, que foi de 1930 a 1934, período constitucional que foi de 1934 a 1936 e período do Estado Novo, que foi de 1937 a 1945 (BATISTA, 2015)¹⁷. Este último instaurado mediante um Golpe de Estado¹⁸, arquitetado pelo próprio Presidente Getúlio Vargas, com o apoio das Forças Armadas, e o fechamento do Congresso Nacional. Em 10 de novembro de 1937 Vargas promulgou a nova Carta Constitucional, antidemocrática, e suspendeu todos os pagamentos de juros e amortizações da dívida externa brasileira (SKIDMORE, 1982).

Vargas tinha concepção desenvolvimentista nacionalista da sociedade. No seu entendimento, era necessário criar condições para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, tanto no meio urbano, como rural. Para tanto, incentivou o

intelectual projetando a formação do governante e do missionário no Peru colonial. Campinas, SP: [s.n.] 2012 (tese de doutorado).

¹⁶ Com a Revolução de 1930, instituiu-se o modelo de “substituição de importações”, e seu êxito deveu-se à conjugação de uma série de fatores favoráveis. “A crise do café, como consequência da crise mundial da economia capitalista nos colocou diante da necessidade de produzir as manufaturas até então importadas. E essa mesma crise do café torna obsoleta a ideologia do ‘agriculturalismo’ que se baseava na crença na ‘natural vocação agrícola do Brasil’. A industrialização surge, então, como uma bandeira em torno da qual se unem as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional se confundem. Industrialismo se torna, praticamente, sinônimo de nacionalismo” (SAVIANI, 1985, p. 137).

¹⁷ O Estado Novo, foi período de 1937 a 1945 da ditadura do Governo Vargas, sendo período de forte repressão às lideranças comunistas e sindicalistas que se opunham ao governo (BATISTA, 2015).

¹⁸ BASTOS, P. P. Z.; FONSECA, P. C. D. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

crescimento da indústria, com o apoio do Estado para os industriais nos seus investimentos e na agricultura. Vargas estimulou o avanço da (re)colonização em regiões como o Mato Grosso, Rondônia e Oeste do Paraná. Tratava-se de um projeto para desenvolver a sociedade, aumentar a produção, exportar produtos e alimentos (BATISTA, 2015).

Entre as normas para a (re)colonização na fronteira, “[...] onde a população e a economia possuíam laços estreitos com argentinos e paraguaios, a atuação do poder público buscava evidenciar e explicitar os sentimentos nacionalistas” (GREGORY, 2002, p. 65), todos os colonos deviam ser brasileiros. Também ficou determinado que num espaço de 30 quilômetros internos às fronteiras, as propriedades teriam um limite de área de 100 hectares. Essa política determinou o período intermediário na ocupação do Oeste (EMER, 1991).

Os projetos de (re)colonização deveriam ser aprovados pelo Conselho Superior de Segurança Nacional. Vargas intencionava a criação de territórios federais nas regiões de fronteiras, impossibilitando a venda ou a concessão de terras nessas áreas. Em 1938, Getúlio Vargas lançou o programa “Marcha para o Oeste”, com o intuito de estimular a ocupação dessa região (EMER, 1991). Houve, então, um “intenso processo de colonização e de ocupação de terras florestais do Estado do Paraná” (GREGORY, 2002, p. 68).

Emer (1991) observa que a coexistência das grandes propriedades improdutivas no Leste com as pequenas propriedades no Oeste significava a negação da reforma agrária por parte do governo. Nas concepções do Estado Novo, à grande propriedade improdutiva do leste devia ser contraposta a pequena propriedade produtiva do Oeste, sem, contudo, destruir a grande propriedade ou substituí-la pela reforma agrária (EMER, 1991). Essa visão política do Estado Novo coincidia com o comportamento típico dos colonos do Sul, descendentes de imigrantes.

Esgotadas suas condições de reprodução como colonos, não se organizavam socialmente para exigir a reforma agrária. Preferiam migrar, formando frentes de expansão das fronteiras agrícolas. Sem exigir medidas governamentais elementares, assumiam o desbravamento de terras novas, criando eles mesmos suas novas condições (EMER, 1991, p. 133).

Visando a ampliação da (re)colonização no Oeste do país, em 1941, o governo inclui a antiga Estrada Estratégica no Programa Rodoviário Marcha para o

Oeste, passando a ser chamada por BR 35 (atualmente BR 277). As melhorias recebidas na via foram fundamentais para a integração da região Oeste à economia nacional. A construção da BR 35 propiciou condições de acesso de investimento capitalista, além da ampliação do seu modo produtivo e de suas relações sociais (EMER, 1991).

Este breve apanhado histórico é importante para entendermos que a política de Vargas de incentivo à ocupação e (re)colonização do Oeste do país e, em nosso caso, do Estado do Paraná, foi fundamental para incentivar trabalhadores, principalmente do Rio Grande do Sul e Santa Catarina a desencadearem um processo de migração para o Oeste e também Sudoeste do Estado.

Outra ação relevante do governo Vargas foi a criação do Território Federal do Iguaçu, como estratégia para promover a segurança e o desenvolvimento da região, mas que tinha outro interesse implícito.

1.1.1 A criação de um Território Federal no Oeste paranaense

Desde a década de 1920, estudiosos da Geografia faziam um debate acerca da necessidade de uma nova divisão do território brasileiro, pela desproporcionalidade territorial de unidades federativas, como é o caso de Sergipe, Alagoas, Pará e Amazonas. Somando-se a essa discussão, havia a preocupação com a segurança nas regiões de fronteira, principalmente após a Guerra com o Paraguai. Era preciso pensar na possível criação de territórios federais nestas regiões, e ainda, acelerar o repovoamento de tais territórios para assegurar a defesa nacional (PRIORI, 2012). Porém, a oligarquia e políticos paranaenses, desejavam tanto a defesa quanto a nacionalização, mas “não concordavam com a ideia de ver seu território mutilado” (EMER, 1991, p. 107).

Priori (2012), aponta que, para além dos interesses de segurança, capitalistas do ramo imobiliário do Rio Grande do Sul, tinham pretensões de adquirir terras situadas ao Oeste de Santa Catarina e Oeste e Sudoeste do Paraná. O interesse dos gaúchos encontrou respaldo no conterrâneo Vargas. Nesse novo território denominado Território do Iguaçu, pretendiam realizar grandes negócios imobiliários, e também a introdução de força de trabalho excedente do Rio Grande do Sul (PRIORI, 2012).

Após o Golpe de 1930, Vargas nomeou o militar Mário Tourinho como interventor do Estado do Paraná. Ao assumir o cargo, Tourinho tomou providências para reverter a situação de domínio argentino no Oeste paranaense, denunciada pelos militares durante a Revolução de 1924. Entre as determinações do governo interventor em prol da nacionalização da região, estavam condicionados que:

1 – os documentos que entrassem na Prefeitura Municipal só seriam despachados se redigidos em português; 2 – os anúncios comerciais, listas de preços, avisos, só seriam permitidos se escritos em português; 3 – os impostos e taxas só seriam cobrados se fossem pagos em moeda brasileira (WACHOWICZ, 2001, p. 244).

Além destas medidas, Tourinho assinou o decreto nº 300, de 03 de novembro de 1930, determinando que as concessões de terras da *Brazil Railway Company* e sua subsidiária, Companhia Brasileira de Viação e Comércio (BRAVIACO), concedidas pela construção do ramal de Ponta Grossa a Guarapuava, ficariam sob o controle do poder do estado paranaense (EMER, 1991; WACHOWICZ, 2001).

As medidas adotadas por Mário Tourinho não agradaram a Getúlio Vargas, que tinha outras pretensões, além da nacionalização e segurança dos territórios a serem criados. O governo federal determinou, então, a criação de uma comissão para realizar um estudo sobre o Oeste e o Sudoeste paranaense. Em relatório concluinte, a comissão apresentou os argumentos de abandono dessas regiões por parte do governo do Estado, responsabilizando este ente federado pelo risco de invasão estrangeira.

A comissão constatou que a população existente na fronteira, do porto de Guaíra a Foz do Iguaçu, era de aproximadamente dez mil habitantes e apenas quinhentos eram brasileiros. Constatou também que os governos anteriores não haviam demonstrado um efetivo interesse pela região (EMER, 1991, p. 108).

De acordo com a opinião da comissão federal, o Estado do Paraná não tinha condições de nacionalizar a região, sendo esta uma tarefa de capacidade apenas do governo federal (EMER, 1991).

Os responsáveis pelos estudos sobre a criação do Território do Iguaçu argumentaram que ao Estado do Paraná, não custava abrir mão de mais 45.000 km², diante dos 28.000 km² perdidos na disputa com Santa Catarina, na Guerra do Contestado. Mario Tourinho era totalmente contrário a tal argumento, e conseqüentemente foi demitido, sendo substituído por Manoel Ribas, amigo pessoal

de Vargas. Contudo, a polêmica foi engrossada pela contrariedade de grupos políticos de Santa Catarina e do Paraná. Desta forma, Vargas agiu com prudência naquele momento, e engavetou o projeto até que os ânimos regionais se acalmassem (PRIORI, 2012).

Alguns anos mais tarde, período considerado como ditadura Vargas, a Constituição Federal, de 1937, retirava poderes dos Estados sobre a iniciativa de (re)colonização das áreas onde seriam implantados os territórios federais. Característica de um governo ditador, tudo foi feito silenciosamente, sem discussão com a população. Esta ficou surpresa com a publicação do Decreto nº 5812¹⁹, de 13 de setembro de 1943, devido ao seu desconhecimento sobre o assunto. A polêmica era presente principalmente na elite paranaense, a qual se perguntava o porquê de o estado do Rio Grande do Sul, que também tinha região de fronteira, não ceder parte de suas terras para compor o território. A população, que pouco ou nada tinha de conhecimento sobre o assunto, não se opunha à criação deste, e até a via com bons olhos. Mas houve reação de intelectuais e autoridades, que argumentavam o autoritarismo do governo federal. Uma das críticas apontadas era de que a criação do Território do Iguazu não contemplou “nenhum tipo de consulta pública entre os paranaenses” (PRIORI, 2012, 69).

Em princípio a capital do território foi decretada como Foz do Iguazu. Porém, logo em seguida mudou para Laranjeiras do Sul, por ser considerada uma cidade mais próxima às regiões mais povoadas. Como Laranjeiras não fazia parte do território, no projeto inicial, isto fez com que os limites territoriais do Iguazu fossem ampliados.

Com muito custo foram encaminhados profissionais para atuar na área, como professores, policiais, delegados e diretores de obras. Mesmo assim, a administração sempre sofreu de falta absoluta de pessoal convenientemente habilitado para cargos precisos. Os salários eram altos, mas se desvalorizavam diante do alto custo de vida e da dificuldade de atendimento das necessidades mais básicas na região (PRIORI, 2012, p. 70).

Mesmo diante de tamanha dificuldade, levando-se em consideração o cenário em que se encontrava o Oeste do Paraná antes da criação do Território do Iguazu, Wachowicz (2001) considera que houve avanços significativos em relação à saúde,

¹⁹ Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú - grafia trazida no documento original (BRASIL, 1943).

educação, comunicação, saneamento e povoamento. Em 1945 chega ao fim a Era Vargas. Foi, então, elaborada uma nova Constituição, e Bento Munhoz da Rocha apresenta uma emenda constitucional extinguindo o Território do Iguazu, reintegrando as terras do Paraná e Santa Catarina.

A extinção do Território Federal do Iguazu ocorreu no período pós-guerra, com acontecimentos que tiveram grande influência no processo de (re)colonização da Região Oeste do Paraná.

1.1.2 A ampla (re)colonização do Oeste paranaense

A Segunda Guerra Mundial alterou o cenário de composição das forças políticas, com a constituição de duas superpotências, Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviética, “fortalecidas em decorrência da própria guerra” (RODRIGUES, 1992, p. 8). O primeiro como líder das democracias liberais, e o segundo à frente dos países socialistas. O período pós-guerra, convencionalmente denominado de Guerra Fria, configurou-se como o início de disputa político-ideológica e tecnológica entre ambos, gerando instabilidade e insegurança, e causando uma divisão no mundo em dois blocos antagônicos, o capitalista e o socialista (PAES, 1992; RODRIGUES, 1992).

Questões como economia e segurança passaram a ser tratadas de maneira internacionalizada, sendo criados nesse momento histórico diversos organismos internacionais²⁰. Contraditoriamente, nesse mesmo período cresceu o nacionalismo²¹, movimento que na América do Sul colocava-se em oposição ao predomínio econômico dos Estados Unidos (RODRIGUES, 1992).

O período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial foi envolto em um clima de otimismo pela vitória da democracia sobre o nazifascismo²², e, ainda, pela ânsia na construção de um mundo de paz e bem-estar. Contudo, contraditoriamente, da guerra decorreram inovações científicas e tecnológicas que intensificaram “o ritmo

²⁰ Alguns como a Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945; a OEA, criada em 1948; a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), criada em 1949; o Pacto de Varsóvia, de 1955 (RODRIGUES, 1992).

²¹ Movimento do início do século XX, cujas ideias se associavam ao projeto de desenvolvimento de uma economia nacional. Num primeiro momento este movimento teve características conservadoras e antiliberais, tendo como premissa a recuperação da latinidade e a volta às tradições e ao passado – espanhol/português. Também as ideias nacionalistas foram ser associadas ao pensamento de esquerda de caráter anti-imperialista que defendia o desenvolvimento da indústria nacional. Ver mais em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_nacionalismo.htm

²² KONDER, L. Introdução ao fascismo. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977; LENHARO, A. Nazismo, “o triunfo da vontade”. São Paulo, SP: Editora Ática, 1986.

de produção e a exploração do trabalho” (RODRIGUES, 1992, p. 15). A diversidade e a quantidade de bens de consumo produzidos, exigiam a expansão dos mercados e formação crescente de consumidores (IDEM).

A década de 1950 anunciava as mudanças de comportamento e valores que marcariam os anos de 1960. A forte propaganda da ideologia capitalista impressa pelos Estados Unidos, ao mesmo tempo que construía uma imagem negativa do comunismo, exaltava o estilo de vida norte-americano. As mudanças de comportamento e do modo de viver foram ocasionadas pelo ritmo da automação e da produção industrial (PAES, 1992).

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a intensa industrialização²³ e avanço da tecnologia, com invenções no campo da eletrônica e eletroeletrônica, principalmente, teve a produção de bens de consumo como a mola propulsora desse processo. A entrada de capital estrangeiro e multinacionais, atraídos pelo baixo custo e pela grande oferta de força de trabalho, e pelas políticas garantidoras, fortalecia a urbanização em detrimento da área rural (PAES, 1992).

Pesquisas que intentavam o aperfeiçoamento do material bélico, durante o grande conflito, possibilitaram o conhecimento de novas matérias-primas derivadas do petróleo, e, ainda, o desenvolvimento da aviação e dos meios de comunicação, facilitando o transporte e a disseminação de informações. Ocorreram avanços na medicina, na biologia e na química, com a cura de doenças, o prolongamento da vida e o aumento na produção de alimentos. (RODRIGUES, 1992). Houve um acelerado movimento de urbanização, com a constituição de grandes cidades. “Assiste-se à constante e radical transformação das paisagens com a destruição de espaços histórica e ecologicamente importantes” (IDEM, p. 15). Pequenos rituais do cotidiano, fundamentais para o equilíbrio emocional, como por exemplo a alimentação, sofreram significativa mudança.

Nesse caldo político, econômico e cultural é que se dá o franco processo de colonização do Oeste paranaense, que até os anos de 1950 era caracterizado por “uma economia predominantemente de subsistência, com pouca comercialização de

²³ Com destaque para a indústria automobilística, dominada pelas multinacionais Willys Overland, a Ford, a Volkswagen e a General Motors, que em 1960 responderam por 78% da produção de veículos. Mais tarde, em 1968, a Volkswagen, a GM e a Ford, juntas, eram responsáveis por 90% da produção de automóveis. Ao passo que a indústria automobilística produzia mais e mais veículos, a ampliação dos meios de transporte coletivo para a grande massa era deixada de lado, como por exemplo as ferrovias. O país passou a depender cada vez mais da extensão e conservação de estradas, bem como do uso de derivados de petróleo na área de transportes (FAUSTO, 2008).

produtos agrícolas, e com um nível tecnológico baixo” (RIPPEL, 2005, p. 89). As inovações tecnológicas e científicas do pós-guerra tiveram impacto preponderante na forma de ocupação da terra nas décadas que se seguiram. A região, que absorveu o excedente populacional gaúcho e catarinense, expulso de seus estados de origem pela escassez de terras, também se caracterizou pelos conflitos e disputas a que este espaço esteve submetido ao longo da história (GREGORY, 2002).

As décadas de 1950 e 1960 marcam um período desses conflitos em que “[...] a organização dos trabalhadores rurais no processo e luta pela terra ganhou força” (SAPELLI, 2013, p. 56). A autora atribui tal fenômeno à fundação das primeiras Ligas Camponesas²⁴, presentes também no Paraná, e a ULTAB²⁵ (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil). Para Sapelli, os processos de colonização engendrados pelo governo junto com as colonizadoras, além de estarem vinculados ao projeto de desenvolvimento nacional, significavam também o enfrentamento aos conflitos gerados na luta pela terra²⁶, “especialmente pelos posseiros, organizada pelas Ligas Camponesas, nos anos 1950 e por diversos movimentos sociais, mais tarde, especialmente o MST” (SAPELLI, 2013, p. 52)²⁷.

Houve, nesse período, por parte do governo paranaense, um processo de concessão de terras em troca de obras e serviços que muitas vezes não se concretizavam. Também foram realizadas vendas de terras devolutas do Estado. Esse processo foi tão intenso que “[...] no término dos anos 60, as terras devolutas disponíveis para colonização no Paraná estavam esgotadas” (GREGORY, 2002, p. 66). No sudoeste paranaense, tais concessões “geraram uma situação de insegurança e de conflitos abertos, decorrentes de titulação sobreposta e do não cumprimento de contratos” (GREGORY, 2002, p. 66), com a intervenção do governo militar na resolução dos impasses.

²⁴ Segundo Pires (2001) *apud* Sapelli (2013), as Ligas Camponesas eram coordenadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) inicialmente desempenhando ações assistencialistas, passando a reivindicar mudanças no campo social e político, incentivando a criação de sindicatos rurais e estendendo-se para outras unidades da Federação.

²⁵ Segundo Sapelli (2013, p. 56) a ULTAB organizou o 1º Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná (1961) em Londrina, e o 2º Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná (1962) em Maringá.

²⁶ Entre os anos de 1945 e 1964, o Paraná contou com a Delegacia de Ordem Política Social, criada em 1937, com o objetivo de reprimir os movimentos sociais e o Partido Comunista Brasileiro, vinculados a sindicatos rurais dentro do estado (BRUNELLO *apud* SAPELLI, 2013).

²⁷ Com base em Serra (1991), Sapelli (2013) cita [...] o “Levante dos Posseiros”, a “Guerra de Porecatu” e pequenos conflitos em Cascavel, Assis Chateaubriand, Medianeira, Faxinal, Jaguapitã, Alto Paraná, Campo Mourão, Terra Rica e Querência do Norte (SERRA *apud* SAPELLI, 2013, p. 58).

Nos anos 1950, na gestão de Moysés Lupion à frente do governo do estado do Paraná, “posseiros e colonos se rebelaram contra grilagens²⁸ cometidas por companhias colonizadoras apoiadas pelo governador”. No período de 1957 a 1960 Lupion emitiu uma infinidade de títulos do domínio de terra sobre a mesma área (CRESTANI, 2015, p. 48 e 49). Os critérios para emissão de tais títulos, por parte do governador, eram duvidosos. Havia emissão de títulos para pessoas que nem residiam no Paraná, e ainda, segundo informações de funcionários do INCRA de Curitiba, havia pessoas que detinham títulos em branco, emitidos por Moysés Lupion (CRESTANI, 2015). Nesse mesmo período, a oposição ao governo

[...] acusava a polícia militar de fazer o jogo das companhias de terras, que se apresentavam como “colonizadoras” e grilavam extensas glebas, usando pistoleiros de aluguel para expulsar os posseiros. Os ranchos e as plantações eram destruídos e os que tentavam resistir eram mortos a tiros e jogados nos rios [...] (HELLER, 2000, p. 72).

Esses elementos apresentados nos permitem uma compreensão sobre a origem dos conflitos agrários na região Oeste do Paraná. Crestani (2015) aponta que os títulos das propriedades das terras dos municípios de Assis Chateaubriand e Tupãssi, foram emitidos por Lupion para a Colonizadora Norte do Paraná, empresa acusada por praticar atos violentos contra posseiros, espalhando o terror na região. Jagunços contratados pela colonizadora invadiam suas terras e os ameaçavam de morte (CRESTANI, 2015). “Um dos métodos utilizados pela Colonizadora Norte do Paraná foi dar fim nos colonos, posseiros e grileiros” (CRESTANI, 2015, p. 59). OU seja, todos os que atrapalhavam os planos de aquisição de novas terras por parte da empresa pagavam com a própria vida.

Em um trabalho de recuperação da memória, de homens e mulheres comuns, “que vivenciaram a experiência do mandonismo político, do grilo de terras e da expulsão”, Boritza (2011, p. 102) apresenta relatos de “pessoas que iniciaram a ocupação e, depois, se depararam com a grilagem das companhias de colonização”. Eram relatos de pessoas com sentimento de insegurança por ameaças, intimidação, expulsão ou mesmo por assassinatos ocorridos naquela região. Para essas pessoas, o ambiente de insegurança era comum. Dentre os relatos, destacamos,

²⁸ A grilagem é uma prática muito antiga, que consiste na colocação de um documento que comprove a propriedade, dentro de uma gaveta com grilos. Os dejetos desses insetos dão ao papel uma aparência envelhecida, o que possibilita a comprovação do tempo de posse da terra (MOTTA, 2002).

segundo Boritza (2011, p. 111), o do Senhor Baiano da Foice, de 87 anos, um dos primeiros desbravadores do município de Assis Chateaubriand:

Ninguém conhecia nada... aqui foi bonito... depois que deu pra matar gente... todo mundo abriu fora... isso ai foi feito a bala. Só ficou os ricos, ricos ninguém mexia. A jagunçada chegava e dizia: “você é pra desocupar hoje”. Se ele resistisse, matava na hora. Mandava a viúva embora e acabou. Isso aqui matava gente como porco e galinha. Brincou, morreu. Eles tinham jagunçada aí. Ali na beira do rio... eles levavam os homens, punham lá dentro d'água... até na cintura e metiam as cabinas: beim, beim, beim. Esse aqui também, o chefão daqui, agora que tá querendo ser governador, o pai dele é dono da fazenda da Corredeira, ali. Abriu um fazendão lá, e era sócio do Adizio. E começou a matar gente também, ajudando Adizio, fez muita judiação. Ih! o Martinez²⁹ passou a ser sócio do Adizio, aí é que foi matar bonito, o homem gosta do serviço [pausa]. Se quiser me matar, mata, mas eu to falando. Eu já tô velho mesmo³⁰.

Segundo Crestani (2015), a polícia, ao invés de proteger a população, trabalhava a favor da colonizadora.

A apropriação das terras pela iniciativa privada, no caso as empresas colonizadoras, teve influências na forma de colonização adotada para o desenvolvimento rural. Em seus estudos Gregory (2002) destaca que ao governo interessava o desenvolvimento que incluísse o processo de ocupação das terras. O Estado abriu mão da arrecadação de recursos com a venda de lotes a preços módicos, em troca da aplicação do capital financeiro das empresas e da experiência destas “na estruturação do espaço urbano e rural do território” (SERRA *apud* GREGORY, 2002, p. 67). Isso resultou numa parceria público-privado, na qual predominou a colonização empresarial (IDEM, 2002). Em estudos realizados, Sapelli (2013, p. 49) apresenta que:

O Paraná se articulava ao projeto de desenvolvimento, proposto pelo governo federal, já nos períodos anteriores, principalmente a partir dos anos 1940, especialmente por meio de vários processos de colonização. Enquanto em âmbito nacional o foco do projeto desenvolvimentista era a industrialização, no Paraná, ao menos num primeiro momento, era a ocupação do território.

²⁹ Empresário Oscar Martinez que, em 1958, comprou as terras onde se localiza o atual município de Assis Chateaubriand, de Adizio Figueiredo dos Santos, proprietário da Sociedade Colonizadora União D'Oeste Ltda, com sede na cidade de Apucarana no Paraná. A partir daquele ano, a Colonizadora Norte do Paraná, liderada por Oscar Martinez, passou a vender lotes para a construção da cidade de Assis Chateaubriand (CRESTANI, 2015).

³⁰ Documentário: Paraná - a ocupação da terra (s/d) sobre a história de Assis Chateaubriand [s/d (década de 1990)] (BORITZA, R. 2011, p. 110 e 111).

A Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná Ltda., a Maripá, destacou-se, dentre as empresas do ramo, pelos resultados apresentados por ela no intento da ocupação e colonização do Oeste (COLODEL, 1988). O grupo de homens que compunha a diretoria da companhia “[...] tinha experiência administrativa anterior, já que seus membros exerciam atividades capitalistas em seus locais de origem” (COLODEL, 1988, p. 215). A Maripá foi fundada em 1946, por empresários gaúchos, para aquisição do latifúndio Fazenda Britânia, em um dos maiores investimentos capitalistas realizados até então na região Oeste.

No início das atividades da colonizadora, as terras adquiridas foram destinadas à extração de madeira, sendo que a colonização ocorreu apenas no começo dos anos 1950. A empresa fixou-se em Toledo, onde organizou o espaço a ser comercializado, seguindo o modelo de colonização europeu³¹, para a formação de colônias agrícolas. A colonizadora priorizou a venda de lotes para pequena propriedade, contemplados com um curso d’água, e destinadas à policultura familiar. A empresa garantia a segurança na titulação da terra e a “limpeza³²” da área, livrando-a de aventureiros, posseiros que viessem a obstaculizar à posse da terra e a sua titulação (GREGORY, 2002, p. 68). Por certo, a intenção da colonizadora também consistia na retirada de indígenas que habitavam a região muito antes da chegada dos colonos.

A empresa Maripá providenciava toda a estrutura necessária para receber os colonos. Havia um plano de ação da colonizadora, contendo uma série de regras para a colonização, dentre as quais fazia-se mister observar:

- a) a escolha dos elementos humanos para povoar a Fazenda Britânia; b) a divisão das terras em glebas de 25 hectares com a finalidade de proporcionar condições de se tornar proprietário todo o agricultor que viesse para a Fazenda Britânia; c) a direção da produção agrícola rumo à policultura; d) auxílio aos agricultores na colocação de seus produtos nos centros consumidores; e) industrialização da região (SAATKAMP, 1984, p. 42).

Os povoados que se formavam pelo agrupamento de propriedades, tinham que ter casa comercial, igreja, escola e assistência médica. A casa comercial

³¹ O sistema de lotes longos, lado a lado, subindo o rio para as partes mais altas de cada perímetro. Esse sistema foi introduzido no Brasil pelos imigrantes alemães, em 1824. Ver mais em SILVA, O; MACIEL, C. F. **Toledo e sua história**. Toledo: Prefeitura Municipal, 1988; e MÜLLER, K. D. **Colonização pioneira no Sul do Brasil: o caso de Toledo**, Paraná. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 83-139, jan. / mar. 1986.

³² Grifo do autor.

comprava o excedente produzido pelos colonos. Havia uma rigorosa seleção de compradores das terras, com preferência para pessoas oriundas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, e que fossem descendentes de alemães e italianos. O desejo dos diretores da colonizadora era a vinda de pequenos agricultores que tivessem experiência na criação de suínos, produção de queijo, manteiga, e que praticassem a policultura (EMER, 1991).

Esse critério seletivo trazia embutido o desejo de homogeneidade populacional e que esse fator estimulasse a vinda de pessoas da mesma região, parentes e conhecidos e que transferissem para a área colonizada seus sistemas de vida (EMER, 1991, p. 143).

Não se tratava apenas de um negócio de valor monetário, mas de promover a homogeneização cultural. A colonizadora não queria “aventureiros”, mas colonos acostumados ao trabalho árduo, com bons costumes, seguidores de religião protestante ou católica, com espírito comunitário, de família estruturada e que valorizasse a escola (EMER, 1991, grifo nosso).

A Maripá não tinha pressa em vender os lotes. Para não correr o risco de atrair pessoas indesejadas, abriu mão de propagandas. Ao invés disso, contratou agentes nas cidades de origem dos possíveis futuros colonos. Esses agentes buscavam pessoas com o perfil desejado pelos diretores da Maripá (EMER, 1991).

Ao final dos anos 1940, alguns sócios da Maripá adquiriram outra colonizadora, a Pinho e Terras. Em algumas áreas o sistema de colonização foi semelhante ao da Maripá, sendo colonizadas as áreas onde atualmente estão localizados os municípios de Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguçu, Matelândia, Medianeira, Céu Azul, Palotina e a região Norte do município de Cascavel. Juntas, Maripá e Pinho e Terra foram responsáveis pela colonização mais expressiva da região Oeste do Paraná. Seus diretores eram descendentes de imigrantes alemães e italianos do Rio Grande do Sul, com tradição agrícola, filhos de colonos (EMER, 1991).

Contudo, a nova colonizadora adquiriu áreas descontínuas de terras que encareciam a infraestrutura. Pela necessidade de obter retorno nos investimentos, teve que vender grandes áreas para madeireiras e companhias menores. E, ainda, parte das terras adquiridas estava em situação documental irregular, o que fez com que a colonizadora entrasse em litígio pela posse das mesmas (EMER, 1991).

Uma questão importante a ser analisada quando estudamos a ocupação da região Oeste do Paraná, foi a expulsão dos migrantes do Rio Grande do Sul, em decorrência das transformações na estrutura fundiária daquele estado (RIPPEL, 2005). Um profundo processo de minifundização, com a subdivisão de terras por herança familiar, e também a ampliação de grandes propriedades destinadas à pecuária, no Noroeste do Rio Grande do Sul, contribuíram para a geração de excedente populacional rural naquele estado.

Esse fluxo populacional encontrou no Oeste do Paraná uma área propícia à satisfação de seus anseios e consolida-se, em direção à região, um movimento de migração consistente que, com o tempo, foi acrescido de agricultores catarinenses (RIPPEL, 2005, p. 77).

Diante disso, gaúchos e catarinenses que não encontravam mais condições de viver em suas terras, tiveram que migrar para o Oeste do Paraná, intensificando a colonização da região. Praticavam a agricultura de subsistência, produzindo trigo, milho, mandioca, batata, hortaliças e fruticultura. Também criavam aves, suínos, bovinos e equinos. “Eram produtos que em grande parte não se transformavam em mercadoria e tinham apenas valor-de-uso” (SCHÖRNER, 2009, p. 80).

A base do sistema produtivo no intenso processo de colonização era caracterizada pela produção agropecuária, exploração madeireira e o comércio de secos e molhados, com a comercialização dos excedentes (EMER, 1991).

A extração da madeira foi a principal atividade econômica da região, desde o início do século XX até os anos 1950. O território era coberto, quase que em sua totalidade, por grandes reservas florestais. O extrativismo da erva-mate e da madeira atraiu expressivos investimentos. Muitas firmas, de grande e médio porte, instalaram-se na região, contando com instalações para serrar, armazenar e emboscar madeira em vários pontos ao longo do rio Paraná (COLODEL, 1988).

A economia madeireira prosseguia em expansão na década de 1940, quando iniciou-se a colonização gaúcha, originada pela pressão do excedente demográfico sobre a estrutura de pequenas propriedades agrícolas das zonas coloniais do Rio Grande do Sul e em escala bem mais reduzida na porção mais ocidental de Santa Catarina. “Essa colonização procurava recriar em terras do Extremo-Oeste paranaense um padrão agrícola semelhante ao encontrado em suas regiões de origem” (PIERUCCINI, TSCHÁ, IWAKE, 2003, p. 107 e 108).

No período madeireiro a cobertura florestal foi importante para o processo de acumulação de capital na região. A partir da década de 1950, em franco processo de urbanização no país, houve um aumento significativo no consumo desse produto. Em sua obra, Gregory (2002) faz referência a estudos realizados por Lavallo³³ (1981), os quais apontam uma elevação nas exportações de pinho cerrado, com crescimento significativo a partir de 1955. As condições regionais, o nível das forças produtivas e os baixos salários pagos aos trabalhadores “[...] representou um expressivo fator de acumulação para colonizadoras” e serrarias (EMER, 1991, p. 150).

Como dito anteriormente, os colonos que vieram para a região Oeste do Paraná tinham por finalidade o trabalho familiar, contudo vislumbravam a produção de excedente para comercialização. Afinal, para manter a posse do lote era preciso pagar as prestações a fim de garantir a titulação da terra emitida pelo Estado. Nesse caso, o pagamento das prestações configurava-se na necessidade de o colono “produzir além da subsistência e a entrar na produção agrícola mercantil” (GREGORY, 2002, p. 74). Era esse excedente que pagaria as terras adquiridas da colonizadora de forma parcelada, e manteria as suas relações com o capital comercial, do qual eram dependentes para continuar produzindo. “O colono orienta sua vida para os processos mercantis” (PIAIA, 2013, p. 20), e desta forma tem como objetivo a geração de excedentes. Os colonos continuavam submetidos a mesma lógica do capital comercial que os havia expulsado para fora dos seus locais de origem, e os trouxera para o Oeste do Paraná.

É importante lembrar que os imigrantes europeus já tinham experiência na relação com o capital mercantil. A busca pelo associativismo empregada na Europa também foi adotada pelos imigrantes no Brasil. Essa experiência foi trazida pelos migrantes do Rio Grande do Sul e posta em prática no Oeste do Paraná pelos colonos que visavam o seu fortalecimento frente ao capital mercantil. A “[...] associação de pequenos produtores para defesa conjunta na comercialização de seus excedentes”, de acordo com Emer (1991, p. 165), é, “[...] historicamente, a concepção e origem das cooperativas”.

Devido às condições topográficas e climáticas, e ainda, à fertilidade do solo existente no Oeste paranaense, a agricultura era a atividade econômica mais

³³ LAVALLO, Aída Mansoni. A madeira na economia paranaense. Curitiba: GRAFIPAR, 1981.

adequada à região. A atividade agrícola desempenhada nos primeiros anos da colonização não os subordinava amplamente ao capital comercial. Contudo, com o aumento da produção o colono passou a ser cada vez mais inserido nas relações mercantis como produtor de matéria-prima e alimentos, o que intensificou a sua subordinação aos ditames do mercado econômico. O associativismo buscava naquele momento assegurar o crescimento da comercialização da produção e fortalecer o produtor com maior poder de barganha com o capital comercial (EMER, 1991).

A implantação da lavoura e a derrubada das matas foram realizadas manualmente com o auxílio de máquinas de tração animal. A fertilidade do solo proporcionava uma produtividade bem além do que se obtinha nos seus estados de origem. A maior parte do que era produzido atendia às necessidades do grupo familiar e complementação alimentar da criação. Os suínos eram destinados para a família e também para a comercialização. A força de trabalho era familiar, respeitadas as condições e a capacidade de cada membro do grupo (EMER, 1991; GREGORY, 2002).

A (re)colonização também trouxe para o Oeste, trabalhadores rurais que não possuíam propriedades, mas que trabalhavam temporariamente, vendendo sua força de trabalho para colonos que tinham melhores condições econômicas. Ao final da década de 1960 a região recebeu migrantes nordestinos e mineiros que trabalhavam dessa forma em fazendas da região Norte do estado, e que se viram desempregados devido às fortes geadas ocorridas naquele período (EMER, 1991), e também pela substituição da produção cafeeira por outras atividades que requeriam menor quantidade de força de trabalho (RIPPEL, 2005). Esses trabalhadores não possuíam recursos financeiros para aquisição de terras. Nesses casos, estabeleciam um contrato de trabalho por tempo determinado, com os donos das terras. Findado este contrato, os trabalhadores deveriam deixar o terreno que haviam transformado por meio de sua força de trabalho, sem pagamento pelo valor agregado a ele. Muitos donos de terras viviam na cidade, com outras ocupações que não a agricultura. A contratação de trabalhadores rurais significava ainda a segurança de que as terras não seriam ocupadas por outros, podendo acarretar na perda da mesma (EMER, 1991).

A vinda de trabalhadores rurais nortistas para o Oeste significou a introdução de outras culturas no campo, que até então eram desconhecidas pelos sulistas,

entre as quais algodão e hortelã. No município de Palotina, a hortelã foi uma das culturas que se apresentou como opção, pelo solo rico em matéria orgânica e pela necessidade de quantidade elevada de força de trabalho (PIERUCCINI, TSCHÁ, IWAKE, 2003). No início da década de 1970, “a derrubada da mata e o cultivo da hortelã ocuparam grande quantidade de mão-de-obra dos trabalhadores rurais sem terra” (BRASIL, 1983).

A intensa (re)colonização do Oeste paranaense nas décadas de 1950 e 1960 promoveu, ainda, o desenvolvimento do comércio na região. As mudanças que ocorriam no cenário nacional, como o fortalecimento do setor industrial e abertura de investimento ao capital estrangeiro, tiveram impacto na relação da agricultura com a indústria, tornando a primeira dependente da segunda (RAMOS, 1987). A integração entre os setores da economia foi possível a partir da Revolução Verde, iniciada na agricultura asiática nos anos 1960 (SCHÖRNER, 2009). Tal fenômeno

[...] prometia a elevação da produtividade média através de sementes melhoradas ou de alto rendimento, onde o seu aproveitamento efetivo estava condicionado ao uso integrado de máquinas e de insumos químicos (SCHÖRNER, 2009, p. 64).

A mecanização na agricultura introduzida ao final anos 1960 transformou o campo e o trabalho agrícola. A prioridade passou a ser a produção de excedente para a acumulação de capital, e não mais a produção de subsistência. A mecanização fez crescer o contingente de trabalhadores rurais sem trabalho, aumentando ainda mais os conflitos no campo (EMER, 1991).

A situação se complicava pela pouca atenção dada aos problemas agrários, com reflexos na escassez e alta dos preços dos alimentos. Intensificava-se o movimento migratório para as cidades. Em 1960 Jânio Quadros³⁴ e João Goulart³⁵ venceram as eleições presidenciais. Contudo, sete meses após assumir, Jânio renuncia ao seu mandato. Os movimentos de esquerda apoiavam o governo de João Goulart. Uma ampla mobilização envolvendo setores da sociedade demonstrou que a politização das massas avançava e a luta político-ideológica não era mais um privilégio dos partidos da elite dominante (PAES, 1992).

³⁴ Candidato pela União Democrática Nacional (UDN), de ideologia política alinhada à burguesia internacional, em oposição ao nacional desenvolvimentismo (SAVIANI, 1985).

³⁵ Líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de ideologia política alinhada ao nacional desenvolvimentismo. O PTB “foi criado por Getúlio Vargas com o objetivo de captar o apoio e os votos do operariado” (SAVIANI, 1985).

A década de 1960 foi marcada por um intenso movimento intelectual no meio artístico, literário, estudantil, e também na área dos profissionais liberais. “Era um movimento cultural que procurava transformações sociais”. O povo desejava euforicamente participar dessa transformação, no entanto não tinha conhecimento teórico para “compreender como funcionavam as relações sociais de um país capitalista” (BARROS, 1993, p. 35). Essa condição foi favorável à manipulação empregada pelos opositores de João Goulart para empreenderem o Golpe de 1964.

A característica da situação agrária brasileira, com forte predomínio da propriedade latifundiária, foi apresentada durante o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, ocorrido em 1961. Essa situação intensificava os conflitos no campo (ARAÚJO, 2006). Os participantes declararam a defesa de uma reforma agrária radical diante da situação fundiária em que se encontrava o país.

Naquele momento, o modelo de desenvolvimento apoiado no capital industrial dava sinais de esgotamento. O Presidente João Goulart e o Ministro Celso Furtado elaboraram uma avançada proposta de Reforma Agrária para o país. A reforma buscava tornar produtiva as áreas inexploradas, combater a deficiente produção agrícola e “tornar prioritária a produção de alimentos para o mercado interno” (BARROS, 1993, p. 36).

João Goulart tinha uma proposta de governo nacional-reformista, o que não agradava a burguesia aliada ao capital estrangeiro. Em oposição, “a liderança da burguesia associada às multinacionais passou à ação golpista³⁶” (PAES, 1992, p. 41). Ao setor multinacional, “incomodava o fato de haver um Executivo inclinado aos movimentos com bases populares [...] prejudicando sensivelmente o seu projeto de reordenação capitalista (BARROS, 1993, p. 38). Houve enormes pressões para barrar o projeto da Reforma Agrária e as demais reformas de base, como a do setor bancário, fiscal e eleitoral, engendradas pelo governo populista de João Goulart.

³⁶ Em novembro de 1961 foi criado o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES, com uma intenção oficial, pela qual pretendia contribuir com o debate sobre os destinos do país, e outra oculta, que coordenava um processo de desestruturação da democracia populista (DREIFUSS, 1987). O IPES associou-se ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, instituição criada por militares e empresários no final da década de 1950, anticomunista e ligada à Agência Central de Informações dos Estados Unidos, a CIA. O IBAD recebia contribuições de industriais e de banqueiros nacionais, proprietários rurais, grupos internacionais e da própria CIA. O IPES-IBAD aliaram-se a oficiais da Escola Superior de Guerra – ESG, gerando o “estado-maior” do movimento civil-militar que em 1964 derrubaria João Goulart (PAES, 1992, p. 41).

Tais reformas foram derrubadas juntamente com o próprio governo, no golpe de 1964 (PAES, 1992).

O regime militar não apenas interrompeu a oportunidade mais efetiva que tivemos de democratizar o acesso à terra, como apresentou uma saída para a crise do capital industrial brasileiro ao ampliar sua dependência do capital internacional. Estabeleceu também um violento processo de mecanização, concentração de terras e êxodo rural. Era um período de expansão das empresas transnacionais, que começavam a dominar mercados, controlar matérias-primas e explorar a mão-de-obra barata dos países periféricos. Esse avanço foi justificado sob a bandeira da “Revolução Verde”, com a promessa de eliminar o problema da fome no mundo, que naquela época atingia 80 milhões de pessoas (STÉDILE, 2009, s/p).

Esse processo “foi concebido e planejado como contraponto às propostas de Reforma Agrária gestadas no âmbito da esquerda brasileira ao longo dos anos 1950-1960” (ALENTEJANO, 2012, p. 478). Seus defensores argumentavam que era possível ampliar a capacidade produtiva agrícola sem a distribuição de terras, contrariamente aos defensores da Reforma Agrária, “para quem a democratização da terra era condição fundamental para o desenvolvimento da agropecuária brasileira” (ALENTEJANO, 2012, p. 478).

Desta forma, a modernização conservadora da agricultura, no Brasil, visava “aumentar rapidamente a produção agrícola para a exportação”, de acordo com os interesses do governo militar. Para tanto, o “programa agrícola direcionou subsídios e créditos aos grandes proprietários, favorecendo os setores sociais que apoiavam o regime militar”, afastando, dessa forma, qualquer possibilidade de reforma agrária (SCHÖRNER, 2009, p. 64 e 65). Esse modelo foi responsável pela expulsão de milhares de trabalhadores do campo, pois contribuiu para concentração da propriedade e do uso da terra (SCHÖRNER, 2009).

Após o Golpe Militar de 1964, o que ocorreu no campo foi o aumento da concentração de renda e da propriedade, devido ao processo de *modernização conservadora na agricultura*³⁷, adotado pelo novo governo. Somando-se a isso, a política de exportações provocou a indisponibilidade de produtos alimentícios para o mercado interno, com elevação dos seus preços. Quem mais sofria com essa situação era a população de baixa renda, com conseqüente redução no acesso dos

³⁷ Modernizando as técnicas com a introdução de insumos e maquinários, mas conservando a estrutura fundiária no campo brasileiro, sem a realização da reforma agrária, defendida pelo governo anterior (ALENTEJANO, 2012).

produtos básicos de consumo. A economia aumentava a concentração de renda, e conseqüentemente, também a miséria. Destarte, os problemas se avolumavam, e era preciso o fortalecimento nas ações (PAES, 1992).

Tão logo foi instaurado o Golpe Militar, a legislação brasileira foi reformulada a fim de atender aos interesses do setor financeiro privado. Nesse sentido, destaca-se o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG)³⁸, lançado em novembro de 1964. Como afirma Fattorelli (2012), esse plano impulsionou o endividamento externo, sendo um importante mecanismo legal, que orientou a efetivação de várias reformas econômicas estruturais, preparou a reforma tributária de 1966 e a reforma administrativa de 1967. Lira (2010, p. 35) aponta que “Segundo a doutrina do PAEG, as facilidades para o investimento estrangeiro no país eram necessárias para acelerar o crescimento da economia”.

Ainda em 1965, foi criado o Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), elemento importante para a difusão e a consolidação de um novo padrão de produção agrícola. A introdução de crédito financeiro no campo possibilitou aos agricultores a compra de máquinas e insumos, favorecendo tanto ao setor financeiro quanto produtivo (EMER, 1991; PERIS e LUGNANI, 2003). Contudo, Schörner (2009) aponta que a política creditícia “privilegiou uma pequena proporção de produtores, já que, em grande medida, seus critérios de concessão vinculavam-se ao uso da tecnologia e à disponibilidade de terra como garantia dos empréstimos”. Para o autor, “a política de crédito rural acabou constituindo um poderoso instrumento de concentração fundiária e de exclusão social” (IDEM, p. 66).

Uma das ações do governo militar em relação à reforma administrativa, foi a criação do Ministério do Interior (MINTER), “com absorção dos órgãos subordinados ao Ministro Extraordinário para Coordenação dos Organismos Regionais”, através do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967a). Dentre outras competências, estava a cargo do MINTER o Desenvolvimento Regional e Assistência aos municípios (IDEM), e para tanto, o Ministério contava com as

³⁸ Segundo Fattorelli (2012), o PAEG estabeleceu como principal meta o combate à inflação, restringindo gastos do Tesouro Nacional, e, conseqüentemente, reduziu investimentos e repasses a estados e municípios. O Plano cortou, ainda, os subsídios das empresas públicas, e, concomitante a isso, liberou o reajuste das tarifas dessas empresas para que pudessem sobreviver, alimentando a inflação. A elevação do índice inflacionário, por sua vez, justificava medidas de contenção de despesas, limitando os investimentos, principalmente nas áreas sociais (FATTORELLI, 2012).

autarquias de desenvolvimento regional³⁹, criadas para atuar na busca por soluções para o desequilíbrio regional brasileiro (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, MESSIAS, 2011). Entre estas autarquias estava a SUDESUL⁴⁰, criada em 1967, dois dias após a criação do MINTER.

A SUDESUL trata-se de um importante objeto de análise para nossa pesquisa, visto que esta foi a superintendência responsável pela formulação de estratégias para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional para a Região Sul do país (IDEM).

1.2 A SUDESUL e as estratégias de ação para elaboração do Plano de Desenvolvimento da Região Sul

A SUDESUL foi instituída por meio do Decreto-Lei 301, de 28 de fevereiro de 1967, e sua direção era exercida por um Superintendente, “nomeado pelo Presidente da República e demissível *‘ad nutum’*”. A autarquia tinha como responsabilidade “planejar e promover a execução do desenvolvimento” e “coordenar e controlar a ação federal” na área superintendida (BRASIL, 1967c). Deste modo, cabia a ela a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Região Sul.

Dentre as condicionantes necessárias para o desenvolvimento do Plano, estavam: (i) o conhecimento dos recursos naturais da região e avaliação de seu potencial econômico e social, através de estudos e pesquisas que sirvam de base à ação planejada do governo e de orientação aos investimentos privados; (ii) a seleção e definição de espaços econômicos que possuíssem características

³⁹ Com o processo de industrialização “a articulação entre as regiões se intensificou, resultando na integração produtiva mesmo com profundas disparidades regionais”. A proposta do Estado na busca de solução para os desequilíbrios regionais passou pela criação das autarquias de desenvolvimento regional. Nesse contexto, foram criadas: a SUDENE, em 1959; SUDESUL e SUDECO, em 1967; e SUDAM, em 1968. Pode-se dizer que, a partir desse momento, o Brasil começava a pensar no desenvolvimento regional pautado na presença do Estado como agente condutor e planejador do desenvolvimento regional (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, MESSIAS, 2011).

⁴⁰ O Decreto Lei nº 301, de fevereiro de 1967, extinguiu a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Fronteira Sudoeste (SPVERFS), que havia sido criada em 1956, e criou, no mesmo ato, a Superintendência do Desenvolvimento da Fronteira Sudoeste — SUDESUL, mantendo sua área de abrangência (Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Em dezembro daquele mesmo ano, a Lei nº 5.365 retira o estado do Mato Grosso, redefinindo a Região Sul do país como sendo formada pelo Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A partir de 1969, O Plano de Desenvolvimento da Fronteira Sudoeste e a Superintendência do Desenvolvimento da Fronteira Sudoeste, passam a denominar-se, respectivamente, Plano de Desenvolvimento da Região Sul e Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL) (BRASIL, 1956, 1967b, 1967d).

especiais e possibilidades de desenvolvimento, merecedores de prioridade de ação planejada, com a determinação de polos de desenvolvimento capazes de dinamizar e liderar o crescimento de áreas vizinhas; (iii) o estabelecimento de um modelo de incremento econômico que estivesse adequado à região, assegurando assim o aumento da renda "*per capita*" e um ótimo desenvolvimento; (iv) fazia-se necessário, ainda, estudo, incentivo e orientação ao comércio internacional; (v) a criação de novas oportunidades de emprego, especialmente nos setores secundário e terciário da atividade econômica, com a ampliação da oferta de formação e treinamento de força de trabalho especializada necessária às exigências de desenvolvimento da região (BRASIL, 1967c).

Aqui destacamos um ponto importante para a nossa pesquisa, no que se refere a uma das competências da autarquia, e que refletir-se-á na constituição da AMOP, da qual tratamos mais adiante. Trata-se da atribuição, dada à SUDESUL, de sugerir, ao Ministro de Estado, providências necessárias à *criação, adaptação, transformação ou extinção de órgãos, entidades e pessoas jurídicas, tendo em vista a adequação de cada um às finalidades da autarquia* (BRASIL, 1967c, grifo nosso). Nesse sentido, a autarquia "auxiliou na implantação de Associações de Municípios" (MINTER, 1983 *apud* MESSIAS e GOULARTI FILHO, 2015, p. 304). Através do seu Conselho Deliberativo, a superintendência podia sugerir a adequação dos planos estaduais e municipais de desenvolvimento à orientação do Plano Diretor, emitindo parecer sobre os mesmos quando solicitado pelos respectivos governos (BRASIL, 1967c).

A autarquia também tinha a incumbência da "fiscalização técnica dos serviços e obras executados com recursos destinados ao Plano de Desenvolvimento", emitindo laudo técnico em favor da entidade executora, que se constituía como "elemento essencial da prestação de contas do responsável pelo órgão ou entidade executora de obras e serviços" (BRASIL, 1967c).

Nos estudos que tratam da concepção da SUDESUL, Goulartti, Almeida e Cardoso (2012, s/p), nos apontam que a autarquia se diferenciava de suas congêneres pela falta de autonomia no processo de planejamento, podendo ser considerada um "organismo repassador" das diretrizes centralizadas pelo governo federal, "adequando-se ao *modus operandi* da ditadura militar" (MESSIAS e GOULARTI FILHO, 2015, p. 303).

Com a centralização do poder de decisão quanto à política de desenvolvimento da Região Sul, a SUDESUL firmou convênios e recebeu apoio de instituições internacionais como a OMS, UNESCO e OEA (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, MESSIAS, 2011). “Um dos planos de maior destaque produzido pela autarquia, no início da década, foi o Plano de Desenvolvimento Regional, devido a uma solicitação do Ministério do Interior para planejamento do PND” (MESSIAS e GOULARTI FILHO, 2015, p. 304).

Havia ainda os Programas Especiais da SUDESUL, como o de Proteção ao Meio Ambiente, que através de vários projetos buscava “orientar a conservação do meio-ambiente e o uso racional dos recursos naturais”, e o Programa Especial do Oeste do Paraná (SENADO FEDERAL, 1975 *apud* MESSIAS e GOULARTI FILHO, 2015, p. 305).

O Programa Especial do Oeste, tinha como objetivo desenvolver estudos que viabilizassem a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, analisassem seus impactos na vida social e econômica da região, e evitassem os consequentes problemas que adviriam nessas esferas (MESSIAS e GOULARTI FILHO, 2015).

A partir de 1970, a autarquia passou a desenvolver um intenso trabalho de conhecimento da realidade e formulação de políticas regionais. Em 1971, a SUDESUL deu início a uma análise territorial, de sua área de abrangência, com assessoramento de especialistas da OEA⁴¹, a fim de identificar desigualdades entre as microrregiões. Até 1975, ela havia realizado um amplo e profundo estudo sobre a Região Sul, formulando sua política mesorregional e suas estratégias microrregionais compatibilizadas às diretrizes centralizadas pelo governo federal, apresentadas nos planos nacionais de desenvolvimento (BRASIL, 1971; BRASIL, 1974; GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012).

Os estudos desenvolvidos pela autarquia com o assessoramento dos especialistas, mostraram que “o Setor Primário era o mais dinâmico na economia sulina”, empregando mais de 50% da força de trabalho na região. Apontavam, ainda, para o fato de que o Setor Primário gerava 40% da renda e fornecia insumos ao Setor Secundário, permitindo a realização de mais da metade do produto industrial. Sobre a agropecuária, os estudos apontavam que o rebanho bovino, o suíno e o

⁴¹ Essa análise territorial realizada com o assessoramento da OEA servirá de base para a elaboração do Projeto Especial do Oeste do Paraná, ou Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, do qual tratamos no Capítulo 2.

ovino, por seu turno, constituíam a “pujança” daquela atividade. O crescimento do volume produtivo da agropecuária se devia pela expansão da fronteira agrícola (BRASIL, 1974 *apud* GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p, grifo do autor). Contudo, os estudos apontavam que não era mais possível promover o crescimento da produção do Setor Primário, de forma substancial, “dado que as terras mais produtivas já se encontravam ocupadas” (BRASIL, 1978 *apud* GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012 s/p).

De posse do conhecimento sobre a região superintendida, a SUDESUL passou a elaborar sua estratégia de desenvolvimento para mesorregião. Para que fosse possível concretizar os objetivos pretendidos para a sua área de abrangência, era preciso incentivar o aumento da produção por meio da modernização do Setor Primário. Em decorrência disso, outras estratégias da autarquia previam o incentivo ao crescimento da produção de renda pelo Setor Secundário, através da integração inter-setorial com o Setor Primário (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012).

Por consequência desse esforço modernizador, tendo-se em vista o estreito condicionamento do Setor de Transformação ao Setor Primário e utilizando-se de uma estratégia de integração inter-setorial, seria possível incentivar o crescimento da participação do Setor Secundário na formação da renda da mesorregião (BRASIL, 1978a *apud* GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p).

Para a SUDESUL, tratava-se de “responsabilizar os setores agrícola e industrial pela manutenção do crescimento do produto regional, à taxa de 10% a.a. [ao ano]”. (BRASIL, 1975 *apud* GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p).

Segundo entendimento da SUDESUL, o papel da economia da Região Sul na economia nacional era o de complementar da economia do Sudeste. As funções que a autarquia frequentemente mencionava como funções da economia da Região Sul dentro do sistema nacional eram: i) produtora de produtos Primários; ii) produtora de divisas (para o sistema nacional); iii) consumidora de produtos da Região Sudeste; e iv) atratora de fluxos migratórios, que enxugassem o contingente populacional da Região Sudeste (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p)⁴².

⁴² Segundo os autores, em raros momentos em que a superintendência tratou de possível competição entre as indústrias da Região Sul com daquelas do centro dinâmico da economia nacional, se referia a setores industriais ligados diretamente à atividade primária, e isto em razão da estratégia da

Em decorrência disso, outras estratégias da autarquia eram: (i) a formação de polos de desenvolvimento, criados a partir da existência de polos de crescimento formados pela proximidade de áreas produtoras de matéria prima; (ii) a integração entre os setores primário e secundário, o que contribuiria para o aquecimento e modernização daquele que mais dinamizasse a economia da região; (iii) o desenvolvimento de projetos em áreas consideradas de prioridade pela autarquia, devido ao seu papel no governo militar; e, também, (iv) o estímulo à criação de associações de municípios (GOULARTTI FILHO, ALMEIDA, MESSIAS, 2011).

O que se pretendia com a criação dessas associações era estreitar laços entre as administrações municipais, com o fim de fortalecer o poder decisório a nível microrregional e de possibilitar o diálogo entre a SUDESUL e as gestões localizadas. Boa parte da atuação da autarquia, neste sentido, foi realizada na forma de auxílio técnico aos municípios, para que pudessem ser criadas as associações de municípios (GOULARTTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p).

De acordo com os autores, de 1969 a 1974 a superintendência seguiu firmando convênios⁴³ com o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SERFHAU)⁴⁴, com o objetivo de que fossem elaborados Planos de Desenvolvimento Local Integrado, que por sua vez, pudessem definir estratégias localizadas para promover o desenvolvimento microrregional e municipal da área de abrangência da SUDESUL (GOULARTTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012). Para a elaboração do Plano, a superintendência considerou as demandas dos próprios municípios, porém, subordinou-as ao seu entendimento acerca das necessidades dessas áreas (IDEM)⁴⁵.

autarquia de promover o desenvolvimento autossustentável economicamente da região através da integração inter-setorial. Não se tratava, portanto, de setores de ponta, com maior dinamismo e capacidade de espraiar desenvolvimento através de seu fator multiplicador. O desempenho desta função, na economia nacional, como se sabe, era reservado à Região Sudeste (GOULARTTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p).

⁴³ Na ata da Reunião Extraordinária da AMOP, realizada no dia 24 de outubro de 1970, um dos assuntos da pauta era a forma de aplicação dos recursos da SUDESUL (Livro Ata de 1969 a 1973, arquivo AMOP).

⁴⁴ VIZIOLI, S. H. T. Planejamento urbano no Brasil: a experiência do SERFHAU enquanto órgão de planejamento integrado ao desenvolvimento municipal. Dissertação de mestrado. Disponível em [file:///D:/Downloads/Diss_Simone_Helena%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Diss_Simone_Helena%20(1).pdf)

⁴⁵ Fato é que em uma reunião para prefeitos, realizada em Curitiba no ano, de 1973, para assinatura do Termo de Referência da Microrregião, documento que serviria de base para os projetos da SUDESUL na região Oeste, os prefeitos daquela região ficaram descontentes com conduta arbitrária da superintendência (AMOP, 2014).

Em 1973 as Universidades Federais do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, concluíram os estudos sobre as dinâmicas urbanas da mesorregião. A partir desses estudos, deveriam ser elaborados uma série de projetos para a área superintendida. No entanto, somente o Plano Diretor da Região Metropolitana de Porto Alegre foi levado à cabo pela SUDESUL (IDEM).

Em 1974 a SUDESUL passou a desempenhar as funções técnicas da Coordenação Regional do SERFHAU, após a extinção do órgão. Continuou realizando essas funções até o final dos anos 1970, pelo fato de que pretendia melhorar sua articulação com os municípios e com as microrregiões de gestão. Desse modo, no geral “a atividade da SUDESUL no tocante ao desenvolvimento intrarregional foi realizada em termos de auxílio técnico às associações de municípios (GOULART FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p).

Tratando sobre a estratégia da autarquia propriamente dita, com relação ao desenvolvimento urbano, parece-nos que a lógica era, realmente, a da busca pela manutenção da hegemonia da classe dirigente. Como é sabido, o Golpe Militar de trinta e um de março de 1964 foi uma resposta, em grande medida, às tentativas do governo João Goulart de implementar reformas de base. As reformas de base acabaram por conquistar o apoio de determinados setores da sociedade, o que limitava a capacidade da elite militar de conquistar a hegemonia de seu regime político autoritário na ausência de um projeto reformista (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012, s/p).

Diante disso, concluem os autores, era perceptível que os estudos sobre o desenvolvimento urbano estavam ligados à estratégia militar para conquistar a hegemonia no período pós-golpe (IDEM).

Considerando os aspectos geográficos e demográficos, especialmente entre os anos de 1940 e 1960, da região Oeste do Paraná, os estudos sobre a SUDESUL nos proporcionaram a compreensão de que esta era uma região estratégica para o Plano de Desenvolvimento da Região Sul do país, e conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico dependente, adotado após o Golpe Militar.

Como já tratamos anteriormente, a modernização do campo foi responsável pela diminuição do número de propriedades rurais, com a conseqüente ampliação da concentração agrária, ampliando a desigualdade no campo (ALENTEJANO, 2012). Conseqüentemente, foi a responsável pela diminuição da população dos municípios da região Oeste, com exceção de Cascavel e Foz do Iguaçu, que se

transformaram nos dois maiores centros urbanos regionais (PERIS e LUGNANI, 2003), ou, dois polos de desenvolvimento.

A região, que apresentou o maior índice de crescimento populacional, entre os anos 1950 e 1970, devido, em grande medida, a absorção da força de trabalho excedente nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (RIPPEL, 2005), passaria a ser palco para o processo de expulsão dos trabalhadores do campo, resultantes das estratégias formuladas pela SUDESUL, em compatibilidade com o projeto de desenvolvimento econômico do governo militar. É importante destacar que a superintendência submetia os municípios e microrregiões à elaboração de seus planos, seguindo os moldes estabelecidos por ela.

A atuação da SUDESUL foi importante para tornar a região Oeste do Paraná um terreno fértil também para a complementação da economia brasileira. Conforme nos aponta Schörner (2009, p. 79), no que se refere às exigências de adequação da base agrícola ao tipo de expansão do setor, o “Extremo-Oeste respondeu por 45% da expansão da área total de lavouras, o que inclui o consumo de pacotes tecnológicos, e 23,2% do aumento de tratores, os maiores índices do Estado”. Os estudos sobre a superintendência nos permitiram uma compreensão melhor acerca da constituição da AMOP, da qual passamos a tratar.

1.2.1 A agremiação dos municípios do Oeste paranaense

Para tratarmos da agremiação dos municípios da Região Oeste do Paraná, é interessante analisarmos as mudanças que foram ocorrendo no traçado interno da região, desde os anos de 1940, quando as empresas colonizadoras começaram a impulsionar a ocupação deste espaço.

Até a década de 1940 a região Oeste do Paraná, como apresenta o Mapa 1, era constituída por uma pequena parcela do município de Guarapuava (*), e pelo município de Foz do Iguaçu (1), “que era mantido muito mais por interesses estratégicos militares de garantia mínima da fronteira, do que de efetiva ocupação populacional” (PADIS, 1981 *apud* RIPPEL, 2005, p. 79).

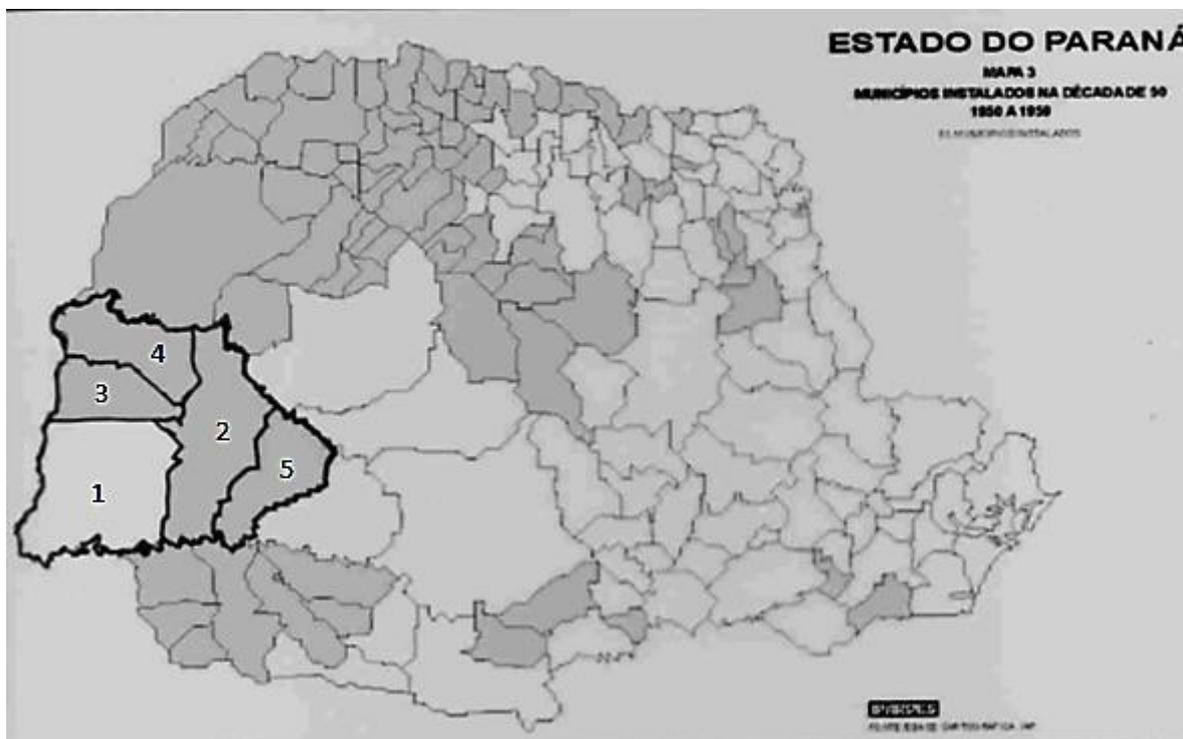
Mapa 1 - Oeste do Estado do Paraná: municípios existentes de 1940 a 1950



FONTE: Elaborado pela autora a partir de IAP (2001) *apud* RIPPEL (2005).

Em 1951, desmembrados de Foz do Iguaçu (1), constituíram-se os municípios de Cascavel (2), Guaíra (4) e Toledo (3), como mostra o Mapa 2. Também naquele ano foi criado o município de Guaraniaçu (5), que antes pertencia a Laranjeiras do Sul. As principais características desses municípios eram a extensa área territorial, a ínfima existência de estrutura viária, o difícil e precário acesso a outros centros políticos e a comunicação deficitária (PIERRUCCINI, 2003).

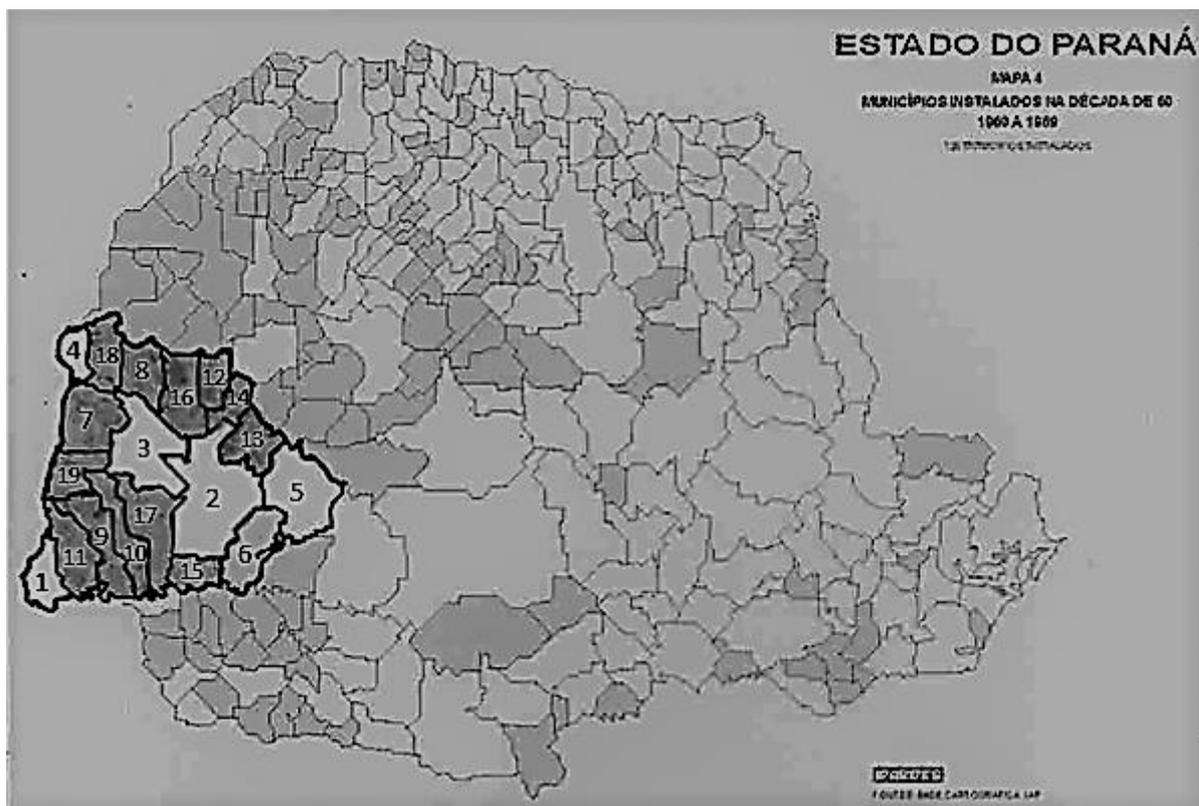
Mapa 2 –Oeste do Estado do Paraná: municípios existentes de 1951 a 1959



FONTE: Elaborado pela autora a partir de IAP (2001) *apud* RIPPEL (2005).
Foz do Iguaçu (1), Cascavel (2), Toledo (3), Guaíra (4) e Guaraniaçu (5).

Depois de 1956, o movimento migratório de entrada no Oeste se intensificou, “a região passou a experimentar um surto de ocupação e transformação ” (RIPPEL, 2005, p. 80), chegando ao final da década de 1960 com 19 municípios, como pode ser visto no Mapa 3. A abundância de terras e o preço acessível destas, foi fundamental para o processo de intensa ocupação da região. Isso permitiu aos colonos imigrantes a aquisição de propriedades de pequeno e médio porte, em torno de até 20 hectares, o que “[...] significavam muitas vezes o dobro ou até o triplo de suas antigas áreas, além de serem muito mais férteis, dada a qualidade do solo [...]” (MAGALHÃES, 1996 *apud* RIPPEL, 2005, p. 82).

Mapa 3 - Oeste do Estado do Paraná: municípios existentes de 1960 a 1969



FONTE: Elaborado pela autora a partir de IAP (2001) *apud* RIPPEL (2005).

Foz do Iguaçu (1); Cascavel (2); Toledo (3); Guaíra (4); Guaraniaçu (5); Catanduvas (6); Marechal Cândido Rondon (7); Palotina (8); Matelândia (9); Medianeira (10); São Miguel do Iguaçu (11); Formosa do Oeste (12); Corbélia (13); Nova Aurora (14); Capitão Leônidas Marques (15); Assis Chateaubriand (16); Céu Azul (17); Terra Roxa (18); Santa Helena (19).

A análise das mudanças no traçado interno, ocorridas na região, nos possibilita uma compreensão mais apurada do delineamento complexo que foi se desenhando ao longo dos anos, em decorrência das relações político-ideológicas, dadas nesse período histórico.

Nesse contexto, o Decreto-Lei nº 301/67 é um importante documento para compreendermos a agremiação dos municípios da região Oeste do Paraná, pois a partir dele a SUDESUL empenhou-se em criar microrregiões com a junção de diferentes municípios que tinham características econômicas afins. Outro Decreto-Lei igualmente importante foi o de nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, pelo qual foi criado o MINTER, com a responsabilidade sobre o desenvolvimento regional e pelo assessoramento aos municípios (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012). Entendemos que, a partir desses decretos, o governo do Paraná aprimorou o sistema de decisão regional, com o estudo e a busca de solução para problemas comuns a cada região (AMOP, 2014).

A Região Oeste do estado tinha suas peculiaridades. Além do comércio madeireiro, havia a expansão da suinocultura, a ampliação do cultivo do trigo e a incipiente, porém promissora, cultura da soja, o que possibilitou a criação da 21ª microrregião⁴⁶ (AMOP, 2014). Esta foi uma ação tomada pela SUDESUL⁴⁷, visando a eficiência na sua capacidade de gestão. Segundo a própria autarquia, a divisão política dos estados de sua área de abrangência, gerava problemas à sua capacidade gestora, devido à pouca eficiência administrativa dos municípios. Isso representava um problema à SUDESUL, que logo no seu primeiro ano moveu esforços para congregar os municípios em microrregiões social e economicamente homogêneas (BRASIL, 1972 *apud* GOULARTTI, ALMEIDA, MESSIAS, 2012).

Nesse contexto, em 1967 a região recebeu a visita do, então, Presidente Costa e Silva, e na mesma ocasião, suscitou-se a ideia da criação oficial de uma agremiação que congregasse todos os municípios do Oeste, pois, as “amplas transformações rurais e urbanas” a que se viam submetidas as populações da região, colocavam a necessidade concreta de “uma entidade que juntasse esforços dos diversos municípios do Oeste existentes na década de 1960” (AMOP, 2014, p. 37) Contudo, como vimos anteriormente, tais mudanças eram consequências das estratégias adotadas pela SUDESUL⁴⁸, a qual tinha também a competência de “sugerir ao Ministro de Estado providências necessárias à *criação*, adaptação, transformação ou extinção *de órgãos, entidades e pessoas jurídicas, tendo em vista a adequação de cada um às finalidades da SUDESUL*”⁴⁹ (BRASIL, 1967c).

⁴⁶ A 21ª microrregião do Paraná, localiza-se no extremo-oeste do Paraná entre os rios Paraná, Iguaçu e Piquiri, na fronteira com o Paraguai e com a Argentina. Até 1982, abrangia 20 municípios, sendo: Assis Chateaubriand, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Palotina, Santa Helena, São Miguel do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo. A partir de 1982 foram constituídos mais 9 municípios, todos desmembrados de municípios da região, sendo: Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Jesuítas, Missal, Santa Terezinha de Itaipu, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste (BRASIL, 1983).

⁴⁷ Para a SUDESUL era “Extremamente difícil, ou mesmo impraticável, seria para a SUDESUL estabelecer contato direto com todos os 717 municípios que compõe a região. Além disso, tal relacionamento resultaria inoperante, em grande parte, devido à carência de capacidade administrativa de elevado número deles. Pode-se dizer até que a estrutura da maioria dos municípios é insipiente e desprovida de adequados padrões funcionais” (BRASIL, 1972b *apud* GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012 s/p).

⁴⁸ Estudos que tratam da gênese das associações municipais no estado de Santa Catarina, mostram que entre 1961 e 1971, houve naquele estado a criação de doze associações desta natureza, sendo que sete delas foram criadas entre os anos de 1966 e 1969. As associações contaram com a assessoria dos técnicos da SUDESUL para a elaboração de seus estatutos (MARQUES, DIAS, 2003).

⁴⁹ Grifo nosso.

Após dois anos embrionários, de estudos e planejamentos, foi criada oficialmente a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), na cidade de Foz do Iguaçu, em 9 de junho de 1969 (AMOP, 2014).

A criação oficial da entidade ocorreu em um período de aguda repressão do regime, numa cerimônia com honras e pompas, nas dependências do Foz do Iguaçu Country Club, com a presença de todos os prefeitos da Região Oeste, do Governador do Estado Paulo Pimentel, alguns Secretários de Estado e também com o presidente da Associação dos Municípios Paranaenses - AMP⁵⁰.

Na ata de criação da entidade, está registrado o pronunciamento do Coronel Julio Werner, prefeito de Foz do Iguaçu, em relação aos

[...] altos propósitos da Amop, concitando todos para uma reunião perfeita e coesa, a fim de que os municípios integrantes da Associação, procurem de ora em diante, pensar sempre na solução dos problemas comuns de todos os municípios oestinos, em termos regionais” (FOZ DO IGUAÇU, 1969, s/p)⁵¹.

O militar Julio Werner Hackradt fora indicado provisoriamente como presidente da associação, durante o evento, e posteriormente mantido por decisão dos demais associados. Politicamente, consideramos que esse foi um fato bastante simbólico. Segundo o discurso da entidade, não seria conveniente iniciar uma associação com a disputa política entre governantes municipais. Para a vice-presidência foram escolhidos dois nomes, Werner Wanderer, de Marechal Cândido Rondon, como primeiro vice-presidente, e Otacílio Mion, de Cascavel, como segundo (AMOP, 2014). Os municípios de maior expressividade na região estavam em posição hierárquica que sugeria maior poder de influência sobre os demais.

Visando a integração dos municípios para o desenvolvimento da região, a associação objetivava, ainda, (i) a ampliação e fortalecimento da capacidade administrativa econômica e social dos municípios, através da prestação de assistência técnica; (ii) efetuação de levantamentos socioeconômico de interesses da região associada, colaborando na implantação do planejamento local integrado; (iii) o estabelecimento de cooperação intermunicipal e intergovernamental; (iv) *a criação de uma mentalidade regional, para a solução de problemas intermunicipais.*

⁵⁰ A AMP foi criada em agosto de 1964, após o Golpe Militar, conforme apresentado na página da entidade: http://www.ampr.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=186

⁵¹ Primeira Ata da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, de 09/06/1969, registrada no Livro de Atas 1969-1973, o qual encontra-se nos arquivos da AMOP, em Cascavel-PR.

O art. 4º do documento estatutário da AMOP, apresenta o seguinte texto: “Associação atuará em regime de *íntima*⁵² cooperação com as entidades congêneres, órgãos estaduais, federais, entidades privadas e mistas” (AMOP, 1976).

Quanto à questão legal da entidade, em documentos encontrados no Cartório de Registro de Títulos e Documentos e de Pessoa Jurídica, de Cascavel, consta o registro do documento Estatutos da AMOP⁵³, feito mediante transcrição, em 9 de março de 1976. Consta também a 1ª alteração do Estatuto⁵⁴, aprovada em Assembleia Geral Ordinária realizada em Cascavel no dia 1º de março de 1996. Uma informação importante apresentada na 1ª alteração, refere-se à natureza jurídica da associação, apresentando-se esta como uma “entidade jurídica de direito público”. Esta condição, porém, foi modificada alguns anos mais tarde, quando houve a segunda alteração estatutária⁵⁵. Dessa forma, a partir de 30 de junho de 2003, conforme registro no documento, a AMOP se constitui como “pessoa jurídica de direito privado”.

Consideramos importante abrimos parênteses neste ponto de nosso trabalho, para fazermos algumas observações em relação a essa alteração, que nos parece ser bastante significativa. Em estudos apresentados por Azevedo (2004), ao discorrer sobre a natureza jurídica das associações de municípios, o autor adverte que

[...] as associações municipais não são organizações da sociedade civil. São organizações criadas pelo Estado, a partir do Estado e através da decisão de agentes políticos do Estado. Não há como incluí-las, sob qualquer argumento que seja, no Terceiro Setor ou em qualquer setor público que não seja estatal. Não podem ser consideradas pessoas privadas. Todas suas características as colocam no mesmo espaço social do Estado, justificando-se, mais uma vez, sua natureza essencialmente pública (AZEVEDO, 2004, p. 381).

Uma vez que o município está “adstrito a cumprir o interesse público nos termos de sua competência”, [...] uma associação formada por municípios está necessariamente destinada a cumprir estes mesmos fins” (AZEVEDO, 2004, p. 381).

⁵² Esta adjetivação foi subtraída no texto da 1ª alteração estatutária.

⁵³ Transcrição e registro do Estatuto da AMOP, no dia 9 de março de 1976, no Tabelionato Souza, em Cascavel-PR. Este documento encontra-se registrado, no dia 23 de julho de 1996, no 1º Ofício de Registros e Títulos e Documentos, também em Cascavel-PR.

⁵⁴ Primeira Alteração do Estatuto da AMOP, registrada no 1º Ofício de Registro de Títulos e Documentos, em Cascavel, Paraná.

⁵⁵ Segunda Alteração do Estatutos da AMOP, registrada no 1º Ofício de Registro e Títulos e Documentos, em Cascavel, Paraná.

Segundo o autor, a constituição de um estatuto de uma pessoa jurídica de direito privado, pressupõe a capacidade plena do associado, sendo sua assinatura o meio eficaz e suficiente para expressar sua vontade. Este ato é completamente diferente do ato de um prefeito, “que está sujeito ao princípio da legalidade administrativa”. Portanto, a assinatura do prefeito só se expressa “através da força vinculante da lei”.

Sem a lei, o prefeito não goza da capacidade plena que se exige em um contrato ou estatuto. Sem autorização legal o estatuto ou ata assinada por um prefeito não cria obrigações para o município, mesmo que este documento seja registrado em cartório. O registro em cartório se presta a dar eficácia pública a atos privados. Todavia, a decisão do município de associar-se a outros municípios é um ato administrativo. Não é uma decisão privada do prefeito. É uma decisão pública do município. E, como qualquer ato administrativo, deve estar vinculada a uma autorização legal (AZEVEDO, 2004, 379).

Os apontamentos apresentados por este autor suscitaram diversas indagações em relação à situação de legalidade da associação na sua origem. Mais capcioso ainda, é o fato de o seu primeiro Estatuto ter sido registrado em 9 de março de 1976, quando a criação oficial foi em 1969. Também, não são claras as condições que levaram à mudança de natureza jurídica da associação. Esses fatos, em nosso entendimento, merecem um aprofundamento sobre a constituição da associação, em pesquisas vindouras.

Em relação à estrutura organizacional, inicialmente, a entidade era composta por Assembleia Geral, Diretoria Executiva e Secretaria Técnica. Os assuntos relacionados à educação⁵⁶, ou seja, à prestação de assistência técnica a esta área, era de responsabilidade da Secretaria Técnica, órgão subordinado à Diretoria Executiva. Após alguns anos, essa estrutura passou por uma mudança, sendo criadas as Secretarias Administrativa e Auxiliar, assim como as Comissões Permanentes⁵⁷, as quais atuavam nas áreas de agricultura, educação, saúde e bem-estar social, cultura, esportes e desenvolvimento regional. A prestação de assistência técnica à educação continuou sob a responsabilidade da Secretaria

⁵⁶ A associação considerava duas classificações para a prestação de suporte técnico às prefeituras: a) Atividades Meio; b) Atividades fins. A educação encontrava-se, no estatuto, como atividade fim, devendo a prestação de assessoramento técnico atender a três áreas: a) planos educacionais municipais; b) Projetos de prédios escolares; c) Ensino de professores municipais.

⁵⁷ As Comissões Permanentes eram formadas por secretários e entidades regionais com afinidades na referida área, sempre que possível, atuando em programas, estudos e trabalhos determinados pela maioria da assembleia em conjunto com a Secretaria Administrativa e Secretaria Técnica.

Técnica. Um dos objetivos referentes a esta área, consistia em “reivindicar a descentralização dos serviços públicos Estaduais e Federais especialmente nas áreas de Educação, Saúde e Saneamento” (AMOP, 1996). Atualmente, a estrutura organizacional se compõe pela Assembleia Geral, a Diretoria Executiva, o Conselho Fiscal, a Secretaria Executiva e, subordinados a ela, os Departamentos Técnicos⁵⁸ (AMOP, 2011). Dentre estes, está o Departamento Pedagógico, sobre o qual tratamos no II Capítulo.

Em livro publicado em comemoração aos 45 anos da entidade, e também em sua página na *internet*⁵⁹, afirma-se que a primeira bandeira de luta da AMOP foi a pavimentação da BR 277, no trecho de Cascavel a Foz do Iguaçu.

Inicialmente, a intenção de edificar essa entidade partiu do interesse de se pavimentar a principal rodovia da região – a BR277 – entre Cascavel e Foz do Iguaçu, que na época era estrada de chão batido e sua instável conservação atrasava o desenvolvimento regional. Essa foi a primeira bandeira de luta da AMOP, antes mesmo de ser criada, configurando-se um fator de unificação das prefeituras e comunidades da Rota Oeste (AMOP, 2014, p. 37).

Não duvidamos que a pavimentação fosse um desejo de produtores da região, contudo, a colocação da malha asfáltica no importante eixo de ligação dos dois polos regionais de desenvolvimento, assim como a construção das pontes que ligam Foz do Iguaçu ao Paraguai⁶⁰ e à Argentina⁶¹, ocorreu por interesses externos à região.

A pavimentação da BR-277 e a construção da Ponte da Amizade foram consequência de um fator exógeno, constituído pelo fortalecimento das relações diplomáticas e comerciais do Brasil com o Paraguai, prejudicadas pelos episódios da Guerra do Paraguai, também conhecida como Guerra da Tríplice Aliança, que durou de 1864 a 1870. A ligação com o Oceano Atlântico era uma aspiração do Paraguai desde o século XVI. A relação entre o Brasil e o Paraguai, desde o fim dessa guerra até a década de 1960, ressentia-se dos fatos ocorridos durante o conflito (PERIS e LUGNANI, 2003, p. 86).

⁵⁸ Ao todo são 11 Departamentos Técnicos: Procuradoria Jurídica; Departamento Contábil; Departamento Pedagógico; Departamento de Projeto e Planejamento; Departamento de Imprensa; Departamento de Cultura e Eventos; Departamento de Saúde; Departamento de Turismo; Departamento de Esporte; Departamento de Informática; e Departamento de Agricultura.

⁵⁹ Ver Histórico Institucional em <http://www.amop.org.br/institucional-2/historico/>

⁶⁰ Ponte da Amizade, que liga Foz do Iguaçu ao Paraguai, inaugurada em 27 de março de 1965 (PERIS e LUGNANI, 2003).

⁶¹ Ponte Tancredo Neves, que liga Foz do Iguaçu à Argentina, inaugurada em 1985 (PERIS e LUGNANI, 2003).

Além da construção da infraestrutura de transportes que teve grande impacto no eixo Cascavel-Foz do Iguaçu, principalmente, os autores apontam mais dois fatores externos que geraram mudanças na Região Oeste, e a consequente necessidade da pavimentação da rodovia. Um deles era a modernização da agricultura, uma das estratégias para o desenvolvimento da Região Sul do país, com vistas a complementação da economia da região sudeste, e o outro, a construção da usina hidrelétrica de Itaipu, como condição primordial para a consolidação do desenvolvimento industrial (PERIS E LUGNANI, 2003; GOULARTI FILHO, ALMEIDA, MESSIAS, 2011).

Em seus estudos, Peris e Lugnani (2003) indicam que “a modernização tecnológica da agricultura se consolidou com o binômio soja/trigo”, sendo que nesta região foi incorporada a cultura do milho, considerado um dos principais produtos agrícolas do Oeste, o que promoveu “um aumento considerável na produção dessas culturas” (2003, p. 84). Como já dissemos anteriormente, a modernização conservadora na agricultura foi responsável pela redução do número de propriedades rurais na Região Oeste. Muitos municípios tiveram uma redução na sua população, em contraposição Cascavel e Foz do Iguaçu transformaram-se em dois grandes centros urbanos (PERIS e LUGNANI, 2003; RIPPEL, 2005), de acordo com uma das estratégias formuladas pela SUDESUL (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012).

Em relação à construção da Itaipu, constatamos que os estudos sobre o potencial energético dos Saltos de Sete Quedas de Guaíra, no Rio Paraná, começaram na segunda metade da década de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek, com um projeto esboçado em 1961, no governo de Jânio Quadros, e aprofundado um ano mais tarde, quando o país se encontrava governado por João Goulart. Num primeiro momento, o projeto apresentado pelo Brasil não agradou aos paraguaios, pois não permitiria ao Paraguai o aproveitamento energético do Rio Paraná, no trecho em questão, mesmo tendo direito sobre ele tanto quanto o Brasil⁶² (MAZZAROLLO, 2003). Após “intermináveis contratempos, (...) o Brasil e o Paraguai caminhavam para a concórdia”, com a assinatura da Ata das Cataratas, em junho de

⁶² Em 1872, ao final da Guerra do Paraguai (ou a Guerra da Tríplice Aliança – Brasil, Uruguai e Argentina), Brasil e Paraguai assinaram o *Tratado de Limites*, definindo o trecho do Rio Paraná, que banha ambos os países, como sendo propriedade destes, em forma de condomínio. Porém na região de Sete Quedas, devido à complexidade topográfica, a demarcação não ficou clara, tornando-se motivo de tensão entre ambos (MAZZAROLLO, 2003).

1966 (LIMA, 2004, p. 137). A autora aponta em seus estudos a construção da Ponte da Amizade, também em 1966, como um fator importante para as relações comerciais entre Brasil e Paraguai.

Um novo mercado se abriu para o Brasil. Esse entrosamento entre os dois países indicava um envolvimento crescente e, igualmente, um comprometimento que veio se concretizar com a realização do Tratado de Itaipu (LIMA, 2004, p. 199).

Isto posto, entendemos que a pavimentação da BR 277 era condição *sine qua non* para o projeto econômico de desenvolvimento do governo brasileiro. Conseqüentemente, esta obra corroborava com os objetivos pretendidos pela SUDESUL para a sua área de abrangência. O Oeste do Paraná se apresentava como uma das regiões mais favoráveis ao desenvolvimento econômico, devido ao seu potencial energético e agrícola. Desta forma, não é possível atribuir a pavimentação da rodovia como uma conquista da AMOP. Pelos estudos nos quais nos referenciamos, essa obra fazia parte de um megaprojeto que se desenhava para a projeção do país na economia mundial (MAZZAROLLO, 2003; PERIS e LUGNANI, 2003; LIMA, 2004). E nesse contexto a associação era, estrategicamente, um instrumento de cooperação e fortalecimento para esse modelo de desenvolvimento econômico postulado pelo governo militar.

Enquanto os setores dominantes do Oeste paranaense comemoravam a pavimentação da BR 277 como uma conquista da associação, nos grandes centros urbanos, a onda de protestos contra o regime militar, protagonizados pelos estudantes, se intensificou. O movimento estudantil foi tomando corpo em 1966 na luta contra a Lei Suplicy⁶³, que colocava a UNE na ilegalidade, e, ainda, em 1967 contra os acordos MEC-USAID⁶⁴ e as privatizações do ensino, com exigência do aumento de vagas nas universidades públicas e de recursos destinados à educação. A luta dos estudantes recebeu o apoio de uma parte da igreja católica e setores da classe média. Ao final de 1968 ocorrem grandes mobilizações nas principais cidades brasileiras, com uma passeata de cerca de 100 mil pessoas na capital fluminense (GERMANO, 1990).

⁶³ Lei 4.464 de novembro de 1964 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.htm

⁶⁴ ARAPIRACA, J. O. A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. Dissertação (Mestrado), Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979. NOGUEIRA, F. M. G. Ajuda externa e educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

O Serviço Nacional de Informação (SNI)⁶⁵, camuflado pelo sentimento de patriotismo anticomunista, advogava a necessidade de se dar continuidade ao projeto “revolucionário” e combater a subversão, a corrupção e a infiltração de comunistas no país. Como reação a esse cenário de inseguranças e críticas ao regime, o governo apresenta a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540, de 1968, considerada por Florestan Fernandes como “manifestação de tutela política [...] uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças” (FERNANDES, 1975, p. 207 e 208).

A reforma universitária foi uma estratégia de desmobilização das universidades com a substituição do modelo até então vigente por uma nova estrutura de modernização e de restauração da ordem (GERMANO, 1990). Além disso, a reforma representou a fragmentação dos estudantes, com o enfraquecimento do convívio entre eles, o que enfraquecia também a mobilização. Assim também aconteceu com os professores que passaram a ser agrupados por departamento. Novos campos foram construídos, dispersos geograficamente nas grandes cidades. Até mesmo dentro de um mesmo *campus* os espaços eram amplos, com uma área extensa e setores espalhados para não haver concentração de estudantes. Uma verdadeira estratégia de desmobilização (KUIAVA, 2012).

Contudo, avolumavam-se as críticas ao regime, e o clima de revolta e de insubordinação ao governo militar tinha as universidades públicas dos grandes centros urbanos como principal espaço de resistência. Nestes espaços, intelectuais, professores, pesquisadores, estudantes, faziam reuniões clandestinas para discutir os abusos do poder. Leituras de autores como Marx, Gramsci entre outros seguidores do marxismo eram bastante procuradas principalmente pelos estudantes das Ciências Humanas. A fração da igreja, que havia apoiado o golpe, agora fazia a defesa aberta aos Direitos Humanos, ao direito à liberdade e à democracia. O clima ficou ainda mais tenso com o discurso pronunciado pelo Deputado Federal Marcio Moreira Alves, no dia 02 de setembro de 1968, no qual o parlamentar defendeu o boicote ao militarismo na comemoração à Independência do Brasil. O discurso desagradou os militares, que entraram com pedido de cassação do deputado. Após a Câmara negar a expulsão do parlamentar solicitada pelo Presidente Costa e Silva,

⁶⁵ O SNI, criado em 13 de junho de 1964, através da Lei 4.341, foi idealizado pelo General Golbery de Couto e Silva, quando atuava no Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (1961), sendo responsável pela organização de um amplo serviço de espionagem com o objetivo de eliminar a oposição ao regime (LIRA, 2010, p. 34).

no dia seguinte vem o que alguns consideram o golpe mais duro da ditadura militar contra a democracia brasileira: o Ato Institucional nº 5. Isso resultou na concessão de poderes absolutos ao Presidente da República, fechamento do Congresso Nacional e a instalação de um regime de exceção (GERMANO, 1990; LIRA, 2010).

O AI-5 concedia ao presidente o poder de intervir nos estados e municípios, com a conseqüente perda de autonomia por parte destes. Estava sob o poder do presidente, ainda, a suspensão de direitos políticos, cassação de mandatos políticos, proibição de manifestações populares de cunho político, e a imposição da censura.

A alta concentração de poder no governo militar não favorecia o diálogo entre as comunidades e administração local. As competências municipais que sempre foram reduzidas e a política municipal tradicionalmente relegada a um plano de menor importância e a um menor espaço de atuação pública, diante do regime autoritário, ficaram ainda mais fragilizadas (AZEVEDO, 2004). Com um quadro de subordinação e submissão, a unificação das forças dos municípios, que se pretendia com a criação da AMOP, configurava-se muito mais como uma estratégia para atender aos interesses do governo militar, sendo, portanto, coo partícipe do processo de expulsão dos trabalhadores do campo na região Oeste do Estado.

A concentração de poder político do governo militar chegou a um grau de autonomia que o tornou absoluto. A Lei Nº 5.449, de 1968, estabeleceu que os governadores de Estado, os quais já eram nomeados pelo Presidente da República, passariam a indicar os prefeitos das capitais e dos municípios considerados como área de segurança nacional. De acordo com a referida lei, Medianeira, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, São Miguel do Iguazu e Foz do Iguazu incluíam-se nessa área (BRASIL, 1968). Posteriormente fora incluído o município de Santa Helena. Além disso, ficavam condicionadas, à anuência do Conselho de Segurança Nacional, uma série de ações importantes ao desenvolvimento dos municípios (HELLER, 2000, p. 49 e 50). Essa é uma informação relevante para analisarmos a constituição da agremiação dos municípios do Oeste paranaense, considerando-se, em especial, por quais municípios foram assumidos os postos de maior hierarquia da associação.

A influência do governo ditador se fazia presente nas ações da AMOP, como no caso da disputa pela pavimentação entre duas rodovias, a BR 369 e a BR 467, que ligava as regiões norte e Oeste do estado. Na segunda reunião ocorrida após a

criação oficial da AMOP, houve a defesa pelo melhoramento da BR 369. Porém, após discussão sobre o assunto, concluiu-se que “tal rodovia teria pouco interesse para a região, devendo a AMOP concentrar esforços em outras rodovias de utilidade mais prática e oportuna”⁶⁶. Importa registrar que, para essa reunião, fora convidado o técnico da SUDESUL. No entanto, este não se fez presente na ocasião.

Na terceira reunião, se fez presente o presidente da associação rural do norte do Paraná, que discorreu sobre a conveniência da imediata construção da BR 369, ligando o norte do Paraná a Cascavel e Foz do Iguaçu, apoiado pelo representante da Associação dos Municípios do Vale do Ivaí, que também estava na reunião. Ambos defendiam a importância desta rodovia. Porém o presidente da AMOP, Cel. Julio Werner, afirmou que a prioridade era pavimentar a BR 467, que beneficiaria muito mais a região Oeste. Segundo Werner, o Ministro Andreazza manifestou-se dizendo que apenas uma estrada seria pavimentada no Paraná, e que no seu ponto de vista, a prioridade deveria ser a BR 467, “por ser a mais importante para a economia do Oeste”, tendo em vista não só o turismo como também a produção e seu escoamento⁶⁷.

Nessa reunião esteve presente o técnico da SUDESUL, fazendo explanação sobre a estrutura da autarquia. Neste dia também foi aprovada a proposta da produção de um memorial, feito pelos prefeitos, para ser entregue ao General Presidente Costa e Silva e ao Ministro dos Transportes, Mario Andreazza. A entrega do documento ocorreria no evento marcado para inauguração da BR 277, cuja pavimentação havia sido concluída em 1968. “A maioria dos prefeitos ainda reverenciava o que qualificavam de ‘revolução democrática de 1964’” (AMOP, 2014, p. 44).

O Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICM), foi tema da primeira reunião realizada após a assembleia de fundação. Este continuaria pauta de muitas outras reuniões posteriormente, devido ao descontentamento dos prefeitos com a política de impostos do governo federal. Na reforma tributária realizada pelo governo militar naquele período, o Ministro da Fazenda passou a controlar a transferência de impostos da União para estados e municípios, os quais foram perdendo ainda mais a pouca autonomia que tinham. O discurso oficial da associação é de que reagir no

⁶⁶ Conforme Livro Ata de 1969-1973, arquivo da AMOP.

⁶⁷ Idem.

regime significava insubordinação, e era alto o preço a se pagar por isso (AMOP, 2014).

No livro em comemoração aos 45 anos da AMOP, a entidade apresenta o manifesto *Compromissos da AMOP Firmados com o Municipalismo*⁶⁸, endereçado à população e às autoridades locais, com vinte objetivos a serem alcançados pela associação (AMOP, 2014). A tônica estava no desenvolvimento econômico, com atenção maior para melhoramento na infraestrutura de transportes, o que corroborava com o projeto do Governo Federal, como questão fundamental para a agricultura de exportação. Afinal, era necessário fazer escoar a produção da região, considerando o novo modelo de produção agrícola. É importante registrar que dentre os vinte itens apontados pela própria entidade, àqueles que se referem ao setor social, na área da saúde, até o ano de 2016 não foram realizados.

Diante das mudanças que vinham ocorrendo na região, o ensino superior tornou-se uma das preocupações da entidade, inicialmente pela necessidade de formação qualificada na área do magistério. Com o êxodo rural, decorrente da modernização conservadora na agricultura, e também a imigração de trabalhadores oriundos de outros estados brasileiros, algumas cidades da região foram crescendo em número de habitantes, especialmente Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo (RIPPEL, 2015). Destarte, as cidades passaram a ter relações sociais mais complexas, originando novos postos de trabalho, o que demandava a qualificação de recursos humanos. A formação do novo trabalhador, e, ainda, a ampliação da

⁶⁸ Não há registro de data de criação deste documento por parte da entidade. Foram elencados os seguintes objetivos: (1) Duplicação da BR 277 entre Cascavel e Medianeira e construção de terceiras vias, acessos, trincheiras no trecho entre Cascavel e Guaraniaçu desta rodovia; (2) Duplicação e recuperação da BR 163 e construção de terceiras vias; (3) Duplicação da rodovia que liga Cascavel a Ubitatã; (4) Construção da rodovia que liga Santa Tereza do Oeste a Foz do Iguaçu e de uma rodovia turística que liga Foz do Iguaçu a Guaíra; (5) Construção de ramais da Ferroeste entre Cascavel e Guaíra e entre Cascavel e Foz do Iguaçu; (6) Construção do Aeroporto Regional do Oeste do Paraná; (7) Reabertura da Estrada do Colono e instalação de ações que beneficiam o turismo regional; (8) Instalação da Universidade Federal do Oeste do Paraná; (9) Instalação do Hospital Regional de Toledo; (10) Aumento do efetivo das Polícias Civil e Militar, Rodoviária Federal, Rodoviária Estadual, bem como incentivo para instalação e formação das guardas municipais; (11) Revisão do Código Penal Brasileiro; (12) Reativação da Estrada Velha entre Foz do Iguaçu e Guarapuava para fins de exploração turística; (13) Construção da segunda Ponte Internacional de Foz do Iguaçu; (14) Investimentos em saneamento básico e instalação de redes de esgoto para completar 34 municípios ainda não servidos pelo sistema; (15) Integração das universidades públicas no sentido de buscar aproximação e desenvolvimento de pesquisas tecnológicas no setor público; (16) Redistribuição do ICMS dos municípios que se encontram no entorno do Parque Nacional do Iguaçu; (17) Prorrogação do repasse de *royalties* para os municípios lindeiros ao Lago de Itaipu, em negociação até o ano de 2023; (18) Construção do Hospital de Fronteira; (19) Consolidação da região Oeste como polo do turismo rural em aproveitamento a atração maior que são as Cataratas do Iguaçu; (20) Construção de uma sede para o CISOP – Consórcio Intermunicipal de Saúde do Oeste do Paraná (AMOP, 2014).

escolarização obrigatória de 4 para 8 anos, imposta pela Lei Nº 5.692/71, teve reflexos na formação docente. Em 1972, o governo federal assinou o decreto de funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel, a qual iniciou suas atividades em agosto daquele ano. Isso representou um avanço importante, principalmente, na formação de professores para a região Oeste (EMER, 1991; AMOP, 2014).

Os conflitos no campo decorrentes da luta pela terra permaneciam sendo um grave problema na região. A ação do governo estadual, em resposta às ofensivas no meio rural, foi a criação do 6º Batalhão da Polícia Militar⁶⁹, instalado na cidade de Cascavel, em 1969, o que foi considerado pela AMOP como “resposta positiva por parte do Estado” (AMOP, 2014, p. 38). Contudo, não se discutiam as causas que levavam o campo a essa situação. A estreita relação entre a associação e o governo militar, com um certo grau de submissão e conivência, fica em evidência quando da nomeação do Cel. Julio Werner para pasta de Segurança do Estado, no período de março de 1970 a dezembro de 1971, sem que este tenha sido afastado da presidência da AMOP (AMOP, 2014).

Concomitante aos conflitos agrários decorrentes, entre outros, pelas mudanças introduzidas na agricultura, o caráter de submissão e de subserviência da Associação ao regime militar, foi evidenciado no ano de 1972, em Foz do Iguaçu.

Era a 20ª Assembleia e o comparecimento maciço tinha um motivo: homenagear o coronel Emygdio de Paula⁷⁰, comandante do 1º Batalhão de Fronteira, que em tempo de ditadura era o poder encarnado na fronteira e na região (AMOP, 2014, p. 44).

Na década de 1970, como vimos, a agricultura passou da fase pioneira, onde a prevalência era a produção de subsistência, para a fase comercial, em que a prioridade passa a ser a produção para a comercialização. A mudança nos padrões de produção agrícola transformou a recente estrutura fundiária planejada para a região Oeste do Paraná. As cercas entre pequenas propriedades foram sendo derrubadas, formando médias e grandes, em benefício de um número menor de produtores desta feita. A modernização conservadora e a monocultura dispensavam

⁶⁹ O 6º BPM foi oficialmente criado pelo Decreto-Lei 5.797 de 24 de junho de 1968, e efetivamente instalado em 5 de dezembro de 1969 (PARANÁ, 1968).

⁷⁰ O Cel. Emygdio de Paula foi Comandante da Polícia Militar do Distrito Federal, de agosto de 1966 a maio de 1967. Disponível em <http://www.pmdf.df.gov.br/site/index.php/institucional/lorem-ipsum-ii/ex-comandantes#>

muitos trabalhadores do campo, pois não havia necessidade de tantos braços para esse novo sistema de produção agrícola. “O crescimento das propriedades e a concentração da terra, no estado, aumentaram dos anos 1960 para 1970” (SAPELLI, 2013, p. 334). Pequenos proprietários, arrendatários⁷¹, meeiros⁷² e parceiros⁷³ foram os segmentos rurais que mais migraram do campo, ao mesmo tempo em que os maiores produtores aumentaram as suas propriedades (SCHÖRNER, 2009).

Na metade da década de 1970, havia 50.267 propriedades com área de até 10 hectares, e no início dos anos 1990 esse número caiu para 23.631. Manteve-se a estabilidade no número de propriedades consideradas de porte médio, sendo no mesmo período de 38.827 para 38.984. Já as grandes propriedades, com área de 100 a 1.000 hectares, tiveram uma elevação de 1.742 para 2.295 (RIPPEL, 2005). De produção intensiva pela força de trabalho passou-se a produção intensiva pela tecnologia.

A modernização da agricultura, trazida para o Brasil pela acelerada mecanização, se operava em assustadora velocidade e estado de alta euforia e alucinado otimismo dos produtores agrícolas e nos meios empresariais do ramo de máquinas, implementos, insumos e venenos agrícolas, pois este modelo de desenvolvimento energizava o sentido de agregação de capital a cada safra colhida. Fascinados pelo poder e pela arte mecânica da tecnologia, os proprietários de áreas mais extensas começaram a substituir a mão-de-obra braçal do trabalhador do campo pelo manuseio do volante, das alavancas e pedais de tratores, plantadeiras e colheitadeiras gigantes (KUIAVA, 2012, p. 321).

Como vimos, o otimismo e a euforia era para poucos. Em contraposição, a angústia e a tristeza era para muitos. Afinal, na medida em que o desenvolvimento da tecnologia e mecanização foram gerando mais produção, isso representou o desemprego e a precarização da vida para um grande número de trabalhadores. Eis uma das origens dos conflitos sociais agrários da região, conflitos estes que o poder político tratou como caso de polícia, buscando resolver pela repressão. O desenvolvimento tecnológico passou a justificar a expulsão de milhares de trabalhadores do campo. Quando esses trabalhadores se colocaram em oposição a um modelo agrário mais concentrador e excludente, implantado pela ditadura,

⁷¹ Aquele que aluga a terra para trabalhar (SCHÖRNER, 2009).

⁷² Aquele que planta em terreno alheio, repartindo o resultado das plantações com o dono da terra (SCHÖRNER, 2009).

⁷³ Aquele que trabalha a terra mediante repartição do produto, conforme a produção previamente estipulada (SCHÖRNER, 2009).

começaram a luta pela terra. Contudo, esses trabalhadores passaram a ser tratados como criminosos pelo Estado, o mesmo que gerou as condições que viabilizaram a sua expulsão.

Em 1970, a AMOP encampou a ideia de fortalecimento do sistema de cooperativismo, com apoio ao Projeto Iguaçu de Cooperativismo, coordenado e executado pela Assistência de Crédito e Assistência Rural do Paraná (ACARPA)⁷⁴, com amplos poderes delegados pela Secretaria de Estado de Agricultura (AMOP, 2014). De acordo com a afirmação de Emer (1991, p. 174), essa foi a segunda fase do cooperativismo regional, período em que as cooperativas se tornaram “instrumentos de organização da produção, da comercialização e da difusão tecnológica”. O autor afirma, ainda, que nessa fase as cooperativas:

[...] serviram também para ampliar a subordinação da agricultura à indústria e a dominação capitalista na agricultura essencialmente mercantil. Esta é a grande diferença existente entre a primeira fase do cooperativismo regional, que tinha por objetivo a busca da autonomia da pequena produção mercantil e o cooperativismo desta fase, comprometido com a política nacional de modernização da agricultura (EMER, 1991, p. 174).⁷⁵

Para Emer (1991), o Estado desempenhou importante papel nessa fase, impulsionando e condicionando o elevado crescimento da infraestrutura de comercialização das cooperativas da região Oeste. De acordo com o autor (EMER, 1991, p. 175) no mesmo momento em que o Estado “amparava as cooperativas, serviu-se delas como instrumentos de modernização do campo, subordinando a agricultura aos interesses do grande capital industrial e bancário”. Frantz e Schönardie (2007) definem esse processo como o espaço da cooperação sendo colonizado pela cultura capitalista, a transformação das práticas cooperativas em simples instrumentos de gestão de custos ou objetivo de uma organização econômica, estando muito mais a serviço do capital do que da comunidade.

Os excelentes resultados obtidos com as safras de soja fortaleceram as cooperativas. No ano de 1975, num movimento integrador das regiões Oeste e

⁷⁴ A ACARPA foi criada em 1959, com o objetivo de prestar assistência aos agricultores interessados em realizar financiamento de crédito para aquisição de maquinário e outros implementos agrícolas – Histórico da Extensão Rural. EMATER-PR, s/d. Disponível em <http://www.emater.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=43>

⁷⁵ Até a década de 1980, esse sistema cooperativista desempenhou um papel importante na execução das políticas agrícolas de modernização do campo, na difusão das tecnologias, equipamentos, insumos modernos e sementes selecionadas. Essa mudança na produção, tornou o setor agrário dependente dos setores industrial e financeiro.

sudoeste, as cooperativas dessas regiões decidiram construir uma estrutura portuária, em Paranaguá. Para tanto, as cooperativas uniram-se por meio de consórcio, o que resultou na criação da Cooperativa Central Regional Iguaçu (COTRIGUAÇU)⁷⁶. Para a AMOP este foi um importante passo para a estruturação do agronegócio na região. A inauguração do terminal contou com a presença do Presidente Ernesto Geisel, que viu nesse momento o grande potencial do Oeste e a capacidade empreendedora dos agricultores (AMOP, 2014). Enquanto isso, outros milhares de agricultores que não tinham condições de acompanhar a modernização, se deslocavam para as cidades, em grande parte rumo às periferias urbanas, onde havia enorme carência estrutural.

Segundo a visão dos integrantes da associação, o fortalecimento do sistema cooperativista na região reforçaria sobremaneira as lutas encampadas pela AMOP. Para a entidade eram tempos promissores em que se iniciava um novo ciclo da economia regional. O desenvolvimento do capitalismo no campo, vinculado à mecanização da agricultura e “a concentração fundiária facilitada pelas culturas de exportação modificaram drasticamente o perfil rural da região e exigiam dos prefeitos uma incessante busca por soluções” (AMOP, 2014, p. 52). De fato, o espaço da cooperação havia sido colonizado pelos interesses do capital.

O aumento da produtividade da soja, fez com que as atenções dos prefeitos da região se voltassem cada vez mais para a questão do transporte, bastante deficiente e precário, ainda naquele momento. Em retrospecto histórico da AMOP em comemoração aos 45 anos da Associação, consta que no início da década de 1970 os esforços da entidade estavam concentrados na busca por melhoramentos das estradas (AMOP, 2014). Porém, como já vimos, o melhoramento das estradas fazia parte do projeto de desenvolvimento econômico, tendo em suas bases a política de exportação agrícola. As estradas deviam ser melhoradas para que a produção pudesse chegar até o porto.

⁷⁶ Unidas em torno de um objetivo em comum, as cooperativas agrícolas, localizadas nas cidades de: Cascavel, Toledo, Palotina, Marechal Cândido Rondon e Campo Mourão, sob forma de condomínio adquiriram uma área de terras junto ao Porto de Paranaguá. Em seguida formaram um consórcio de cooperativas, com vistas à exportação de seus produtos e elaboraram projeto de quatro armazéns graneleiros, cada um com a capacidade de 25 mil toneladas, totalizando 100 mil toneladas. Na sequência a este consórcio, juntaram-se outras três cooperativas de Medianeira, de Capanema e de Cafelândia, constituindo um conjunto de oito cooperativas. O projeto inicial foi desenvolvido com a assistência financeira do BRDE–Banco de Desenvolvimento do Extremo Sul e recursos do Banco Central do Brasil, transformando-se na Unidade de Negócios Terminal Portuário de Paranaguá, com a capacidade de recepção de 1.000 toneladas/hora e embarque de 1.500 toneladas/hora.

Esse período foi marcado pelo fim da paridade dólar-ouro⁷⁷ nos Estados Unidos, permitindo a emissão de grandes volumes de dólares por parte do governo norte-americano, entregues ao sistema bancário, e ofertados como empréstimos com taxas de juros, flutuantes, que naquela época variavam entre 5% e 6% ao ano. “A partir de 1979, essas taxas saltaram [...] para 20,5%” ao ano, fazendo com que a dívida externa brasileira tivesse uma elevação astronômica, desencadeando uma forte crise nos anos 1980 (FATTORELLI, 2012, p. 34).

A medida que a produção de soja na região crescia, a criação de suínos tinha um declínio considerável. Em 1971, eram 140 mil cabeças; 1972, 114 mil; 1973, 80 mil; e 1974, 60 mil cabeças (AMOP, 2014). Discutia-se a inviabilidade de produção, que teve um forte abalo em 1978, com uma suposta epidemia da Peste Suína Africana ou PSA⁷⁸. Isso fez com que o governo determinasse o fim dos rebanhos.

A PSA foi considerada pelos produtores uma invenção das poderosas companhias multinacionais, que pretendiam eliminar os suínos tradicionais e obrigar o Brasil a importar (e pagar por) outra raça, que iria consumir as rações e vacinas que elas fornecessem, encarecendo o custo de produção (AMOP, 2014, p. 55).

Em interessante tese de doutorado, intitulada *História e memória da Peste Africana no Brasil: 1978 – 1984, passos e descompassos*, Viana (2004) apresenta que esse foi o pensamento de muitos produtores, o que às vezes acabava sendo reforçado por um ou outro meio de comunicação, demonstrando um grande desconhecimento sobre o assunto. De fato, a doença que já havia se espalhado anteriormente pela Europa, acometia o Brasil, sendo detectada primeiramente no Rio de Janeiro. Para o autor, a epidemia de PSA no país expôs a deficiência da infraestrutura sanitária do Ministério da Agricultura e das Secretarias Estaduais de Agricultura. O surto da doença “obrigou as autoridades sanitárias e políticas do país ao uso de severas medidas sanitárias, muitas das quais contestadas por produtores e técnicos” (VIANA, 2004, p. 13).

⁷⁷ FATTORELLI, M. L. (ORG). Auditoria Cidadã da Dívida Pública: Experiências e Métodos. Brasília: Inove Editora, 2013.

⁷⁸ A peste suína africana (PSA), até o início do século XX, era uma doença de suínos desconhecida da literatura mundial, embora ocorresse sob a forma subclínica na população de javalis e porcos selvagens no continente africano. Com a introdução de suínos domésticos, por parte dos colonizadores europeus, houve contato entre essas populações, criando-se as condições propícias para que o vírus da PSA infectasse os suínos domésticos. Em consequência, o coeficiente de letalidade observado foi muito próximo de 100%.

Polêmicas à parte, o fato é que, em 1976, dois anos antes do surto ocorrido no Oeste, houve um curso de suinocultura, com recursos do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, e ministrado pelos técnicos da EMATER⁷⁹, visando a conscientização dos “suinocultores e agropecuaristas sobre a necessidade e as vantagens da aplicação das técnicas modernas na criação de suínos” (KUIAVA, 2012, p. 324). De acordo com este autor, o curso apresentou um “novíssimo componente da biociência, qual seja o uso e a manipulação do melhoramento genético”. Isso significou a criação de uma cadeia produtiva na suinocultura, na qual o criador se tornou dependente da tecnologia e da indústria química, para manter e reproduzir o rebanho. Essa mudança também tornou o suinocultor dependente dos frigoríficos para a comercialização de seu produto.

Em 1977 o município de Toledo se desvinculou da associação com a alegação de que o custo da manutenção da entidade não estava compensando para o povo toledano. Nesse período estava em desenvolvimento na região, o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, tendo o apoio e a participação da AMOP. Esse projeto teve um papel importante na educação da região oeste do Paraná.

Ao final da década de 1970, Aloísio Valérius, prefeito de Palotina, assumiu a presidência da entidade, e trouxe ao debate um tema polêmico para a agricultura. O presidente expôs a preocupação em relação ao uso intensivo de defensivos químicos nas lavouras da região, criando uma demanda ainda maior para a Saúde Pública do Estado, pelos casos de intoxicação ocorridos no meio rural e urbano. Neste período, o município de Toledo reconsiderou seu afastamento e retornou à associação, em meados de 1979, até porque o tema ambiental lhe era considerado importante (AMOP, 2014).

Naquele mesmo mês foi realizada uma assembleia em que um dos temas tratados foi a repercussão da campanha dos prefeitos da região oeste contra o excessivo uso de venenos agrícolas. A reação por parte dos fabricantes de venenos foi imediata, afirmando que os prefeitos não sabiam do que estavam falando. Na época, o então prefeito de Guaraniaçu, formado na área da saúde, afirmava que a onda de intoxicação era proveniente dos agrotóxicos. Em defesa dos fabricantes de

⁷⁹ A EMATER, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, tem suas origens na CBAR, Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, criada no pós-Segunda Guerra, por meio de convênio entre Brasil e Estados Unidos, em que o governo norte-americano disponibilizou um quadro de especialistas em educação e extensão rural, e também concedeu bolsas de estudos naquele país, para brasileiros (LEITE, 1999).

defensivos químicos, a Associação Nacional de Defesa Vegetal (ANDEF)⁸⁰ (a qual estão associadas Bayer, Syngenta e Monsanto) manifestou-se dizendo que os prefeitos estavam produzindo pânico na população. Naquele momento, o município de Palotina, cujo prefeito presidia a AMOP, proibiu a comercialização de defensivos que eram tidos como causadores da onda de intoxicação que assolava a região (AMOP, 2014).

Esse fato ocorrido no Oeste nas vésperas dos anos de 1980, nos chamou a atenção. Atualmente, o Brasil ocupa o 1º lugar no ranking de maior consumidor de agrotóxicos do mundo (BOMBARDI, 2011). Em seus estudos, Bombardi (2011) aponta dois motivos para essa colocação: (i) devido à economia de exportação de *commodities* em grande escala, com destaque para a soja, e (ii) pelo agronegócio, baseado em grandes extensões de terras com produções de poucas culturas (NAOE, 2016). A combinação desses dois fatores rendeu às indústrias produtoras de venenos⁸¹ agrícolas uma receita líquida de cerca de 15 bilhões de reais, de acordo com o Anuário do Agronegócio 2010⁸². Empresas de três países, Estados Unidos, Suíça e Alemanha, são responsáveis por 70% da venda de “agrotóxicos” consumidos no Brasil (BOMBARDI, 2011). As pesquisas de Bombardi confirmam a preocupação apontada há mais de trinta anos pelos prefeitos da região Oeste, pois segundo a autora

Este agudo processo de subordinação da renda da terra, no Brasil, ao capital monopolista internacional, através da aquisição e aplicação de agrotóxicos, tem sido acompanhado por um problema gravíssimo de saúde pública. Tal problema diz respeito às intoxicações por agrotóxicos de uso agrícola que [...] atacam trabalhadores rurais brasileiros (BOMBARDI, 2011, p. 6).

Para Bombardi (2011, p. 20), “as intoxicações por agrotóxicos devem ser compreendidas como mais um elemento da já conhecida violência no campo [...] uma forma silenciosa de violência, perpetrada pelo capital internacional oligopolista”.

⁸⁰ Empresas associadas à ANDEF: Arysta LifeScience, Basf, Bayer CropScience, Dow AgroSciences, DuPont, FMC do Brasil, Iharabras, Isagro, ISK Biosciences, Monsanto, Nichino Brasil, Sumitomo Chemical e Syngenta. Disponível em http://www.agricultura.gov.br/arg_editor/file/camaras_setoriais/Oleaginosas_e_biodiesel/9_reuniao/ANDEF.pdf

⁸¹ A autora apresenta o termo veneno como aquilo que realmente tais indústrias produzem, escamoteado por elas com o uso do termo eufemístico “defensivos agrícolas” (BOMBARDI, 2011).

⁸² GLOBO RURAL. Anuário do Agronegócio 2010. São Paulo, Editora Globo, 2010. 202 p.

A tecnologia que garantia comodidade de vida para alguns, aumento da produtividade para outros, também produzia doenças e a expulsão de milhares de famílias do campo. Num movimento contraditório, a modernização conservadora da agricultura propiciou o aumento na produtividade agrícola e deu início a um intenso movimento migratório do campo para o espaço urbano, promoveu também o aumento dos problemas sociais, e em especial, de saúde.

Ao mesmo tempo em que a AMOP se preocupava em dar suporte para esse processo de modernização, também precisava se ocupar da viabilização urbana para receber o contingente de famílias que rumavam para as cidades. As mudanças introduzidas no campo, no que se refere ao novo modelo de produção agrário, somadas à construção da usina de Itaipu, tiveram um impacto sobre toda a região oeste, reconfigurando-se as áreas que outrora foram pensadas para uma agricultura familiar de subsistência.

Com os estudos realizados sobre o projeto de colonização do Oeste e sobre a criação e influências da AMOP, entendemos essa entidade como uma organização regional influente para a consolidação do desenvolvimento econômico dependente, tendo o oeste paranaense um papel importante a desempenhar nesse contexto, pelo polo agrícola voltado ao agronegócio e pela produção de energia através da Itaipu.

A polêmica ocorrida ao final da década de 1970, com a preocupação dos prefeitos em relação ao uso intensivo de agrotóxicos nas lavouras, e consequente elevação dos índices de intoxicação da população, também nos diz muito a respeito dessa entidade. Apesar de mostrar-nos que ela também pode ser um espaço de contradição, o poder das indústrias produtoras de veneno, representadas pela ANDEF, falou mais alto. Ou seja, o capital internacional falou mais alto naquele momento. E a AMOP, de certa forma, anuiu ao clamor da economia agroexportadora, em detrimento à saúde da população oestina. Além da violência cometida contra os trabalhadores excluídos do campo por essa economia, também havia a violência com toda a população, pelo uso intenso de veneno nas lavouras da região.

A mudança no sistema de produção agrícola também teve impacto na educação, como vemos adiante.

1.2.2 Os impactos na educação da região oeste do Paraná causados pela modernização conservadora na agricultura

Ao realizar estudos sobre a educação da região Oeste do Paraná, Emer (1991) nos aponta que até o fim dos anos 1960, a população desta região era composta na sua maioria por descendentes de imigrantes europeus, principalmente alemães e italianos. Segundo o autor, a partir da década de 1970, as mudanças desencadeadas na produção agrícola, promoveram a intensificação no repovoamento da região⁸³. A homogeneização desejada pelos grupos colonizadores ficou para trás, com a chegada dos nortistas e mineiros que introduziram novos costumes e trouxeram consigo novas culturas produtivas até então desconhecidas pelos sulistas. Esses novos habitantes estabeleceram-se na condição de arrendatários, pois não tinham a posse das terras em que trabalhavam.

Naqueles tempos, segundo Emer (1991), por um entendimento consensual, o ensino rural ficava a cargo dos municípios. A construção de escolas tornava-se onerosa, pois havia a necessidade de abertura e manutenção de estradas na maioria das vezes. Só se erguia uma escola nos espaços em que houvesse um número significativo de crianças em idade escolar. Esse critério atendia as famílias que tinham pequenas propriedades, pela proximidade das casas, o que compunha uma comunidade. Aquelas que se estabeleciam em lugares mais afastados, como era o caso dos arrendatários, não frequentavam a escola.

Grande parte das prefeituras sentiram-se incapazes de atender toda a população em idade escolar, gerando um primeiro colapso no ensino regional. Mas haviam outros fatores de ordem social que determinaram o caráter desse colapso educacional (EMER, 1991, p. 281).

O autor afirma que a transformação do sistema produtivo agrícola fez com que aqueles que não tinham terras se transferissem num movimento constante, de um lugar para o outro. O caráter provisório da residência influía na educação, muitas vezes na ruptura e descontinuidade dos estudos possíveis em um local, e impossíveis noutro, pela inexistência de escola (EMER, 1991).

⁸³ Emer (1991) apresenta os dados do Levantamento dos Censos Demográficos do IBGE, mostrando que em 1960 a população regional era de 172.928 habitantes, passando em 1970 para 751.466 (Quadro Demonstrativo produzido pelo Departamento de Estudos Regionais. Cascavel, ASSOESTE, 1984).

As escolas rurais existentes eram precárias, multisseriadas, e seus professores com escolaridade insuficiente. Havia também uma carência enorme de material didático, quando não, inadequado ao ensino-aprendizagem. As prefeituras da região, na busca por resolver tais situações, criaram equipes de supervisão para visitar as escolas, dando apoio técnico-pedagógico. O planejamento curricular, os conteúdos e as avaliações eram centralizados por essa equipe. Frequentemente havia reclamações dos pais sobre a qualidade do ensino (EMER, 1991).

A Secretaria do Estado da Educação do Paraná – SEED, em decorrência dessa pressão, promovia cursos com recursos financeiros e humanos do Estado, para professores municipais e equipes de supervisão, seguindo a perspectiva tecnicista⁸⁴ do aprender a fazer. O material didático era produzido pela Secretaria, contendo sugestões e exercícios sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Por muito tempo esse foi o único material de apoio dos professores municipais. Eles eram a referência para as equipes de supervisão, pois era a partir deles que se elaboravam as avaliações de aprendizagem dos alunos, e por eles também se podia verificar o desempenho dos professores (EMER, 1991).

Mesmo que em condições precárias, como já foi dito, estas escolas possibilitaram os estudos de parte dos filhos dos pequenos e médios agricultores da região oeste do Paraná. Porém, a ruptura dos estudos ou a inexistência de escolas, prejudicou milhares de crianças dessa região, ficando muitas analfabetas e outras tantas na condição de semialfabetizadas (EMER, 1991).

O êxodo rural, decorrente das mudanças na agricultura, foi um dos fatores diretamente responsáveis pelo inchaço populacional urbano, constituindo a proletarianização dos trabalhadores rurais nesse novo contexto. Os não-proprietários de terras, que migraram para as cidades, ocuparam as regiões periféricas, uma vez

⁸⁴ De acordo com Saviani (2009), a pedagogia tecnicista parte do pressuposto da neutralidade científica, e tem inspirações nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade para a reorganização do processo educativo, a fim de torná-lo objetivo e operacional. Era preciso planejar a educação com uma organização racional que minimizasse as interferências subjetivas que arriscassem a sua eficiência. O elemento principal é a organização racional dos meios, ficando professores e alunos como executores de um processo. A concepção, o planejamento, a coordenação e o controle são de responsabilidade de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A garantia da eficiência consiste na organização do processo, com a compensação e correção das eficiências do professor. Para a pedagogia tecnicista, a marginalidade é gerada a partir da incompetência, que por sua vez gera a improdutividade, constituindo-se em uma ameaça à estabilidade do sistema. Cabe à educação proporcionar um treinamento eficiente para a execução das tarefas demandadas pelo sistema social. A pedagogia tecnicista tem como fundamentos a filosofia neopositivista e o método funcionalista. Saviani adverte que a articulação entre a escola e o processo produtivo ocorre indiretamente e por meio de relações complexas de mediação, o que para o autor foi desconsiderado com a pedagogia tecnicista.

que suas condições não lhes possibilitava a aquisição de terrenos mais centrais e, conseqüentemente, com melhores estruturas. A falta de escolas nas periferias era uma realidade, e isso dificultou o acesso dessa fração da população urbana à escolarização (EMER, 1991).

No início da década de 1970, os problemas que se desenhavam na educação do Oeste paranaense suscitaram mobilizações que resultaram na criação de cursos de nível superior, para a formação de professores, ação encampada pela AMOP, como vimos no tópico anterior. Compreendia-se que os problemas na educação poderiam ser resolvidos, em parte, pela formação dos professores. Devido à pressão, o governo federal autorizou, via decreto, o funcionamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL). Essa foi a primeira instituição de ensino superior da região, criada oficialmente em 1972, como fundação municipal de natureza jurídica mista (AMOP, 2014). Esse modelo permitia a cobrança de mensalidades.

A instituição iniciou suas atividades com a oferta de quatro cursos de licenciatura, pensados estrategicamente para responder à precarização concernente à formação docente. Os cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências objetivavam a habilitação e qualificação de professores que atuavam na educação sem formação necessária (EMER, 1991).

A escolarização para os colonos era de suma importância⁸⁵. Os descendentes de imigrantes europeus, principalmente os alemães, guardavam os princípios herdados por seus pais, tios, avós, em que a educação era fundamental para a busca de sua própria humanização. Para Emer (1991), antes da modernização da agricultura, a escolarização era tida como o meio de instrumentalizar os filhos dos colonos, principalmente para as relações de mercantilização dos excedentes agrícolas. Dessa forma, os filhos deveriam aprender a ler, escrever e calcular.

Contudo, é preciso considerar um outro papel da escola, que não estava explícito naquele momento, em que havia uma preocupação imensa com a possibilidade da influência cubana na América Latina. Vivíamos “num mundo bipolarizado”, onde o Leste, representado pela URSS, tinha a “missão” de promover o avanço do socialismo, e o Oeste, representado pelo Estados Unidos, precisava

⁸⁵ A respeito disso, indicamos a leitura do texto *Os imigrantes e o ensino na província do Paraná*, de Maria Cecília Marins de Oliveira, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601986000100005 Acesso em 15 de abril de 2016.

combater esse avanço (PAES, 1992, p. 15). A Revolução Cubana, em 1959⁸⁶, produziu a ira norte-americana que respondeu com a criação da Aliança para o Progresso, em 1961, a fim de “transformar as estruturas socioeconômicas das nações” da América Latina (PEREIRA, 2011, p. 308). Promovendo “uma verdadeira guerra contra o governo castrista cubano” (PEREIRA, 2011, p. 309), o governo norte-americano interferia nas políticas dessas nações a fim de garantir o predomínio do bloco capitalista. Diante disso, a escola se tornava um importante espaço de construção de consensos.

Após a modernização, orquestrada justamente pelo bloco capitalista, com a conseqüente expansão do comércio nas cidades, a escolaridade passou a ser uma exigência para a nova sociedade que se delineava, com novos postos de trabalho, com destaque para o serviço público. Ampliou-se a demanda por educação e a escolarização passou a ser fator de segurança social e econômica para as pessoas (EMER, 1991). Ocorreu, ainda, a ampliação da obrigatoriedade dos estudos, por meio da Lei Nº 5.692/71, passando de 4 para 8 anos. Essa configuração fez da década de 1970 o período da “construção ou ampliação das redes escolares no Oeste do Paraná (EMER, 1991, p. 287).

Em 1974 foram criados cursos supletivos⁸⁷, para atender a demanda de pessoas na idade adulta, que já atuavam em algum ramo produtivo, com pouca escolaridade (EMER, 1991). A pressão da sociedade por escolarização ecoou na AMOP, fazendo a entidade direcionar esforços pela abertura destes cursos (AMOP, 2014).

As discussões sobre os problemas na educação e a busca por soluções aconteciam mesmo antes da promulgação da Lei 5692/71, considerada a reforma do ensino nos 1º e 2º graus. Naquele momento, havia um consenso, como já mencionamos, de que as escolas urbanas eram de responsabilidade do Estado, e as escolas rurais, dos municípios. Ocorria um descontentamento dos municípios pela inoperância do governo estadual na construção de escolas para atender a demanda crescente (EMER, 1991).

⁸⁶ Importante registrar que Cuba foi expulsa da OEA em fevereiro de 1962, após Fidel Castro ter declarado oficialmente o socialismo como regime político do país. Na sucessão dos fatos, Estados Unidos anunciaram o embargo econômico à ilha (PEREIRA, 2011).

⁸⁷ De acordo com Peris (2003, p. 486), a procura pelos cursos supletivos elevou o número de 40 matrículas em 1974 para 900 matrículas em 1979.

Contudo, o ensino foi impulsionado na região, por meio do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA. Além disso, o ensino superior ganhou força com a criação das faculdades FACISA, em Foz do Iguaçu, no ano de 1979, FACITOL, em Toledo, no ano de 1980, e FACIMAR em Marechal Cândido Rondon, também em 1980 (KUIAVA, 2012). Esse projeto foi importante para o desenvolvimento da educação do oeste paranaense.

No primeiro capítulo apresentamos elementos que nos permitiram analisar a colonização e a ampla ocupação do Oeste paranaense, e os eventos que causaram mudanças profundas na região. A modernização conservadora da agricultura e a construção de Itaipu promoveram forte impacto na organização demográfica e espacial da população. Vimos que tais mudanças estavam articuladas ao projeto econômico do regime militar, e nesse contexto foi criada a AMOP, enquanto estratégia de ação da SUDESUL, com vistas à elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional para o Sul do país, alinhado ao governo federal.

As mudanças apresentadas necessitavam do fortalecimento da infraestrutura educacional, com a finalidade de preparar a região para a solução dos problemas gerados pelas transformações socioeconômicas e culturais a que o Oeste estava submetido. Impunha-se a necessidade de renovação de seu sistema educacional. Nesse sentido, no Capítulo 2 trataremos de elementos que nos permitiram conhecer as influências da concepção dialética de educação presente no Currículo da AMOP.

CAPÍTULO 2

2. PROJETO ESPECIAL MEC/OEA, ASSOESTE E DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA AMOP

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira seção apresenta estudos sobre o Projeto Especial de Educação Brasil, Paraguai e Uruguai – Cooperação Multinacional MEC/OEA, executado na Região Oeste do Paraná entre os anos de 1975 e 1983. Procuramos entender o que foi esse projeto, o que se pretendia com ele e o que de fato ocorreu na região após sua execução. Além de pesquisa em documentos do Projeto, e bibliografias pertinentes ao tema, realizamos também uma entrevista com uma professora que participou, inicialmente como aluna, posteriormente como docente, dos cursos de formação promovidos pelo Projeto Especial, a fim de dar consistência histórica à nossa pesquisa.

Na segunda seção do capítulo apresentamos estudos sobre a ASSOESTE, entidade criada para dar continuidade às ações desenvolvidas pelo Projeto Especial. Foram analisados documentos, atas e também material pedagógico produzido pela Associação. Realizamos entrevista com pessoas que trabalharam na entidade: a professora Baltadar Vendruscolo, integrante da equipe de assessoramento pedagógico, de março de 1988 a março de 2000 (APÊNDICE C), e Valdir Salvador, inicialmente contratado como diagramador, passando por diversas funções até assumir o posto de gerente do Departamento Gráfico. Sr. Valdir trabalhou na ASSOESTE desde o seu início até a sua extinção (APÊNDICE B).

Ao final do capítulo, apresentamos os estudos sobre a criação do Departamento Pedagógico da AMOP, o qual foi responsável pela coordenação dos trabalhos que se materializaram no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Apresentamos, ainda, algumas considerações sobre o material.

2.1 Projeto Especial de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA – Cooperação Multinacional

Nas pesquisas que realizamos sobre os antecedentes históricos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental

(Anos Iniciais), ou Currículo da AMOP, nossas leituras se direcionaram, em determinado momento, para um projeto realizado na região, entre os anos de 1975 e 1983. Analisado dialeticamente, entendemos que esse projeto teve grande importância para a educação desta região, impulsionando a formação de professores e proporcionando a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná.

Trata-se do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA – Cooperação Multinacional⁸⁸, ou Projeto Especial MEC/OEA, ocorrido na segunda metade da década de 70, com influência principalmente no que tange à formação de professores. Inicialmente programado para o período de 1975 a 1979, este projeto foi renovado, devido aos impactos causados na área da educação na região, com destaque para os municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Diante do êxito das ações que foram sendo implementadas em sua primeira fase, o projeto foi renovado e teve continuidade no período de 1980 a 1983, completando oito anos de execução (KUIAVA, 2012).

É importante salientarmos que se trata de um projeto que teve a parceria entre o Ministério da Educação brasileiro e a Organização dos Estados Americanos (OEA), instituição criada no contexto da Guerra Fria e que tinha a incumbência de “influenciar os países do continente para o lado americano” (PAES, 1992, p. 16). A OEA foi caracterizada por Arapiraca (1979) como uma agência internacional prestadora de assistência técnica ou ajuda aos países subdesenvolvidos, de caráter multilateral. Contudo, para o autor, a “questão da ajuda é antes uma questão político-ideológica, não devendo jamais ser entendida como uma questão de filantropia” (ARAPIRACA, 1979, p. 98). Como afirma Arapiraca (1979), nesse caso a “ajuda não é uma questão neutra” (Idem).

[...] não se ajuda às comunidades subdesenvolvidas simplesmente pelo prazer de ajudar, mas do ponto de vista de como esta pode ajudar a comunidade do capital a legitimar-se pela internalização de seus valores, a partir de toda uma política de substituição cultural: insinua-se uma neutralidade científica pela sua objetividade, e, a partir daí, impõem-se racionalidades ditas científicas a todos os campos de saber das comunidades periféricas. Substituem-se as práticas históricas de subsistências sociais por modelos modernizadores dos Centros hegemônicos (ARAPIRACA, 1979, p. 98).

⁸⁸ Doravante estaremos nos referindo ao Projeto Especial de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA como Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, ou apenas Projeto Especial.

Para tanto, aponta o autor, projetam-se e desenvolvem-se tecnologias sofisticadas, mesmo que estas causem problemas sociais (Idem), como é o caso da modernização na agricultura, mas que sirvam para “baratear os custos dos produtos que se passam a fabricar”, com a finalidade de exportação “em detrimento do padrão de consumo básico da população nativa” (Idem). Denomina-se de ajuda toda essa transformação. Desta forma, ajudam-se “os países periféricos a ajudarem os países detentores do capital a acumularem riquezas” (Idem, p. 99).

São essas políticas de ajuda que dissimulam a real dimensão imperialista do capitalismo. É em função da ajuda e sob a forma da cooperação que os círculos da dependência se fecham. E a legitimação desse estatuto é sempre buscada a partir das superestruturas sociais. E nesse sentido tem sido a educação o segmento social mais utilizado, por ser um mecanismo de reprodução ideológica mais efetivo de controle de poder; como também ser por ele mais objetivo a manipulação das burguesias locais (ARAPIRACA, 1979, p. 99).

Para o autor, a ajuda internacional ao sistema educativo brasileiro consistia apenas em transformar o estudante em um indivíduo “*treinável* pela fábrica, e mais facilmente preparável para o aperfeiçoamento de sua competência profissional e técnica na força de trabalho, do que seria se não tivesse tal educação” (ARAPIRACA, 1979, p. 261). Cabe à escola, do modo de produção capitalista, instrumentalizar o estudante nos valores do capital, da competição, da propriedade privada, enfim, socializá-lo na racionalidade do capital (IDEM).

Isso posto, faz-se importante contextualizarmos a criação da OEA, num período em que para o EUA estabeleceu-se a indústria anticomunista, onde países como o Brasil “passaram a ser analisados como pontos estratégicos pelos norte-americanos”, sendo integrados no “projeto de reordenação do capitalismo do mundo ocidental” (BARROS, 1993, p. 41)⁸⁹. Para a autora, reordenar o capitalismo, significava efetuar uma reorganização política entre o mundo rico, representado pelo EUA, e o mundo pobre, como sendo as Américas. De acordo com Barros (1993), uma parte dessa reorganização estava representada pela OEA, criada em 1948, pela Conferência de Bogotá, com a participação de 23 estados americanos, dentre eles o Brasil. Em sua carta de fundação, a OEA estabeleceu três finalidades

⁸⁹ Em seu estudo, a autora apresenta o “mundo ocidental” com sendo às Américas. Estas, segundo Barros, compreendem muitos “mundos”. Para tanto ela usa a divisão: o mundo rico, liderado pelos EUA, e a América pobre. Dentro da América pobre está o Brasil, cuja economia está começando a crescer (BARROS, 1993, p. 41).

básicas: (i) defender a soberania de cada um dos países membros; (ii) promover a solidariedade entre os países membros; (iii) providenciar serviços sociais, econômicos, políticos e técnicos (BARROS, 1993, p. 42).

Após quatro anos da criação da OEA, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, a assinatura do Tratado Interamericano de Ajuda Recíproca, o TIAR. Através desse tratado, os países americanos reafirmaram o sentido geopolítico da OEA, ou seja, cada um comprometeu-se a ajudar o país que sofresse uma agressão extracontinental, o que Barros (1993, p. 42) aponta como “uma possível agressão armada de países comunistas”.

Aparentemente, assim, a OEA e o TIAR representam a política de solidariedade dos países americanos, tipo “**união faz a força**”. Entretanto, escondido dentro desta política está o interesse dos EUA, que consiste em gerenciar estas organizações de tal forma que possa manter o domínio político e econômico nos países pobres da América Latina. Isto significa: hegemonia dos EUA sobre a América Latina (BARROS, 1993, p. 42, grifo da autora).

Paralelamente à criação da OEA e do TIAR, constituíram-se grupos de estudos político-militares em vários países do continente americano. Barros (1993) afirma que destes grupos resultaram a doutrina e o tratamento ideológico para a segurança das Américas, destacando-se o *National War College* (NWC), com sede em Washington. Esse grupo tinha por finalidade elaborar doutrinas geopolíticas e militares, preparando pessoas capacitadas para repassá-las aos países membros. Em decorrência disso, foram criadas escolas militares em muitos países da América Latina, responsáveis pela formação de “líderes capacitados para instalar regimes militares caso sobreviesse algum perigo, tanto interno quanto externo. Em 1949 foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG), no Brasil, com o assessoramento dos oficiais norte-americanos, em uma missão militar (SAVIANI, 2009)⁹⁰. As doutrinas e os conceitos discutidos nas escolas militares deram origem à Doutrina de Segurança

⁹⁰ Segundo Saviani (2009), o militar mais influente da ESG foi o general Golbery do Couto e Silva. Em síntese, a Doutrina de Segurança Nacional formulada pelo militar apresentava os seguintes pressupostos: (1) O mundo está em guerra (guerra fria, mas com probabilidade de se transformar em quente a qualquer momento); (2) Essa guerra trava-se entre dois blocos: o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental, comunista e ateu; (3) O líder do bloco ocidental são os Estados Unidos. O líder do bloco oriental é a União Soviética; (4) Como se trata de uma geopolítica, os países situados na área ocidental integram o bloco liderado pelos Estados Unidos; aqueles situados no bloco oriental situam-se sob a liderança da União Soviética; (5) Um corolário dessas premissas é que não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado, ou de outro. Com efeito, se um país que se situa numa das suas áreas geográficas assume posição de neutralidade, ele estará enfraquecendo o seu bloco e, conseqüentemente, fortalecendo o bloco antagonista; (6) Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo (SAVIANI, 2009).

Nacional, a qual tinha como pontos fundamentais a segurança e o desenvolvimento (BARROS, 1993).

Politicamente, a segurança está relacionada com a guerra-fria, com o “perigo” comunista, que é o fator externo. Mas segurança também tem a ver com o perigo interno, isto é, com a possibilidade de existir dentro do país grupos oposicionistas e contrários à política adotada pela OEA e pelo TIAR. [...]

Economicamente, desenvolvimento significa aumentar a renda nacional. O Brasil deve produzir mais e para que possa participar do mercado internacional deve produzir com mais qualidade (BARROS, 1993, p. 43, grifo da autora).

Diante desse contexto, os Projetos Especiais têm origem em 1967, durante uma reunião que aconteceu no Uruguai, com o reconhecimento da educação como prioridade na política de desenvolvimento das Nações Latino Americanas. Esse reconhecimento foi expresso publicamente por meio da *Declaração dos Chefes dos Estados Americanos* (BRASIL, 1978).

Na sequência, fortalecendo aquele entendimento, em 1968, durante reunião do Conselho Interamericano Cultural, na Venezuela, foi criado o Programa Regional de Desenvolvimento Educativo (PREDE), a fim de potencializar os esforços para melhorias na qualidade da educação, por meio de pesquisas e pela integração latino-americana. Após quatro anos, durante reunião do Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura (CIECC), em Mar Del Plata, na Argentina, os objetivos atribuídos àquele programa foram reforçados com novas perspectivas caucionadas a ele (BRASIL, 1978). Nesse evento foram criados os “Projetos Especiais”, objetivando a:

[...] aplicação da infraestrutura educativa, científica e tecnológica aos problemas decorrentes do processo de desenvolvimento global dos países, atendendo a prioridades que possam ser consideradas comuns a uma determinada região ou sub-região (BRASIL, 1978, texto de apresentação, s/p).

O Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai, ao que vamos nos ater neste tópico, foi criado, portanto, dentro do PREDE, sendo elaborado em harmonia com “[...] as intenções manifestadas nos acordos realizados pelos respectivos Ministros de Educação dos países participantes”. Sua criação se deu pela “Resolução Mar Del Plata” ou Resolução CIECC 137/72, e sua aprovação ocorreu em 1974, pela Comissão Executiva Permanente do Conselho

Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura. Dando sequência aos propósitos “suas operações foram iniciadas em maio de 1975” (BRASIL, 1978, s/p). É importante lembrar que no ano de 1971 os especialistas da OEA haviam assessorado a SUDESUL na análise territorial da Região Sul do país (GOULARTI FILHO, MESSIAS e ALMEIDA, 2013) .

O Projeto era um instrumento de cooperação com os governos do Brasil, Paraguai e Uruguai. Sua área de abrangência compreendia a 21ª microrregião do Extremo-Oeste do Paraná, contemplando a fronteira do Brasil com o Paraguai, e, ainda, a região de fronteira do Brasil com o Uruguai, com os municípios integrantes da Lagoa Mirim, no Estado do Rio Grande do Sul. Tratava-se de um Programa Especial da SUDESUL, o qual tinha como objetivo o desenvolvimento de estudos que viabilizassem a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, analisando seus impactos na vida social e econômica da região, e evitando os consequentes problemas que adviriam nessas esferas (MESSIAS e GOULARTI FILHO, 2015).

Nesse contexto, o Projeto Especial MEC/OEA visava o fortalecimento da infraestrutura educacional nas regiões de atuação, para prepará-las para a solução de problemas gerados pelas transformações socioeconômicas e culturais a que estavam submetidas estas regiões, devido a grandes empreendimentos econômicos ali realizados, o que impunha a necessidade de renovação de seus sistemas educacionais (BRASIL, 1978). Tinha, como objetivos gerais, “apoiar e promover o desenvolvimento da educação, estudando e experimentando novos métodos e formas de educação geral e para o trabalho”, com ênfase nos níveis de educação fundamental e médio (BRASIL, 1978, s/p).

Como objetivos específicos, o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA pretendia a realização de estudos e pesquisas visando o aperfeiçoamento e a atualização de métodos de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, a especialização de profissionais em nível de pós-graduação, a prestação de assistência técnica, realização de estudos, pesquisas e planejamento educacional, apoio, assistência técnica e cooperação para a pesquisa e para a especialização de recursos humanos no campo da educação geral, educação técnica e educação especial (BRASIL, 1978).

A assinatura do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA ocorreu poucos meses após a assinatura do Tratado de Itaipu. Nesse sentido, o Projeto estava em conformidade com o que se propunha, colocando-se a serviço da região para

“prepará-la para solucionar novos e variados problemas gerados [...] pelos grandes empreendimentos de caráter econômico que se realizam nessas regiões”, o que impunha a necessidade de renovação dos respectivos sistemas educacionais (BRASIL, 1978, s/p).

As amplas transformações que impactaram a região Oeste tinham origem na modernização conservadora na agricultura, com um intenso processo de êxodo rural, acentuado na década de 1970, e ainda, na construção da hidrelétrica de Itaipu, o que ocasionaria um crescimento populacional acelerado, inicialmente na cidade de Foz do Iguaçu, por se tratar do município onde seria instalado o canteiro de obras. Mas, outras cidades importantes da região, como Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Guaíra também seriam atingidas pelas mudanças, o que se refletiria econômica e socialmente “por força do gigantismo da hidrelétrica e da alta tecnologia civil e elétrica nela aplicada” (LIMA, 2004, p. 274).

[...] as cidades próximas de Foz do Iguaçu e Ciudad Presidente Stroessner⁹¹ não dispunham de infraestrutura capaz de atender as necessidades dos trabalhadores da usina, a Itaipu teve que construir vilas residenciais com instalações de assistência médica, escolas com quadras esportivas e centros de abastecimento. Enfim, uma verdadeira urbe que totalizou em 9.500 casas construídas. O lado brasileiro possuía três conjuntos residenciais e o lado paraguaio, quatro. Somente o sistema escolar instalado pela empresa chegou a atender 15.700 alunos, sendo 10.500 no Brasil e 5.200 no Paraguai (LIMA, 2004, p. 238).

Houve um afluxo de trabalhadores para Foz do Iguaçu, em princípio, ávidos por uma vaga no canteiro de obras, devido ao “esquema de propaganda” do grande empreendimento, que “funcionava como um chamariz” (LIMA, 2004, p. 238). De acordo com essa autora, eram jovens que “queriam vencer na vida”, desempregados buscando “uma esperança e a sobrevivência”, e, ainda, “aventureiros que tentavam a sorte em mais um empreendimento”. No ápice dos trabalhos de construção, a Itaipu chegou a empregar mais de 30 mil pessoas (LIMA, 2004, p. 239).

Os impactos decorrentes da construção da usina para Foz do Iguaçu e região eram imprevisíveis e irreversíveis. A cidade estava recebendo pessoas de diferentes níveis culturais, educacionais e econômicos, vindas de várias partes do Brasil e até mesmo de países vizinhos. O motivo que unia a todos era a busca por emprego e possibilidades de negócios, que pululavam naquele horizonte infundo de

⁹¹ Atual Ciudad Del Este.

oportunidades. Muitas famílias com crianças, adolescentes e jovens em idade escolar desembarcavam permanentemente na cidade. E esse era o público alvo do Projeto Especial MEC/OEA.

Os alunos estrangeiros e estranhos – recém-chegados à Foz do Iguaçu e região – somados aos estudantes nativos se constituíram no problema central dos Projetos Especiais, considerados cada um como “sujeitos” e esperança dos pais e da sociedade (KUIAVA, 2012, p. 276).

Assim como havia a necessidade de novas habitações para alojar as famílias que desembarcavam em Foz do Iguaçu, fazia-se necessário e urgente a construção de muitas salas de aula para atender aos filhos dessa população. Era preciso erguer novas edificações equipadas com carteiras escolares, materiais didáticos e bibliotecas. Fazia-se necessária, também, a contratação de professores, zeladoras, diretores, e a tomada de providências quanto ao transporte escolar (KUIAVA, 2012).

Além disso, o crescimento populacional, intensificado pela obra de Itaipu, fez crescer a região, o comércio, a oferta de serviços urbanos. O trabalho urbano, de maneira geral, necessitava que seu trabalhador dominasse os códigos da escrita e do cálculo. Contudo, à escola também tem a tarefa de fortalecer o sentimento nacional apregoado pelo governo. Ou seja, a escola é o espaço de construção de consensos (KUIAVA, 2012).

Levando-se em consideração que a educação era um elemento fundamental para o êxito do desenvolvimento econômico, a falta de qualificação e titulação de professores se tornava um óbice ao progresso. Diante disso, era preciso pensar no processo de formação continuada para habilitação docente.

As transformações advindas no período, demandariam de amplo investimento de recursos. Contraditoriamente, naquele momento, o país vivia uma queda significativa da aplicação de recursos orçamentários, por parte da União, para as áreas de educação e saúde, originada pela desvinculação de verbas para aquela esfera de governo. O repasse de recursos para a educação, que já era insatisfatório, foi sofrendo um decréscimo ao final da década de 1960 e primeira metade da década de 1970, conforme nos aponta Netto (2014), com os seguintes percentuais alocados a cada ano: 1968, 7,74%; 1969, 8,69%; 1970, 7,33%; 1971, 6,78%; 1972, 5,52%; 1973, 5,12%; 1974, 4,95% (2014, p. 157). O autor chama a

atenção para o fato de que desde 1967 a educação primária estava a cargo dos estados e municípios (IDEM).

As informações trazidas por Cunha (2002) corroboram com as de Netto (2014), ao apontar que os índices de participação do MEC no orçamento federal, que entre os anos de 1960 a 1965 oscilavam entre 8,5% e 10,6%, passaram a ser de 4,3% em 1975, ano que se inicia o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA. Para Cunha, isso “fez com que o Brasil se convertesse num dos países que relativamente menos aplicava nesse setor” (CUNHA, 2002, p. 50). Enquanto crescia a economia, decresciam os investimentos nas áreas prioritárias para a massa do povo. Em contraposição a esse quadro de desobrigação de investimentos por parte da União, os municípios, que atendiam o maior contingente da educação, no ensino primário, continuavam obrigados a investir 20% do seu orçamento nesta área.

Em 1971, a lei 5692 ampliou a obrigação, fazendo incidir aquela proposta também sobre o Fundo de Participação dos Municípios. No entanto, a centralização promovida pelo regime autoritário fazia com que uma parcela ínfima da receita de impostos ficasse nos municípios e nos Estados. Era o governo federal – justamente a instância político-administrativa isenta de gastos pré-fixados com o ensino – que recebia a maior parte do bolo tributário (CUNHA, 2002, p. 51).

Essa situação de escassez de recursos na educação pública se devia ao fato de o Estado empregar “o montante de recursos sob a sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação do capital” (GERMANO, 1990, p. 142), como por exemplo, na própria construção da usina e, ainda, na pavimentação de rodovias que favoreciam o escoamento de grãos produzidos pelo novo sistema produtivo agrícola, que se destinavam à exportação.

O Estado, em formações sociais capitalistas, assume, em geral, três funções essenciais: funções de legitimação, que dizem respeito à direção política, a obtenção do consenso da sociedade; funções coercitivas, que correspondem ao domínio e ao exercício da força e da repressão e, finalmente, funções econômicas, que se caracterizam por servir de suporte à acumulação do capital (GERMANO, 1990, p. 87, grifos do autor).

Nesse sentido, para amenizar possíveis tensões provocadas pela acumulação afunilada do capital, que resultam na depauperação e no aviltamento das populações exploradas, os países hegemônicos “patrocinam políticas de aproximação com países subdesenvolvidos a fim de envolvê-los econômica e

culturalmente”, na tentativa de enredar os Estados-Nação subdesenvolvidos, buscando no processo de modernização aumentar seu poder de consumo, “para que o crescimento cumulativo do capital possa fluir livremente, até que ocorra outra ameaça de retração de consumo, e assim indefinidamente” (ARAPIRACA, 1979, p. 90).

E como extensão dessa política, os países hegemônicos, buscando legitimar-se por uma escala de tempo maior, procuram alinhar os países subdesenvolvidos na periferia do seu sistema internacional, acenando com compromissos a partir de esquemas de ajuda e cooperação. (ARAPIRACA, 1979, p.90).

Dessa forma, entendemos que o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA foi criado, também, como uma estratégia para que o Estado pudesse continuar canalizando os recursos públicos para setores da economia que possibilitassem essa acumulação. Nesse sentido, o financiamento da educação, via dólares enviados pela OEA, conteria, em certa medida, as tensões vividas pelos prefeitos da região Oeste, em decorrência das transformações produzidas pelos grandes empreendimentos econômicos atendidos pelo Estado.

Nesse contexto se formariam os polos de desenvolvimento regionais, estratégia formulada pela SUDESUL após, juntamente com a OEA, realizar estudos para obtenção do conhecimento das potencialidades da região superintendida. Nesse sentido, destaca-se para o setor primário do Oeste paranaense. Era preciso, então, dar conta das latentes consequências produzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado no país. Esse modelo era composto pelos seguintes elementos:

[...] *arrocho salarial*; concentração de riqueza; financiamento do capital por meio de subsídios; correção monetária como mecanismo de controle inflacionário; garantia de altas taxas de lucro para os monopólios; direcionamento da produção agroindustrial para o mercado externo, em detrimento do mercado interno; e, [...] a adoção de uma política governamental muito bem-sucedida, que visava atrair grandes empresas transnacionais e fomentar a expansão das subsidiárias destas já instaladas no país [...] (NETTO, 2014, p. 153).

Outras tensões haveriam de ocorrer após a conclusão da usina de Itaipu, com o enchimento da represa que conseqüentemente expulsaria milhares de famílias de suas terras arduamente trabalhadas. A partir de 1978, mais de sete mil famílias foram desapropriadas de suas terras. Segundo Sapelli (2013), um dos fatores mais

importantes para a criação do MST e de outros movimentos, foi a construção de usinas hidrelétricas. Ao final da obra, mais de oito mil propriedades, entre áreas rural e urbana, sofreram processo de desapropriação. Nesse contexto, entendemos que esse Projeto foi criado para resolver problemas que só tenderiam a se avolumar.

Mas, afinal, de onde vem tal projeto e por que mãos e mentes foram elaboradas as suas linhas gerais? Como vimos anteriormente, em 1971 foi realizado um amplo estudo de análise territorial pela SUDESUL com o assessoramento da OEA, na Região Sul. A partir daquela análise, a SUDESUL definiu sua estratégia principal para o planejamento regional de desenvolvimento, o que consistia na modernização do setor primário. Em decorrência disso, a autarquia definia como necessário, ainda, a formação de polos de desenvolvimento, criados a partir da existência de polos de crescimento formados pela proximidade de áreas produtoras de matéria prima; e o desenvolvimento de projetos em áreas consideradas de prioridade pela SUDESUL. Compreendendo que tais estratégias implicariam em grandes transformações, constatamos que o Projeto se constitui como apoio às ações da autarquia. É importante lembrar que a OEA era uma das instituições internacionais que apoiavam a SUDESUL (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, MESSIAS, 2011).

De acordo com Kuiava (2012), a criação e constituição do Projeto Especial teve origem no EUA, precisamente na Secretaria Geral da OEA, em Washington. A OEA foi responsável pela articulação entre os Ministérios da Educação e Cultura do Brasil, Paraguai e Uruguai. O autor afirma que seu mentor intelectual era Armando Hildebrand.

Importantes considerações sobre esse intelectual são feitas por Santos (2013) em estudos⁹² sobre o Centro Educacional de Niterói (CEN). O Dr. Hildebrand foi Diretor da Divisão do Ensino Secundário do MEC, de 1953 a 1956. Nesse período criou a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), uma fundação de direito privado que, em 1960, passou a manter o CEN. Hildebrand foi também um dos Diretores da Campanha de Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES). Para Santos (2013, p. 219) sua atuação à frente desse trabalho indica que suas ambições para o futuro do ensino secundário no Brasil não eram poucas nem pequenas.

⁹² SANTOS, Pablo S. M. B. O público, o privado e o ensino fluminense (1954-1970): o caso do Centro Educacional de Niterói. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Hildebrand tinha grande influência e articulação política, o que justifica sua manutenção no governo após o golpe militar, como afirma Santos (2013). No ano de 1964, Hildebrand ficou à frente da Diretoria do Ensino Industrial⁹³, vindo a coordenar o Programa Intensivo de Formação da Mão de Obra Industrial (SANTOS, 2013).

Sobre a influência internacional de Armando Hildebrand na educação durante os anos de 1960-1970, é igualmente digna de menção a sua atuação na Organização dos Estados Americanos – OEA, como delegado representante do Departamento de Assuntos Educativos. Com isto, percebe-se que do nível micro (com o CEN e a FUBRAE) ao nível macro (com o MEC e a OEA), Hildebrand atuava de maneira influente, e, é claro, devido a isto, detinha enorme poder político e não menor volume de capital social (SANTOS, 2013 p. 221).

E foi por Armando Hildebrand que o Projeto Especial MEC/OEA chegou à Região Oeste do Paraná, sendo anunciado na cidade de Foz do Iguaçu, cidade onde se instalou a coordenadoria regional do projeto.

2.1.1 A chegada do Projeto Especial MEC/OEA na fronteira paranaense

Para tratarmos deste tópico, utilizamos algumas fontes primárias, quais sejam, documentos produzidos no âmbito do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, e também a tese do professor e pesquisador José Kuiava, publicada em 2012, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, que aborda a formação de professores na região Oeste entre o período de 1973 e 1992. O professor Kuiava trabalhou como Coordenador Regional do Projeto Especial MEC/OEA, e desta forma consideramos sua tese uma importante fonte para a realização de nossa pesquisa.

Antes de assumir a coordenação do projeto na região, Kuiava, trabalhou como professor, diretor escolar e posteriormente ocupou o cargo de Inspetor Regional de Ensino, trabalhando na região de Foz do Iguaçu. Quando estava Inspetor, em 1975, foi incumbido pelo Secretário de Educação do Estado de receber os representantes do MEC e da OEA. O Dr. Sandoval Machado, Técnico do Ministério da Educação, e o Dr. Armando Hildebrand, Diretor Auxiliar do

⁹³ Após o golpe militar de 1964, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), indicou o nome de Carlos Pasquale para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a recondução de Gidálsio Amado à Diretoria do Ensino Secundário, e a manutenção de Lafayette Garcia na Diretoria de Ensino Comercial e de Armando Hildebrand na Diretoria de Ensino Industrial (LIRA, 2010). Armando Hildebrand aparece como Diretor do Ensino Industrial em publicação do Diário Oficial da União, do dia 24 de janeiro de 1966, Seção I, Parte I.

Departamento de Assuntos Educativos da OEA, vinham ao Paraná para a apresentação de um projeto com o aporte de recursos em dólar.

Naquele ano, a cidade de Foz do Iguaçu estava a receber pessoas de diversas regiões do Brasil, e também dos países vizinhos. Todos vinham em busca de trabalho. Alguns sozinhos, outros com famílias, trazendo consigo filhos em idade escolar. Destarte, havia uma enorme procura por educação. As escolas existentes em Foz do Iguaçu atendiam desde os filhos dos diretores da usina e da União das Construtoras (UNICON), como os filhos dos motoristas e barrageiros. Havia uma pressão por parte dos diretores para a abertura de uma escola que atendesse seus filhos⁹⁴.

No dia seguinte à chegada de Sandoval Machado e Armando Hildebrand, foi organizada uma reunião com representantes educacionais de Foz do Iguaçu e região, para tratar dos motivos que lhes trouxeram à região. Naquele momento, foi apresentado aos visitantes um diagnóstico da situação educacional, com um visível quadro de precarização, confirmando os apontamentos de Netto (2014) e Cunha (2002): falta de espaço físico; falta de vagas para atendimento da crescente demanda; insuficiência de material didático, principalmente livros; e o que era considerado muito grave pelos presentes: a falta de professores titulados para o exercício do magistério. Este era um fator determinante para a busca de profissionais em outros centros urbanos, muitas vezes fora do estado. A Secretária Municipal Sebastiana Aires de Aguirre, durante a exposição, falou sobre a construção de um colégio, no centro da cidade, “[...] para atender a demanda incontrolada de alunos que não cessavam de chegar à Foz do Iguaçu” (KUIAVA, 2012, p. 268). Naquele momento já ocorriam os preparativos para a construção da hidrelétrica de Itaipu”, o que perdurou “[...] por oito anos desde os trabalhos preliminares de preparação do local e construção da primeira unidade geradora, de 1975 a 1983” (LIMA, 2004, p. 217).

Após tomarem conhecimento da realidade educacional de Foz do Iguaçu e região, os representantes do MEC e da OEA apresentaram os motivos da sua vinda

⁹⁴ De acordo com Kuiava (2012), a Itaipu contratou o colégio carioca Angloamericano para atender os filhos dos diretores e também da Unicon. A usina deveria providenciar as instalações para que o colégio iniciasse os trabalhos. Nesse mesmo período ficou pronto o Colégio Estadual Polivalente Barão do Rio Branco, que deveria atender a uma demanda de estudantes da cidade de Foz do Iguaçu, que já esperavam por isso há tempo. Contudo, o colégio não foi inaugurado. Ocorreu que a usina ocupou o espaço, todo mobiliado e em excelentes condições materiais, físicas e técnicas, para a instalação do colégio Angloamericano, num acordo feito com o governo do estado.

até a cidade: O Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai e Uruguai MEC/OEA. A escolha desta cidade para a implantação do projeto se deu pelo seu caráter multinacional, pela situação de áreas limítrofes dos países que estavam participando, com a intervenção de trabalhos voltados para atendimento de comunidades afetadas por grandes empreendimentos socioeconômicos e culturais nestas regiões e pela construção da usina hidrelétrica binacional de Itaipu, a fim de amenizar os diversos impactos que a região viria a sofrer com esse empreendimento. Como já mencionamos anteriormente, o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA se propunha a

[...] cooperar com os Governos do Brasil, do Paraguai e do Uruguai nos esforços para fortalecer a infraestrutura educacional nas regiões de sua atuação, com o fim de prepará-la para solucionar novos e variados problemas gerados pelas transformações sócio-econômico-culturais produzidas pelos grandes empreendimentos de caráter econômico que se realizam nessas regiões, impondo a necessidade de renovação de seus sistemas educacionais (BRASIL, 1978, s/p).

A justificativa expressa no Plano Geral do Projeto (BRASIL, 1973), afirma que os países envolvidos (Brasil, Paraguai e Uruguai), estavam empenhados na reforma e na ampliação de seus sistemas de educação. Destacou-se nessa justificativa, ainda, como prioridade a educação voltada para o trabalho, tanto no ensino médio quanto na educação especial. De acordo com o Plano Geral, as reformas se orientavam no sentido de “aumentar o rendimento escolar”, dando maior eficiência aos sistemas de educação dos países participantes, ajustando a escola às realidades socioeconômicas desses países. Sobre a Educação Especial, o Plano apresentava que

O atendimento da criança e do jovem especial com problema de conduta ou com deficiência física ou mental, quer seja em centros especializados, quer criando as condições necessárias ao seu atendimento nas escolas comuns, redundará no aumento da produtividade das escolas comuns, bem como no mais rápido e equilibrado desenvolvimento da criança e do jovem. Programas de treinamento desses jovens e adultos a fim de prepará-los para o exercício de uma ocupação produtiva, reforçará a mão-de-obra especializada e reduzirá o ônus social que os mesmos representam. (BRASIL, 1973, p. 6).

Sobre a estratégia de ação, o Plano Geral do Projeto apresentava que seriam utilizados organismos especializados dos países participantes para consecução dos

objetivos almejados, além da contratação de serviços técnicos com especialistas em educação, agências, universidades e organismos especializados, nacionais e estrangeiros. O Projeto se utilizaria dos seguintes meios, para sua atuação:

- a) Cursos-programas, em universidades e centros de estudos nacionais e estrangeiros para a formação e especialização de pessoal de alto nível e para pessoal ao nível de execução; b) Levantamentos, pesquisas e experimentações educacionais que serão levadas a efeito em cada país ou simultaneamente nos três países participantes para a realização de estudos transculturais; c) Assistência técnica a planos e programas levados a efeito nos três países, nas áreas consideradas; d) Laboratórios aplicados de educação; e) Produção de protótipos de material didático para a Educação Especial e a Educação Tecnológica; f) Intercâmbio de ideias, experiências de educadores, dos três países participantes (BRASIL, 1973, p. 6 e 7).

O “projeto se inseria, como uma luva, ao programa de Reforma do Ensino, patrocinado pelo governo militar brasileiro” (KUIAVA, 2012, p. 281). De fato, tanto a justificativa quanto à estratégia estavam alinhadas com a nova lei da educação, nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Tratava-se de uma educação voltada à formação para o trabalho profissional. Como expressa o próprio documento *Diagnóstico e Prognóstico Educacional dos Municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo*, produzido após amplo levantamento das condições reais da região Oeste, “[...] O pessoal é o destinatário final na prestação dos serviços educacionais, porque a função de produção educacional é a mão-de-obra intensiva” (BRASIL, 1978, p. 655). Destacamos a preocupação com a educação especial para pessoas com “problemas de conduta”⁹⁵ e deficiências múltiplas que por isso viessem a ter comprometida a sua capacidade produtiva, reduzindo o “ônus” que estas pessoas representavam.

Na área da Educação Especial, os objetivos gerais consistiam no apoio, na promoção e no desenvolvimento da área, o desenvolvimento da educação tecnológica, a promoção de estudos acerca dos objetivos e utilização de novos métodos de ensino para a educação geral, especial e para o trabalho. Também estava dentro dos objetivos gerais a promoção de intercâmbio de ideias e experiências entre os países participantes do projeto. Entre os objetivos específicos estavam elencados o apoio e a assistência ao CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, a assistência técnica ao Ministério da Educação paraguaio para o fortalecimento da Educação Especial naquele país e também a cooperação com o

⁹⁵ Grifo nosso.

Ministério de Educação uruguaio para a ampliação do sistema de educação e Educação Especial no Uruguai. Pretendia-se, ainda, a realização de estudos e pesquisas para o aperfeiçoamento de métodos, técnicas e do material didático usados na Educação Especial, e a especialização de profissionais com nível superior e a promoção da formação de técnicos para o desenvolvimento da Educação Especial nos três países (KUIAVA, 2012).

No campo da Educação Tecnológica, o projeto pretendia a realização de estudos, pesquisas e experimentos na formação para o trabalho, com o intuito de aperfeiçoar os métodos, os materiais didáticos e as formas dessa modalidade educacional. A especialização de pessoal em nível de pós-graduação para o atendimento da Educação Tecnológica e a assistência aos Ministérios de Educação do Paraguai e do Uruguai também eram objetivos para esta área. Com as Inovações Educacionais se pretendia a realização de estudos, pesquisas e experimentações voltadas para a introdução de inovações nos sistemas de ensino dos três países participantes, e também, a promoção da especialização em alto nível de profissionais da educação (KUIAVA, 2012).

Dentre os três campos, é possível percebermos a preocupação com a formação de professores na perspectiva de educação como promotora do desenvolvimento econômico. Ou seja, o professor, trabalhador, deveria se adaptar ao processo de trabalho, que foi objetivado e organizado de forma parcelada, isto é, apropriar-se do conhecimento fragmentado tornando-se um especialista. Em outras palavras, o professor que ocupa seu espaço na linha de produção, executa apenas o necessário para a produção da força de trabalho intensiva (SAVIANI, 2010).

A atenção dada à formação, apresentada no projeto, nos remete à ideia de que investir na formação é importante para alcançar os objetivos que se busca, seja qual for a concepção de educação. Pensar na elaboração de um currículo, nesse sentido, pressupõe pensar na formação daqueles que estarão trabalhando com esse instrumento norteador das ações político-pedagógicas, condizente com as concepções abarcadas no referencial curricular. A formação é uma das bases de sustentação de tais concepções.

2.1.2 As concepções de educação no contexto do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA

No contexto da reforma de ensino, a economia brasileira estava sendo direcionada estruturalmente para atender a demanda do capital estrangeiro. De acordo com Barros (1993), dois fatores eram fundamentais para que esse capital firmasse suas filiais no país: matéria-prima farta e força de trabalho de baixo custo. Porém, essa força de trabalho deveria ter um mínimo de qualificação técnica. A forma como a escola estava organizada, não atendia a esses interesses. Como afirma Saviani (2009), a baixa produtividade do sistema de ensino, em decorrência do reduzido número de atendimentos da população em idade escolar, e ainda, pelos altos índices de evasão e reprovação, era considerada um obstáculo a ser ultrapassado. De acordo com o autor, o modelo econômico associado-dependente, adotado pelo governo militar, que abriu as portas para as empresas internacionais, teve reflexos na educação.

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção geral da produtividade do sistema escolar à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação (SAVIANI, 2009, p. 367).

A partir do golpe militar, foi introduzido o planejamento, pelo Estado, de diretrizes para todos os setores da sociedade, com impacto na área social, conseqüentemente na educação, a fim de que esta tivesse “[...] uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2009, p. 11). Houve também a ampliação do aparelho burocrático do Estado, com a finalidade de aumentar a produtividade, condição fundamental “para a construção de um novo Brasil” (RAMOS, 1987, p. 55).

Com a centralização administrativa, “os programas de desenvolvimento comunitário passam ao controle do Estado com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, IBRA” (Idem, 1987, p. 59). A autora afirma que se aliou a Teoria da Modernização⁹⁶ à Teoria do Capital Humano. Destarte, o enfoque modernizador

⁹⁶ A Teoria da Modernização procura traduzir o processo percorrido desde o arranque da forma de organização social, caracterizada como tradicional ou pré-industrial, até o estágio da modernidade. Desta forma, o objeto central de estudo dessa teoria é a “trajetória”, compreendida entre os parâmetros dados de um e outro polo. [...] A orientação do processo de modernização está sempre referida às nações desenvolvidas que são o “modelo valorado positivamente”. Assim sendo, a análise socioeconômica ou política de um país levará em consideração os parâmetros externos que condicionam a formulação do seu projeto nacional, já que será a partir deles que se definirá o estágio de desenvolvimento interno, ou seja, de “modernização das estruturas”. Para saber mais, ver em GARCIA, P. B. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

atribuiu ao setor educacional o caráter de responsável pela formação de recursos humanos necessários para o desenvolvimento.

No Plano Decenal de desenvolvimento Econômico⁹⁷ (1967-1976), elaborado no fim do governo Castelo Branco para seu sucessor, já se percebe uma preocupação com o desenvolvimento econômico e social do país, sendo a educação um dos meios para obtê-lo. Está presente no plano a mesma preocupação com o aspecto econômico encontrada no documento do IBRA: Considera-se a educação como “indústria de prestação de serviços”, encarregada da “formação interna de recursos humanos”. O plano conta ainda com a utilização de recursos externos na educação, advindos de fontes diversas, tais como: UNESCO, UNICEF, BID, Fundação Ford e USAID. A orientação desses organismos é a de que a educação é a base para o progresso sócio-político-econômico das sociedades modernas (RAMOS, 1987, p. 60).

Essa concepção de educação provém de Theodoro Schultz e sua obra “O valor econômico da educação” (1967). A centralidade dessa teoria⁹⁸ consiste na crença de que quanto mais instrução, treinamento e educação, maior será a capacidade produtiva do indivíduo (FRIGOTTO, 2000). A educação é tida como pressuposto do desenvolvimento econômico e individual. Nessa visão, os problemas da inserção social, de emprego e desempenho profissional passam a ser do indivíduo.

Conforme nos aponta Frigotto (2000, p. 41) a “teoria” do capital humano foi propagada como a solução para as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, e ainda entre os indivíduos, tendo como porta-vozes diversos organismos internacionais⁹⁹. No Brasil, Mário Henrique Simonsen, que ocupou cargos importantes durante o regime militar, como presidente do Banco Central e

⁹⁷ BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social: diagnóstico preliminar. Brasília, 1966. Educação I.

⁹⁸ Essa teoria está relacionada à criação da disciplina de Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Shultz era professor do departamento de Economia da Universidade de Chicago, e foi o principal formulador da disciplina, ancorada na ideia de capital humano. A Economia da Educação preocupou-se em explicar os ganhos na produtividade originados pelo fator humano na produção (FRIGOTTO, 2000).

⁹⁹ Como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução do Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Comissão Técnica do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (Cinterfor) (FRIGOTTO, 2000).

Ministro da Fazenda e do Planejamento, afirmava que o Brasil havia encontrado o caminho para o desenvolvimento econômico e para colocar termo às desigualdades sociais. Na visão de Simonsen, “não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação” (Idem, p. 41-42).

A teoria do capital humano na educação está contemplada na pedagogia tecnicista, a qual, baseada na neutralidade científica e na racionalidade produtiva, “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2010, p.381). As propostas pedagógicas foram crescendo em quantidade com novos métodos de ensino, e o trabalho pedagógico fragmentou-se com a entrada da especialização de funções. A organização racional dos meios do trabalho na educação passou a ser o elemento principal na pedagogia tecnicista. Professor e aluno teriam que se adaptar a ela, sendo apenas executores. Os especialistas eram os responsáveis pela organização, pois supunham-se “habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (SAVIANI, 2009, p. 12).

Como podemos ver, o papel da educação dentro da perspectiva dessa pedagogia é tornar o sujeito eficiente para que ele contribua com o aumento da produtividade social. Mas que tipo de educação poderia gerar diferentes capacidades de trabalho, produtividade e renda (FRIGOTTO, 2000, p. 42)? Aquela que desenvolvesse “conhecimento e habilidades técnicas específicas ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção” (Idem, p. 42). Deste modo, a educação deveria ser organizada para promover o equilíbrio e a estabilidade do sistema (FRIGOTTO, 2000). Era preciso desenvolver atitudes adequadas ao funcionamento do trabalho profissional.

Contudo, a imposição de uma educação acrítica reprodutivista se fez acompanhar pelas análises de vários educadores e intelectuais, principalmente dos grandes centros universitários brasileiros, que se debruçavam sobre estudos orientados pelo materialismo histórico-dialético. As críticas tecidas ao governo militar se fortaleciam pela contestação à realidade em tempos em que o milagre econômico se ruía. O clima de revolta e de insubordinação ao regime, vivido principalmente a partir de 1968, e que tinha as universidades públicas como principal espaço de resistência, proporcionou a criação de uma concepção crítica da educação, debatida por educadores influenciados por teóricos como Bourdieu e Passeron, Althusser,

Poulantzas, Gramsci, Marx e Engels (KUIAVA, 2012). Em estudos apresentados por Tonidandel (2014, p. 65), a autora assinala que:

[...] a reforma da universidade, realizada como um dos meios de ajuste ao capital, produziu uma gama de intelectuais que, em decorrência do autoritarismo do momento, debruçaram-se em análises da formação social do país, tendo a democracia como eixo central.

A conjuntura educacional brasileira na segunda metade da década de 1970, no ano que se iniciou o Projeto Especial, apontava para o crescimento da oposição ao Regime, o qual começava a ser questionado no âmbito das universidades e escolas (GERMANO, 1990). Exatamente em 1975, foi realizado na UNICAMP o Seminário de História e Ciências Sociais, com repercussão nacional, devido à divulgação nos principais veículos de comunicação impressa do país. A pretensão dos organizadores era discutir o autoritarismo, “a nova constituição de um modelo burocrático-autoritário nos países latino-americanos” (O’DONNEL, 1987, p. 11 *apud* GERMANO, 1990, p. 359).

Além dos mais importantes cientistas sociais brasileiros, participaram ainda destacados intelectuais estrangeiros como Eric Hobsbawn, Juan Linz, Arno Meyer, Guilherme O’Donnel, etc., todos opositores e críticos do autoritarismo (GERMANO, 1990, p. 359).

A partir de 1974, as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), foram tomadas pelas discussões políticas e oposição ao Regime. Com um público altamente qualificado, formado por intelectuais, cientistas, professores e estudantes universitários, esse espaço de discussão reunia milhares de pessoas de todos os cantos do Brasil e até do exterior (GERMANO, 1990). Em 1978, aconteceu em Campinas o 1º Seminário Brasileiro de Educação, com a participação de pessoas de todo o país. A repercussão foi intensa, “ao mesmo tempo que a dimensão política suplantou a dimensão estritamente acadêmica”, quando se questionou fortemente a política educacional do Regime (GERMANO, 1990, p. 360).

É importante ressaltar que, no momento em que as universidades públicas “sofriam mais duramente a repressão e a censura” (TONIDANDEL, 2014, p. 65), a PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi a “alternativa à USP”- Universidade de São Paulo, e “se constituiu num espaço privilegiado do trabalho

intelectual” (SAVIANI, 1996 *apud* TONIDANDEL, 2014, p. 66). Isso ocorreu pelo acolhimento que a PUC-SP deu a professores que antes eram da USP. Foi nesta universidade que o professor Dermeval Saviani, enquanto coordenador do programa de pós-graduação, sistematizou estudos importantes sobre o papel da escola, do professor e do aluno, “das contradições no dito limites do Estado” para a democratização da educação, e também sobre os “limites das Pedagogias burguesas” (Idem, 2014, p. 66).

Saviani que já vinha desenvolvendo seus estudos individualmente, passou a contar com a colaboração dos seus alunos de pós-graduação, para a sistematização de uma teoria da educação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, com vistas à transformação social. Essa concepção referencia-se no princípio educativo socialista, com vistas à superação da sociedade de classes. Defende “a superação da alienação mediante a formação do homem *omnilateral*” fazendo com que a reaproximação do conhecimento e do trabalho possibilitem ao trabalhador participar do processo de produção e da “condução política, econômica, social e cultural da sociedade em que vive” (BACZINSKI, 2011, p. 22).

Essa corrente histórico-crítica impactou o meio político e também os movimentos sociais representantes das classes subalternas, fomentando um grande movimento pela redemocratização no país. Nas palavras de Carlos Jamil Cury, um dos alunos de Saviani na pós-graduação naquele período, e estudioso dessa concepção, “felizmente, assiste-se a um verdadeiro fervilhar de pensamento em que a ação prática e as teorias se fecundaram e se redefinem mutuamente” (CURY, 1979, p.7).

E isso aconteceu também no Paraná, onde esse pensamento teve influência e reflexo nos cursos de formação de professores e nos estudos promovidos no âmbito do Projeto Especial, mais especificamente em sua segunda fase de implementação, e nas ações da ASSOESTE, já na década de 1980. Aliás, como afirma Saviani (2010, p. 402), esse foi um período marcado pela “busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem”. As influências da teoria histórico crítica marcaram os debates e estudos para a constituição do Currículo Básico do Paraná (1984) nos quais a ASSOESTE teve participação, como veremos adiante.

2.1.3 O levantamento da realidade socioeconômica e educacional dos municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo

De acordo com a afirmação de Gomes (2012, p. 130), a partir do Projeto Especial, “que expressava em grande medida uma concepção desenvolvimentista” no Oeste paranaense, houve o predomínio da expansão qualitativa dos elementos pedagógicos, por meio dos recursos financeiros. Para a autora, a expansão da escola ocorreu num movimento em que a melhoria das condições pedagógicas determinava o acesso e a permanência dos alunos.

Nesse sentido, para pensar ações que seriam implementadas pelo Projeto, e conseqüentemente promover as mudanças desejadas na educação, levando-se em consideração as origens do Projeto e a concepção de educação que norteava suas ações, era preciso antes de tudo, o conhecimento da realidade regional. Era preciso constatar os problemas educacionais concretos dos municípios da 21ª microrregião, com a pretensão de interferir nas políticas educacionais e também nas práticas pedagógicas e didáticas do sistema escolar. Esse levantamento a ser realizado na região deu origem ao documento Diagnóstico e Prognóstico Educacional dos Municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. O Diagnóstico seria o ponto de partida, derivando-se a partir dele o Prognóstico e a Programação, fases subseqüentes do projeto que ocorreram de forma concomitante.

Foram realizadas diversas reuniões envolvendo representantes de órgãos do governo federal, estadual e também dos municípios em que ocorreriam as atividades vinculadas à concretização do diagnóstico. As reuniões eram coordenadas pelos representantes do MEC e da OEA. Para a realização dessa etapa, foi feita a preparação e a formação de uma equipe multidisciplinar, com membros do MEC, do Estado e dos referidos municípios, formada por especialistas, técnicos e funcionários responsáveis pela execução do Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional (KUIAVA, 2012).

Todos os sujeitos envolvidos no processo de coleta e análise de informações, nos três municípios, participaram de um curso de preparação e treinamento. O curso objetivou a preparação de especialistas em Planejamento Educacional, com “uma vasta e complexa programação sobre Sistemas Educacionais, Métodos e Técnicas de Análise de Dados, Prognóstico e Programação Educacional” (KUIAVA, 2012, p. 302).

Em relação ao Levantamento Sócio-Econômico-Educacional, o Diagnóstico apresenta dois referenciais como aqueles usados com maior frequência para a definição de posições no planejamento educacional, sendo “a *demanda social*, que é o total de solicitações individuais, ou seja, a demanda coletiva da educação” e também, “a *mão-de-obra*, que consiste na demanda de educação determinada pelo crescimento econômico”. Havia ainda a necessidade de dois tipos de recenseamento para o “conhecimento da população e das variáveis que a explicam”: o demográfico e o econômico (BRASIL, 1978, p. 36). E afirma que:

O censo escolar tem implicações do tipo econômico, pois a mesma lei coloca, para o 1º grau, a sondagem de aptidões, a iniciação para o trabalho e, para o 2º grau, continuidade e/ou terminalidade, que é interpretada como a oferta e a demanda de emprego, ou seja, pesquisa de mercado de trabalho, renda, mercado monetário, mercado do produto e nível de estrutura econômica (BRASIL, 1978, p. 36).

A realização do censo escolar estava determinada pela Lei 5692/71, no artigo 20, como responsabilidade dos municípios.

O Ensino de 1º grau será obrigatório no período etário dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover anualmente o levantamento da população que alcança a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula (FONTOURA, 1972, p. 132).

O levantamento socioeconômico e educacional realizou o censo escolar nos municípios considerados pilotos no projeto, Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, estrategicamente, polos de desenvolvimento na região. Essa ação envolveu as prefeituras destes municípios e também as inspetorias de ensino a que eles pertenciam. “[...] Pretendia-se obter dados capazes de permitir a chamada escolar no 1º grau” e também “a oferta de habilitações no 2º e 3º graus para análise do problema educacional na região de influência da usina de Itaipu” (BRASIL, 1978, p. 36). Tratava-se de saber quais seriam as habilitações a serem ofertadas na região após o conhecimento da população, nos aspectos econômico, social e educacional. Para tanto, as ações foram pensadas sistematicamente.

Os objetivos pretendidos com a realização do levantamento proporcionariam o conhecimento da realidade e planejamento das ações necessárias à transformação daquela realidade, porém, claro, na perspectiva do desenvolvimento econômico. Por meio desse levantamento, obteve-se dados referentes à população

de 0 a 6 anos, com identificação de nomes com vistas a chamada escolar e possibilitando o conhecimento da demanda futura. Houve ainda a coleta de dados sobre a população escolarizada e escolarizanda de 7 a 14 anos. Além disso, foram obtidos dados que permitiriam subsidiar as análises das áreas social e econômica. O levantamento objetivou, também, “a integração das comunidades municipais, tendo em vista o acompanhamento, o controle e a atualização periódica dos dados, a partir de 1977” (BRASIL, 1978, p. 36).

A primazia desse levantamento consistia na identificação das condições sociais, econômicas e educacionais da população de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, para a “consecução do Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional” (BRASIL, 1978, p. 38).

Para a realização do levantamento, inicialmente os municípios foram divididos em duas grandes áreas, urbana e rural. Essa divisão ocorreu para que pudesse haver melhores condições de execução e controle dos trabalhos de levantamento, dadas as características distintas de cada uma das áreas. Essas áreas, por sua vez, foram divididas em setores, e estes em subsetores.

A coordenação dos setores coube a supervisores, indicados um para cada setor dentre professores estaduais efetivos, suplementaristas e professores municipais, que receberam treinamento específico para a execução das atribuições que lhes foram cometidas. As atribuições dos subsetores estiveram a cargo de responsáveis, recrutados e treinados para esse fim, e também indicados entre professores. A coleta de dados junto às edificações coube a professores e, em especial, a alunos de 2º grau diurno e da 8ª série do 1º grau, também do período diurno. Na zona rural a supervisão dos setores foi entregue ao pessoal do Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal. Os entrevistadores, nesses setores, eram os professores das respectivas escolas municipais (BRASIL, 1978, p. 38).

Essa organização envolvendo os estudantes como sujeitos ativos do processo proporcionou-lhes um contato com realidades diversas, por vezes desconhecidas por eles.

Esse trabalho só atingiu seus objetivos pela ampla divulgação da sua necessidade à população, com o chamamento para a participação da comunidade, o apoio e o fornecimento das informações. Foram distribuídos cartazes e folhetos para todos os alunos das escolas estaduais, municipais e particulares, para que entregassem aos pais. Também foram utilizados os meios de comunicação locais,

quer sejam, jornais e emissoras radiofônicas, para a divulgação. Tratou-se, pelo que vimos, de uma força-tarefa que movimentou todos os três municípios para garantir o sucesso da operação. Para a execução dessa tarefa, os envolvidos diretamente na realização do levantamento, receberam treinamento de 5 dias, no mês de abril, de 1976, com a autorização da dispensa nas aulas para estes dias, pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (BRASIL, 1978, p. 40).

A metodologia utilizada para o conhecimento da população desses três municípios foi a entrevista direta com o “chefe de família”¹⁰⁰ ou com pessoa que o substituísse-o. Para essa categoria, havia a obrigatoriedade do preenchimento de duas fichas, sendo uma dessas também preenchidas pelos demais membros da família. Havia uma terceira ficha que era preenchida com os dados da edificação residencial. Esse levantamento foi realizado durante o período de 19 a 24 de abril, de 1976, com 8 a 10 horas de trabalho por dia (BRASIL, 1978, p. 41).

Os resultados apresentados após o intenso trabalho foram publicados em um material, em dois volumes com quase 1.500 páginas no total. A publicação ficou sob a responsabilidade do MEC, com o patrocínio da OEA, via Projeto Especial MEC/OEA (KUIAVA, 2012). A partir desse trabalho foi possível conhecer melhor o cenário educacional das cidades polo do Oeste paranaense, proporcionando base para estratégias de ação do Projeto Especial.

Os dados apurados revelaram, por amostragem, as condições reais em que se encontrava a educação na região. À medida que estes dados foram sendo tabulados e divulgados, houve uma ampla discussão sobre a educação envolvendo diversas organizações da região, como a AMOP, as cooperativas, cursos superiores de educação, professores e sociedade em geral (EMER, 1991). Após a realização do levantamento, os resultados:

[...] demonstram claramente que o problema básico é a distorção do fluxo escolar, que se expressa justamente nas disfunções repetência, abandono e entrada tardia, que apresentam altos índices. Tais indicadores constituem preocupação para os planejadores, vez que impedem a expansão das oportunidades educacionais, no esforço da democratização do ensino e da formação de mão-de-obra qualificada (BRASIL, 1978, p. 25).

¹⁰⁰ O uso do termo consta no documento Diagnóstico e Prognóstico, porém, na ficha a ser preenchida por este membro familiar havia a necessidade de informar o sexo a que pertencia (BRASIL, 1978).

Em estudos sobre o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, Emer (1991) aponta para um aspecto preocupante observado pelo diagnóstico de que, “em alguns anos, os índices de evasão e repetência nas primeiras séries do ensino de 1º grau chegou a 65% dos alunos” (EMER, 1991, p. 294). O autor evidencia que, somado a isso, o ingresso tardio na escola, que era de 22%, “geraram uma defasagem entre aluno-série-idade”. A explicação para esse desastroso resultado foi, em partes, devido à falta de habilitação de professores para exercer o magistério, sendo que, dentre aqueles que lecionavam na primeira série na área urbana, 54% não tinham habilitação, e entre os da área rural o número de não-habilitados foi de 80% (EMER, 1991).

Outro fator que influenciava o mau desempenho escolar estava relacionado ao êxodo rural, com a migração de professores para outras regiões, sendo que cerca de 20% dos professores não concluíam o ano letivo. A substituição de professores era demorada e os que entravam, geralmente não tinham experiência e tampouco habilitação para o trabalho no magistério (EMER, 1991). Além desses apontamentos, o diagnóstico também apresentava dados sobre problemas de saúde nos estudantes que corroboravam para o fracasso escolar, como alto índice de contaminados por verminose, deficiência visual e auditiva. A distância da escola e a necessidade de trabalho fortaleciam os índices de repetência e evasão escolar. Outros problemas apontados no diagnóstico se referem à localização de escolas, escolas com carências de materiais didáticos e com estruturas físicas precárias (EMER, 1991).

Após a realização do levantamento, com os dados obtidos em decorrência deste, passou-se para a próxima etapa, que consistia na elaboração de projetos para a intervenção na realidade educacional de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Como resultado obteve-se programação abrangendo: correção de fluxo, otimização dos recursos e controle, avaliação e reprogramação (BRASIL, 1978). Os projetos elaborados objetivavam atender aos problemas apontados no Diagnóstico, os quais foram distribuídos em três programas. O Programa de Correção de Fluxo contemplou os seguintes projetos: Projeto de Admissão Real; Projeto de Abandono Escolar; Projeto Repetência; Projeto Rendimento. O Programa Otimização de Recursos comportou os projetos: Projeto Capacidade Instalada Física; Projeto Capacidade Instalada Docente; Projeto Capacidade Instalada Técnico-Administrativo. O Programa de Controle e Avaliação apresentou dois projetos, sendo: Projeto

Sistema de Acompanhamento, Controle e Avaliação; Projeto Treinamento Pessoal para Controle e Avaliação (BRASIL, 1978). Ao todo foram 9 projetos que deram origem a outros subprojetos.

Os projetos se desdobraram em 26 subprojetos que foram detalhados por representantes dos Departamentos da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, juntamente com técnicos das Secretarias Municipais de Educação de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo (BRASIL, 1978, Apresentação).

Não é nossa intenção realizar uma abordagem minuciosa sobre todos os programas e projetos, pois isso demandaria uma pesquisa específica. Dentre estes, porém, consideramos importante abordarmos rapidamente o Projeto Capacidade Instalada Docente, dentro do Programa Otimização de Recursos.

A Programação Otimização de Recursos abarcava três projetos e doze subprojetos, estruturados em duas dimensões distintas, indissociáveis e interdependentes: a dimensão dos elementos da capacidade instalada física das escolas; a dimensão dos elementos da capacidade instalada docente e técnico-administrativa das escolas. Tratava-se de dimensionar os espaços físicos e arquitetônicos das escolas, tais como: a) localização geográfica da escola – zona rural, zona urbana, centro, bairro, periferia; b) construção das escolas – madeira, alvenaria, padrão Fundepar; c) espaços arquitetônicos – salas de aula, biblioteca, laboratórios, administração, corredores, auditórios, alpendres, merenda/lanches, áreas livres cobertas, pátios, jardins, horta, áreas cobertas para esporte, áreas descobertas para esportes, banheiros, muros, portões, cercas, etc; d) móveis e equipamentos – carteiras escolares, assessorios, mesas, estantes, equipamentos áudio-visuais, material didático, livros didáticos, etc. (KUIAVA, 2012, p. 316).

Conforme o autor, os objetivos do Projeto Capacidade Instalada Docente foram fundamentais para otimizar o quadro de professores e técnicos-administrativos com os quais as escolas já contavam. Para Kuiava,

O Projeto visava: a) habilitar e treinar professores de 1º e 2º graus em exercício nas escolas dos municípios, utilizando metodologias e modalidades convencionais e não convencionais de ensino; b) criar o quadro de pessoal docente nas escolas de 1º e 2º graus dos municípios de acordo com as grades curriculares, a carga horária, turmas, turnos e habilitações oferecidas para contratar e alocar professores; c) instituir a carreira do magistério nos municípios, de acordo com institutos legais e de direito (leis, regulamentos, portarias e normas), para contratar e alocar pessoal adequado às funções; d) aumentar o salário do pessoal docente municipal para aumentar a renda real (KUIAVA, 2012, p. 317).

As ações desempenhadas nos projetos dentro de cada programa ocorreram de 1978 até 1983, quando se encerrou o Projeto Especial MEC/OEA. Algumas escolas deram continuidade aos trabalhos, valendo-se da experiência acumulada ao longo desses anos.

O Projeto Especial também atuou na educação informal. Em 1976, com recursos do Projeto Especial MEC/OEA foram realizados cursos nas áreas de apicultura, suinocultura¹⁰¹ e administração rural. Tais cursos foram programados e coordenados pelo Programa Paranaense de Treinamento de Executivos e pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. A participação de técnicos da região Oeste foi expressiva, sendo que das 30 vagas disponíveis, 15 foram destinadas para aqueles oriundos dessa região. Considerando que 50% das vagas foram reservadas para os técnicos do Oeste do estado, entendemos a importância da região para esse novo modelo. Houve ainda o curso de Conservação do Solo, organizado e executado pelo CETEPAR (KUIAVA, 2012).

Uma das ações tomadas no âmbito do Projeto Especial para a educação do Oeste paranaense foi o incremento às bibliotecas escolares e municipais da região. Com isso, ocorreram, também em 1976, os cursos de formação para os trabalhadores que atuavam nestes espaços.

2.1.4 Incentivo às bibliotecas da Região Oeste do Paraná

Ao assumir o papel do Estado no que se refere à promoção da educação pública, o Projeto Especial MEC/OEA atuou na transformação de outro espaço educacional, que foram as bibliotecas, com a distribuição de grande quantidade de livros para os municípios da região, tanto para as bibliotecas municipais quanto para as escolares e também das faculdades. Além dos livros, com os subsídios do Projeto foram realizados cursos para os técnicos-administrativos que atuavam nestes espaços e também para os professores, com o objetivo de que estes incentivassem a leitura e a pesquisa bibliográfica entre os estudantes.

¹⁰¹ O curso de suinocultura, realizado no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, ministrado por professores do estabelecimento e técnicos da EMATER-PR, visando: a) conscientizar os suinocultores e agropecuaristas sobre a necessidade de e as vantagens nas novas técnicas na criação de suínos; b) estimular o desenvolvimento e os conhecimentos teóricos e práticos da suinocultura moderna na região; c) oferecer conhecimentos sobre as principais raças de suínos e discutir as vantagens econômicas na criação dos mesmos, com destaque para a introdução da manipulação e melhoramento genético (KUIAVA, 2012).

Era preciso explicar aos estudantes como procurar livros nas bibliotecas. Explicar aos estudantes e leitores por que, como e para que ler livros. Era preciso buscar um entendimento entre diretores, professores, técnicos das bibliotecas e estudantes que a biblioteca se constituía numa das principais fontes da ação educativa em uma unidade escolar. Ou, num espaço cultural para uma comunidade (KUIAVA, 2012 p. 334).

No período da modernização, as bibliotecas também foram alvo de transformação, com investimento em material, manejo e organização do mesmo. No ano de 1976, foi organizado um curso, para a preparação de bibliotecários auxiliares, com duração de 60 horas, ministrado por duas professoras, profissionais de Biblioteconomia. Participaram 26 servidores técnicos-administrativos dos municípios de Foz do Iguaçu, Céu Azul e Medianeira. Ainda, segundo Kuiava (2012), os resultados obtidos com esse curso foram amplamente satisfatórios, visto às condições anteriores em que se encontravam as bibliotecas municipais e escolares destes municípios, somando-se ainda o município de Toledo.

No ano seguinte realizou-se outro curso, desta vez na cidade de Cascavel, para atender os municípios de Cascavel, Toledo, Palotina, Guaíra, Terra Roxa, Santa Helena, São Miguel do Iguaçu, Foz do Iguaçu, Medianeira, Assis Chateaubriand, Formosa D'Oeste, Corbélia, Nova Aurora, Guaraniaçu, Catanduvas e Capitão Leônidas Marques. De acordo com a afirmação de Kuiava (2012).

Com o desenvolvimento dos cursos, percebeu-se a necessidade de formação de professores em métodos e técnicas de leitura e em pesquisa bibliográfica.

Era um desafio pedagógico e cultural que mereceu todas as atenções e o apoio do Projeto Especial. Iniciar, dinamizar e orientar as atividades de leitura e pesquisa nas escolas e nas comunidades, com vistas a utilizar intensiva e criativamente os livros das bibliotecas mediante leitura individual e em pequenos grupos; era uma atividade, uma ação a ser feita nas escolas. Enfim, pretendia-se fazer nascer o gosto, o prazer estético, a paixão pela leitura nas crianças, adolescentes, jovens e adultos (KUIAVA, 2012, p. 337).

Para tanto, era necessária uma instituição que estivesse de acordo com os anseios à concretização desses fatores. A escolha foi pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado – FIDENE¹⁰², do Rio Grande do Sul.

¹⁰² A Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE) tem origem nos anos 1950, com a busca pela qualificação e habilitação legal para o trabalho pedagógico

Consideramos importante abriremos parênteses para explicar os motivos que levaram o coordenador regional do Projeto Especial à escolha desta instituição para ministrar o curso. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que a FIDENE foi o local onde José Kuiava fez sua graduação, e, por conseguinte, onde estabeleceu relações sociais profícuas, com colegas que, após a formação, viriam ao Oeste, a seu convite, para trabalhar na formação de professores da região. Entendemos que convidar a FIDENE novamente, demonstrava que havia uma afinidade político-ideológica entre o coordenador regional do Projeto Especial e a instituição.

A primeira vez que os professores da Fundação estiveram no Oeste do Paraná, foi no ano de 1973, quando vieram a Foz do Iguaçu, ministrar um curso para professores daquele município, a convite do professor Kuiava. O curso foi bem aceito pelos docentes. Entre os textos trabalhados com os professores naquela ocasião, destacam-se *Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino: A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e *O Homem e a educação*, de autoria da professora Eronita S. Barcelos, contendo as teorias de Paulo Freire (KUIAVA, 2012).

Então, passados três anos, a FIDENE recebera novo contive de seu aluno egresso, e agora também professor. O Departamento de Educação da Fundação foi convidado para organizar e ministrar o curso de formação de professores em métodos e técnicas de leitura e em pesquisa bibliográfica, com todas as despesas pagas pelo Projeto Especial MEC/OEA. Os objetivos do curso estavam voltados ao fornecimento de técnicas científicas de pesquisa bibliográfica para professores, alunos e demais leitores das comunidades, além de desenvolver o gosto pela leitura.

e a atuação no ensino secundário, pela Ordem dos Frades Menores Franciscanos (Capuchinhos) e a comunidade de Ijuí e região, que iniciaram uma mobilização em prol da implantação do ensino superior. Dessa mobilização constituiu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI), pioneira no ensino superior da Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Influenciada pelo Movimento Comunitário de Base, a FAFI teve influência nas discussões para a criação de uma entidade regional, que fosse aberta e descentralizada, a fim de conduzir e respaldar a expansão do ensino superior da região. Surge então, em julho de 1969 a FIDENE, com o propósito de encaminhar a Universidade Regional, dando o suporte legal, patrimonial e econômico-financeiro ao desenvolvimento do ensino superior no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Com o passar dos anos, cada vez mais as atividades de extensão universitária foram assumindo a forma de programas e projetos específicos. Em substituição às Faculdades da FIDENE, em 1981 foram criados os Centros Integrados de Ensino Superior de Ijuí que, em 1985, através do reconhecimento da Universidade de Ijuí (UNIJUI), consolidou a estrutura organizacional presente até hoje, com denominação renovada em 1994 para Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. – Histórico disponível na página da instituição em <http://www.unijui.edu.br/fidene/historico> , acesso em 03/04/2016.

Foram acrescentados ainda três objetivos posteriormente ao convite enviado à FIDENE, a saber: 1. Propiciar o estudo e a análise da estrutura do livro a professores/leitores em geral; 2. Capacitar os professores a elaborar sínteses de livros; 3. Despertar o espírito crítico nos professores e leitores através da leitura e pesquisa bibliográfica (KUIAVA, 2012). Falar em “espírito crítico”¹⁰³ durante a ditadura militar era arriscado. Portanto, de acordo com Kuiava (2012, p. 339), era preciso agir estrategicamente nas brechas do sistema, de maneira sutil, sem chamar a atenção daqueles que velavam pela ordem estabelecida.

O programa do curso incluía o conhecimento do acervo, organização do espaço, análise estrutural de livros, como fazer a referência bibliográfica, normas para apresentação de trabalhos, processos de leitura, passos para elaboração de sínteses, processos de estudos científicos e sua apresentação (KUIAVA, 2012).

A metodologia utilizada no curso contemplava leituras dirigidas individuais, exposições e discussões em grupos e em plenária, leituras de jornais, revistas, periódicos, textos de alunos, livros didáticos, com análises e críticas em plenária com a coordenação dos professores. O conceito de leitura por parte dos professores foi ampliado, possibilitando a eles um conhecimento que não fora adquirido na formação inicial destes professores. A avaliação ao final do curso exigiu dos professores uma monografia decorrente de uma pesquisa bibliográfica (KUIAVA, 2012).

O Dr. Armando Hildebrand, ao ver a satisfação dos cursistas, recomendou ao coordenador regional que fossem organizados outros cursos de âmbito escolar, envolvendo diretores, supervisores e professores dos diferentes níveis e áreas, e que fossem ministrados pelos professores da FIDENE e de outras instituições de educação do país (KUIAVA, 2012).

Da distribuição de milhares de livros, decorreu a formação de técnicos-administrativos e professores para a organização das bibliotecas e o manuseio do material. Dessa formação, suscitou-se a intervenção no trabalho docente com a formação e habilitação de professores. Um salto qualitativo dentro de um contexto de restrição de liberdade e precarização na educação. Uma ação estratégica do coordenador regional, atuando nas frinchas do sistema.

¹⁰³ Grifo nosso.

As ações do Projeto Especial passaram a ser divulgadas nas reuniões ordinárias da AMOP, cujos associados sentiam os reflexos do Projeto nos municípios da região e pela satisfação dos secretários municipais de educação (KUIAVA, 2012). A tônica dos trabalhos estava na formação de professores da Região Oeste.

2.1.5 Contribuições para a formação de professores da Região Oeste

Entendemos que a educação é um espaço de disputa política, portanto, carrega as mesmas contradições sociais. Geralmente é o lugar no qual a relação de poder sustenta a ideologia da classe dominante. Em tempos de ditadura militar não foi diferente. A educação foi fundamental instrumento para a “constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente” conforme afirmou Florestan Fernandes ao tratar da Reforma Universitária (FERNANDES, 1975, p. 116).

Compreendendo o projeto como estratégia ao desenvolvimento econômico brasileiro, e conseqüentemente alinhado com a reforma do ensino fundamentada na teoria do capital humano, analisando dialeticamente, não se podem negar suas contribuições para a região Oeste do Paraná. Uma delas foi na área da Educação Especial. Após o segundo semestre de 1975, foram desenvolvidos cursos nas cidades de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu, com a atenção voltada para esta área educacional que até aquele momento não tinha qualquer assistência do sistema regular de ensino (KUIAVA, 2012).

Em Toledo havia uma instituição de caráter público-privado, de constituição jurídica-privada, mas mantida pelo poder público. Tratava-se da Fundação Educacional de Toledo (FUNET)¹⁰⁴, responsável pela coordenação das escolas de 1º e 2º graus daquele município. Entre os objetivos da Fundação, estavam o estudo,

¹⁰⁴ Em outubro de 1973, foi implantada a reforma administrativa na Prefeitura Municipal de Toledo, sendo estruturadas as Secretarias Municipais. O Regimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura previu a criação da FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE TOLEDO - FUNET. Sucessivas reuniões preliminares foram realizadas, com a presença de representantes das lideranças comunitários, autoridades e técnicos e edição, para constituição e oficialização da FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE TOLEDO. Em 22 de agosto de 1974, foi sancionada a Lei nº 777/74, que autoriza a municipalidade a promover a organização da Fundação Educacional de Toledo, para atuar em todos os graus de ensino. Aos 29 de agosto de 1974, foi instituída a Fundação Educacional de Toledo, com 110 membros fundadores, todos com os mesmos direitos e deveres estatutários, pois é um empreendimento de todos: é a comunidade no colégio (Disponível em <http://www.funet.com.br/afundacao.asp>).

a pesquisa e a formação de professores. Tais objetivos estavam em concordância com os do Projeto Especial.

Na segunda vez em que vieram a Foz do Iguaçu, os representantes do MEC e da OEA foram levados a Toledo, pelo coordenador regional do Projeto Especial, com a finalidade de fazê-los conhecer os trabalhos realizados pela FUNET em prol da educação naquele município. Essa visita causou entusiasmo aos representantes, “pelo elevado espírito comunitário” e também “pela vontade de gestar inovações na educação do município” (KUIAVA, 2012, p. 344). Destarte, Armando Hildebrand ofereceu o apoio financeiro do Projeto Especial para cursos de treinamentos, aquisição de livros e equipamentos para a Fundação.

Esse momento foi a porta de entrada para o debate e a formação na área da Educação Especial na região. A partir daí foram organizados cursos de formação para os professores nessa área. Hildebrand fez a indicação do CEN, com o qual tinha estreitas relações (SANTOS, 2013), para dar início às formações que ocorreriam naquele município a partir de então, coordenadas e custeadas pelo Projeto Especial Multinacional MEC/OEA (KUIAVA, 2012).

O primeiro Curso-Programa de Treinamento de Professores e Administradores Escolares tinha como finalidade a reformulação da metodologia didático-pedagógica nas escolas das redes municipais, estaduais e também nas escolas particulares de Toledo. Isso causaria mudanças no universo escolar, no tocante à administração e à ação docente. Era preciso mudar a forma de ministrar as aulas, rompendo com modelos conceituais de educação adotados em âmbito municipal e estadual. Fazia-se necessário ainda a mudança de material didático e um consistente programa de cursos de treinamento e atualizações. As mudanças iniciariam pela administração e supervisão¹⁰⁵ escolar, e objetivavam impactar nos

¹⁰⁵ A reforma universitária, instituída pela Lei 5.540/68, determinava, em seu art. 30, que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. Como decorrência da reforma, o fixando mínimos de conteúdo e duração dos cursos de pedagogia. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, determinando que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores (SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. Comunicações. Piracicaba, SP. Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan-jun. 2013). Disponível em <file:///D:/Downloads/1110-7196-3-PB.pdf>

métodos de ensino e no sistema de desempenho e avaliação escolar (KUIAVA, 2012).

Os cursos organizados e coordenados pelo Projeto Especial aconteciam em quatro etapas, com a participação dos mesmos cursistas e professores, desde a primeira até a última etapa. Em um primeiro momento, ou na primeira etapa, realizavam-se estudos acerca da situação real em que as escolas se encontravam. Os dados apurados serviriam de base para a programação do treinamento dos diretores, supervisores e professores (KUIAVA, 2012).

Os próprios cursistas eram responsáveis pela forma de intervenção para o tratamento e busca de soluções dos problemas apresentados. Essa era a segunda etapa do curso. A partir das discussões ocorridas nessa etapa, entre professores orientadores e participantes do curso, elaborava-se o treinamento e a capacitação que, após a aprovação de todos, seriam executados na terceira etapa do curso (KUIAVA, 2012). Pela metodologia adotada, havia uma intensa participação nas discussões em cada fase. Porém, o conhecimento que se valorizava nesses cursos era de ordem prática, sem estudos teóricos ou discussão de ordem estrutural da sociedade. Apenas a detecção de problemas para posteriormente buscar-se tentativas de solucioná-los.

[...] 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, 2009, p. 12).

Foram elaborados projetos na área da leitura, para reorganização e ampliação de bibliotecas, para realização de censo escolar anual de comunidades ou bairros, para produção de material didático em substituição ao livro texto, para promoção de programas culturais na escola com a participação de toda a comunidade local, para pintura do prédio escolar, arborização e ajardinamento do pátio da escola, para criação de um jornal e de museu escolares. Também foram desenvolvidos projetos com vistas à preservação do equilíbrio ecológico e melhoramento do trânsito na comunidade. Uma fase de intensas atividades de

execução e criação que promoveram um novo aprendizado, segundo o coordenador regional do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA (KUIAVA, 2012, p. 348).

A quarta etapa do curso foi de avaliação dos resultados das etapas anteriores. Por meio de questionários, avaliou-se o resultado do desempenho dos alunos, dos professores, das escolas e do processo de aprendizagem. Após estudo comparativo da situação apresentada na primeira etapa do curso e dados obtidos na etapa de avaliação (quarta etapa), foram percebidos avanços, desencadeando a ruptura com as práticas vigentes até aquele momento. O curso possibilitou o conhecimento da realidade de ausência de assistência na Educação Especial na região, pois nenhum estabelecimento de ensino, particular ou público, de esfera municipal ou estadual, atendiam pelo sistema regular de ensino, crianças, adolescentes ou jovens com algum tipo de deficiência ou dificuldade, ou ainda, superdotação, nos níveis fundamental, médio ou superior (KUIAVA, 2012).

Outra área educacional na qual houve formação e qualificação docente foi a da alfabetização, considerada um desafio na educação voltada à formação da força de trabalho desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Para resolver essa problemática, era preciso investir na formação de professores alfabetizadores, pois segundo Brito (1989, p. 98), existia “uma estreita correlação entre os índices de repetência e evasão na 1ª série, e a preparação de professores alfabetizadores”.

As vantagens da alfabetização sob a ótica econômica e social foram apresentadas, de acordo com a autora, pelo Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA), desenvolvido de 1967 a 1973, com financiamento da UNESCO. Brito cita diversos estudos estatísticos¹⁰⁶ que demonstram a necessária intervenção na questão da alfabetização, sem a qual o projeto de desenvolvimento econômico desejado não poderia se concretizar (BRITO, 1989).

Os cursos de alfabetização para a região Oeste no contexto do Projeto Especial foram pensados a partir dos resultados apresentados no Diagnóstico, em que dos 84.289 alunos matriculados na 1ª série do 1º grau, 57% eram repetentes (KUIAVA, 2012, p. 367). Para analisar essa situação apresentamos outros resultados apontados no Diagnóstico. De um lado a formação precária, a falta de

¹⁰⁶ De acordo com a autora, dados do Serviço de Estatística do MEC apontaram para um índice de 22,3% de repetência na 1ª série nas escolas brasileiras, sendo um quinto dos recursos empregados para o ensino de 1ª série foram para o atendimento de alunos repetentes. Ainda, segundo a autora, havia a necessidade de preparação do professor alfabetizador, pois de acordo com pesquisas realizadas pelo INEP em 1975, a 1ª série era o estrangulamento do sistema de ensino brasileiro (BRITO, 1989, p. 103).

habilitação e até mesmo a ausência de aptidão pedagógica dos que eram habilitados, somando-se à instabilidade funcional dos professores, aos baixos salários e à falta de perspectiva no magistério pela inexistência de um plano de carreira. De outro, a realidade socioeconômica de estudantes e familiares, com um quadro de subnutrição, moradia precária, problemas de saúde decorrentes de epidemias e infestações, higienização precária, problemas emocionais devido à ausência de afetividade familiar, carências de ordem material, desemprego dos provedores, necessidade de trabalho infantil, longas distâncias entre a casa e a escola, falta de transporte escolar, entre outras situações de precarização (KUIAVA, 2012).

Este quadro era representativo, principalmente, das escolas rurais multisseriadas ou das escolas urbanas de periferia.

Diante deste quadro real, havia um pensamento, já predominante, nos meios educacionais, de que a educação por si só não seria capaz de resolver estes problemas sócio-educacionais. Por outro lado, havia também a ideia, a crença, a visão de que o espaço da escola, com um ensino de qualidade e condições materiais e pedagógicas, poderia propiciar para as crianças pobres, até então excluídas da escola, oportunidades não só de conhecimentos mas também alguma ascensão social (KUIAVA, 2012, p. 366).

Também havia dirigentes e profissionais da educação que acreditavam ser a escola um espaço de construção da consciência de classe, corroborando com as ideias que vinham sendo desenvolvidas pela corrente histórico-crítica, cujo principal mentor era o professor Dermeval Saviani, conforme vimos anteriormente. Nesse sentido, apesar do alinhamento do Projeto Especial com a reforma do ensino, Kuiava (2012) afirma que esta consciência social e política foi determinante para as ações que se delineavam na educação da região oeste.

Objetivava-se reduzir os índices de reprovação nas séries iniciais do 1º grau, e para tanto era preciso intervir na formação daqueles que formavam os professores para o magistério dessa etapa do ensino.

As primeiras séries da vida escolar dependiam da habilitação e qualificação dos seus professores, formados em cursos de Magistério de 2º Grau. Por sua vez, os professores dos cursos de formação do magistério eram formados nos cursos de licenciatura nas faculdades e universidades. Logo, para atingir um ensino e uma aprendizagem de qualidade na base, no processo de letramento, precisava-se qualificar a educação e a formação dos professores na

ponta superior do sistema. Ou seja, para romper na base, precisava intervir no topo, ao mesmo tempo (KUIAVA, 2012, p. 365).

Apesar dessa constatação, diante da urgência de intervenção, propôs-se o *Curso de Atualização em Princípios e Técnicas de Alfabetização para Professores do Ensino de 1º Grau*. O curso foi programado e executado pelo CETEPAR, sob a coordenação técnica e os auspícios do Projeto Especial, e a participação das prefeituras municipais. Seguindo, ainda, por uma perspectiva tecnicista, foram treinados, numa primeira etapa, 69 professores da região Oeste, entre os dias 2 e 5 e fevereiro de 1977. Na segunda etapa, estes mesmos professores tornaram-se multiplicadores e aplicaram o método a 2.342 professores alfabetizadores da região Oeste, contemplando todos os 19 municípios existentes (KUIAVA, 2012, p. 367).

O método utilizado consistia no desenvolvimento de atividades práticas, cabendo ao professor a preparação do material didático.

A eficácia do método ficou comprovada após aplicação em diversos cursos no Estado do Paraná e no município em Toledo no período anterior à pesquisa do Diagnóstico, verificando uma elevação dos índices de aprovação em até 90% dos alunos alfabetizados no método. Estrategicamente, o curso foi realizado no mês de fevereiro para possibilitar sua aplicação no começo do ano letivo (KUIAVA, 2012, p. 367).

De acordo com Emer (1991), a primeira turma, em 1976 teve 91 professores de 1ª série do município de Toledo. Diante dos “resultados considerados animadores”, outros cursos foram sendo realizados na região, chegando, em 1978, a 2.421 professores participantes; em 1980 esse número saltou para 7.128, diminuindo em 1981 para 5.554, e aumentando em 1982 para 6.778. Segundo esse autor, o curso consistia na introdução de novos métodos de ensino e produção de materiais didáticos (EMER, 1991, p. 297).

A metodologia aplicada no curso de alfabetização foi desenvolvida pelo professor Erasmo Pilotto¹⁰⁷, o qual, de acordo com estudos de Brito (1989), foi

¹⁰⁷ Erasmo Pilotto (1910-1992), professor paranaense, idealizador de um método de alfabetização. Foi influenciado por Platão, Tolstoi e Rousseau, particularmente da obra *Emílio*, a qual muito influenciou seu pensamento. A partir disso, passou a percorrer os caminhos da Escola Nova, aprofundando-se nos estudos dessa corrente pedagógica. Referenciou-se em dois estudos de Teixeira de Freitas, *Dispersão Demográfica e escolaridade* e *A evasão escolar no ensino primário brasileiro*. A ideia central deste autor é de que o esforço não se deveria concentrar, fundamentalmente, em mais escolas, mas em mais retenção (no sentido contrário à evasão) e melhor rendimento. Para desenvolver seu método de alfabetização, Erasmo Pilotto inspirou-se no velho princípio de Comênio: *proceder passo a passo e acabadamente*. Inicialmente, o autor categoriza o

seguidor da Escola Nova, com vasta experiência no sistema educacional paranaense, onde atuou inclusive com Secretário de Educação no governo de Moisés Lupion (1949-1951). Segundo a autora, por ver “fracassarem diversos esforços administrativos, para introduzir, generalizadamente, no sistema escolar comum, padrões mais altos”, Erasmo Pilotto concluiu que:

Técnicas mais aperfeiçoadas, no ensino, geralmente se apresentam mais complexas e mais difíceis de serem dominadas; é demasiado exigir do professor comum que implante, a um só tempo, uma nova prática completa, inspirada em novo espírito; no processo da educação pública, na situação do desenvolvimento geral, deve-se partir de situações concretas, para, através delas chegar a se informar dos princípios gerais; o caminho certo parece ser o do velho preceito já citado: *proceder passo a passo e acabadamente*, porque o aperfeiçoamento deve ser por etapas, cada uma bem consolidada, antes de passar para a seguinte (Pilotto, 1966 *apud* BRITO, 1989, p. 125).

Para o resultado satisfatório do método, Erasmo Pilotto apresentou quatro regras disciplinares que deveriam ser seguidas pelos professores. Tais regras consistiam em cumprir em um tempo limitado as lições da cartilha de alfabetização, para que houvesse condições de recuperação, fixação da aprendizagem, tratamento das dificuldades, reforço à aprendizagem, domínio mecânico da leitura e liberdade de compreensão (BRITO, 1989). Pilotto também se referiu a como o professor deveria realizar a primeira aula, ou seja, ao modo que deveria agir com os alunos, utilizando o quadro de giz e colocando as crianças ao redor do mesmo para observar, sem o uso da cartilha. As recapitulações também foram citadas como regras disciplinares, não no sentido de repetir lições já realizadas, mas com aplicações daquilo que as crianças aprenderam, em novas situações. Por fim, o professor precisaria ter muita paciência nas primeiras lições, sem preocupação com o tempo, podendo utilizar vários dias para a aprendizagem de uma só lição (BRITO, 1989, p. 127). As normas disciplinares defendidas pelo autor do método de alfabetização nos fazem pensar que este método, desenvolvido por um seguidor da

desenvolvimento da escola primária em cinco níveis socioeconômicos e culturais, indo da mais deficiente, que seriam as escolas rurais isoladas onde os professores eram na sua maioria leigos, sem formação profissional, tendo concluído apenas o ensino primário, à ideal, a qual o autor refere-se como provavelmente inexistente, com técnicas metodológicas complexas, de domínio difícil, com professores altamente qualificados para o magistério. O mais viável para o autor seria o empreendimento de esforços para levar cada escola imediatamente ao nível superior. Erasmo Pilotto sistematizou suas ideias no livro *Organização e Metodologia de Ensino na 1ª série*, com o propósito de fornecer elementos para que os professores alfabetizadores aperfeiçoassem sua técnica. Erasmo Pilotto vivenciou diversas funções no sistema educacional do Paraná (BRITO, 1989).

Escola Nova, estava bastante alinhado à pedagogia tecnicista, para a qual, segundo Saviani (2009, p. 13) “o que importa é aprender a fazer”.

Os resultados obtidos pelo método Erasmo Pilotto na região Oeste, com treinamentos em massa, suscitaram elogios, mas também críticas. O próprio coordenador regional do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, professor Kuiava, admitia não estar contente com esse método de alfabetização, posto em comparação ao método Paulo Freire (KUIAVA, 2012).

Enquanto o método de Paulo Freire gerava uma formação de consciência social de classe, portanto uma consciência política nos alfabetizando durante o processo, ao longo do curso, mediante o uso de palavras geradoras, prenes de sentido histórico-social, o método de Erasmo Pilotto empregava as palavras geradoras no jogo mecânico visual dos objetos e as letras e sílabas que compunham a palavra – sonora e gráfica – dos objetos (KUIAVA, 2012, p. 369).

O descontentamento deu espaço à ação do coordenador, que teve autorização dos coordenadores do MEC e da OEA para propor um curso ministrado pelos professores da FIDENE. Novamente os professores que já haviam plantado uma semente do pensamento crítico na região, voltariam para trabalhar com os professores. Foram elaborados cursos em forma de projetos, dentre os quais o Curso de Comunicação e Expressão, que trazia um diferencial na justificativa, em contraposição àquelas apresentadas nos cursos planejados pelo CETEPAR para a área de Linguagem (KUIAVA, 2012).

Enquanto o CETEPAR justificava os cursos em virtude dos elevados índices de reprovação de alunos e da formação precária dos professores, propondo objetivos e metas para corrigir o “fracasso escolar”, mediante o treinamento e capacitação dos professores, a FIDENE justificava os cursos pela necessidade de desenvolver nos professores uma metodologia mais consistente de ensino da língua portuguesa pelo conhecimento das descobertas da moderna linguística (KUIAVA, 2012, p. 370).

Esse curso foi um marco na educação do Oeste paranaense, significando a ruptura com o ensino “gramaticalizado” e a introdução de uma metodologia “fundamentada nas descobertas da moderna linguística” (KUIAVA, 2012, p. 370). Isso significava não somente o rompimento, mas a superação do “método tecnicista skinneriano, adotado pelo CETEPAR” (Idem, 2012, p. 370). Uma mudança embalada pela concepção de alfabetização apresentado pela FIDENE, para a qual

“alfabetizar é desenvolver o pensamento crítico, estimulando a criança a falar e expor suas ideias” (FIDENE, 1977, *apud* KUIAVA, 2012, p. 371).

Dentre os cursos desenvolvidos na área, o que mais causou impacto foi o de Comunicação e Expressão, ministrado concomitantemente nas cidades de Cascavel, Medianeira¹⁰⁸ e Toledo. Os professores contratados para ministrar esse curso eram oriundos de universidades de grandes centros urbanos, como Campinas (UNICAMP), Rio de Janeiro (UFRJ) e Porto Alegre (URGS), locais onde pululavam debates e críticas em oposição ao regime militar, conforme vimos anteriormente. Eram professores com curso de pós-graduação que trabalhavam numa “perspectiva de mudanças radicais no modo de ensinar a língua” (KUIAVA, 2012, p. 372). Um dos objetivos do curso era a conscientização dos professores de Língua Portuguesa quanto ao uso de textos técnico-científicos para estudos, não ficando estes restritos apenas ao uso de textos literários (KUIAVA, 2012).

O trabalho a partir dos textos rendeu uma importante obra, publicada em 1984 e que foi amplamente distribuída na região Oeste, e, posteriormente, por todo o Brasil. Intitulado *O texto na sala de aula – Leitura & Produção*, de João Wanderley Geraldi, “o livro já foi objeto de infinitude de artigos, monografias, citações em obras e artigos, dissertações, teses e nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (KUIAVA, 2012, p. 495).

O livro, em suas quatro primeiras edições – 1ª edição em 1984, as 2ª, 3ª e 4ª edições em 1985 – foi impresso na gráfica da ASSOESTE e distribuído pela editora da ASSOESTE. Em virtude da abrangência restrita à região oeste do Paraná da Editora ASSOESTE, o organizador da coletânea concedeu os direitos de distribuição à Editora Ática, de abrangência nacional. Assim, em pouco tempo a metodologia do ensino da língua portuguesa proposta pelo professor João Wanderley Geraldi, como ficou conhecida, ganhou presença e visibilidade em horizontes nacionais (KUIAVA, 2012, p. 495).

Esta foi uma das ações desenvolvidas a partir do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA que extrapolaram as fronteiras do Oeste paranaense. Não é nosso intuito analisar a obra, mas sim os feitos a partir dos trabalhos que a concretizaram.

¹⁰⁸ Para o curso na cidade de Medianeira, vieram os professores João Wanderley Geraldi e Antônio Alberti Maffi. Este último não constava no projeto original, pois ele veio substituindo outro professor que seria o titular. Em relato do próprio professor Geraldi, já na década de 80, consta que ambos tiveram que encerrar o curso antes do tempo programado, e sair da cidade às pressas, sendo considerados como subversivos (Palestra de João Wanderley Geraldi no encerramento do Curso de Especialização de Língua Portuguesa – Foz do Iguaçu, out/1989. Mimeo).

Os cursos de Comunicação e Expressão ministrados a partir disso influenciaram na recusa ao uso dos livros didáticos por parte de alguns professores, alguns anos depois.

Os argumentos que davam a sustentação teórica para o abandono dos livros didáticos de uso genérico em todo território nacional, era o seu sentido e significados totalmente estranhos e distantes da realidade histórica, social e cultural das vidas das crianças, adolescentes e jovens da região. Era preciso criar, produzir materiais com histórias, narrativas, textos, linguagens, palavras que falassem da vida real, da cultura vivenciada e falada na língua local e regional, cultivando a boa literatura nacional e o domínio da língua padrão (KUIAVA, 2012, p. 388).

Consideravam que os materiais didáticos deveriam ser elaborados com base em pesquisas e estudos realizados por especialistas e também pelos próprios professores que deles fariam uso.

Tivemos a oportunidade de conversar com uma professora, crítica do uso do livro didático, que participou dos cursos ministrados pelo professor João Wanderley Geraldi, naquele momento mestre em Linguística pela UNICAMP¹⁰⁹, o qual continuou trabalhando na formação de professores da região Oeste, especialmente em Cascavel, após aquela primeira vinda à região ainda ao final da década de 1970.

A professora Jeni Capeletto Dalla Valle iniciou na profissão ainda aos 14 anos, como professora leiga em uma escola rural. Deu continuidade aos estudos, sempre trabalhando, e em 1974 ingressou no curso de Letras da FECIVEL, concluindo em 1977. De março a dezembro de 1982, participou do curso de Especialização em Língua Portuguesa¹¹⁰, patrocinado pelo Projeto Especial Multinacional MEC/OEA e Associação Educacional do Oeste do Paraná. Jeni também participou de outros cursos pelo Projeto Especial, tornando-se uma das multiplicadoras na região e também em outras cidades do estado do Paraná (APÊNDICE A).

Sobre o curso de especialização, a professora nos contou que a partir do contato com a disciplina Metodologia do ensino da Língua Portuguesa, ministrada pelo professor João Wanderley Geraldi, despertou interesse em trabalhar com a

¹⁰⁹ O professor João Wanderley Geraldi foi um dos colegas do professor José Kuiava na FIDENE, em tempos de graduação.

¹¹⁰ O curso era composto pelas seguintes disciplinas: 1. Introdução a problemas de linguagem; 2. A Fonética e a Fonologia no ensino do Português; 3. Sociolinguística; 4. Morfosintaxe; 5. Tópicos de semântica; 6. Recepção de Texto; 7. Metodologia do ensino da Língua Portuguesa (FECIVEL, 1982).

utilização de textos. Jeni afirmou que antes da especialização o trabalho era feito com o livro didático, material nem sempre adequado para a realidade social (APÊNDICE A).

A metodologia adotada consistia na realização de debate sobre um tema da atualidade, sob a mediação do professor. Esse trabalho era feito na 1ª aula. Na sequência havia a produção de texto individual, com os posicionamentos e argumentações dos alunos. Essa metodologia consistia em trabalho a partir do texto produzido pelo aluno. Daí se trabalhava a gramática, a ortografia, o gênero textual, tudo com o auxílio do dicionário e da gramática aplicada. O professor lia e apontava os erros cometidos, de acordo com as normas gramaticais. A devolutiva era feita em grupos de acordo com as dificuldades apresentadas. Os alunos trabalhavam com o apoio do dicionário e da gramática aplicada, para verificar e corrigir os seus erros (APÊNDICE A).

Na leitura, a professora Jeni contou-nos que eram selecionados títulos, por escolas literárias, distribuídos aos alunos por séries. Começavam pela ordem cronológica da história das escolas literárias. Após a leitura, os alunos faziam a exposição oral das histórias, e nesse momento apareciam as características de cada escola literária, reforçadas pelo professor. Também eram trabalhados os autores. Essa nova metodologia trazida pelo professor João Wanderley Geraldi proporcionava o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita (APÊNDICE A).

A professora Jeni foi uma fonte importante para o nosso trabalho, pois compreendemos concretamente, a partir de seu relato, as mudanças no processo de desenvolvimento da educação no Oeste do Paraná. Esta professora, que já trabalhava na educação no tempo em que as escolas careciam de materiais e, principalmente, formação docente, frequentou cursos promovidos no contexto do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, além de outros, passando a ser uma multiplicadora dos conhecimentos obtidos, especialmente na área da linguagem. Mais do que isso, de professora leiga, no interior da região Oeste, Jeni passou a ser multiplicadora da proposta de ensino na Língua Portuguesa do professor João Wanderley Geraldi.

Enquanto a educação oestina era sacudida pelas ações desenvolvidas dentro do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, o tempo de existência deste diminuía, aproximando-se o seu término. A sua prorrogação já fora obtida justamente pelo

desempenho que se havia atingido na primeira etapa (1975 a 1979). Não era mais possível prorrogá-lo. Desta forma, os prefeitos da região e secretários de educação, apresentavam-se preocupados com o rompimento dos trabalhos.

Diante disso, considerando os resultados significativos que impactaram a educação no Oeste, principalmente no que concerne à formação de professores, houve, ao final da década de 1970, uma manifestação por parte das secretarias municipais de educação pela continuidade das ações. Naquele momento, a AMOP desempenhou um papel importante, sendo palco para as articulações de ideias e propostas que viriam a dar condições para que os trabalhos não se findassem com o término do projeto, conforme veremos na sequência (KUIAVA, 2012).

2.2 Criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná

O Projeto Especial Multinacional MEC/OEA oportunizou na região Oeste do Paraná um salto significativo na educação, apesar da congruência entre seus objetivos e metodologias de ensino com o projeto de desenvolvimento orquestrado pelo governo militar, em conjunto com organismos internacionais, temerosos do avanço do comunismo na América Latina e desejosos por manter o Brasil em condição de país dependente. Neste tópico apresentamos a narrativa de como se deu o processo de criação da ASSOESTE, a partir de fontes primárias, como atas e estatuto, e também com base em bibliografias que tratam do assunto.

De acordo com os estudos de Vergutz (2006), a partir do Projeto Especial, a região “[...] passou a colocar em circulação várias ideias educacionais”. É importante frisar que muitas dessas ideias foram trazidas à região pelos professores da FIDENE e por outros de grandes centros acadêmicos, como UNICAMP e FGV, convidados pelo coordenador regional do Projeto, e contratados para ministrarem cursos de formação aos professores do Oeste, dinamizando, dessa forma, a educação.

Compreendendo a realidade com um constante *devir*, aos poucos, num movimento dialético, o planejado foi abrindo espaço para o novo, e desse movimento foi constituída a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE). A finalidade da associação consistia em dar prosseguimento à política

de ação educacional do Projeto Especial de Educação MEC/OEA na área do Estado do Paraná, concluída sua fase de execução¹¹¹.

A ASSOESTE tem a função de ser a continuadora das atividades desencadeadas pelo Projeto MEC/OEA. Caberá à ASSOESTE a responsabilidade técnica e financeira para a continuidade destas atividades, sustentar e desenvolver as ações propostas pelo Projeto (BRASIL, 1983, p. 66).

Destarte, a ASSOESTE, em nosso entendimento, pode ser considerada como um dos resultados mais significativos decorrentes do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, pelo papel que esta associação desempenhou na região. Nas palavras do professor João Wanderley Geraldi, em palestra proferida no encerramento de um curso de Especialização na Língua Portuguesa, em outubro de 1989, “a instituição mais universitária do oeste do Paraná, nessa época, era a Assoeste”¹¹². Geraldi afirmava que a perspectiva universitária e de intervenção na sociedade estava no grupo que compunha a ASSOESTE naquela época.

A história da Associação iniciou em meados de 1979, quando, já tendo conseguido a prorrogação do projeto para mais quatro anos, o Diretor Auxiliar de Assuntos Educacionais da OEA, Armando Hildebrand, foi convidado para participar de uma das reuniões ordinárias da AMOP. Naquele momento, fez uma explanação, lançando a ideia da criação de uma fundação semelhante à FUNET de Toledo (KUIAVA, 2012). É importante lembrar que Hildebrand já tinha experiência também com a FUBRAE (SANTOS, 2013).

Na ocasião, ficou determinado que deveriam ser realizados estudos e articulações com órgãos regionais objetivando o planejamento de uma fundação educacional regional. Foi decidido ainda, que as custas de tais ações ficariam a cargo do Projeto Especial MEC/OEA, que também se comprometia, por meio da figura do representante da OEA, a dar total apoio para a organização e montagem, inclusive com o aporte de recursos financeiros na instalação de uma gráfica, comprando e doando para a “Fundação todos os equipamentos, móveis e materiais necessários para a montagem de uma gráfica *offset*” (KUIAVA, 2012, p. 411). De

¹¹¹ Conforme registrado em ata da Reunião de Estudos Preliminares para a criação de uma entidade sem fins lucrativos para apoiar o desenvolvimento da educação na 21ª Microrregião do Estado do Paraná, realizada em 22/04/1980 (CASCAVEL, 1980).

¹¹² Informação apresentada no texto de transcrição da fala do professor João Wanderley Geraldi durante a palestra de encerramento do curso de Especialização em Língua Portuguesa, na FACISA, em 1989. Este texto encontra-se arquivado no Departamento Pedagógico da AMOP.

acordo com Armando Hildebrand, haveria, ainda, o “apoio para a contratação de técnicos e profissionais do ramo gráfico” enquanto o projeto estivesse em vigência (KUIAVA, 2012).

Conforme dissemos anteriormente, o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA assumiu, de certa forma, a responsabilidade que era do Estado no tocante ao financiamento da educação dos municípios da Região Oeste. Os dólares do Projeto tinham efeito anestesiante junto aos prefeitos da região, em relação à escassez de recursos provenientes do governo federal. Conforme registrado em ata da reunião de estudos preliminares para a criação de uma entidade que viesse a dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto, ocorrida aos 22 de abril de 1980, o então presidente da AMOP (prefeito do município de Palotina), agradeceu ao Coordenador Nacional do Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA e ao representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, pelo apoio técnico e financeiro que o Projeto vinha proporcionando aos vinte municípios da Microrregião do Paraná¹¹³. Naquele momento, havia um entusiasmo e uma expectativa por parte dos associados da AMOP, os quais viriam a se associar na ASSOESTE.

Consideramos importante abrir parênteses para destacarmos que naquele momento em que a ASSOESTE era criada, o país vivia um período de “mudança na correlação de forças entre o regime e a oposição democrática” (NETTO, 2014, p. 211), onde “o período de euforia do ‘milagre’ estava se afundando dentro do processo da crise mundial do capitalismo”, que havia sido iniciada com a crise do petróleo na década de 1970, e intensificando-se nos anos 1980 (XAVIER, 1994, p. 261). A situação econômica no Brasil agravou-se ainda mais pela política protecionista adotada pelo governo Geisel, assumindo as dívidas de empresas privadas que haviam feito empréstimos particulares no exterior. A segunda crise de petróleo da década de 1970, e a elevação dos juros da dívida externa, passando de 5% para 20,5% a partir de 1979, foram determinantes para o fracasso do modelo econômico imposto durante o regime militar (XAVIER, 1994; FATTORELLI, 2012 p. 34; NETTO, 2014, p. 212 e 2013). Como consequência desse quadro, “não havia recursos para a saúde, educação, saneamento, etc.” (XAVIER, 1994, p. 262).

¹¹³ Conforme registrado em ata da Reunião de Estudos Preliminares para a criação de uma entidade sem fins lucrativos para apoiar o desenvolvimento da educação na 21ª Microrregião do Estado do Paraná, realizada em 22/04/1980 (AMOP, 1980).

Nesse contexto, foram realizados os estudos preliminares para a criação de uma fundação educacional. Contudo, foram evidenciados impedimentos de natureza jurídica à sua criação. Realizados, então, novos estudos e feitos debates acerca da problemática, chegou-se ao consenso pela criação de uma associação educacional, pois os impedimentos apresentados anteriormente se desfaziam. Porém, essa era uma ação que deveria ser tomada com cautela, pois, era preciso um entendimento de setores da administração pública para que houvesse o compromisso dos municípios com as obrigações que seriam contraídas a partir de sua constituição (KUIAVA, 2012).

Todos os municípios da região foram visitados por diversas vezes, ocorrendo audiências com o poder executivo, representantes das secretarias de educação, departamentos jurídicos e também os poderes legislativos, “pois o repasse de cotas orçamentárias municipais precisava de lei municipal” (KUIAVA, 2012, p. 412).

[...] a associação é concebida, gestada e criada na perspectiva do horizonte regional. Fica cada vez mais clara a noção da realidade dos problemas de cada município com a realidade dos problemas dos outros municípios. Esta nova noção e visão geram sentimentos de solidariedade e unidade regional (KUIAVA, 2012, p. 412).

No dia 22 de abril de 1980, ocorreu uma reunião, promovida pela AMOP, que contou com a participação de todos os municípios que compunham a 21ª microrregião¹¹⁴ Oeste, além de outras autoridades e representantes de órgãos públicos de âmbito estadual e federal. O objetivo da reunião era apresentar a ideia da Associação Educacional do Oeste, e, a partir disso, criar uma Comissão Técnica de estudos preliminares para a sua implantação (CASCAVEL, 1980a).

O presidente da AMOP, na ocasião, Sr. Aloísio Valérius, agradeceu a expressiva participação dos municípios e demais entidades convidadas para esse momento, o qual se constituiu em evento de grande importância para o desenvolvimento da educação no Oeste do Paraná. O presidente agradeceu, ainda, ao Coordenador Nacional do Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA e ao representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, pelo apoio

¹¹⁴ Nesse momento, a microrregião contava com 29 municípios: Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Formosa D'Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Jesuítas, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Palotina, Santa Helena, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste.

técnico e financeiro que o Projeto vinha proporcionando à região (CASCAVEL, 1980a).

Durante a reunião, Dr. Armando Hildebrand apresentou a ideia da Associação, dizendo que ela teve sua origem nas atividades de alfabetização desenvolvidas amplamente em 1980, nos vinte municípios da região, com treinamento de 3.334 professores alfabetizadores, e a produção de manuais de alfabetização para aproximadamente 62 mil estudantes de 1ª série, uma ação desenvolvida pelo Projeto Especial Multinacional MEC/OEA (CASCAVEL, 1980a).

Em sua explanação, Hildebrand afirmou que a reprodução dos materiais pelos municípios estava onerando muito os setores de educação estaduais e municipais, justificando-se, dessa forma, a criação de uma associação de abrangência regional, com a possibilidade de solucionar esse problema a longo prazo. Segundo o representante da OEA, a ideia nasceu durante o trabalho com Secretários Municipais de Educação e Inspectores Estaduais de Ensino, em que se decidiu fornecer os manuais aos estudantes mediante uma participação financeira destes (CASCAVEL, 1980a).

O caráter e o sentido que se pretendia dar à Associação era de abrangência e de desenvolvimento da comunidade regional, por meio da participação direta das Associações de Pais e Mestres, Prefeituras, Cooperativas Agrícolas, fundações educacionais, entre outras. A principal fonte de recursos da entidade seria a prestação de serviços gráficos na área educacional, o que deveria ser complementada com recursos de outros órgãos e entidades de nível estadual, nacional e internacional, mediante a firmação de convênios para execução de projetos e atividades. O material didático pedagógico e instrucional produzido pela associação seria fornecido aos estudantes a preços de custo (CASCAVEL, 1980a).

Além disso, a associação teria a finalidade de dar prosseguimento à política de ação educacional do Projeto Especial de Educação MEC/OEA na área de abrangência do Estado do Paraná, findado o seu prazo de execução. Dessa forma, a criação da ASSOESTE, viria a representar o que era o PRODERF¹¹⁵, no Estado

¹¹⁵ O PRODERF – Programa para o Desenvolvimento de Recursos Humanos na Região Sul do Rio Grande do Sul, foi criado em 1977, tendo sua origem no Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil – Paraguai – Uruguai – MEC/OEA. Sua área de abrangência foram os municípios fronteiriços com o Uruguai e pelos que integram a Bacia da Lagoa Mirim: Arroio Grande, Bagé, Canguçu, Dom Pedrito, Herval, Jaguarão, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Quaraí, Rio Grande, Sant’Ana do Livramento, Santana do Livramento, Uruguaiana. Estes municípios constituíam, juntos, 21% do território estadual, com uma população, em 1980, de pouco mais de 900 mil habitantes. A

do Rio Grande do Sul. A diferença é que as ações da associação seriam voltadas para os estudantes.

A associação terá, assim, sua função voltada ao aluno, mediante o treinamento e preparação de pessoal de educação, mediante estudos e pesquisas dos problemas educacionais, através da inovação metodológica do ensino básico e profissional, pela utilização de novos métodos e novas técnicas de ensino, mediante a produção de material técnico-didático-pedagógico e instrucional ao alcance dos alunos de todas as séries e mediante a formação e dinamização de centros de cultura comunitária (CASCAVEL, 1980a, s/p).

Percebe-se que a ASSOESTE, ao menos explicitamente, foi criada com objetivos comuns aos do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA. Por ter como foco de suas ações os estudantes, um dos meios para atingir aos fins consistia no trabalho de formação de professores.

Durante a reunião, representantes de cooperativas manifestaram-se inteiramente favoráveis à criação da ASSOESTE, afirmando ser a educação fator primordial para o cooperativismo¹¹⁶. Um dos representantes, Sr. Telmo Cassel, da Coopagril, se manifestou favorável à associação e informou que havia participado de um encontro de Dirigentes Cooperativistas em Brasília, onde se enfatizou a ideia do

região caracterizava-se por acentuado número de propriedades de pequeno porte, com tendência a reduzirem-se cada vez mais, devido ao parcelamento de terras por herança. Essa situação representava um contingente de força de trabalho que migrava para as cidades, provocando um processo intenso de urbanização sem que os centros urbanos contassem com uma infraestrutura adequada para receber essa população. A identificação de problemas regionais foi obtida com a utilização de dados fornecidos por órgãos locais e regionais do governo, com destaque para a SUDESUL, a qual, a partir dos estudos realizados sobre o sistema socioeconômico da região, foi a responsável por identificar funções, objetivos e diretrizes que orientariam as ações do programa, tendo por base o II Plano de Desenvolvimento, refletindo, dessa forma, o programa de ação federal em esfera regional. Como o próprio nome apresenta, o foco do PRODERF foi a formação de recursos humanos. A participação multidisciplinar e multisetorial foi importante elemento para se estabelecer um diagnóstico regional, e nesse sentido, destacou-se a participação da SUDESUL (BRASIL, 1983).

¹¹⁶ De acordo com Frantz e Schönardie (2007, p. 4 e 5) O cooperativismo pode representar, teoricamente, um modelo de organização econômica e social mais justo para produzir e distribuir riquezas, pois, por sua natureza associativa oferece uma estrutura de poder econômico e político mais próximo de seus integrantes. Esse modelo só pode ser construído pela permanente comunicação e educação de seus integrantes, pela qualificação de seus associados, dirigentes e funcionários, pela participação política e econômica de todos os associados na elaboração dos planos e execução dos projetos de suas cooperativas. Contudo, os autores apontam para o fato de que é comum ver as práticas cooperativas atreladas aos interesses dominantes na economia, isto é, aos interesses nem sempre idênticos às necessidades e interesses dos associados das cooperativas. O espaço da cooperação pode ser “colonizado” pela cultura capitalista, submetendo-a à lógica do capital e não do trabalho (FRANTZ E SCHÖNARDIE, 2007, p. 4 e 5). O cooperativismo está fundamentado em sete princípios: 1º Princípio: Adesão livre e voluntária; 2º Princípio: Gestão Democrática pelos cooperados; 3º Princípio: Participação econômica dos cooperados; 4º Princípio: Autonomia e independência; 5º Princípio: Educação, formação e informação; 6º Princípio: Intercooperação; 7º Princípio: Interesse pela comunidade (MEMLAK e DEWES, s/d).

ensino e da educação do cooperativismo nas escolas. O Diretor Executivo do CETEPAR manifestou o pensamento do Secretário do Estado da Educação, dizendo ser inteiramente solidário à criação da Associação e que via nesta instituição regional uma fonte e uma espécie de laboratório educacional, que poderia vir a servir de modelo para outras regiões. Falaram também os prefeitos dos municípios, mostrando-se animados com a criação da entidade, acreditando que ela seria bastante significativa para a Região Oeste (CASCAVEL, 1980a).

A assessoria jurídica para o processo de criação da associação da ASSOESTE foi dada pela Itaipu Binacional. A associação deveria ter uma estrutura e organização capaz de garantir o “[...] desenvolvimento regional planejado, fundamentado em estudos e pesquisas da história e da cultura de sua região” (KUIAVA, 2012, p. 413).

Na segunda reunião da Comissão Técnica para a criação da ASSOESTE, foi apresentada, aos prefeitos e demais associados, a previsão de custos para o ano de 1981, ficando projetados os seguintes valores: Pessoal Técnico: Cr\$ 2.422.800,00 (Dois milhões quatrocentos e vinte e dois mil e oitocentos cruzeiros); Pessoal Auxiliar: Cr\$ 467.400,00 (quatrocentos e sessenta e sete mil e quatrocentos cruzeiros); Material de consumo: Cr\$ 15.775.880,00 (quinze milhões setecentos e setenta e cinco mil e oitocentos e oitenta cruzeiros); Serviços de Terceiros: Cr\$ 467.400,00 (quatrocentos e sessenta e sete mil e quatrocentos cruzeiros); Contribuição Previdenciária Social Cr\$ 1.620.000,00 (um milhão seiscentos e vinte mil cruzeiros). Os valores apresentados naquele momento tratavam-se de uma previsão. De acordo com o que consta na ata¹¹⁷ da reunião, os prefeitos consideraram as despesas válidas pelo seu significado e valor que reverteriam à educação dos municípios e, conseqüentemente, da região. Segundo registro constante em ata, entendiam perfeitamente que se tratava, não apenas de gastos a mais na área da educação, mas sim de um investimento seguro e necessário para a melhoria do ensino (CASCAVEL, 1980b).

Quanto à forma das prefeituras se filiarem e participarem da associação, todos os prefeitos presentes e ou seus representantes decidiram que os valores

¹¹⁷ Ata da Reunião da Comissão Técnica, realizada em 11/07/1980.

deveriam ser calculados em 0,20%¹¹⁸ sobre o plano orçamentário de dois anos anteriores ao exercício vigente. O valor previsto deveria ser repassado para a ASSOESTE em doze parcelas iguais no decorrer do ano¹¹⁹ (CASCAVEL, 1980b).

A Comissão Técnica concluiu, após a realização desta segunda reunião, que os trabalhos realizados por ela estavam tendo crédito dos prefeitos, os quais se mostravam dispostos a participar da ASSOESTE e, conseqüentemente, contribuir para a sua atuação na região. Outro destaque era o fato de as Cooperativas manifestarem interesse em participar da Associação, o que, conforme registro em ata, vinha dar maior segurança aos municípios (CASCAVEL, 1980b). Isso demonstrava que as cooperativas tinham poder de influência sobre as administrações locais.

Dissemos anteriormente, que o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA havia assumido o papel que é do Estado no tocante ao investimento de recursos na área da educação. Com a criação da ASSOESTE, por sua vez, se impôs ao Estado o repasse de recursos para esta área, por meio de um “investimento seguro e necessário para a melhoria do ensino” no Oeste paranaense, o que deveria ser feito pelas prefeituras, conforme estabelecido estatutariamente e acordado por todas as prefeituras durante as reuniões da Comissão Técnica de estudos preliminares, e ainda, pelo contrato entre prefeituras e a entidade, dos serviços gráficos (ASSOESTE, 1980; CASCAVEL, 1980a; FOZ DO IGUAÇU, 1980).

Em seu Estatuto, a entidade se caracterizou como uma instituição de caráter técnico-educacional-assistencial, sem fins lucrativos, sendo pessoa jurídica de direito privado. Entre seus associados fundadores, além das prefeituras dos municípios da 21ª microrregião do Paraná¹²⁰, também figuraram como associados fundadores a Cooperativa Central Regional Iguaçu – COTRIGUAÇU, de Cascavel, as Associações de Pais e Mestres da Escola Parigot de Souza e do Colégio Anglo Americano, ambos de Foz do Iguaçu, e, ainda, cinco pessoas físicas, dentre as

¹¹⁸ A partir de 14 de março de 1984, conforme 1ª alteração estatutária, o percentual passa a ser de 0,15% (zero vírgula quinze por cento) sobre o Plano Orçamentário do ano vigente, repassados à ASSOESTE em doze parcelas (ASSOESTE, 1984).

¹¹⁹ Conforme Ata da segunda reunião da Comissão Técnica para a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná, realizada em 11/07/1980. Arquivos da AMOP.

¹²⁰ Assis Chateaubriand, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Formosa D'Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Palotina, Santa Helena, São Miguel do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo. Além destes, também viriam a fazer parte da associação os municípios criados posteriormente à sua constituição, e que estivessem em sua área de abrangência (AMOP, 1980).

quais o Dr. Armando Hildebrand¹²¹. Posteriormente incorporaram-se à entidade: Cooperativa Agrícola Consolata Ltda. - COPACOL, de Cafelândia do Oeste; Cooperativa Agrícola do Oeste Ltda. – COOPAGRO, de Toledo; Cooperativa Agropecuária Cascavel – COOPAVEL, de Cascavel. Também foram associadas as quatro fundações mantenedoras das Faculdades¹²² existentes na região (ASSOESTE, 1980).

A estrutura organizacional da Associação foi formada por um Conselho Deliberativo, uma Comissão de Administração e uma Secretaria Executiva. No que concerne a vencimentos percebidos, com exceção do Secretário Executivo, nenhum dos membros que compunham os órgãos diretivos receberia gratificações ou remuneração por serviços prestados à Associação, assim como não seriam distribuídos por esta, lucros, bonificações ou vantagens para seus dirigentes ou associados. O cargo de Secretário Executivo seria assumido por pessoa indicada pelo presidente do Conselho Deliberativo, órgão formado por representantes das instituições filiadas ou por um representante, formalmente indicado (ASSOESTE, 1980).

A adesão à Associação estava condicionada à natureza da instituição, sendo um valor maior para as prefeituras, com um mínimo de quinze mil cruzeiros; escolas particulares com um mínimo de pouco mais de 50% deste valor, oito mil cruzeiros; e Associações de Pais e Mestres com um mínimo de cem cruzeiros. Para as pessoas físicas associadas, o valor mencionado no estatuto era de oito mil cruzeiros, igualmente às escolas privadas. O documento não apresenta qual era o valor de participação das cooperativas (ASSOESTE, 1980).

Entre os objetivos a que a entidade se propunha, constantes no art. 4º do seu estatuto, estavam: (i) a promoção do desenvolvimento da educação em todas as suas formas, níveis e graus; (ii) a promoção de estudos e pesquisas no domínio da educação, buscando inovações metodológicas que proporcionassem a melhoria do processo ensino-aprendizagem; (iii) o desenvolvimento de recursos humanos na educação, por meio de cursos, seminários, estudos e pesquisas, com vistas a elevação de nível dos profissionais dos quadros administrativos, professores e técnicos; (iv) a produção de material técnico, didático-pedagógico e instrucional para

¹²¹ Constam ainda os nomes de Wilson de Aguiar Souza, Eleutério Dalasen, João Correia de Freitas e Helena Mascarenhas Falluh.

¹²² FECIVEL, criada em 1972; FACISA, criada em 1979; FACIMAR e FACITOL, criadas em 1980 (EMER, 1991; KUIAVA, 2012).

professores e alunos; (v) o desenvolvimento de recursos institucionais e materiais de incremento a programas e atividades de promoção e assistência ao educando; (vi) prestação de serviços educacionais; (vii) apoio e desenvolvimento de ações e programas de caráter cultural (ASSOESTE, 1980, p. 01 e 02). O estatuto apresenta ainda, em parágrafo único do referido artigo, a confirmação de que seu foco estava voltado para o atendimento aos estudantes.

A Associação dará assistência aos alunos dos municípios ou das Associações de Pais e Mestres a ela filiados, proporcionando material didático-pedagógico, material escolar, vestuário escolar e prestará serviços especializados de saúde, alimentação e assistência social, com especial atenção aos setores mais carenciados de recursos próprios (ASSOESTE, 1980, p. 02).

Em um contexto de transformações socioeconômicas regionais, na esteira do Projeto Especial MEC/OEA, com influência na educação do Oeste do Paraná e com a efetiva participação da AMOP e do sistema cooperativo regional, são dadas as condições para a criação de uma organização regional que proporcionasse a continuidade das ações implementadas pelo Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, com intervenção direta na educação. Diante disso, mediante convocação para todos os prefeitos da região e demais representantes, no dia 22 de agosto de 1980, ocorreu a Assembleia Geral de Constituição da Associação Educacional do Oeste do Paraná (KUIAVA, 2012)¹²³.

Dois municípios se propunham a sediar a ASSOESTE. O representante do poder executivo de Foz do Iguaçu ofereceu duas salas de aula em uma escola municipal. Já o prefeito de Cascavel foi mais além, colocando à disposição da entidade um “prédio amplo e novo” no centro da cidade (KUIAVA, 2012, p. 415). Sem titubeios, escolheu-se pela oferta mais vantajada, até porque era necessário um espaço favorável à instalação das máquinas de impressão.

A partir da criação da ASSOESTE, o Projeto Especial passou seu escritório para Cascavel, pois os trabalhos seriam realizados em conjunto entre este e aquela. O cargo de Secretário Executivo foi assumido pelo coordenador regional do Projeto Especial, professor José Kuiava, por indicação de prefeitos e secretários de

¹²³ O evento foi realizado no Hotel Bourbon de Foz de Iguaçu, e contou com a presença, entre outros, de Helena Mascarenhas Falluh, representando o coordenador geral do Projeto Especial, João Guilherme de Aragão; João Correia de Freitas, chefe do gabinete e representante do Secretário de Educação do Paraná, Edson Machado; Benno Sander, diretor do escritório da OEA no Brasil (FOZ DO IGUAÇU, 1980).

educação. A Secretaria de Educação do município de Cascavel ainda disponibilizou duas profissionais do magistério, Terezinha Armiliato e Emma Gnoatto, para comporem o Departamento Pedagógico da associação, e a Secretaria do Estado da Educação cedeu a professora Vera Poersch. Houve a contratação de uma equipe formada por técnicos e auxiliares, todos com “[...] complementação salarial expressiva do Projeto Especial” (KUIAVA, 2012, p. 418)¹²⁴.

Com a instalação das máquinas de impressão gráfica, a ASSOESTE passou a imprimir o material didático-pedagógico para os cursos de treinamento de professores e supervisores, e também para estudantes dos anos iniciais do 1º grau de ensino de todos os municípios da Região Oeste do Paraná¹²⁵. A partir de 1982, com a aquisição de uma máquina¹²⁶ com recursos do Projeto Especial, a gráfica passou a atender as cooperativas, faculdades e prefeituras, “fazendo da prestação de serviços uma importante fonte geradora de recursos para a ASSOESTE melhor atingir suas finalidades educacionais” (BRASIL, 1983, p. 67).

Devido à expansão das atividades realizadas pela ASSOESTE, logo nos primeiros anos de existência, houve uma reestruturação da associação com a criação de três departamentos: Departamento Editorial; Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos e Departamento de Estudos Regionais e Apoio à Pesquisa.

O Departamento Editorial contemplava o Parque Gráfico e a Editora Educativa. Foi montado considerando-se os elevados custos de produção de material didático-pedagógico em gráficas comerciais. O foco do trabalho gráfico era a produção de materiais para o aluno. No entanto, com a chegada de uma máquina mais potente, foi possível a abertura para o atendimento comercial (BRASIL, 1983).

¹²⁴ Naquele momento, a ASSOESTE contava com a participação dos dólares do Projeto Especial, o que incrementava também os vencimentos percebidos pelos funcionários da Associação. Em entrevista com Sr. Valdir Salvador, contratado para trabalhar no Departamento Gráfico, o entrevistado nos contou que até o ano de 1983, os funcionários recebiam um salário em moeda corrente nacional, e outro em dólar, com cheque timbrado pelo MEC e pela OEA. Ao findar o Projeto, houve a conversão deste salário, pago em dólar, e a recomposição salarial a partir daquele momento, sem acarretar em perdas para os funcionários. Entendemos que, de certa forma, houve uma elevação salarial do valor pago pela Associação, em moeda corrente nacional, o que merece ser analisado mais adiante quando tratamos da extinção da Associação (APÊNDICE B).

¹²⁵ De acordo com o Relatório Final do Projeto Especial MEC/OEA, nos anos de 1981 a 1983 a gráfica fez uma tiragem de 276 mil livros didáticos. A Cartilha Porta Mágica foi objeto de estudo em um congresso de avaliação de materiais didáticos promovidos pela UNESCO em 1983 (BRASIL, 1983).

¹²⁶ Tratava-se de uma máquina de datilografar eletrônica, IBM Composer, contendo um dispositivo de armazenamento de memória, conforme nos explicou o Sr. Valdir Salvador. De acordo com o ex-funcionário, uma máquina moderna no Brasil, mas que já estava ultrapassada no seu país de origem (a máquina era fabricada nos Estados Unidos) (APÊNDICE B).

O Departamento Editorial exercia a atividade meio na educação, sendo o responsável pela geração de recursos para a manutenção do Departamento de Recursos Humanos.

Na tabela a seguir, são apresentados os materiais editados e publicados pela ASSOESTE nos anos de 1981 a 1983, com o número de exemplares impressos nesse período:

Quadro 1 - Relação de obras editadas e publicadas pela ASSOESTE entre os anos de 1981 e 1983.

Ano	Título	Tiragem exemplares	Páginas impressas
1981	Período Preparatório	40.000	5.280.000
	Cartilha de Alfabetização	45.000	4.320.000
1982	Período Preparatório	40.000	5.280.000
	Cartilha A Porta Mágica para 1º ano (1ª edição)	45.000	4.320.000
1983	Período Preparatório	40.000	5.280.000
	Cartilha A Porta Mágica para 1º ano (2ª edição - revisada)	45.000	4.320.000
	Livro Texto de Integração Social para alunos de 3ª e 4ª séries	17.000	2.788.000
	Metodologia do Ensino (Livro do Professor)	2.000	120.000
	Comunicação e Educação Cooperativa	2.000	380.000
Total		276.000	32.088.000

FONTE: Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil – Paraguai – Uruguai – MEC/OEA. Relatório Final do Projeto Especial BRASIL, 1983.

É importante ressaltar que, conforme nos explicou o Sr. Valdir Salvador, naquele momento os serviços gráficos eram realizados praticamente de forma artesanal, em que a diagramação, edição e impressão de um simples panfleto poderia durar semanas de minucioso trabalho (APÊNDICE B).

O Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos, com a ampliação da antiga Coordenação Pedagógica, era constituído por assessores pedagógicos e supervisores de ensino, responsáveis por estudos, planejamentos e produção de material didático-pedagógico e pelo acompanhamento e assessoramento às equipes municipais de educação. Tratava-se do departamento da associação que desenvolvia as atividades fins na educação (BRASIL, 1983).

O Departamento de Estudos Regionais e Apoio à Pesquisa tinha por objetivo auxiliar o desenvolvimento regional, com base em conhecimentos científicos e tecnológicos. Este departamento visava, também, o incentivo e a promoção de estudos da realidade socioeconômica e educacional (BRASIL, 1983). Kuiava (2012), afirma que esses estudos deveriam se pautar numa perspectiva histórica. O autor refere-se, ainda, à necessidade de a Associação especializar-se em conhecimentos tecnológicos para prestar assessoramento a órgãos e entidades, na elaboração de planos de ação, promoção de políticas de desenvolvimento e na captação de recursos para execução de ações e planos de desenvolvimento regional.

Por diversas vezes, a AMOP solicitou assessoria técnica à ASSOESTE para organizar cursos de treinamento de servidores em administração pública em cada uma das prefeituras e a ASSOESTE não pode atender em razão das limitações muito reais para prestar tais serviços. Enfim, a ASSOESTE precisava desenvolver pesquisas, uma vez que não havia universidade, nem institutos ou centros de pesquisa, capacitados a fazer pesquisas na região (KUIAVA, 2012, p. 421).

Dentre os elementos apresentados nesse tópico, destacamos a reciprocidade dos prefeitos, representados pela AMOP, com a criação da ASSOESTE. Na manifestação discursiva havia o sentimento de que a Associação era um investimento seguro e necessário para a melhoria do ensino (CASCAVEL, 1980b). Esse discurso fora proferido após a apresentação da projeção orçamentária para o ano de 1981. Os trabalhos que se arquitetavam para a região, a partir da constituição da ASSOESTE, eram audaciosos. Deste modo, a participação dos municípios e das cooperativas, com o repasse dos recursos determinados em seu estatuto, e, ainda, a produção do Departamento Gráfico, tornavam-se condições *sine qua non* para a continuidade das ações que o Projeto Especial vinha desenvolvendo no Oeste do Paraná, de forma a contribuir com a educação na região.

2.2.1 Importantes contribuições da ASSOESTE para a educação

A ASSOESTE realizou intensa atividade no Oeste, foi pujante na formação de professores nos três níveis de ensino, assim como na realização de estudos e pesquisas que proporcionaram um maior conhecimento regional e alavancaram a educação nessa região do estado.

Neste tópico apresentamos alguns dos trabalhos expressivos da ASSOESTE, desenvolvidos pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos, na formação de professores, e também pelo Departamento de Estudos Regionais e Apoio à Pesquisa, com a realização de dois eventos e a produção de material didático e de apoio, para estudantes e professores. Destacamos a seguir alguns trabalhos importantes desenvolvidos pela entidade, e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da educação.

Logo nos primeiros anos de existência da associação, foram desenvolvidas ações na área da Integração Social, Educação Cooperativista e Desenvolvimento Regional. Ainda com recursos do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, e com a parceria da AMOP, das cooperativas associadas e prefeituras, foram elaborados projetos nas respectivas áreas (KUIAVA, 2012).

A elaboração, o planejamento e a execução desses projetos ficou sob a responsabilidade da FIDENE, novamente convidada a vir para o Paraná, devido ao seu histórico nos cursos de formação de professores na região e, como já mencionamos, também pela afinidade político-ideológica com o Secretário Executivo da ASSOESTE (KUIAVA, 2012).

2.2.1.1 O Projeto Memória

Na área de Integração Social, foi elaborado e executado o Projeto Memória, que tinha como objetivo principal a realização de “um inventário histórico-cultural dos municípios do oeste do Paraná, visando a elaboração e produção de material didático para atender o currículo de 3ª e 4ª séries” nas disciplinas de História e Geografia (KUIAVA, 2012, p. 424). O que se pretendia para o Oeste com esse projeto era “reconstituir a consciência histórica de seu povo” (ASSOESTE, 1982, p. 02).

Para lograr esse objetivo, fazia-se necessário levantar a “memória de cada município, mediante a história de vida e mediante a pesquisa documental”. De acordo com o autor, era preciso “[...] escrever a monografia de cada município, a partir dos dados obtidos pelo levantamento e de registro das manifestações de cultura” (KUIAVA, 2012, p. 429). Havia ainda a prerrogativa da elaboração de material didático de Integração Social destinado aos estudantes.

Foi reiterada, com ênfase especial, a necessidade da elaboração de um material didático próprio, tanto o manual do professor, que contivesse a metodologia do ensino da História, Geografia e Cultura dos municípios, como do livro texto para os alunos da 3ª e 4ª séries. Enfim, pretendia-se uma metodologia de trabalho que viabilizasse o desenvolvimento de um processo de conhecimento da história e de recuperação da cultura local, de modo que estas – a história e a cultura – pudessem se tornar um instrumento vivo de compreensão e transformação da realidade. Dessa forma, era possível romper com o modo tradicional do ensino curricular em Integração Social, particularmente era urgente a substituição do livro didático (KUIAVA, 2012, p. 424).

Inicialmente a FIDENE se ocupou de elaborar material de fundamentação teórica e metodológica que daria o suporte para os trabalhos de campo e produção de material didático desenvolvido pelo projeto. Foram elaborados os manuais *Documento Base para a Coleta e Registro das Manifestações Culturais das Localidades*, este pelo professor Leonardo Dirceu Azambuja (1982), contendo textos com a apresentação das categorias de análise, e, ainda, visando à preparação dos professores que fariam a coleta de informações e registro das manifestações locais; *Indicações para a Elaboração das Monografias Municipais*¹²⁷, contendo aspectos técnicos, os temas a serem observados para a coleta de informações e demais orientações para a produção monográfica; *Documento Base para Definir a Elaboração do Livro Texto e Guia Metodológico - Integração Social 3ª e 4ª séries*, elaborado pela professora Dolair Augusta Callai (1982), contendo os pressupostos teóricos que nortearam a execução do trabalho (KUIAVA, 2012).

A FIDENE mais uma vez desacomodou o pensamento dos educadores do Oeste, trazendo no primeiro manual a concepção de cultura da professora Maria Tereza Nidelcoff, uma novidade nos meios educacionais da região. Com um entendimento amplo, a autora afirmava que

“Cultura” não é só a arte, nem só as ciências, como se costuma entender graças ao uso corrente desse termo; a cultura abarca a totalidade da conduta adquirida pelo homem: sua linguagem, seus valores, seus costumes, os alimentos que prepara e a maneira como prepara, as manifestações que cria, sua maneira de viver e de ver a vida, etc... Assim, não existem homens cultos ou incultos, nem homens com “muita” ou “pouca” cultura, como normalmente se diz. Existem, simplesmente, homens com culturas diferentes (NIDELCOFF, s/d, p. 33 *apud* CALLAI, 1982, p. 04).

¹²⁷ Não obtivemos um exemplar desse material para realizar análise sobre o mesmo. Também não temos informação sobre sua autoria.

O terceiro documento apresentava logo no primeiro texto, *Alguns posicionamentos para desenvolver o trabalho escolar*, a importância em se desenvolver nos alunos o conhecimento de si mesmos e o “[...] conhecimento do meio mais amplo, com suas contradições”, a compreensão dos fatos e suas causas, compreendendo “o papel do ser humano como agente de transformação” (CALLAI, 1982, p. 08), a compreensão desse ser enquanto ser crítico e criativo, social e por isso comprometido com os outros. Defendeu uma educação baseada na participação, na liberdade e na criatividade, categorias estas que só ganhariam sentido se acompanhadas de:

- a) Desenvolvimento do raciocínio – mediante o qual a criança será capaz de, percebendo os problemas, encaminhar alternativas viáveis e encontrar soluções adequadas à realidade, numa perspectiva mais ampla, não imediatista, mas inferindo as consequências e implicações futuras;
- b) Disciplina de estudo – o que permite maior aproveitamento das potencialidades próprias, do grupo e do meio, garantindo melhor embasamento teórico e, assim, a compreensão da realidade ocorrerá através de uma atitude mais científica e menos empírica, menos interesseira, ou sentimental;
- c) O pleno conhecimento da linguagem para que o indivíduo seja capaz de expressar compreensivelmente suas ideias, seus sentimentos, suas percepções e descobertas, compreendendo a comunicação dos outros;
- d) Compreensão da realidade – não como uma situação mágica ou “cor de rosa”, mas percebendo-se como cidadão dentro de um contexto determinado, que contém contradições e interdependência (CALLAI, 1982, p. 08 e 09, grifo da autora).

Nessa perspectiva, o Projeto Memória foi executado nos municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel, Medianeira, Toledo, Palotina, Matelândia e Marechal Cândido Rondon. Os custos advindos das ações desse trabalho ficaram a cargo do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA. A coordenação geral do Projeto e a impressão dos manuais e livro-texto ficaram sob a responsabilidade da ASSOESTE. A preparação do pessoal para a coleta e o registro das informações, a elaboração da monografia do município e para a elaboração do livro-texto ficou a cargo da FIDENE. Os municípios participantes disponibilizaram pessoal, meios e materiais necessários para a operacionalização das tarefas no município (KUIAVA, 2012).

Após receberem as instruções, os professores foram a campo para a coleta de informações e depoimentos com base em testemunhos históricos, documentos escritos, histórias orais, gravadas ou registradas com moradores pioneiros,

depoimentos de representantes dos mais diversos setores das localidades, comunidades rurais e da cidade. Esse trabalho de coleta durou cerca de quatro meses, e rendeu a produção de 2.500 textos produzidos pelos professores das equipes municipais de ensino daqueles municípios (KUIAVA, 2012).

Todo o trabalho realizado por meio do Projeto Memória originou três obras escritas, como resultado concreto daquele projeto: *Monografias Municipais*, o livro *Metodologia de Ensino – Enfoque Integração Social*, e o livro *Repensando o Oeste do Paraná – Integração Social e Comunicação e Expressão*, este último contendo 51 textos selecionados dentre os 2.500 produzidos. Os três materiais foram editados e impressos pela ASSOESTE, e distribuídos aos municípios do Oeste do Paraná.

Em janeiro de 1984, a ASSOESTE imprimiu e editou, em sua 1ª edição, os três manuais. Exemplares das monografias foram distribuídos às bibliotecas públicas – como material de pesquisa, e escolares – como material de apoio para os exercícios, em cada município, com tiragem não muito expressiva. O manual de Metodologia de Ensino foi entregue a cada professor que atuava na área da Integração Social e em Comunicação e Expressão, com tiragem bem significativa. Já o Repensando o Oeste, distribuído aos alunos de 3ª série, mereceu uma tiragem bem elevada (KUIAVA, 2012, p. 443).

Em 1984, os professores de Integração Social e Comunicação e Expressão receberam formação pela FIDENE com a utilização desse material, com textos que “retratavam os conflitos pela posse da terra, questões fundiárias e colonos expulsos da terra por jagunços contratados por grandes empresários madeireiros” (VERGUTZ, 2006, p. 44). Segundo o autor, este trabalho sofreu tentativa de censura por parte da Secretaria do Estado da Educação do Paraná - SEED.

Não somente por este fato, mas também pela pressão que seus organizadores sofreram como um todo, pode-se afirmar que o Projeto Memória foi um dos programas que mais movimentou a discussão da educação na região e também o que sofreu maiores restrições de segmentos sociais que temiam a revisão histórica e o desenvolvimento de níveis de consciência e integração da população (VERGUTZ, 2006, p. 44).

O exemplar que utilizamos no momento, como fonte para nossa pesquisa, refere-se à 3ª edição, publicado em 1986. Este exemplar é composto por 51 histórias. Foi organizado por Dolair Augusta Callai, com edição e publicação pela

ASSOESTE. Dentre as histórias, selecionamos duas que retratam a realidade decorrente da modernização conservadora da agricultura.

A primeira história retrata a vida de uma pioneira antes e depois do processo de mecanização da lavoura:

[...] a gente cultivava feijão, milho, arroz, cana-de-açúcar, mais para sobrevivência do que para o comércio. Tínhamos criação de porcos, galinhas, uma vaquinha de leite e uma junta de bois para puxar a carroça.

Tivemos também um engenho de cana-de-açúcar. Produzíamos melado, rapadura e o açúcar amarelo (mascavo), que era muito procurado, até que começaram a ser vendidos o açúcar branco (refinado) e as geleias.

Mais tarde na época do hortelã, construímos um alambique movido a lenha. Fabricávamos o famoso óleo de hortelã, que era vendido em Cascavel.

Logo porém a fase da hortelã passou e ficamos com as máquinas “encalhadas”.

Vivemos muito bem durante um tempo, depois, com a modernização da agricultura e a passagem para a monocultura, nossa situação piorou, pois tínhamos pouca terra para poder mecanizar lavoura.

Hoje não temos mais aquela fartura. Meu marido trabalha no Paraguai e meus filhos trabalham: um de carpinteiro e outro como bóia-fria (CALLAI, 1986, p. 69).

O segundo texto, também retrata os efeitos da modernização, porém, com ênfase no comportamento social das pessoas, e na dependência do produtor ao mercado:

[...] O povo trabalhava em volta de suas casas. [...] A colheita era feita em conjunto, pelos moradores do lugar [...]

Todo mundo se conhecia e todos se cumprimentavam ao passar, mesmo quando aparecia alguém estranho.

As diversões eram programadas em conjunto [...] Ninguém pagava pra entrar, mas todos traziam a sua contribuição para os comes e leilões.

A partir de uma certa época os agricultores começaram a ser orientados para o uso de técnicas mais produtivas. Estas técnicas estimulavam o uso de máquinas, que passaram a ser financiadas pelos bancos.

Foi o fim do puxirão. Agora, as máquinas destocam o terreno, lavram, plantam e colhem. Mas para poder pagar os financiamentos os colonos se especializaram em produzir aqueles produtos mais procurados no mercado: o trigo e a soja. Os produtos para subsistência passaram a ser comprados no mercado. O forno, o moinho, o monjolo, tudo isso ficou fora de moda e passou-se a comprar tudo pronto nos mercados e lojas.

Com a modernização, tudo foi mudando: a forma de viver, de ver as coisas e o modo de pensar das pessoas. Alguns agricultores compraram mais terras, arrendam propriedades e hoje plantam muito. Para estes a vida se tornou mais confortável, as mulheres

deixaram de trabalhar no pesado e sobrou tempo para os filhos estudarem [...] (CALLAI, 1986, p. 79-80).

De modo bastante significativo, os dois textos apresentados se complementam, mostrando de forma clara e concreta os antagonismos e os condicionantes produzidos pela modernização conservadora na agricultura.

Juntamente com o livro *Repensando o Oeste*, havia a recomendação do uso do livro *Metodologia de Ensino – Enfoque Integração Social*, também elaborado pela professora Dilair Augusta Callai. Este material apresenta uma definição de currículo como “o conjunto de experiências vividas dentro e fora da escola pela criança, e utilizadas por aquela de forma racional, com fins explícitos de aprendizagem” (CALLAI, 1983, p. 16). A obra apresenta, também, a defesa do estudo das relações entre os elementos que compõem o meio, como forma de oportunizar a compreensão da realidade como sendo algo dinâmico, não estático, e, portanto, não apenas determinado. Assim, o aluno passa a assumir um comportamento participativo, comprometido com a construção da história. O livro destacava ainda o papel do professor como “elemento principal na organização de situações de aprendizagem que possibilite a efetiva participação do aluno e, assim, a concretização do currículo” (CALLAI, 1983, p. 16).

Esta concretização pressupõe uma definição política, ideológica, sociológica, psicológica e filosófica da educação por parte dos professores. Conteúdos programáticos, metodologia, técnicas, atividades e materiais devem interagir pela ação do professor, interligando-se de modo coerente com a realidade do aluno. [...] Como administrador do currículo a nível de sala de aula, o professor deve transformar-se em um novo profissional, em agente de mudança, com uma maior visão da realidade. Só assim ocorrerão as transformações do currículo. Qualquer proposta de mudança do currículo por mais válida que seja, tende a fracassar se as alterações, mesmo atingindo todos os demais elementos do currículo, não provocarem alterações no professor (CALLAI, 1983, p. 17).

O material também fazia considerações importantes a respeito da avaliação da aprendizagem do aluno na escola, sendo necessário o envolvimento de todos os elementos constituintes do currículo, ou seja, “professor, conteúdos, técnicas, recursos, comunidade, administradores”, e não somente os alunos “em suas habilidades de memorização e repetição”. Para tanto, observava a importância de uma redefinição dos pressupostos teóricos que dão sustentação ao processo

avaliativo, transformando-se em “avaliação do processo de aprendizagem, mais do que do aluno individualmente” (CALLAI, 1983, p. 18).

A autora apontava uma crítica para o fato de o desenvolvimento da prática curricular ser marcado por uma variedade de propostas metodológicas apresentadas de forma parcial, não sendo assumidas ou percebidas pelos professores, que muitas vezes acabam por empregar metodologias conflitantes, prejudicando o aluno.

Para que o professor tenha consciência do que está fazendo e, para que a metodologia empregada seja coerente com o seu próprio posicionamento face à educação, ao homem e à sociedade, é necessário que ele conheça as intenções das propostas metodológicas existentes, no mínimo das que ele utiliza no trabalho escolar. A participação do professor na escolha, na análise ou na elaboração da proposta metodológica é uma forma de adquirir domínio sobre as intenções que estas têm implícitas (CALLAI, 1983, p. 19).

A concepção de Metodologia de Ensino apresentada no material, é compreendida como uma “proposta de operacionalização do processo ensino-aprendizagem”, explicitando o posicionamento que se tem acerca da educação, e procurando orientar a escola sobre os seguintes aspectos: “para que”, “o que”, “como” e “o por quê” desenvolve-se o processo educacional. A Metodologia de Ensino é apresentada como a “definição do desenvolvimento de todo o processo educacional” (CALLAI, 1983, p. 19).

No tocante à Integração Social, Callai (1983) apresenta a concepção de homem enquanto ser social, que não vive só, mas em grupo. Portanto, é importante atentar para “onde, quando, por quê e para que os homens se organizam” (CALLAI, 1983, p. 19), quais alterações se estabelecem na convivência com os demais, constituindo-se aí o objeto das Ciências Sociais. Chama a atenção para a importância de se ter clareza quanto ao enfoque a ser dado ao conteúdo de Integração Social, “para que a realidade seja mais objetivamente colocada, discutida e relacionada” (CALLAI, 1983, p. 19). Para tanto, apresenta considerações sobre o homem e a produção de sua sobrevivência, e as condições primárias para isso.

Em primeiro lugar, nós precisamos de alimento. Se uma pessoa não comer e não beber durante um certo tempo, certamente morrerá. Em segundo lugar, o corpo humano precisa de abrigo contra as intempéries. O homem desde o princípio, protegeu o corpo, inicialmente com peles de animais e, posteriormente, com roupas como as usadas atualmente. Também um local onde morar é necessário, seja ele uma caverna, uma oca, uma casa, um

apartamento... não importa de que tipo, será sempre um abrigo, e mais do que isso, será um ponto de reunião do grupo. Em terceiro lugar, o homem necessita de convívio com os outros homens, quer pela realização de atividades (trabalhos) cooperativas, quer pela necessidade de reprodução da própria espécie (CALLAI, 1983, 19).

A autora enfatiza que todos os bens produzidos pelo homem, para satisfação de suas necessidades, têm origem na natureza, e a transformação desta natureza em bens de consumo se dá através do trabalho. “As pessoas, utilizando-se de ferramentas e máquinas, agem sobre o meio ambiente, transformando-o” (CALLAI, 1983, p. 20). E segue afirmando que a “evolução da humanidade pode ser observada, dentre outros ângulos, pelo aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho”, tendo estes uma influência na vida das pessoas (CALLAI, 1983, p. 20). Como exemplo, traz o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho na agricultura:

O fato do trabalho agrícola ser realizado com máquinas vai modificar não somente as técnicas de plantio (plantar-se-á mais, em maiores extensões de terras e de maneira talvez mais aperfeiçoada), mas também as relações de trabalho entre as pessoas. Para um melhor entendimento de todas estas modificações é muito oportuno refletirmos sobre os seguintes pontos: a forma como os trabalhos eram realizados antigamente e a forma como são realizados hoje; a diferença dos instrumentos de trabalho utilizados; quem é o proprietário do produto. Tal reflexão nos leva a compreender as transformações técnicas e também as transformações em termos de relação que ocorrem na sociedade (CALLAI, 1983, p. 20).

Sem fazer nenhuma menção a determinada concepção teórica, a autora argumenta que a organização do mundo material determina as ideias, as crenças, instituições, costumes, sentimentos. E mais, afirma que os costumes, a religião, o lazer, a formação das famílias, os valores, etc. “estão intimamente relacionados com as relações de produção ou trabalho; podemos até mesmo dizer que derivam delas” (CALLAI, 1983, p. 20). Os textos que apresentamos anteriormente exemplificam isso.

Sem anunciar a base materialista histórica-dialética, o livro é usado na formação de professores da região Oeste do Paraná. Percebemos aí uma mudança em termos de concepção teórica, em relação à perspectiva tecnicista que estava presente nos objetivos do Projeto Especial.

Compreendemos que a formação realizada pelos professores da FIDENE, na medida do possível, dentro de um governo autoritário, apresentava uma concepção

crítica de educação, o que podemos verificar pelos textos¹²⁸ utilizados pelos professores da fundação já no ano de 1973, no curso de formação de professores em Foz do Iguaçu. No ano de 1982, período em que o autoritarismo perdeu força em decorrência da crise econômica que assolava o país, derrubando a máscara do “milagre” dos anos 1970, das denúncias de torturas cometidas pelos militares, e de um amplo movimento de democratização que tomou conta do país, essa concepção de educação foi se explicitando ainda mais, como vemos nos Seminários de Educação Cooperativa e sobre o Desenvolvimento Regional, organizados pela FIDENE em conjunto com a ASSOESTE.

2.2.1.2 Seminários de Educação Cooperativa e sobre Desenvolvimento Regional

No mesmo ano em que acontecia o Projeto Memória, outro trabalho importante foi desenvolvido pelo Departamento de Estudos Regionais e Apoio à Pesquisa. Tratava-se do Programa de Desenvolvimento Regional, que envolveu as diversas instituições do Oeste que participavam das decisões econômicas, políticas e educacionais, com capacidade de articulação e mobilização popular (BRASIL, 1983). Eram estas: a COTRIGUAÇU – Cooperativa Central Regional Iguaçu e as demais cooperativas regionais; Sindicatos Rurais; EMATER do Paraná; municípios associados à AMOP; Faculdades regionais e outras instituições de ensino; as Associações Comerciais e Industriais dos municípios da região e Associações de Turismo (BRASIL, 1983).

O Programa de Desenvolvimento Regional foi planejado para proporcionar um melhor conhecimento da Região Oeste. Para tanto, foram realizados dois seminários, um de Educação Cooperativa e outro sobre o Desenvolvimento Regional. Ambos tinham como objetivo maior “a realização de estudos das necessidades básicas e das potencialidades fundamentais da região Oeste”, que, por sua vez, serviriam de subsídios para a definição de diretrizes e responsabilidades de um “Programa Integrado de Desenvolvimento Regional” (BRASIL, 1983, p. 60).

¹²⁸ Como já mencionamos anteriormente, naquela ocasião foram trabalhados os textos *Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino: A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e *O Homem e a educação*, de autoria da professora Eronita S. Barcelos, este último com base nas teorias de Paulo Freire. Textos originais encontrados no arquivo pessoal de José Kuiava.

Como afirma Kuiava (2012, p. 447) a “ideia de um programa de desenvolvimento do oeste do Paraná nasceu e foi ganhando forma e consistência nos estudos e pesquisas do Diagnóstico, Prognóstico e Programação”, realizado ainda na primeira fase do Projeto Especial. Contudo, como vimos essa questão já está posta no final dos anos 1960, com a criação da SUDESUL e do Plano de Desenvolvimento da Região Sul do Brasil, sendo o Oeste do Paraná uma região estratégica para o projeto de desenvolvimento econômico dependente que se estabeleceu no governo militar. Essa ideia se explicita também nas palavras do Cel. Julio Werner, na assembleia de criação da AMOP, em 1969, ao recomendar que a partir daquele momento os associados deveriam pensar regionalmente a solução dos problemas comuns de todos os municípios oestinos (AMOP, 1969). Tratava-se, porém, de uma ação arquitetada com base nos interesses econômicos do Estado, representado pela SUDESUL, a qual entendia o papel da economia da Região Sul como complementar ao da Região Sudeste (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012).

Para a preparação dos seminários foram realizados estudos preliminares e levantamento de dados socioeconômicos da região a fim de realizar um trabalho que partisse da realidade regional. As atividades desenvolvidas foram coordenadas pela equipe técnica da FIDENE, tendo o professor Adelar Francisco Baggio como coordenador, e contando com a participação dos professores Telmo Rudi Frantz, Irani Paulo Basso, Uacauam Bonilha, Neita Oliveira Belato, Argemiro Brum, José Crippa e Laerte Sadi Geherke. Houve participação ativa da ASSOESTE, cooperativas associadas, AMOP e prefeituras (KUIAVA, 2012).

O seminário sobre Educação Cooperativa foi promovido pela COTRIGUAÇU, ASSOESTE e patrocinado pelo Projeto Especial MEC/OEA. A coordenação ficou a cargo da FIDENE. O evento foi realizado no auditório da antiga FECIVEL, tendo 48 representantes¹²⁹ participando das discussões, além dos coordenadores e representantes de duas cooperativas do Rio Grande do Sul. O seminário teve como objetivo realizar um estudo acerca da problemática do agricultor na Região Oeste, e o papel do cooperativismo diante disso, a fim de que fossem traçadas diretrizes para a elaboração de um plano de educação cooperativa. Desse modo, foram

¹²⁹ O seminário contou com a participação de: 01 representante do Projeto Especial; 01 do CNPq; 40 do estado do Paraná, representando as seis cooperativas do Oeste, a EMATER-Pr., Associação dos Agrônomos do Paraná, Cooperativismo Escolar; 6 técnicos do Rio Grande do Sul, além dos coordenadores da FIDENE, e representantes da FECOTRIGIO e da COTRIJUI (KUIAVA, 2012).

estruturados os temas a serem tratados durante o seminário, bem como a metodologia a ser seguida no evento. A realidade regional, conhecida a partir dos estudos preliminares, foi o elemento fundante das discussões que ocorreram durante o evento que durou três dias (KUIAVA, 2012).

Na justificativa do seminário estava implícita a sua pretensão, quando se referia ao pedido feito pelas cooperativas à ASSOESTE e ao Projeto Especial, para que o currículo das escolas da zona rural da Região Oeste contemplasse atividades de educação cooperativa.

Seria desejável que estas atividades se traduzissem num modo de vida, num “fazer cooperativamente”, ao invés de serem apenas uma teoria escolar a mais para o professor incutir aos alunos. A escola, por sua vez, passará ser local e agente gerador desta vivência (Relatório Técnico-Documento Preliminar-Seminário Sobre Educação Cooperativa-Cascavel-Paraná, 1982, p.4 *apud* KUIAVA, 2012, p. 451, grifo do autor).

A educação cooperativa, nesse sentido, vai se desenhar a partir da concepção que se dá à organização cooperativa, o que não pode ser considerado, por suposto, como associação de capitais. Para Frantz e Schönardie (2007, p. 2),

As circunstâncias históricas da vida – sejam elas materiais, políticas e culturais – influenciam e condicionam a prática cooperativa. O ser humano no processo de produção de suas condições de vida – em termos materiais ou espirituais – constrói a sua realidade social, da qual o cooperativismo é expressão como um movimento social que carrega valores e interesses. A força dinâmica do movimento cooperativo é a valorização do trabalho humano e as engrenagens do movimento são as relações de cooperação entre os indivíduos em função das suas necessidades e interesses.

Nessa perspectiva, o cooperativismo deve estar voltado para o atendimento de necessidades e interesses dos indivíduos e não do capital. Desse modo, a organização cooperativa pode representar um modelo de organização econômica e social mais justo no que concerne à produção e distribuição de riquezas, pela possibilidade de oferecer uma estrutura de poder político e econômico mais próxima aos seus associados. No entanto, esse modelo de cooperativismo só pode ser engendrado pela constante comunicação e educação dos cooperados, “pela qualificação de seus associados, dirigentes e funcionários, pela participação política e econômica de todos os associados na elaboração dos planos e execução dos projetos de suas cooperativas”. A educação acontece, portanto, no preparo dos

associados para a cooperação, “como um processo de qualificação política e técnica dos associados” (FRANTZ e SCHÖNARDIE, 2007, p. 4).

A partir dos estudos apresentados pelos autores, é possível compreender que a educação cooperativa se opõe a uma educação que objetiva apenas a qualificação das pessoas “para a produção sob a lógica do capital e como processo de geração e afirmação de valores de legitimação dessa lógica, realizada sob o princípio da individualização e da concorrência” (MÉSZÁROS, 2005 *apud* FRANTZ e SCHÖNARDIE, 2007, p. 5).

Essa compreensão, de certa forma, também se explicitava na fala do coordenador regional do Projeto Especial, ao relatar a preocupação de não se restringir a educação das escolas rurais a uma “educação reprodutora funcionalista, segundo a qual as crianças do meio rural deveriam se apropriar de saberes restritos e necessários” para a formação do trabalhador rural. A educação cooperativa não implicava na exclusão de “conteúdos e conhecimentos da cultura regional, estadual, nacional e universal” (KUIAVA, 2012, p. 451).

No entanto, o sistema cooperativo no Oeste estava comprometido com a política nacional modernizante para o setor agrário, servindo à “dominação capitalista na agricultura essencialmente mercantil” (EMER, 1991, p. 174). Essa característica foi apontada durante as discussões no seminário, conforme vemos logo adiante.

A dinâmica e a metodologia aplicadas nesse evento permitiram uma intensa participação de todos os presentes nas discussões dos temas propostos a partir da realidade da região. No primeiro dia, durante a abertura, o coordenador Adelar Francisco Baggio destacou o caráter do seminário como um processo que resultaria em intervenções na realidade econômica e social do Oeste, visando a melhoria das condições de vida da população. Para se obter resultados positivos, era preciso partir da realidade dessa população, manifestada e entendida a partir dela própria e dos técnicos (Relatório Técnico-Documento Preliminar-Seminário Sobre Educação Cooperativa-Cascavel-Paraná, 1982 *apud* KUIAVA, 2012).

Durante a apresentação de problemas que os produtores vinham enfrentando na região, uma das exposições defendeu a ideia de que era fundamental, naquele momento, que as cooperativas deixassem de ser um mero canal de transferência de renda do produtor para os grandes grupos econômicos, produtores de insumos e que industrializam a produção, revertendo os ganhos para o produtor. Os debates

apontaram, ainda, para aquilo que já havia sido apontado por Emer (1991), ou seja, para o afastamento do cooperativismo do seu verdadeiro sentido, tornando muitas vezes em um mero reprodutor das condições impostas pela divisão do trabalho, e, conseqüentemente, reproduzindo as condições gerais que dão origem aos problemas (KUIAVA, 2012).

A partir das exposições, observou-se que havia um impasse baseado, entre outras coisas, numa confusão acerca das funções da organização cooperativa e do sindicato dos trabalhadores rurais associados. Era preciso superar essa confusão (KUIAVA, 2012). Nesse sentido,

[...] para compreender a relação entre educação e cooperação em suas formas e mecanismos de desdobramentos práticos, em seus sentidos e significados, deve-se olhar e perguntar pelo “uso social” ou “atrelamento” da organização cooperativa. Deve-se perguntar pelos seus sentidos, por suas forças, seus movimentos ou suas origens. Deve-se perguntar pelas necessidades e interesses de quem pratica a cooperação ou pelos interesses inerentes ao processo da educação. Deve-se compreender a dimensão da cooperação: processo social ou estratégia de atuação no mercado? (FRANTZ e SCHÖNARDIE, 2007, p. 8).

O seminário foi permeado por discussões acaloradas e conflituosas, devido à divergência de opiniões dos participantes. Havia, porém, entre todos, a concordância sobre a necessidade de se desenvolver um programa de educação cooperativa. No entanto, houve a polarização em torno de duas correntes de pensamento acerca do cooperativismo,

Uma defendendo a doutrinação e o ensino dos princípios e filosofia cooperativista através de programas curriculares nas escolas e outro que prefere a utilização do conjunto escolar, entendido como seu espaço físico, corpo docente e discente e a comunidade, representada pelos pais, para educar a partir de ações cooperativistas (Relatório Técnico-Documento Preliminar – Seminário Sobre Educação Cooperativa-Cascavel-Paraná-1982, p.16 *apud* KUIAVA, 2012, p.454).

Os dissensos que se apresentaram nos debates foram importantes para que houvesse um entendimento de que a educação cooperativa não poderia ser tratada como uma questão meramente administrativa, com mudanças no currículo das escolas rurais. Era preciso um amadurecimento dessa questão, por meio do embate de ideias, ultrapassando o entendimento acerca do conceito do cooperativismo

apenas como organização econômica (KUIAVA, 2012). Para Severino (2005, p. 151) *apud* Frantz e Schönardie (2007, p. 8),

[...] além da transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, é preciso que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que possibilite aos educandos “a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão também se dar conta do significado de suas atividades técnicas e culturais”.

Desse modo, afirmam os autores, as organizações cooperativas serão espaços educativos alicerçados “pelo domínio do saber, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais” (SEVERINO, 2005, p. 151 *apud* FRANTZ e SCHÖNARDIE, 2007, p. 8 e 9).

O Seminário de Educação Cooperativa foi um importante contributo para a realização do Seminário sobre Desenvolvimento Regional, o qual objetivou criar condições favoráveis para a realização de estudos técnicos e debates acerca das potencialidades e necessidades da região Oeste, que subsidiariam o estabelecimento de prioridades, diretrizes e responsabilidades para as propostas de um “Programa Integrado de Desenvolvimento Regional” (KUIAVA, 2012, p. 455).

Para a preparação do Seminário sobre Desenvolvimento Regional, foram realizados estudos preliminares que identificaram as condicionantes, as deficiências e as potencialidades existentes na região. De acordo com Kuiava (2012), era preciso o envolvimento do maior número possível de instituições e agentes sociais com capacidade de articulação e mobilização popular. Desse modo, houve ampla participação no seminário¹³⁰, cujos participantes eram, na sua maioria, pessoas com graduação e algumas com pós-graduação (KUIAVA, 2012).

Nas palavras do coordenador técnico da FIDENE, professor Adelar Francisco Baggio, a função do seminário era suscitar ideias e “trabalhá-las na busca de

¹³⁰ O Seminário sobre Desenvolvimento Regional contou com a participação de prefeitos, secretários e técnicos dos municípios membros da AMOP; presidentes e técnicos das seis cooperativas e da COTRIGUAÇU; técnicos da ACARPA/EMATER-regional e estadual; dirigentes e assessores da ASSOESTE; presidentes e coordenadores de curso e professores das Fundações Faculdades da região; dirigentes e representantes de Associações da Indústria e Comércio; representantes das Secretarias de Estado da Indústria e do Comércio, da Agricultura e do Meio Ambiente, da Educação; Inspetorias Regionais de Ensino; delegado do MEC-Curitiba; dirigentes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais; diretor do Banco de Desenvolvimento do Paraná (BADEP), Curitiba; representantes de Brasília: Coordenadora Adjunta do Projeto MEC/OEA; assessora técnica de Planejamento e Pesquisa; secretário de Ensino de 1º e 2º graus do MEC; técnico do Ministério do Interior; assessora de Assuntos Internacionais do MEC; da FIDENE, sete professores e o presidente da coordenação técnica do seminário; de Washington, um especialista principal da OEA (KUIAVA, 2012).

alternativas regionais de desenvolvimento” (Relatório Técnico - Seminário Sobre Desenvolvimento Regional – Oeste do Paraná. Cascavel, 1982 *apud* KUIAVA, 2012, p. 457). Fazia-se necessária a articulação dos diversos setores da sociedade para a busca desse desenvolvimento.

A palestra de abertura foi proferida pelo representante da OEA, vindo diretamente de Washington. Após ter defendido o método dialético para apreensão da realidade, o palestrante deixou um questionamento reflexivo e enfatizou o papel da ASSOESTE no desenvolvimento regional.

Que percentagem da população participa do processo e dos benefícios do desenvolvimento? À ASSOESTE cabe uma função catalizadora do Plano Integral de Desenvolvimento Regional pesquisando para identificar potencialidades e deficiências do homem, da cultura, da natureza e das tecnologias; gerando ou adaptando tecnologias organizacionais e produtivas. A infra-estrutura da ASSOESTE deverá ser sempre mais fortalecida para que possa assessorar na melhoria do sistema educacional, catalizar o sistema universitário regional e assessorar as prefeituras e setores produtivos regionais (Relatório Técnico - Seminário Sobre Desenvolvimento Regional – Oeste do Paraná. Cascavel, 1982, p. 8 *apud* KUIAVA, 2012, p. 457).

As questões colocadas pelo palestrante mostram-nos de que não se tratava de alguém que desconhecia completamente a região. Fato é que, tanto a reflexão apresentada por ele, quanto a ênfase dada à ASSOESTE, eram bastante pertinentes.

Entre as condicionantes regionais apontadas pelas instituições participantes, e que por sua vez, já haviam participado dos trabalhos preliminares ao acontecimento do seminário, apresentou-se que:

[...] a baixa renda e evasão de recursos decorrentes da produção de grãos industrializados em outras regiões do País ou para exportação; o acentuado êxodo rural; comportamento individualista na solução de problemas sem alcançar o patamar do debate regional; mentalidade imediatista, falta de integração institucional; falta de recursos humanos qualificados conforme a demanda do processo de desenvolvimento regional [...] (BRASIL, 1983, p. 63 e 64).

Como deficiências regionais, foram apontadas “a falta de recursos financeiros; a descapitalização da região que entra mais como executora de um projeto mais amplo que geradora de seu próprio desenvolvimento”, a [...] “desarmonia do crescimento econômico com sérios prejuízos dos recursos naturais” e a [...] falta de

um planejamento regional capaz de integrar forças e poder para o desenvolvimento” (BRASIL, 1983, p. 64). Conforme já vimos anteriormente, de acordo com a SUDESUL, o papel da economia da Região Sul do país era o de complementar a economia da Região Sudeste (GOULARTI FILHO, ALMEIDA, CARDOSO, 2012).

Os recursos humanos foram apontados como o grande potencial da região. Havia a possibilidade de “adequar o aparelho educacional às necessidades dos setores produtivos e buscar um desenvolvimento regional integrado” (BRASIL, 1983, p. 64). Devido ao potencial do sistema cooperativo, era possível a implantação da agroindústria, fixando, dessa forma, os melhores resultados do ciclo produtivo da região (BRASIL, 1983).

Em um seminário organizado para debater sobre o desenvolvimento regional do Oeste, com a participação de representantes de âmbito não só regional, mas também estadual, federal e até internacional, o apontamento dessas questões nos soa quase que como uma denúncia do que havia se tornado o Oeste, que nos anos 1940, 1950 era pensado para a policultura, para a agricultura familiar. Éramos, agora, um fornecedor em potencial de matérias-primas para exportação e de energia elétrica, atendendo principalmente ao setor industrial. Mas a que custas? Que porcentagem da população oestina estava participando do processo e dos benefícios desse desenvolvimento econômico?

A partir da análise das condicionantes, deficiências e potencialidades, definiram-se as prioridades regionais, sendo elas o solo e o ensino.

O solo constituía-se num dos mais graves problemas, apontando-se a necessidade estudos para o combate à erosão, assim como a realização de campanhas para preservação dos mananciais que abasteciam as cidades. Sobre o ensino, foram apontadas necessidades como a integração entre as faculdades da região, a reforma do ensino médio, e discussão da política educacional em nível nacional. Também foi colocado como prioridade a promoção da integração entre instituições e setores da sociedade para suprir a falta de recursos humanos qualificados para o atendimento das necessidades de força de trabalho (BRASIL, 1983).

Ao final do seminário, estabeleceram-se diretrizes que deveriam servir de base para os programas, projetos e atividades do Plano Integrado de Desenvolvimento Regional. Entre as quatorze diretrizes apresentadas no Relatório Final do Projeto Especial MEC/OEA sobre o seminário, destacamos uma que aponta

para a necessária realização de “atividades que aprimorem a consciência regional da população, no que se refere aos condicionantes, deficiências e potencialidades da região” (BRASIL, 1983, p. 65). Por essa diretriz, e pelos apontamentos anteriores que resultaram na sua elaboração, entendemos que o Seminário sobre o Desenvolvimento Regional foi um espaço de embate político com amplo conhecimento da realidade desta região, possibilitando uma discussão aprofundada sobre os problemas gerados principalmente pela modernização conservadora na agricultura.

Somando-se ao Projeto Memória e aos Seminários organizados pela FIDENE, outras ações da ASSOESTE que impactaram a educação na região foram os cursos de especialização em Língua Portuguesa e Planejamento e Administração em Educação, com a participação de docentes da UNICAMP e FGV.

2.2.1.3 Os primeiros cursos de Especialização promovidos pelo Projeto Especial e pela ASSOESTE

Somando-se ao Projeto Memória e aos Seminários, outro momento importante de atuação da ASSOESTE, ainda com os auspícios do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, foi a organização e execução de cursos de Especialização na Língua Portuguesa e em Planejamento e Administração da Educação, ministrados pelos professores da UNICAMP e da Fundação Getúlio Vargas (FGV), os primeiros promovidos pela Associação e pelo Projeto Especial.

O primeiro deles, realizado em 1982, sobre o qual já tratamos no final do tópico *Contribuições para a formação de professores*, era destinado, em princípio, para professores das faculdades da região, e acabou atendendo também a professores de 1º e 2º graus. O curso seguia uma metodologia inovadora, trazendo contribuições para a formação de professores com a valorização da língua dialetal. Para Geraldi (1984)

A democratização da escola, **ainda que falsa**, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente (1984, p. 44, grifo do autor).

O autor considera que a fala é elevada à categoria de língua por fatores históricos, econômicos e políticos, colocando às demais formas de falar como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião” (GERALDI, 1984, p. 44).

Essa discussão já começava a ser feita na Região Oeste, ainda nos idos de 1977, quando o professor Geraldi esteve ministrando curso na cidade de Medianeira, juntamente com Antonio Alberti Maffi, pelo Projeto Especial de Educação Multinacional MEC/OEA. Como já tratamos anteriormente, pela construção da obra da hidrelétrica de Itaipu, a região de Foz do Iguaçu recebeu milhares de trabalhadores de todos os cantos do país. As crianças iam para a escola e falavam numa linguagem diferente daquela que era falada no Oeste do Paraná, que se assemelhava mais ao falar do gaúcho, do catarinense. Em palestra proferida no encerramento do Curso de Especialização de Língua Portuguesa, na UNIOESTE de Foz do Iguaçu, no ano de 1989, Wanderley Geraldi conta que nos cursos ministrados naquele ano, houve a preocupação em se trabalhar “a expressão do aluno como algo que deve ser aceito pelo professor e não, simplesmente, porque ele fala num contato diferente”¹³¹.

Em 1984, mais 12 cursos na área da Língua Portuguesa foram ministrados na região, organizados pela ASSOESTE, com colaboração da Secretaria do Estado da Educação, do CETEPAR e dos Núcleos Regionais do Oeste. Novamente os cursos foram ministrados pelos professores da UNICAMP. Os cursos atenderam a todos os professores de Português de 5ª a 8ª série que estavam atuando naquele momento, e legou à região a criação de grupos de estudos de professores da Língua Portuguesa. Segundo Geraldi (1989), foi também o início da leitura na escola. No mesmo momento o Estado desenvolvia um projeto¹³² em que se oportunizava a cada aluno ter um livro.

Eram cento e poucos mil exemplares de livros de literatura na mão de leitores, de crianças [...] na mão de crianças lendo, na região oeste do Paraná. Esse fato, na região Oeste do Paraná, que começa em 85, cria uma expectativa enorme no Estado do Paraná inteiro. E isso começa a mexer um pouco, na verdade, com o ensino de Português, a partir daqui, no resto do Brasil, porque a experiência que vinha se fazendo aqui começa a ser olhada de fora também, porque era o movimento de muita gente. Não havia no país nenhum

¹³¹ Informação apresentada no texto de transcrição da fala do professor João Wanderley Geraldi durante a palestra de encerramento do curso de Especialização em Língua Portuguesa, na FACISA, em 1989. Este texto encontra-se arquivado no Departamento Pedagógico da AMOP.

¹³² O Projeto “Livros criam Assas”.

projeto de alteração de ensino, da magnitude do que aconteceu no oeste do Paraná, envolvendo tantas crianças e tantos professores. É claro que isso não acontece sem pressões e sem briguinhas (Informação verbal)¹³³.

Segundo o professor João Wanderley Geraldi¹³⁴, quando a Secretaria do Estado da Educação do Paraná começou a pensar na alteração da proposta do ensino da Língua Portuguesa, na capital, o Oeste já tinha conhecimento de uma prática diferenciada. Durante um seminário realizado em Curitiba, no ano de 1985, com a organização do CETEPAR, professores do Oeste paranaense, totalmente desconhecidos, já eram autoridades no assunto, e trabalhavam com desenvoltura aquilo que para os demais ainda era algo novo.

Outro curso promovido pela ASSOESTE em conjunto com o Projeto Especial de Educação Multinacional MEC/OEA, ainda em 1982, e que teve impacto sobre a educação na região Oeste, foi o curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação, ministrado por professores do Instituto de Estudos Avançados em Educação – ISAE, com a coordenação pedagógica do professor Cândido Grzybowski. A intenção de público era atender a professores das faculdades e prefeituras da região Oeste, com um total de 40 vagas, e com carga horária de 450 horas/aula, ministradas por professores da Faculdade Getúlio Vargas – FGV (KUIAVA, 2012).

Os cursos de especialização que ocorreram na FECIVEL, organizados e coordenados pela ASSOESTE, tiveram a aprovação, o reconhecimento e também a recomendação do Conselho Estadual de Educação – CEE.

O curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação foi pensado na perspectiva do materialismo histórico e dialético, com estudos de clássicos do pensamento marxista, além do próprio Marx, e de brasileiros como Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Otávio Ianni, Luiz Antônio Cunha, Carlos Brandão, entre outros. Além do coordenador pedagógico, foram professores nessa especialização: Gaudêncio Frigotto, Luiz Antônio Cunha, Elter Dias Maciel, Carlos A. Plastino, Manoel de J. Soares, Anna M. B. Baeta, Manoel A.

¹³³ Informação apresentada no texto de transcrição da fala do professor João Wanderley Geraldi durante a palestra de encerramento do curso de Especialização em Língua Portuguesa, na FACISA, em 1989. Este texto encontra-se arquivado no Departamento Pedagógico da AMOP.

¹³⁴ Idem.

Costa, Luiz F. M. de Castro, Elza L. Denipoti, Osmar Fávero, Maria J. Calazans (KUIAVA, 2012).

Nas ementas e nos programas estão explicitados os enfoques de viés ideológico pelos temas abordados. Em todas as ementas prevalecem as análises das relações da educação com o projeto social de desenvolvimento, em cada momento da história do país. Análise das formas sociais capitalistas: estrutura econômica e modelos de desenvolvimento, classes sociais e poder, hegemonia e legitimação, lutas sociais, modelos de desenvolvimento e educação, democratização da educação, planejamento participativo, sociedade, educação e ideologia e outros tantos temas, todos na perspectiva do método dialético (KUIAVA, 2012, p. 485 e 486).

Para Grzybowski, o curso de Especialização proporcionou a professores e alunos “um aprofundamento da problemática educacional brasileira”, fundamentando “um trabalho profissional mais crítico e consequente” (GRZYBOWSKI, 1982, p. 12 *apud* KUIAVA, 2012, p. 486).

A articulação que a ASSOESTE mantinha com universidades dos grandes centros urbanos do país, especialmente com a UNICAMP, foi determinante para que seu trabalho fosse pautado “por uma linha teórica que objetivava uma leitura da realidade para além do aparente, numa perspectiva de totalidade, que buscava desvendar interesses, ideologias e contradições” (VERGUTZ, 2006, p. 45).

2.2.2 ASSOESTE após o Projeto Especial MEC/OEA

Quando o Projeto Especial chegou a termo, a ASSOESTE já estava organizada e com a estrutura de pessoal. Diante disso, a formação continuada na Região Oeste teve continuidade através de suas ações. Foram ministrados cursos de aperfeiçoamento nas diferentes áreas, diretamente nos municípios (COSTA-HÜBES, 2008).

A partir de 1984 a entidade esteve presente ativamente nas ações que intencionavam a unificação das faculdades isoladas da região, promovendo estudos que envolveram diferentes segmentos sociais, o que resultou, em 1987, na criação da Federação das Faculdades do Oeste do Paraná. Nesse momento o governo estadual passou a assumir a folha de pagamento das faculdades na região. Um ano mais tarde, a Federação se tornou a Fundação Estadual do Ensino Superior do Oeste do Paraná (FUNIOESTE), e em 1994 foi aprovada e reconhecida a

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), universidade multicampi (EMER, 1991; KUIAVA, 2012).

Para Costa-Hübes (2008, p. 75), “a década de 1990 significou, para a região, a solidificação das ações iniciadas na década anterior e intensificadas pela ASSOESTE”. Foram muitas atividades de formação ofertadas pela associação, principalmente pelo advento da publicação do Currículo Básico do Paraná, em 1990, pela SEED. Houve uma intensa oferta de cursos pela ASSOESTE, em atendimento aos municípios associados, com cursos de aperfeiçoamento nas áreas de Alfabetização, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Infantil. Para se ter uma ideia, nos anos de 1993 e 1994, foram 684 horas/aula de atendimento a 23 municípios da região, e no ano de 1995, foram 2.742 horas/aula de formação nas diferentes áreas do conhecimento, atendendo a 8.887 professores da região oeste. (COSTA-HÜBES, 2008).

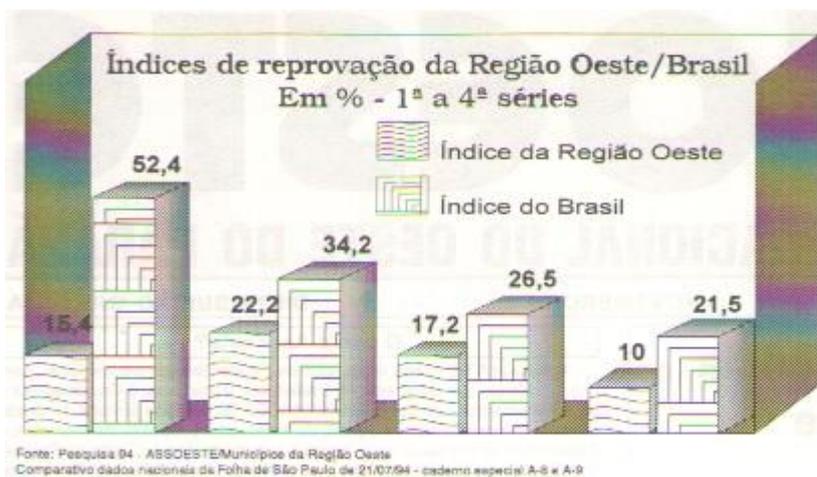
A equipe de assessoramento técnico da ASSOESTE também prestava assessoria aos municípios, em decorrência das inúmeras solicitações, como por exemplo, prestando orientação a respeito da legislação educacional estabelecida pelos órgãos federais ou estaduais ou sobre a merenda escolar, entre outras (COSTA-HÜBES, 2008).

Em 1994 foi publicado o Informativo nº 2, distribuído gratuitamente a todos os associados. O material fazia uma breve apresentação da Associação, com seus objetivos, e meios necessários para atingi-los. Estava colocado, no periódico, que a infraestrutura da entidade lhe permitia uma relativa autonomia administrativa e financeira para viabilizar as suas atividades (ASSOESTE, 1994). A considerar os trabalhos apresentados anteriormente, Incluiríamos aí também uma autonomia pedagógica.

O informativo destacava a importância da ASSOESTE e apresentava dados referentes aos índices de reprovação, de 1ª a 4ª séries, da rede municipal do ensino da Região Oeste, em comparação à média nacional, referente ao ano de 1993¹³⁵. A imagem a seguir é a reprodução do gráfico apresentado no informativo:

Gráfico apresentado no Informativo ASSOESTE Ano I, nº 2.

¹³⁵ Os índices apresentados para a região foram apurados por meio de pesquisa realizada pela ASSOESTE junto aos municípios, e os índices nacionais extraídos do Jornal Folha de São Paulo, de 21 de julho de 1994 (ASSOESTE, 1994).



FONTE: Informativo ASSOESTE, Ano I, nº 2, 1994.

O periódico trazia, ainda, matéria produzida pela professora Baltadar Vendruscolo, integrante da equipe de assessoramento pedagógico, trouxe a apresentação do livro escrito pela autora e publicado pela ASSOESTE, do qual tratamos adiante, como um importante contributo à formação de professores engajados na compreensão da relação capital/trabalho na sociedade capitalista. “Neste sentido, a contribuição da ASSOESTE no Oeste do Paraná foi e está sendo um resgate do que é intrínseco à educação: O de ser fonte de **consciência** e de **conhecimento**” (ASSOESTE, 1994, s/p, grifo do autor). Em nosso entendimento, o viés pelo qual se constituiria essa consciência e esse conhecimento, a depreender dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pela associação, não coadunava com os propósitos pelos quais foram constituídas a AMOP e tampouco o sistema cooperativo atuante na região.

Dois meses antes da publicação do Informativo ASSOESTE, uma reportagem publicada no Jornal Folha de Londrina, do dia 18 de agosto, sobre a educação, trazia o posicionamento da equipe do Departamento Pedagógico da entidade, em relação à crise do ensino público brasileiro. O texto da matéria produzida pelo jornalista Paulo Roberto Pegoraro, iniciou apresentando a equipe como “Educadores reconhecidos como críticos conscientes do processo educacional” (PEGORARO, 1994a, p. 7). Os assessores pedagógicos foram procurados pelo jornal para uma avaliação do ensino no Oeste, e manifestaram na entrevista que preferiam “não dar peso a avaliações meramente locais” (IDEM). Segundo o texto, eles entendiam que “não há como dissociar situações regionais do contexto nacional porque em toda parte a crise é igual” (IDEM).

De acordo com a matéria, para os educadores entrevistados, a escola estava muito distante da realidade social brasileira, visão que era partilhada por educadores de toda a região. Os educadores apontaram o caso do Oeste, “uma das principais zonas de produção agrícola do Estado e do País” (PEGORARO, 1994a, p. 7). Segundo a visão dos educadores da ASSOESTE, os índices de evasão ocorridos na região, assim como o elevado número de transferências, eram fenômenos explicados pela “concentração de terras em poucas mãos, com decorrente êxodo rural que faz com que famílias migrem para outros municípios ou regiões”.

Em muitos municípios as famílias migraram forçadas por alagamentos de terras provocados por usinas, como a de Itaipu, e em outros o êxodo teve como causa a absorção dos minifúndios por grandes proprietários. Algumas localidades têm acumulado evasão de mais de 40% no início da vida escolar das crianças, índice só comparável ao de miseráveis regiões do Nordeste (PEGORARO, 1994a, p. 7).

A matéria denunciava, ainda, os casos de evasão em que crianças paravam de estudar durante o semestre “pela necessidade de ajudarem suas famílias, trabalhando como catadores de papel, engraxates, boias-frias ou em outras atividades informais” (PEGORARO, 1994a, p. 7). A conclusão de educadores é de que “a origem de tudo está no modelo imposto ao País ao longo do tempo”.

Este modelo implica em concentração de renda. No Oeste paranaense, grandes fazendas de soja resultam em poucos empregos. Há também, em decorrência, concentração de todos os outros componentes da cidadania plena, e isso passa pelo domínio do saber. A má qualidade da educação é típica do Terceiro Mundo, e as causas são estruturais. Não vai bem a educação, assim como não vai a saúde e outros direitos básicos dos cidadãos (PEGORARO, 1994a, p. 7).

As assertivas apresentadas no texto eram assumidas pelos profissionais do Departamento Pedagógico da ASSOESTE, expondo, dessa forma, a concepção de educação que orientava as ações destes trabalhadores. A fala dos educadores mostrou o seu posicionamento crítico frente à realidade. De acordo com a matéria, para Baltadar Vendruscolo, as principais causas da falta de alfabetização, evasão e repetência nos primeiros anos escolares, “são problemas que estão fora do âmbito da escola” (PEGORARO, 1994a, p. 7).

A educadora também contestou a metodologia de ensino que faz as crianças apenas “codificarem e decodificarem símbolos”, para aquisição da leitura e da

escrita, afirmando que “isso não representa o acesso ao saber”. Saliencia que “não basta decifrar o que está escrito, mas avaliar tudo de forma crítica” (IDEM, p. 7).

Na matéria do jornal, a professora Darci Alba, da área de Geografia da ASSOESTE, afirmou que era inaceitável que num país “com uma das primeiras economias do mundo” a educação fosse mantida apenas como “mero discurso”. E Darci ainda complementou afirmando que, de acordo com o seu entendimento, essa situação estava relacionada com os “sistemas de dominação, que não têm interesse em facilitar o domínio do saber para outras nações”, das quais os “sistemas pretendem apenas a exploração de mão-de-obra barata e matérias-primas” (IDEM, p. 7).

A opinião do professor Eder Menezes, da área da História, de acordo com a matéria, era de que o Brasil “tem uma elite atrelada a estes interesses, por isso não evoluímos”. A professora Rosana Becker Quirino, da área de Língua Portuguesa, expôs na reportagem que a escola brasileira “é castrada administrativa e economicamente”, e que embora professores se esforçassem para aproximar a escola da realidade, inúmeras situações fazem com que eles tenham que se conformar em ser “simples capatazes da educação”. Para tanto, era necessário apenas repassar as lições dos livros. A matéria encerra dizendo que

Os professores da Assoeste não querem ser entendidos como “fatalistas”, mas acham que estão distantes as transformações necessárias. Eles consideram ainda que os professores passaram pela mesma escola frequentada hoje por seus alunos, e que a superação da “miséria cultural” do País dificilmente acontecerá antes que se sucedam gerações (PEGORARO, 1994a, p. 7).

Essa matéria do Jornal Folha de Londrina, do ano de 1994, é bastante significativa para nossa pesquisa, pelo posicionamento crítico, em relação à realidade social, apresentado pela equipe do Departamento Pedagógico da ASSOESTE. Tais apontamentos vêm confirmar que os trabalhos realizados pela associação se pautavam “por uma linha teórica que objetivava uma leitura da realidade para além do aparente, numa perspectiva de totalidade, que buscava desvendar interesses, ideologias e contradições” (VERGUTZ, 2006, p. 45).

Não é possível analisar a extinção da ASSOESTE sem analisar o posicionamento dos assessores pedagógicos frente à realidade social. Esse posicionamento rendeu uma advertência feita por um dos presidentes da Associação à equipe pedagógica da Associação. Para o presidente, o trabalho da ASSOESTE

deveria pautar-se pela neutralidade¹³⁶. Esse fato nos foi relatado durante entrevista com a professora Baltadar Vendruscolo, dando concretude a nossa pesquisa.

2.2.2.1 Contribuições de uma Assessora Pedagógica

A respeito do trabalho de assessoramento aos municípios associados à ASSOESTE, conversamos com a professora Baltadar Vendruscolo¹³⁷, Assessora Técnica Pedagógica da Associação, de 1988 a 2000, e que trabalhou na formação de professores dos municípios de toda a Região Oeste do Paraná. A professora foi responsável pela elaboração de diversos materiais de apoio didático e pedagógico para professores e estudantes do Oeste paranaense (APÊNDICE C).

Conforme Baltadar nos relatou, nos cursos de formação havia uma preocupação com o estudo das concepções filosóficas e psicológicas que norteavam os trabalhos da Associação, não ficando restrito aos encaminhamentos metodológicos. De acordo com a assessora, os cursos nos municípios eram ministrados em três dias, e organizados de forma que no

Primeiro dia discutíamos a concepção, os fundamentos filosóficos e psicológicos da educação, principalmente os voltados à compreensão da criança e do como ela aprende. Aprofundava a compreensão das teorias de Piaget e Vigotsky, estabelecendo clara diferença entre o modo de ver a aquisição do conhecimento de um e de outro, buscando analisar os aspectos sociais que organizava uma e outra estrutura da sociedade (capitalista e socialista), base das diferentes concepções, defendidas por um e outro pensador (APÊNDICE C).

Somente no segundo dia é que se trabalhavam os encaminhamentos metodológicos, procurando analisar as antigas práticas de alfabetização com as concepções de Vygotsky, buscando, por meio do debate no coletivo, formas de

¹³⁶ O ato pedagógico está carregado de implicações sociais, marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e mediado por relações sócio-históricas (AMOP, 2007).

¹³⁷ Incluímos as contribuições da professora Baltadar Vendruscolo após uma conversa informal que tivemos com ela sobre sua trajetória na educação. Ao nos relatar sua experiência como assessora pedagógica da ASSOESTE, consideramo-la uma importante fonte histórica, e diante disso contemplamos sua fala em um tópico deste trabalho.

transpor a teoria para a prática na educação escolar. E no terceiro dia, em grupo, eram elaboradas atividades concernentes à concepção adotada (APÊNDICE C).

Baltadar nos contou que a participação nos cursos era grande, de 50 a 80 professores por curso, chegando a atender 120 cursistas algumas vezes. Isso porque os municípios costumavam juntar os professores de Pré-Escolar, alfabetização e 2º ano, para aproveitar o momento do curso (APÊNDICE C).

A proposta para a alfabetização era partir do todo, do texto, das ideias, para se chegar às partes, ou seja, as letras, as sílabas e as palavras,

[...] num jogo dialético, do todo para as partes e das partes para o todo; e jogo dialógico de compreensão do texto para acontecer o letramento; os professores tinham dificuldades, pois a prática até então era através dos métodos sintéticos que partem das letras, vogais, sílabas – visão fragmentada, que possibilita a alfabetização, mas não a produção, compreensão e principalmente a criticidade na leitura e escrita do dia a dia, que é o letramento. O desafio era enxergar no texto os conteúdos da alfabetização-letramento e organizar encaminhamentos (APÊNDICE C).

A crítica aos métodos sintéticos feita pela professora, pode ser empregada ao Método Erasmo Pilotto, o qual já abordamos anteriormente. Podemos entender que para aquele momento em que ele fora empregado amplamente na Região Oeste, onde havia uma carência na formação de professores, tal método foi eficaz no que concerne à decodificação de símbolos. Porém, esse método não estava sendo satisfatório para uma concepção de educação crítica, a qual passara a ser adotada nas formações de professores, ainda no âmbito do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA. Mais do que decodificar, a proposta pedagógica implicava em formar leitores da realidade social com capacidade de ler o mundo para além do aparente.

O material produzido coletivamente no curso, era levado para a ASSOESTE e revisado pela equipe pedagógica da associação. Após isso, esse material era apostilado e enviado ao município para que fosse socializado com os professores da rede (APÊNDICE C).

A demanda por formação era grande, e como não davam conta de atender a todos os municípios durante o ano, foram organizadas equipes por município, com um professor de cada área como representante. As equipes reuniam-se de três a quatro vezes no ano no Encontro de Equipes que acontecia na ASSOESTE, em Cascavel. Nesse momento, havia uma separação por área de conhecimento. O trabalho era realizado por meio de novas discussões, com apresentação de

sugestões de encaminhamentos e produção de material didático, os quais eram socializados com os professores nos municípios (APÊNDICE C).

Porém, nem todos os que vinham até Cascavel conseguiam socializar as discussões com os colegas. As equipes alegavam dificuldades em relação ao calendário escolar, capacidade de organização, dificuldades acerca da concepção, entre outros. Nesses casos, os técnicos pedagógicos da ASSOESTE precisavam ir ao município que apresentava tal dificuldade de socialização, para prestar atendimento (APÊNDICE C).

Enquanto Assessora Técnica Pedagógica da ASSOESTE, Baltadar Vendruscolo foi uma das representantes da entidade a participar das discussões e estudos para a elaboração do Currículo Básico do Paraná.

De certa forma, já vínhamos trabalhando na região a teoria histórico-crítica. Não, porém, com a clareza de quando passamos a participar das discussões em Curitiba, com a equipe da SEED, para elaboração do Currículo Básico do Paraná. A Equipe foi convidada pelo trabalho que vinha fazendo na região e a possibilidade de ajudar a socializar aos professores a nova concepção que orientaria o fazer pedagógico dos educadores de ora em diante (APÊNDICE C).

No período de implantação do Currículo Básico do Paraná, a ASSOESTE foi atuante, procurando inteirar-se da proposta, questionando sobre o seu encaminhamento, refletindo sobre sua base teórica, participando e promovendo discussões com a SEED e com os secretários municipais de educação, “orientando e organizando cursos de alfabetização dentro do viés teórico da corrente histórico-crítica já abraçada por esta instituição” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 74).

Após a publicação do Currículo Básico do Paraná, a professora cursou uma especialização de Alfabetização de Adultos, ofertada pela UFPR, cujo objetivo era formar conhecedores dos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, com a participação de professores de diferentes Núcleos Regionais. Fundamentalmente, esses estudos lhe deram respaldo para o trabalho nos cursos de fundamentos filosóficos, psicológicos e teórico-metodológico na Região Oeste. Para Vendruscolo, os estudos feitos na especialização também influenciaram na elaboração das provas de fundamentos nos concursos que a ASSOESTE realizou nos municípios do Oeste paranaense (APÊNDICE C).

A dissertação dessa especialização foi publicada pela ASSOESTE e distribuída gratuitamente a todos os professores da região com o

título de “Crise na sociedade, crise na educação na perspectiva da alfabetização”, com o intuito de ajudar os professores a entenderem o materialismo histórico-dialético (APÊNDICE C).

O livro escrito pela professora Baltadar Vendruscolo tinha como objetivo “fornecer aos professores alfabetizadores, maior clareza da Proposta Histórica da Educação e dar sugestões de encaminhamento metodológico” (VENDRUSCOLO, 1994, s/p). Este trabalho igualmente foi tema de reportagem do Jornal Folha de Londrina, do dia 18 de setembro de 1994, no Caderno Educação, com a manchete: “Livro quer ensino baseado na realidade”. A matéria trazia a afirmação de que a obra da pedagoga estava sendo usada “para avaliar o ensino nas secretarias municipais de educação da região” (PEGORARO, 1994b, p. 6).

No primeiro capítulo, a autora aborda a crise social e educacional, com uma contextualização histórica. Faz também uma abordagem bastante didática, clara e precisa de como funcionam as sociedades, numa perspectiva de totalidade concreta, pois

Conhecer a sociedade é dominar as leis que regem seu desenvolvimento. Qualquer forma de sociedade é sempre concreta, histórica, materialmente construída por homens reais, independente de como esses próprios homens a idealizam (ALVES, 1985 *apud* VENDRUSCOLO, 1994, p. 12).

A autora afirma que sem uma compreensão prévia do “dinamismo das sociedades, e até mesmo para entender a sociedade de hoje e seu caráter histórico, nenhuma crítica à educação e a seus métodos é consistente” (VENDRUSCOLO, 1994, p. 12). Faz uma apresentação didática de categorias fundamentais para a compreensão da sociedade à luz do materialismo histórico-dialético, como *modo de produção, infraestrutura, superestrutura, meios de produção e relações de produção* (IDEM).

Vendruscolo apresenta-nos a organização da sociedade de acordo com os diferentes modos de produção¹³⁸, explicando como se dá a transição de um modo para outro. Dentro do modo de produção capitalista, a autora aborda os conceitos de mercadoria, mais-valia e classes sociais. Em relação a essa última categoria, a autora afirma que

¹³⁸ Comunismo Primitivo, Modo de Produção Asiático (Oriente) e Escravagista (Ocidente), Modo de produção Feudal, Modo de produção Capitalista, Socialismo e Comunismo (VENDRUSCOLO, 1994).

Há basicamente duas formas de explicar e estudar as classes sociais no capitalismo. Elas não estão divididas em classes baixas, média, e alta conforme a renda de cada um. A análise não parte do que se tem ou deixa de ter, mas sim, das relações existentes entre elas. Assim, a classe social é a posição que as pessoas desempenham no processo de produção (VENDRUSCOLO, 1994, p. 29).

Desse modo, existem apenas duas classes sociais, que foram apresentadas por Vendruscolo em seu livro por meio de um quadro, conforme reprodução a seguir:

Quadro 2 - Classes sociais, frações de classe e organização das classes

Classes Sociais	Frações de Classes	Organização das Classes
Alta Burguesia ou empresários e Baixa Burguesia (compram força de trabalho)	Latifundiários; Banqueiros; Industriais. Comércio Intelectuais a serviço da burguesia (altos salários); Profissionais Liberais.	FENAG – Federação Nacional da Agricultura; FEBRABAN – Federação Brasileira dos Bancos; FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo; ANFAVEA – Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores; ACICS – Associações de Comércio e Indústrias (de cada município). Sindicatos Patronais.
Proletários ou Trabalhadores (vendem força de trabalho)	metalúrgicos, trabalhadores da construção civil, funcionários públicos, boias-frias, sem terras, sapateiros, bancários, etc. Demais categorias.	Sindicato das diversas categorias de trabalhadores.

FONTE: VENDRUSCOLO (1994, p. 29).

Vendruscolo apresenta, ainda, a concepção de Estado dentro da Sociedade Capitalista, saindo do campo aparente, ou seja, o Estado como defensor do bem comum, como uma instituição acima das classes sociais, mas sim como um representante da burguesia, protetor dos interesses do grande capital, em detrimento aos dos trabalhadores, e, portanto, esse Estado não é neutro (VENDRUSCOLO, 1994). A autora também faz uma abordagem bem didática sobre ideologia, que em “sendo um conjunto de ideias de acordo com os interesses de uma classe particular, se apresenta como modo de agir e pensar universal” (VENDRUSCOLO, 1994, p. 32).

Assim, sem perceber, as pessoas têm muitas ideias enfiadas na cabeça, como se fossem suas, mas que na realidade são formas de pensar que foram colocadas em suas cabeças pela burguesia, através de mecanismos que ela controla (VENDRUSCOLO, 1994, p. 32).

A autora explica que estes mecanismos consistem, entre outras coisas, em apresentar uma visão fragmentada da realidade, dos fatos, e, portanto, a falta de compreensão da totalidade dos acontecimentos torna impossível que os trabalhadores se reconheçam como explorados. Assim se dá a falta de compreensão do verdadeiro valor das mercadorias e da mais-valia, temas abordados pela autora.

Em sua abordagem, Vendruscolo nos afirma que a escola é também um aparelho ideológico, quando se trabalha os conteúdos de forma fragmentada, parcelada, sem articulação destes com as diferentes áreas do conhecimento, e, ainda, “quando usa uma disciplina militar, repressiva”. Para a autora, “isto é mascarar a educação, reproduzindo as diferentes posturas de homem individual, passivo, incompetente e acrítico” (VENDRUSCOLO, 1994, p. 33). E ressalta o objetivo do livro, que é

[...] justamente alertar e auxiliar o professor, para que desmascare esta situação da escola frente a produção de homens críticos, coletivos, competentes, contribuindo para a possível construção de uma sociedade mais justa e mais humana (VENDRUSCOLO, 1994, p. 33).

Por estar fundamentada no materialismo histórico-dialético, Vendruscolo compreende que as limitações da escola consistem em trabalhar na contramão da sociedade capitalista. Está no desafio de desmascarar sua função dentro dessa

sociedade, assim como desmascarar a própria dinâmica social no modo de produção no Capitalismo. No capítulo III, na parte dos encaminhamentos metodológicos, a autora coloca a escola como um espaço de contradição, e retoma o objetivo do seu trabalho com a publicação do livro.

Não quero dizer que a escola sozinha vai mudar esta situação; porque ela “mascara”, isto é, produz o indivíduo que vai dar continuidade a esta mesma sociedade injusta; porém, a escola também “desmascara”, quando dá verdadeiras condições de leitura e escrita, com as quais os indivíduos passam a compreender o mundo e suas relações, percebendo assim a necessidade de fazer algo para mudar sua própria condição de vida. É aqui que o professor terá que investir. No desmascaramento da situação vigente da sociedade (VENDRUSCOLO, 1994, p. 65).

E a autora aponta para a importância do trabalho com os conteúdos de forma inter (entre as disciplinas) e intra (entre os conteúdos) disciplinar, de forma abrangente, geral e crítica, “partindo da linguagem do dia a dia da criança, sob a forma de TEXTOS escritos e destes começar o processo de alfabetização” (VENDRUSCOLO, 1994, p. 66, grifo da autora).

Vendruscolo afirma que, sendo a escrita um objeto social, “a escola não pode transformá-la em um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares” (VENDRUSCOLO, 1994, p. 70). A autora explica-nos, ainda, que

O conhecimento das funções sociais da escrita é “natural” em crianças cujos pais são alfabetizados, mas não tem nada de “natural” em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais de interagir com os diferentes tipos de objetos sociais que portam marcas escritas. As crianças de pais não-alfabetizados ou semi-alfabetizados não chegam ignorantes à escola; chegam, porém, com muito menos informações. Sabem, mas sabem pouco, não por falta de curiosidades nem por falta de capacidade, mas porque não tiveram a quem perguntar no momento oportuno, porque não havia alguém por perto que pudesse responder as perguntas que todas as crianças se colocam no início da aquisição da escrita (VENDRUSCOLO, 1994, p. 70, grifos da autora).

Desse modo, Vendruscolo destaca a importância da mediação, conceito central da psicologia histórico-cultural, para o processo de aquisição da leitura e da escrita. E nesse caso, ressalta o papel do professor, enquanto importante mediador nesse processo.

O livro da professora Baltadar Vendruscolo foi matéria do Informativo da ASSOESTE, em novembro de 1994, como afirmamos anteriormente, com distribuição gratuita. A obra foi apresentada como fruto das discussões e experiências que vinham sendo realizadas pela Associação desde meados dos anos 1980, quando dos primeiros anos da implantação do Currículo Básico do Paraná. A autora afirma que esse trabalho foi produzido para professores alfabetizadores que buscavam compreender a proposta curricular do estado para a alfabetização, “tanto na clareza de sua concepção política para uma melhoria da qualidade do ensino, quanto nos encaminhamentos metodológicos.

Quando esta proposta convoca o educador para, desde o processo de alfabetização, preparar o indivíduo para criticamente analisar esta sociedade e compreendendo-a, contribuir para transformá-la numa organização mais digna de homens humanizados, é preciso que o professor seja capaz de: **compreender as relações capital/trabalho desta sociedade, trabalhar metodologicamente os conteúdos para a verdadeira compreensão por parte do aluno do que seja esta transformação [...]** (ASSOESTE, 1994, s/p, grifos do autor).

A proposta de alfabetização apresentada por Vendruscolo foi desenvolvida nos cursos de formação ministrados pela autora, até seu desligamento da Associação. A partir de 1992, além de prestar assessoria na área, a professora também ministrou cursos sobre os fundamentos filosóficos, psicológicos e teóricos-metodológicos, na perspectiva do materialismo histórico-dialético (APÊNDICE C).

A respeito do trabalho apresentado, fica evidente, para nós, que a concepção de educação que alicerçava os trabalhos da ASSOESTE, não coadunava com o que a totalidade dos representantes dos municípios que faziam parte da AMOP e as cooperativas esperavam desta Associação, considerando a origem daquelas instituições regionais. É visto que a Associação gozava de certa autonomia intelectual, que proporcionava um trabalho num viés crítico.

Durante os estudos sobre o trabalho realizado pela ASSOESTE, fomos formulando uma outra análise a respeito da sua extinção, com a hipótese de que a concepção filosófica assumida pela equipe, a considerar os trabalhos apresentados, também teria um peso para o fim da Associação.

Na entrevista com Baltadar Vendruscolo, indagamos a professora se houve alguma divergência acerca desta concepção, por parte dos associados. Confirmando nossa hipótese, a entrevistada disse-nos que quando havia mudança

do Secretário Executivo na ASSOESTE, a equipe pedagógica ficava preocupada em que a pessoa a ocupar o cargo proporcionasse essa autonomia aos assessores. Vendruscolo relatou, ainda, que em certa ocasião, um dos candidatos, antes de assumir, passou por uma entrevista com os assessores pedagógicos, e comprometeu-se a dar continuidade aos trabalhos nessa linha teórica (APÊNDICE C).

Contudo, de acordo com a afirmação da professora, também ocorreram situações de divergência, justamente pela linha de trabalho adotada pela equipe.

Em uma ocasião, o presidente convocou uma reunião com a Secretária Executiva e equipe do Departamento Pedagógico, para tratar sobre a questão financeira e, neste dia ele advertiu-nos de que a linha de trabalho da equipe estava marcada como uma política de esquerda, e que isso não estava agradando um grande número de prefeitos, os quais justificavam, dessa forma, o não pagamento das contribuições. Na ocasião, o presidente advertiu a equipe que se os trabalhos continuassem sendo pautados por essa linha, deixaria que a associação fosse extinta (APÊNDICE C).

Conforme nos relatou Vendruscolo, o presidente salientou que, devido à multiplicidade político-partidária da região, o trabalho da equipe pedagógica deveria ser pautado pela neutralidade (APÊNDICE C). Contudo, partindo do pressuposto de que a educação não é neutra, compreendemos que o trabalho da equipe pedagógica da ASSOESTE era pautado por uma fundamentação teórica e uma concepção dialética de educação, que objetivava a formação do homem pela elevação da consciência coletiva, realizada concretamente pelo trabalho que produz o próprio homem (GADOTTI, 1983). Tratava-se de uma pedagogia dialética da educação, social e científica, comprometida com os interesses das classes populares (IDEM).

Naquele momento, a Associação já vivia em situação de dificuldades financeiras, pela falta de apoio de algumas prefeituras. Contudo, a informação dada por Vendruscolo nos leva a pensar que sua extinção não pode ser explicada somente pela análise da situação financeira.

Embora essa pesquisa tenha apresentado as contribuições da professora Baltadar Vendruscolo, é importante salientar que o conjunto de professores que compunha a equipe pedagógica, trabalhava nessa mesma perspectiva. A proposta pedagógica apresentada por esta equipe, buscava ir além da realidade imediata ou da repetição de conceitos para a formação de consensos. Era uma proposta que

tratava de levar os sujeitos a estabelecerem relações entre o dito e o realizado, entre os diversos elementos sociais, indo para além do aparente, captando a essência da realidade. Desse modo, o trabalho desenvolvido pelos assessores foi gerando reação contrária à ASSOESTE, o que para nós não pode ser desconsiderado quando trata-se da extinção da Associação.

2.2.3 Sobre a extinção da ASSOESTE

Até o ano de 1983, a ASSOESTE, que era mantida pela contribuição dos associados e também pelos serviços prestados pelo Departamento Gráfico, ainda contava com os recursos do Projeto Especial de Educação Multinacional MEC/OEA. Contudo, as contribuições e os serviços gráficos eram imprescindíveis para a continuidade do trabalho que a entidade vinha desenvolvendo na educação da região Oeste (EMER, 1991; KUIAVA, 2012).

Em uma análise interessante, realizada num período em que a associação passava por dificuldades financeiras, Barros (1993) nos aponta que

Para quem conhece o significado estrutural do projeto MEC/OEA, a ASSOESTE é filha indesejada. Gestada em pleno processo de readequação capitalista para a América Latina, cresceu difícil e solitária. É a única do gênero, no Brasil e na América Latina, de que se tem conhecimento. Sobrevive graças à solidariedade dos prefeitos e secretários municipais da região (BARROS, 1993, p. 31).

Ao se referir à Associação como uma filha indesejada, Barros (1993) nos remete para o descontentamento de certos prefeitos, manifestado pelo presidente, sobre a linha de trabalho da equipe de assessoramento pedagógico. Como mencionamos anteriormente, uma linha pautada em uma concepção crítica de educação. É importante nos remetermos ao interesse dos municípios e também das cooperativas pela constituição de uma entidade que continuasse os trabalhos que vinham impulsionando a educação da região Oeste do Paraná. Por isso, o termo “indesejada” não se corresponde à constituição da ASSOESTE, mas sim a linha de trabalho assumida pela sua equipe pedagógica.

É importante, ainda, ressaltarmos que os mesmos municípios que já contribuía com a AMOP, deveriam também contribuir com a ASSOESTE, pois os trabalhos realizados pelas respectivas associações eram distintos. Conforme manifestado durante o evento de criação da Associação Educacional do Oeste do

Paraná, a ASSOESTE era um “investimento necessário e seguro” (ASSOESTE, 1980b, s/p), considerada “a menina dos olhos” da AMOP (AMOP, 2014, p. 59), tamanha importância dada àquela entidade. Todos concordavam com a necessidade da ASSOESTE, para dar continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado na região, através do Projeto Especial, e isso mostra que ela era desejada naquele momento. Porém, após o término do Projeto, não tardaram a acontecer inadimplências por parte dos associados, o que, a partir de 1991 tornou-se um problema que só viria a aumentar, chegando ao ponto insustentável em que se deliberou pela extinção da ASSOESTE.

Em reunião realizada no dia 30 de agosto de 1985, o então presidente da entidade, Fidelcino Tolentino, colocou a necessidade de a Associação “de caráter cultural, científico e educacional” contar com uma sede própria, e falou sobre a possibilidade da doação de um terreno para sediá-la (CASCAVEL, 1985. s/p). Na ocasião, como Secretário Executivo da associação, o professor Ivo Oss Emer fez a apresentação das diversas atividades realizadas pela associação no ano de 1984, com um balanço de Cr\$ 117.242.786,00. Apresentou ainda as atividades realizadas no primeiro semestre de 1985, totalizando Cr\$ 427.338.778,00 do orçamento previsto para aquele ano, que era de Cr\$ 810.853.379,00 (CASCAVEL, 1985). Pelas atividades que a ASSOESTE desenvolvia naquele momento, na região, percebe-se que o trabalho da entidade era pujante, expressando-se não apenas em quantidade, mas em termos de qualidade. Neste sentido é importante ressaltar que a ASSOESTE foi protagonista nos trabalhos em prol da criação da UNIOESTE (KUIAVA, 2012).

Na reunião de agosto, foi apresentado o Plano de Ação da entidade para o ano de 1986, contemplando a alfabetização, integração escola-comunidade, metodologia de ensino da matemática, integração social do Projeto Memória e Língua Portuguesa, avaliação e acompanhamento de propostas metodológicas, produção de material didático para o sistema educacional regional, programas de educação ambiental, lançamento de cadernos de dados regionais, participação da Associação nos trabalhos básicos para a criação da Universidade do Oeste, prestação de serviços pedagógicos, mediante visitas aos municípios e trocas de experiências educacionais, produção de um jornal de cunho regional para divulgação de informações educacionais, e construção de sede própria da ASSOESTE e AMOP. Após a apresentação do Plano de Ação para 1986, o

presidente da associação, na condição de prefeito do município de Cascavel, expôs sua intenção de encaminhar à Câmara de Vereadores um projeto de doação de um terreno para que fosse construída a sede própria da ASSOESTE e também da AMOP (CASCAVEL, 1985).

Para a execução do plano, foi apresentada uma projeção orçamentária para o exercício de 1986, no qual a participação das Prefeituras representaria 15% do orçamento da ASSOESTE, das Cooperativas, 3% do orçamento, das Faculdades, 1% do orçamento, dos serviços gráficos, 59% do orçamento, totalizando Cr\$ 1.814.987.476,00. Havia também uma previsão extra orçamentária, com recursos oriundos de convênios estaduais (6% do orçamento), e convênios federais (16% do orçamento), totalizando Cr\$ 520.000.000. Desta forma, a previsão orçamentária para 1986 fecharia em Cr\$ 2.334.987.476,00 (CASCAVEL, 1985).

Como podemos perceber, a maior parte dos recursos que davam condições à Associação desenvolver um amplo trabalho educacional na Região Oeste, eram aqueles oriundos dos trabalhos produzidos pelo seu Departamento Gráfico e também pela participação das prefeituras, analisando que os convênios era recursos extras, ou seja, de caráter temporário.

Na ata da reunião da Diretoria da ASSOESTE, realizada em agosto de 1987, já se explicitava a preocupação com relação à inadimplência. Conforme registro, naquele momento, Emma Gnoatto Pacheco, Secretária Executiva da Associação, falou da necessidade de se relatar as finalidades da ASSOESTE, pois muitos prefeitos ainda não a conheciam. A Secretária falou sobre a importância da associação que vinha colocando a região em destaque no setor educacional (CASCAVEL, 1987a).

Durante a reunião, a professora Neiva Galina, assessora pedagógica da entidade, disse que o Estado reconhecia o trabalho desenvolvido, mas muitos municípios ainda não haviam se dado conta da importância das atividades desenvolvidas pela ASSOESTE. Foi relatado sobre o quadro de pessoal da Associação, quantas pessoas trabalhavam na entidade, em quais setores, e também sobre os custos decorrentes¹³⁹, enfatizando-se que a despesa da entidade era mínima em relação ao que ela representava em termos de investimento na área educacional (CASCAVEL, 1987a).

¹³⁹ A ata da reunião não traz o registro destes custos.

Realizou-se, ainda, uma análise dos valores recebidos e aplicados entre 1983 a 1987, observando-se que o Departamento Gráfico da entidade cobria dois terços das despesas. Durante a exposição da pessoa responsável pela contabilidade, foi esclarecido que o ano de 1986 já havia fechado em déficit. Fez-se um levantamento dos municípios que estavam em atraso¹⁴⁰ com o repasse à entidade, estabelecido estatutariamente. Foi sugerido pelo presidente que se encaminhasse correspondência às prefeituras em situação de inadimplência, alertando sobre seus débitos. Tolentino chamou a atenção, também, para o fato de algumas prefeituras não estarem efetuando o repasse de acordo com o orçamento do município, conforme estabelecido no Estatuto da ASSOESTE (CASCAVEL, 1987a).

Em relação às faculdades e cooperativas, foi colocado na reunião que a participação destas seria feita no 2º semestre de 1987. O professor José Kuiava, um dos presentes na reunião, explicou que o Estado não contribuía no orçamento, mas sim nos projetos executados pela ASSOESTE. Nesta reunião foi assinado um convênio com a SEED para o desenvolvimento de recursos humanos, no valor de Cr\$ 55.000,00 (CASCAVEL, 1987a).

Em setembro de 1987 houve uma reunião para a apresentação do Relatório de Atividades 1983-1987, e prestação de contas e análise do balanço do ano de 1986. Não foram registradas em ata as informações pertinentes a estes assuntos, sendo apenas apresentadas por meio de transparências aos participantes daquela reunião. Importante registrar que essa reunião teve a composição de uma mesa, com a presença de uma assessora do Ministério do Planejamento, e o representante da Associação Comercial¹⁴¹, entre outros. Esta reunião teve eleição para mudança da diretoria, sendo eleito e empossado como novo presidente da ASSOESTE o prefeito do município de Toledo, Albino Corazza Neto. Na ocasião, o representante das cooperativas cumprimentou a entidade pelas suas realizações e prometeu dar todo apoio ao novo presidente (CASCAVEL, 1987b).

Em reunião do Conselho Deliberativo da ASSOESTE, realizada no dia 10 de junho de 1988, foi apresentado o cronograma de atividades desenvolvidas pelo Departamento Pedagógico da entidade, junto aos municípios associados, num total de 2.014 horas de cursos, atendendo a 3.610 professores, no período de janeiro a maio daquele ano. Foi colocado pela Secretária Executiva, professora Emma

¹⁴⁰ Idem.

¹⁴¹ A ata não menciona se era de um município, ou se era a estadual.

Gnoatto, que as assessoras do Departamento realizavam em média dois cursos por mês, “pois precisam se informar e aprofundar [os estudos] a fim de melhor atender os inúmeros pedidos que a ASSOESTE vem recebendo dos municípios”. Essa fala da Secretária mostra que a associação vinha cumprindo com uma das finalidades pela qual fora criada, ou seja, dar continuidade às ações do Projeto Especial (CASCAVEL, 1988a).

Nesta reunião também foi comunicado o recebimento de uma máquina para o Departamento Gráfico, de fabricação alemã, conseguida por intermédio de pastores da Igreja Luterana da região oeste (CASCAVEL, 1988a). A respeito dessa máquina, quando realizamos entrevista com um dos ex-funcionários da ASSOESTE, Sr. Valdir Salvador, este nos contou que se tratava de uma máquina usada que fora restaurada pela própria fábrica, na Alemanha. Sr. Valdir, que era um dos responsáveis por todo o trabalho gráfico, afirmou que após a chegada dessa a capacidade de produção teve um acréscimo de aproximadamente 50% (APÊNDICE B).

Durante a reunião, novamente teve destaque a discussão sobre a situação financeira, havendo dificuldades nessa ordem, devido à inadimplência de alguns associados. Foi apresentada uma relação dos contribuintes que estavam em dia e também dos que estavam em débito com a ASSOESTE. Os prefeitos de Missal e de Assis Chateaubriand pronunciaram-se ressentidos com os municípios que não estavam cumprindo com suas obrigações estatutárias, e o segundo reforçou o pedido de que fossem colocadas em dia as contribuições a fim de não faltar recursos para as atividades realizadas nos municípios (CASCAVEL, 1988a).

Conforme está registrado em ata do dia 16 de dezembro de 1988, para atender melhor às necessidades apresentadas pelos municípios, foram programados grupos de estudos em todas as áreas do Departamento Pedagógico. Naquela mesma reunião, também foi apresentado o relatório das atividades desenvolvidas no ano de 88, salientando-se as dificuldades financeiras para as despesas dos professores nos cursos de formação. Colocou-se, ainda, a necessidade de apoio de pessoas especializadas para aprofundar os estudos, considerando que a equipe pedagógica era formada por quatro profissionais. Apresentou-se, também nesta reunião, a programação para o ano de 1989, de acordo com a solicitação dos municípios, cujos projetos já haviam sido enviados ao CETEPAR, com a solicitação dos cursos (CASCAVEL, 1988b).

Durante a reunião, o prefeito de Cascavel, Fidelcino Tolentino, sugeriu que, tão logo os novos prefeitos assumissem o cargo, fosse realizada uma reunião para a apresentação do trabalho realizado pela ASSOESTE, a fim de obter o apoio destes prefeitos, e garantir a continuidade dos trabalhos, com a conseqüente participação estabelecida em estatuto (CASCAVEL, 1988b).

Na seqüência à fala de Tolentino, verificou-se a parte financeira da associação naquele momento. Ao final de 1988, a ASSOESTE tinha um total aproximado de Cr\$ 18.680.000,00 a receber, e um total de Cr\$ 19.670.000,00 a pagar. Ou seja, havia até o final daquele ano, um déficit de Cr\$ 990.000,00. Sugeriu-se que se fizesse um esforço para receber dos municípios que ainda estavam em débito com a associação, e também, que seus nomes fossem relatados em ata para os novos prefeitos que assumissem os municípios estivessem cientes da situação (CASCAVEL, 1988b).

Na mesma ocasião, discutiu-se a situação de Três Barras, o qual dispensou os serviços da ASSOESTE, justificando que suas necessidades educacionais seriam supridas pela sua equipe local. Foi decidido que os débitos dos municípios deveriam ser corrigidos, e que as cobranças seriam feitas apenas sobre a receita tributária. No momento, ainda, foi feita a previsão das contribuições para 1989, a qual deveria ser reavaliada pelas prefeituras para posterior encaminhamento (CASCAVEL, 1988b).

Durante as discussões que ocorreram na reunião, fez-se a observação de que a participação das cooperativas era pequena. Em contraposição, o representante do sistema cooperativo argumentou que as cooperativas já contribuía com a ASSOESTE através da contribuição dos municípios. Osvaldo Lagli, prefeito de Assis Chateaubriand pronunciou-se, então, dizendo que essa contribuição deveria permanecer em vista do retorno ao crescimento cultural do filho do associado, considerando que 30% do lucro das cooperativas deveria ser destinado a parte educação, e, portanto, segundo ele, a educação escolar também se faz parte (CASCAVEL, 1988b).

Na próxima reunião, conforme havia sido deliberado, tratou-se sobre o que era a ASSOESTE, e que trabalhos esta associação vinha desenvolvendo na área educacional da Região Oeste. A reunião aconteceu no dia 27 de janeiro de 1989, e durante a fala de abertura, o presidente da entidade expôs a importância da ASSOESTE para a região. Em seguida, o professor Ivo Oss Emer fez a exposição de um pequeno histórico e dos objetivos da Associação. Ivo deu ênfase ao processo

educacional em transição na região, em função das transformações sócio-políticas atravessadas pela população da região, como consequência da modernização da economia. José Kuiava, naquele momento representando a Universidade, complementou as informações sobre a ASSOESTE, explanando como a organização participou do processo educacional e fora dele, integrando os educadores do Oeste do Paraná através de cursos e seminários, preparando esses professores e formulando novas propostas educacionais (CASCAVEL, 1989).

Kuiava conclamou os prefeitos a participarem da ASSOESTE. Em seguida, a Secretária Executiva Emma Gnoatto, explanou sobre a estrutura organizacional da associação, abordando sobre o Departamento Pedagógico e Departamento Gráfico. Emma ainda esclareceu que estava pendente o Departamento De Apoio à Pesquisa, para a elaboração das monografias dos municípios. A Secretária salientou que o investimento, nesse sentido, era necessário em termos de Recursos Humanos, esclarecendo de onde eram captados os recursos para agilizar as atividades que estavam se efetivando. O presidente Albino Corazza Neto informou sobre o terreno e também sobre o material de construção para a sede própria da ASSOESTE¹⁴² (CASCAVEL, 1989).

Nesta reunião foi realizada eleição da nova diretoria da Associação, para os anos de 1989/1990. O novo presidente, Luiz Alberto Araújo, prefeito de Toledo enfocou a necessidade de se dar continuidade às atividades que vinham sendo desempenhadas pela Associação (CASCAVEL, 1989).

A situação de inadimplência que dificultava os trabalhos da ASSOESTE na região, persistiam. As reuniões não tinham mais a mesma atenção que dada à Associação nos anos iniciais, período em que ela contava com a participação dos dólares provenientes do Projeto Especial. A menina dos olhos da AMOP parecia estar se ofuscando, ou então, sendo ofuscada. Isso ficou perceptível ao lermos a ata da reunião da Assembleia Geral do dia 14 de maio de 1992, em que um dos assuntos em pauta era a situação financeira que a ASSOESTE vinha enfrentando (CASCAVEL, 1992).

Diante de um assunto tão importante para a educação regional, não houve quórum necessário estabelecido no regimento da associação, e desta forma a assembleia foi dispensada. Os presentes, porém, continuaram reunidos para

¹⁴² A ata não traz o registro do local e tampouco de quais eram os materiais, e também sobre valores gastos com estes.

debater sobre a situação financeira pela qual a entidade passava. O problema maior, naquele momento, consistia na falta de cumprimento estatutário por parte de alguns municípios e cooperativas, no tocante à participação financeira com a Associação (CASCAVEL, 1992).

A Secretária Executiva à época, Fátima Ikiko Yokohama, apresentou o histórico de criação e os objetivos da ASSOESTE, o que já havia sido feito pelo professor Ivo Oss Emer em 1989, após a posse dos novos prefeitos. Fátima destacou que a ASSOESTE se tratava de um patrimônio da Região Oeste, e que vinha contribuindo para o avanço da educação regional. Após apresentar um quadro comparativo de atendimentos aos municípios por meio de cursos, apresentou o Plano de Trabalho para 1992, com o total de solicitações de cursos, bem como os custos de cada curso. A Secretária Executiva reforçou a necessidade de se encontrar uma alternativa que viabilizasse a continuidade dos trabalhos desenvolvidos pela ASSOESTE. Guerino Zotti, diretor financeiro da ASSOESTE, levantou o problema de sucateamento da gráfica, que era responsável por manter o Departamento Pedagógico. Luiz Albertoni, Secretário de Educação de Guaraniaçu, falando em nome do prefeito de seu município, salientou a necessidade de se preservar a ASSOESTE como um patrimônio histórico da região, e apontou para que a Direção Administrativa visitasse pessoalmente os prefeitos a fim de tentar sensibilizá-los (CASCAVEL, 1992).

Esta ata traz uma informação importante em relação à inadimplência das cooperativas. Fernando Morais, representante da cooperativa de Cafelândia, destacou que a COOPACOL contribuiu no ano anterior e tinha a intenção de continuar contribuindo. Contudo, desde que as outras cooperativas também pagassem. Naquele momento, a Secretária Executiva esclareceu que havia a pretensão de marcar uma reunião específica com as cooperativas para discutir a situação a dívida das mesmas (CASCAVEL, 1992). Contudo, não há registro de tal reunião em nenhuma das atas analisadas por nós.

O presidente Ivar Ranzi, reforçou a necessidade de se procurar uma alternativa, apelando para que os municípios procurassem colocar em dia pelo menos as contribuições em atraso. Ranzi fez a indicação de que essa discussão fosse retomada na próxima reunião da AMOP, para, com a presença de maior número de prefeitos, proceder-se a alteração regimental. O professor Eder Menezes, da ASSOESTE, sugeriu que fosse expedida correspondência aos municípios, a fim

de coletar sugestões de alteração de índice para agilizar a discussão na reunião da AMOP. (CASCAVEL, 1992).

Essa reunião em conjunto com a reunião da AMOP, só ocorreu no ano de 1993, no dia 5 de março. Naquele momento se fizeram presentes quatro deputados estaduais: Werner Wanderer, Elio Rusch, Duílio Genari e Ernani Pudell. Ao iniciar a reunião, o presidente da AMOP, Sr. Hélio Laurindo, falou a todos sobre a importância do trabalho coletivo e a necessidade ímpar da união de todos os municípios em prol do fortalecimento da Associação, assim como da representatividade que esta região significava (e ainda significa) dentro do cenário político estadual. Laurindo estava se referindo à AMOP. Deste modo conseguimos compreender a presença dos deputados (CASCAVEL, 1993).

Ao final da pauta pertinente à AMOP, deu-se início a Assembleia da ASSOESTE, para que fossem deliberadas ações sobre as participações dos municípios àquela entidade. Novamente foram expostos os objetivos da Associação, pela Secretária Executiva Fátima Yokohama. Expôs também o Plano de Trabalho para o ano de 1993, e falou sobre a manutenção da entidade, feita através da participação financeira dos associados, sendo municípios, faculdades, cooperativas, e também, os convênios com órgãos estaduais e federais. A Secretária lembrou que, conforme Estatuto da ASSOESTE, a participação dos municípios era de 0,15% referente ao orçamento municipal vigente. Após algumas sugestões de mudança no estatuto, no que se referia à contribuição dos associados, houve consenso pela proposta que previa a aplicação de 0,50% sobre a receita realizada no mês anterior (CASCAVEL, 1993).

O presidente da ASSOESTE neste período era novamente Fidelcino Tolentino, o qual fez considerações importantes acerca do retorno que a associação prestava ao municípios, ressaltando, primeiramente, a importância dela frente aos pequenos municípios que, na ausência de uma equipe pedagógica multidisciplinar, tinha na equipe de assessoria da ASSOESTE, a oportunidade de oferecer a todos os seus professores, “a visão de totalidade do conhecimento que o ensino de pré a 4ª série necessita para o fortalecimento teórico-prático que este nível de ensino impõe”. Ao final da reunião, Tolentino agradeceu a todos por optarem pela continuidade dos trabalhos da Associação (CASCAVEL, 1993).

Desde quando iniciaram as discussões sobre a inadimplência na entidade, apesar das várias reiteraões a respeito da importância da ASSOESTE, sua

situação financeira só piorava. Tanto é que em 21 de outubro de 1994, o presidente da entidade, Fidelcino Tolentino, convocou uma reunião, em caráter extraordinário, tendo como pautas o parcelamento e reparcelamento do débito da Associação junto ao INSS, relativo a parte do empregador, e, ainda, débitos de contribuições pendente de municípios associados (CASCAVEL, 1994).

Nesta reunião também se debateu sobre os critérios para estipular o valor das contribuições, e sobre a intenção da absorção da gráfica da ASSOESTE pela UNIOESTE, de acordo com o interesse desta instituição. A respeito desse último item da pauta, houve o encaminhamento de um ofício pelo senhor Marcos Vinícius Pires de Souza, diretor-presidente da universidade, solicitando a formação de uma comissão que estudasse a possibilidade deste intento (CASCAVEL, 1994).

O presidente explicou que a reunião foi convocada para que fossem discutidos os problemas financeiros da Associação, muito embora ela viesse cumprindo com suas atribuições e serviços, apesar das dificuldades. Para Tolentino, basicamente a ASSOESTE não tinha problemas. A questão maior, em sua opinião, consistia na pontualidade do pagamento das contribuições pelos municípios, o que não vinha acontecendo. No seu pronunciamento, Tolentino disse que a ASSOESTE era um ponto de apoio, a alavanca do desenvolvimento educacional da região, que por sua vez era, de certa forma, uma região privilegiada do Estado do Paraná, com melhores terras e com um povo que trabalhava com afinco para o desenvolvimento econômico do Estado (CASCAVEL, 1994).

Para Tolentino, a Associação tinha identidade cultural e estava integrada através de cooperativas e outras associações de natureza política, no caso a AMOP, e isso contribuía para que alguns avanços acontecessem com mais rapidez. Entretanto, alguns pontos localizados, estavam criando dificuldades para o conjunto. O presidente explicou que o problema da ASSOESTE era meramente financeiro, por falta de pagamento das contribuições por parte de algumas cooperativas e prefeituras. Tolentino afirmou que, por se tratarem de sucessores legis, cabia ao município, e não ao prefeito, a responsabilidade do pagamento (CASCAVEL, 1994).

O presidente falou sobre a dívida da ASSOESTE junto ao INSS, devido à falta de repasse da parte que competia ao empregador. Naquele momento o valor dessa dívida não chegava a R\$ 140.000,00. Apresentou também o crédito junto aos associados, referente à inadimplência, o que totalizava à época R\$ 470.000,00. Os presentes receberam um relatório histórico, contendo a relação dos municípios que

pagavam em dia, municípios que não pagavam, entidades que estavam tentando acertar suas contribuições, entidades que não pagavam e também não estavam em acordo para acertar o débito. O presidente ressaltou que os benefícios estavam sendo levados a todos, mesmo aos inadimplentes. A preocupação era resolver a situação, pois a ASSOESTE estava com dificuldades de pagamento das leis sociais, e também estava sendo executada pelo INSS. O presidente afirmou nunca ter havido problema de natureza maior por falta de capacidade gestora da entidade (CASCAVEL, 1994).

A manifestação do interesse pela gráfica, por parte da UNIOESTE, segundo Tolentino, serviu para que fossem discutidos os objetivos, a finalidade e a competência da ASSOESTE. Então, era preciso discutir naquele momento, a viabilidade de sua continuidade, além de outras questões. Após um discurso fervoroso durante a reunião, o presidente falou que não era nem discutível que a entidade não pudesse continuar com seu trabalho, por questões financeiras (CASCAVEL, 1994).

Nenhuma das cooperativas se fizeram representar naquele momento¹⁴³. Foram feitas explicações sobre os atendimentos realizados nos exercícios de 1993/1994, pelo Departamento Pedagógico, bem como as despesas financeiras decorrentes. A professora Rosana Becker Quirino, assessora pedagógica na área da Linguagem, justificou o cancelamento dos cursos nos municípios, a partir do dia 05 de setembro, em razão das dificuldades enfrentadas pela Associação em função do atraso no pagamento das contribuições. A professora Baltadar Vendruscolo, igualmente assessora pedagógica, na área de alfabetização, apresentou o demonstrativo financeiro referente ao mês de agosto de 1994, em que foram atendidos 1.169 docentes, num total de 384 horas de formação. A despesa prevista para atendimento da demanda nesse mês era de Cr\$ 7.327,30. Estimava-se uma entrada de Cr\$ 5.759,43 para a Assessoria Técnica Pedagógica. No entanto, o recebido foi Cr\$ 2.248,68. Dessa forma, houve um déficit no setor de Cr\$ 5.078,65. Observou-se a grande diferença entre a receita e a despesa de assessoria técnica-

¹⁴³ Conforme registrado em ata, estiveram presentes na reunião os municípios de Anahy, Cafelândia, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Ibema, Iracema do Oeste, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Mercedes, Missal, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Ramilândia, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Toledo, Tupãssi, Guaraniaçu, São Miguel do Iguaçu. Além dos municípios, participaram também as Instituições de Ensino Superior – Facitol/Toledo e Facimar/M. C. Rondon.

pedagógica efetuada aos municípios naquele mês, a qual só era realizada pela transferência da receita originada pelo Departamento Gráfico (CASCAVEL, 1994).

A professora Rosana expôs que, de acordo com o Estatuto, a manutenção da ASSOESTE fora estabelecida pelos recursos oriundos das contribuições mensais dos filiados e dos serviços gráficos por ela prestados (ASSOESTE, 1980). Explicou que a maioria das contribuições eram feitas em atraso, sem correção, e, ainda, que alguns municípios ficavam sem contribuir, estabelecendo um processo de rotatividade de participação na entidade. E quando estes municípios retornavam para a associação, faziam acordos da dívida com uma correção inferior à média dos patamares exigidos pelo dia a dia da movimentação financeira de mercado. Por sua vez, conforme afirmou a professora, a Associação acabava por aceitar os acordos entre as partes, quer seja por questões associativa, quer seja pelas necessidades de manutenção (CASCAVEL, 1994).

A respeito do trabalho da gráfica, Rosana afirmou que ela deveria produzir serviços às prefeituras municipais. No entanto, naquele momento, eram poucas as prefeituras que mantinham serviços gráficos junto à ASSOESTE, por razões determinadas: seja pela perda da concorrência pela Associação junto ao processo de licitação, seja pelos compromissos assumidos pelas prefeituras junto ao setor gráfico em seus municípios. Foi apontado pela professora, que em alguns meses o Departamento Gráfico supria as defasagens das contribuições, mas, em outros, isso não era possível por não haver produção gráfica suficiente. A queda de produção no Departamento Gráfico se fazia sentir nos meses de novembro, dezembro, janeiro, fevereiro e março de todos os anos. Outra dificuldade enfrentada pela Associação em relação ao serviço gráfico prestado, na sua maioria às prefeituras, consistia na forma de pagamento, que ocorria sempre em atraso, e sem correção (CASCAVEL, 1994).

Eder Menezes, assessor técnico-pedagógico, fez uma exposição demonstrando que as contribuições repassadas à ASSOESTE pelos municípios ficavam aquém das necessidades reais de despesas, e colocou que há muito tempo a Associação vinha assumindo o ônus de maior retorno de investimento na educação do que os próprios municípios em relação a ela. As exposições foram feitas com base em dados extraídos da contabilidade da ASSOESTE e também através de pesquisas junto a outras instituições. Os custos apresentados na reunião referiam-se apenas aos cursos. Portanto, não estavam computadas despesas de

ordem administrativa e do pessoal de apoio que atuava dando suporte ao Departamento Pedagógico, e todos os encargos decorrentes da folha de pagamento (CASCAVEL, 1994).

Todas as despesas que a Associação tinha dependiam do repasse de recursos dos municípios e também do montante de trabalho realizado pela gráfica. A explicação para o endividamento progressivo do INSS recaiu sobre a necessidade de a Associação cobrir as contribuições que não estavam sendo efetuadas pelos associados, a oscilação do movimento gráfico, conforme apresentado anteriormente, e ainda, com os gastos advindos dos cursos programados para atender a demanda dos municípios (CASCAVEL, 1994).

Para atender os municípios associados, desde 1992, a ASSOESTE vinha adotando medidas de contenção de despesas através da reorganização interna, tanto pedagógica quanto administrativamente. Algumas das medidas adotadas foram: prioridade na escolha de áreas para cursos nos municípios; diminuição do tempo de curso, de três para um dia, sem despesas com alimentação e pernoite; redução na contratação de docências de fora; extinção dos grupos de estudos dos docentes; pedido para que os municípios contribuíssem com o transporte e a alimentação; redução dos elementos componentes da equipe pedagógica; não pagamento de horas-extras no setor pedagógico; mínima participação da equipe em seminários e cursos fora. O número reduzido de profissionais que compunham a equipe de assessoramento pedagógico, em contraposição à crescente demanda dos municípios por formação, resultou na dificuldade de manter os estudos internos entre as áreas, que era realizado pela equipe (ASSOESTE, 1994). Percebe-se que a precarização foi permeando os trabalhos pedagógicos da Associação, chegando a inviabilização de algumas atividades (CASCAVEL, 1994).

A Secretária Executiva explicou que a ASSOESTE estava com o mesmo quadro de trabalhadores, e que para viabilizar os trabalhos da Associação fazia necessário: liquidar a dívida junto ao INSS; contribuição regular dos municípios e redimensionamento das contribuições em seus índices; um movimento regular na gráfica; redimensionar o atendimento dos cursos aos municípios; redimensionar os recursos humanos no Departamento Pedagógico que, com 36 municípios tinha 08 coordenadores e, atualmente, com 45 municípios associados conta com apenas 4 coordenadores. Havia a necessidade de admitir um coordenador para a área de Ciências e outro para a área de Matemática (CASCAVEL, 1994).

Após as considerações da Secretária, o presidente solicitou aos presentes que todos aqueles que acreditavam que a ASSOESTE era viável, levantassem a mão. Todos afirmaram-se favoráveis à viabilidade da Associação. O prefeito de Cafelândia manifestou-se dizendo que “Se nós não pudermos fazer com que estes que têm o débito paguem, para fazer com que se viabilize o pagamento da dívida, não vejo outra forma, não vejo outra saída. Seria uma solução grande saldar estes débitos. É óbvio que o assunto deve ser discutido. Sem dúvida nenhuma estamos interessados” (CASCAVEL, 1994).

Tolentino afirmou que, caso não ocorressem os pagamentos dos inadimplentes, pediria a execução judicial dos devedores. Informou que nos próximos dias estaria realizando visita aos municípios, juntamente com a Secretária Executiva, a fim de coordenar uma maneira para negociar a dívida, pois enquanto ela existir, não seria possível trabalhar, “deslanchar”. Em suas palavras Tolentino afirmou que “a preocupação com a dívida esquece a preocupação maior que é o objetivo da ASSOESTE”. Conclamou aos Secretários de Educação a convencerem, argumentarem junto a seus prefeitos para que estes possam declinar sobre essa realidade e chegar a um consenso. Dentre uma discussão e outra a respeito da situação financeira da Associação, o prefeito de Céu Azul disse que era até desnecessário falar da importância da entidade (CASCAVEL, 1994, s/p).

“Para quem tem um pouco de história e nós temos, sabe que a Assoeste faz um trabalho importantíssimo que na verdade é inédito no Paraná, e que quiça no Brasil e América Latina. Que é uma associação que se preocupa com a educação de uma região. Podemos perder uma pérola que foi conseguida a muito custo para que pudéssemos ter uma assessoria eficiente na educação. A Assoeste está desgastada por conta dos próprios associados que não contribuem. É necessário dar uma mexida, principalmente por parte dos secretários de educação junto aos seus prefeitos” (CASCAVEL, 1994, s/p).

O presidente Fidelcino Tolentino pronunciou-se dizendo que, em sua opinião, a ASSOESTE tinha maior importância do que a AMOP, e em seguida propôs que fosse realizada uma reunião no dia 11 de novembro, juntamente com a reunião da AMOP, para que fosse decidido sobre a situação financeira (CASCAVEL, 1994).

Tolentino estabeleceu o prazo até o dia da reunião para que fossem feitas negociações relativas aos débitos. Após essa data as inadimplências seriam resolvidas judicialmente. O presidente afirmou que “Se não houver outra forma, nós

vamos executando. Se for extinta a Assoeste, vou permanecer na presidência até a liquidação total dos débitos” (CASCAVEL, 1994).

Questionado sobre a solicitação da UNIOESTE, o presidente respondeu negativamente, afirmando que a ASSOESTE deveria permanecer e que esta era uma preocupação regional. Afirmou, ainda, que esta era uma discussão que deveria ficar excluída porque a Associação era um todo do qual a gráfica significava um ponto de sustentação. Nas palavras de Tolentino: “É evidente que não vamos dar ouro lapidado ao joalheiro. Ou ele leva quem usa o anel ou então não fica com o ouro” (CASCAVEL, 1994).

Tolentino afirmou que a ASSOESTE era viável se cada um contribuísse com um mínimo de 0,05% a mais e não atrasasse o pagamento. O prefeito de Cafelândia sugeriu que se apresentasse na reunião do dia 11 de novembro, uma proposta em que os municípios assumissem o pagamento através de procuração com desconto direto do ICMSs, com débito automático. O presidente respondeu dizendo que esta forma era a melhor e tinha certeza de que a associação normalizaria a situação. Segundo ele, a região não podia se submeter “a autofagia de se destruir”, e concluiu dizendo acreditar que no dia 11 todos sairiam fortalecidos (CASCAVEL, 1994, s/p).

De acordo com a ata da reunião do dia 11 de novembro de 1994, o presidente informou aos presentes que havia entrado em contato com os municípios devedores, e que, por sua vez, os mesmos não deram qualquer retorno. Relacionou os devedores, sendo estes: Assis Chateaubriand, Nova Aurora, Corbélia, Três Barras do Paraná e Guaíra. Os municípios que responderam foram: Braganey, Catanduvas, Foz do Iguaçu, Toledo, Boa Vista Aparecida, Marechal Cândido Rondon e Capitão Leônidas Marques (PATO BRAGADO, 1994).

O presidente afirmou que a ASSOESTE estava em situação complicada em função da falta de cumprimento das obrigações assumidas pelos municípios para com ela, e disse, ainda, que nunca havia chegado a tal situação. Tolentino disse que nesta reunião deveria ser apontada uma decisão sobre a continuidade ou não da associação, caso contrário, o presidente afirmou que renunciaria ao cargo (PATO BRAGADO, 1994).

Durante a reunião fora apresentado o quadro de inadimplência (Quadro 3), constando os débitos de cada município. A situação dos municípios devedores em novembro de 1994 era a seguinte:

Quadro 3 – Municípios inadimplentes na ASSOESTE até novembro de 1994

ASSOCIADO	VALOR DEVIDO EM R\$
Assis Chateaubriand	22.221,38
Boa Vista da Aparecida	9.364,98
Braganey	14.861,79
Capitão Leônidas Marques	2.858,93
Catanduvas	880,70
Corbéia	21.042,57
Foz do Iguaçu	232.149,91
Guaira	47.489,02
Marechal Cândido Rondon	86.696,54
Nova Aurora	10.385,21
Toledo	3.707,51
Três Barras do Paraná	5.426,51
Total	R\$ 457.085,05

FONTE: Ata da reunião da 3ª Assembleia Geral Ordinária da ASSOESTE (PATO BRAGADO, 1994).
Elaborado pela pesquisadora.

Chamou-nos a atenção o fato de o município com uma das maiores arrecadações orçamentárias, ser também o maior devedor da Associação. Se Foz do Iguaçu regularizasse sua situação junto à entidade, a ASSOESTE poderia saldar toda a dívida existente com o INSS até aquele momento.

A Secretária Fátima informou o nome dos municípios que efetuaram o pagamento referente ao ano de 1994, no período entre a data da última reunião, 21/10/1994, até aquele momento. Eram eles: Diamante do Oeste, Braganey, Cascavel, Ibema, Lindoeste, Medianeira, M. C. Rondon, Missal, Nova Santa Rosa, Santa Tereza do Oeste, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste. Os pagamentos totalizavam R\$ 4.290,82 (PATO BRAGADO, 1994).

Fátima informou, ainda, que os municípios que tinham um débito maior, referente aos anos de 1991, 1992 e 1993, estavam apresentando propostas para negociação das pendências. Eram eles: Braganey, Catanduvas, Foz do Iguaçu,

Toledo, Boa Vista Aparecida e Mal. Cândido Rondon e Capitão Leônidas Marques. Segundo Fátima, os municípios de Assis Chateaubriand, Corbélia, Nova Aurora e Três Barras do Paraná e Guaíra não haviam se manifestado a respeito dos seus débitos até aquele momento (PATO BRAGADO, 1994). Estas informações nos apontam para a falta de prioridade dada à educação, por parte dos governantes, apesar de terem afirmado ser um investimento seguro e necessário, e ainda, para a incoerência entre o discurso e a prática, inclusive do próprio presidente da entidade. Contudo, a ASSOESTE continuava desenvolvendo seu trabalho nos municípios ao longo do ano, mesmo sem a contribuição devida.

Seguindo os registros em ata, a professora Fátima expôs que, em virtude da preocupação com a continuidade da ASSOESTE, a diretoria desejava que fossem discutidos pelos associados, considerando a viabilidade de continuidade da associação, os seguintes itens: Liquidação das dívidas pelos municípios; Liquidação da dívida do INSS; Contribuição regular dos municípios; Movimento regular da gráfica; Redimensionamento do atendimento aos cursos nos municípios; Redimensionamento dos Recursos Humanos (PATO BRAGADO, 1994).

O presidente afirmou que a continuidade da ASSOESTE necessitaria de uma revisão detalhada das contribuições e sua relação com o atendimento aos municípios. Tolentino argumentou que a viabilidade da ASSOESTE estava condicionada à pontualidade do pagamento da contribuição até no máximo o dia 10 do mês subsequente (PATO BRAGADO, 1994). No entanto, o município de Cascavel, havia quitado sua participação referente ao ano de 1994 somente em novembro, mostrando o contraditório.

Numa outra demonstração de contradição, o Secretário de Educação de Foz do Iguaçu, fez uma defesa da associação. Conforme registro em ata, o Secretário solicitou que prefeitos fizessem uma comparação entre os custos e as contribuições da ASSOESTE, e o que isso lhes representava economicamente. Argumentou ainda que a associação representava “um elo de unidade da educação regional”. Ele asseverou, ainda, que se a ASSOESTE deixasse de existir, “os municípios teriam que, seguramente, reforçar suas equipes pedagógicas”. Afirmou que “para a maioria dos municípios a contribuição da ASSOCIAÇÃO não representava o custo de um professor. Expôs que estes eram parâmetros para avaliar se é caro ou não contribuir com a associação. O Secretário alertou para o fato de que a contribuição com a entidade estava incluída nos 25% do orçamento municipal que, obrigatoriamente,

deveria ser aplicado na Educação. E finalizou sua defesa afirmando que se tratava de uma questão fundamental equalizar o valor das contribuições aos gastos da Associação. Afinal, segundo ele, não era possível a região Oeste perder uma experiência histórica de 10 anos de ASSOESTE, que vinha contribuindo para a unificação educacional da região, reconhecida em nível regional e estadual (PATO BRAGADO, 1994, s/p).

Ao final daquela extensa reunião, o presidente Tolentino reforçou o que o percentual a ser aplicado era de 0,25% sobre o orçamento municipal constante do balancete do mês anterior, e novamente convocou os prefeitos dos municípios devedores a liquidarem os seus débitos para evitar a cobrança judicial (PATO BRAGADO, 1994).

Conforme verificamos, não houve participação de nenhuma cooperativa nesta reunião. Tampouco foi tratado a respeito dos débitos destas associadas.

Na Assembleia Geral da ASSOESTE, realizada no dia 22 de setembro de 1995, os principais assuntos em pauta eram, novamente, relacionados à situação financeira da entidade e busca por soluções para o problema que vinha se arrastando ao longo da década de 1990. As discussões também versaram sobre a dívida com o INSS. A situação se agravou de tal maneira que o salário dos funcionários fora parcelado em três vezes (CASCAVEL, 1995).

Nessa reunião, foi apresentado o resultado da avaliação que as Secretarias Municipais de Educação fizeram sobre o trabalho prestado pela ASSOESTE, a fim de subsidiar a decisão acerca do destino da associação, diante da instabilidade financeira, ocasionada, principalmente, pela falta de cumprimento estatutário por parte de alguns associados.

Em relação aos cursos ofertados nos municípios, para as Secretarias estes trouxeram um avanço pedagógico para a educação, destacando-se a qualidade dos docentes e a coerência com o Currículo Básico. Os cursos realizados em Cascavel também foram bem avaliados, com excelente aproveitamento, qualidade do material utilizados, linguagem acessível e “assuntos de acordo com a realidade” (CASCAVEL, 1995, s/p). As Secretarias apontaram outros serviços de assessoramento importantes realizados pela ASSOESTE, como concurso público¹⁴⁴,

¹⁴⁴ Nesta mesma reunião o prefeito de Missal colocou que os professores municipais daquele município teriam o concurso público elaborado pela ASSOESTE, fazendo questão de afirmar sua certeza sobre a lisura da entidade (CASCAVEL, 1995).

elaboração de projetos, materiais de apoio, encontros com Secretários, organização das Secretarias Municipais de Educação, acompanhamento pedagógico, entre outros. Os Encontros de Equipe igualmente tiveram uma boa avaliação.

Essa reunião nos mostrou melhor a situação do Departamento Gráfico, que fora criado para edição e publicação do material didático que era elaborado pelo Pedagógico, em grande medida. Pelas explicações do Sr. Valdir Salvador, gerente do Departamento Gráfico, apenas dois municípios estavam utilizando permanentemente os serviços gráficos da ASSOESTE naquele momento, o que diminuía consideravelmente a arrecadação deste setor (CASCAVEL, 1995).

O Departamento Gráfico dava suporte financeiro para o Pedagógico, e com a situação irregular de contribuições dos municípios, os problemas se avolumavam. Um dos prefeitos argumentou que “se a maioria mandasse mensalmente trabalho, teríamos giro financeiro para que cobrisse os custos de pessoal, já que não havia lucro. Deveria funcionar cooperativamente”. Em termos de cooperativismo, já vimos que a realidade na região era bem diferente. Os serviços gráficos eram negociados, principalmente em épocas de campanha, tanto que o prefeito de Maripá colocou que era difícil para eles tirarem serviços de suas gráficas. No entanto, isso não era um consenso. Para um dos prefeitos presentes, o Parque Gráfico deveria ter trabalhos de cada município (CASCAVEL, 1995). Esse era o planejado, mas não se configurou na prática.

Essa reunião também foi contemplada por discursos acalorados em favor da educação. Aliás, os discursos de valorização da ASSOESTE eram repetitivos em todas as reuniões. O Secretário de Educação de Diamante do Sul afirmou que as discussões que ora se apresentavam foram feitas no passado, porém, não foram cumpridas. O Secretário disse, ainda, que todos sentem quando o trabalho é interrompido. “Nós precisamos da Assoeste”. “São assessores que custam barato” (CASCAVEL, 1995).

Ao final, decidiu-se por realizar o pagamento através de débito automático, e para tanto os representantes municipais deveriam assinar um documento autorizando o procedimento. Dos trinta municípios participantes, todos se manifestaram favoráveis a continuidade da ASSOESTE (CASCAVEL, 1995). No

entanto, nem todos assumiram o que fora deliberado no que concerne à forma de pagamento, como vemos adiante.

No ano de 1996, em função da crise enfrentada pela entidade, a ASSOESTE só executou 50% dos cursos que havia programado para o período. Naquele momento, 14 municípios contribuía mensalmente através do débito automático, e outros 3 faziam o repasse do recurso em dia. O prefeito de Céu Azul asseverou a necessidade de se manter a ASSOESTE, mas constatou que os filiados atribuíam pouca importância à sua manutenção (CASCAVEL, 1996).

Em fevereiro de 1997, foi eleito presidente da associação Luiz Yoshio Suzuke, o qual permaneceria até a extinção da ASSOESTE (CASCAVEL, 1997). Após quatro anos, às voltas com a falta de compromisso dos municípios no tocante a contribuição estatutária, durante reunião no dia 27 de abril, Suzuke fez um rápido histórico sobre a fundação da ASSOESTE e de sua importância para a educação, denominando-a como um patrimônio educacional da região¹⁴⁵. Nas palavras do presidente, a entidade foi criada pela AMOP “não foi uma criação de 5 ou 10 prefeitos, mas criada pela AMOP” (FOZ DO IGUAÇU, 2001). Quando não se conhece a história, pode se atribuir a um sujeito ou entidade, um papel muito superior ao que de fato desempenhava no momento do fato histórico. A nosso ver, é deveras complicado atribuir a criação da ASSOESTE à AMOP, embora tenhamos clareza de que esta última foi importante para a constituição daquela anterior.

Durante a reunião, o prefeito de Corbélia expôs que algumas prefeituras estavam devendo há muito tempo. Ressalvou, ainda, que Corbélia renegociou sua dívida, mas que houve casos em que o montante devedor havia se tornado impagável. E citou o município de Foz do Iguaçu como exemplo. O prefeito considerou o débito deste associado como dívida podre (FOZ DO IGUAÇU, 2001). De fato, o município de Foz do Iguaçu, um dos polos de desenvolvimento regional, já apresentava um débito elevado, em relação aos demais, no ano de 1994. Agora, em 2001, possivelmente a inadimplência continuava, haja visto que esse associado nem participava mais das reuniões.

Conforme registro em ata, o prefeito de Três Barras propôs uma auditoria na ASSOESTE, para verificação dos problemas de ordem financeira. Ele também

¹⁴⁵ O local escolhido para esta reunião representou uma grande contradição frente à situação de dificuldade financeira pela qual a ASSOESTE vinha passando. A reunião ocorreu no Mabu Thermas e Resort, de Foz do Iguaçu. Uma extravagância dessas só havia ocorrido na ocasião da criação da Associação, no Hotel Bourbon, também em Foz do Iguaçu.

argumentou que *a associação estava interferindo nas Secretarias Municipais de Educação e que a AMOP precisava ser forte*¹⁴⁶. O prefeito colocou que a AMOP poderia assumir o pedagógico da ASSOESTE e que esta deveria ser extinta (FOZ DO IGUAÇU, 2001, s/p, grifo nosso). Essa fala do prefeito corrobora com a informação prestada por Vendruscolo (APÊNDICE C) acerca da advertência que a equipe sofreu pela linha de trabalho assumida.

A partir dessa reunião, o pensamento de extinção vai tomando corpo. O presidente reforçou que quem apresentava prejuízo era o pedagógico “porque a primeira coisa que se corta quando as coisas estão difíceis, é a educação”. Contrapondo-se, a prefeita de Guaraniaçu afirmou que “quem não fez um trabalho bom foram os prefeitos que não pagaram” (FOZ DO IGUAÇU, 2001). Pode-se perceber que a reunião foi tensa, não havendo consenso acerca do que deveria ser feito. Enquanto alguns se mostravam em oposição a continuidade da Associação, outros faziam sua defesa veementemente.

Enfim, no mês de dezembro de 2001, foi realizada uma Assembleia Geral Extraordinária, para deliberar sobre a demissão de funcionários da ASSOESTE (CASCAVEL, 2001). Esta reunião foi em conjunto com a AMOP, que naquele momento já contava com uma sede própria¹⁴⁷. O presidente Suzuke enumerou, rapidamente, as diversas ocasiões em que se discutiram os problemas da ASSOESTE, colocando que não houve continuidade expressiva do repasse das contribuições, e, ainda, falou sobre o aumento da dívida com o INSS. Diante disso, uma empresa de consultoria havia sido contratada para apresentar os custos para a rescisão contratual de todos os funcionários (CASCAVEL, 2001).

Após serem apresentados os valores de indenização rescisória, o presidente da AMOP, Derli Donin, reforçou a necessidade de decisão definitiva. “Precisamos dar um basta, paralisar imediatamente, assumir débitos e créditos”. Ele propôs o fechamento sem deixar de cumprir nenhum compromisso que tivesse sido assumido. Donin observou que a extinção da ASSOESTE não se devia à incompetência de presidentes ou outras pessoas, e, sim, da irregularidade do pagamento de contribuições (CASCAVEL, 2001). Ou seja, do descumprimento do compromisso estatutário assumido por alguns municípios e pelas cooperativas.

¹⁴⁶ Interessante analisar que o município de Três Barras havia se desfilado da associação em 1988. Não temos conhecimento se houve nova filiação após aquela data.

¹⁴⁷ Em junho de 2000 foi inaugurada a sede própria da AMOP, considerada a maior entidade municipalista do Paraná e uma das mais importantes do país (AMOP, 2014).

O presidente da AMOP asseverou que era preciso haver o consenso de todos com relação à proposta. Após reiterar a necessidade deste consenso, e pedir o aval de todos os presentes, abriu para discussões. Francisco, prefeito de Jesuítas, levantou a questão dos débitos dos municípios e solicitou que os devedores pagassem pelo menos 30% da rescisão contratual dos funcionários, calculada em R\$ 290.000,00. A proposta não foi aceita. Donin chamou a atenção dos municípios que haveria problemas com o INSS, inclusive com cobrança judicial (CASCAVEL, 2001).

A Secretária Executiva da ASSOESTE expôs que dos 38 municípios associados naquele momento, treze eram inadimplentes e não recebiam mais atendimento pedagógico. Francisco argumentou que, em sua opinião, os municípios que não tinham recebido atendimento, não tinham nada a ver com isso. O presidente da ASSOESTE explicou, então, que muitos municípios usaram os serviços da associação, assumindo o compromisso de pagar, porém, não cumpriram. Suzuke explicou, ainda, que ao serem cobrados, pediram a sua desfiliação sem fazer o pagamento das contribuições em atraso. Francisco tornou a insistir que aquelas prefeituras que tinham débitos pendentes com a ASSOESTE, deveriam pagar (CASCAVEL, 2001).

Donin, como prefeito de Toledo, reafirmou que não poderia retirar a sua corresponsabilidade para com a ASSOESTE, e que, na qualidade de prefeito de um município associado, sentia-se solidário para com a dívida da Associação. Francisco, continuou defendendo a posição de que os municípios da AMOP não tinham obrigação de saldar a dívida em questão, mesmo que houvesse “uma espécie de casamento entre a AMOP e a ASSOESTE”¹⁴⁸. O prefeito Bombarda, de Corbélia, disse que não havia casamento entre a AMOP e a ASSOESTE, o que houve foi que “as entidades não levaram tudo à risca da lei” (CASCAVEL, 2001). De fato, se havia um estatuto e uma diretoria administrativa, concordamos com essa afirmação.

Conforme registrado em ata, Derli Donin afirmou que a AMOP contratou uma empresa de consultoria para dar os encaminhamentos necessários ao processo de extinção da ASSOESTE. Esta era uma questão que deveria ser decidida *e que não*

¹⁴⁸ Em 2001, a AMOP contava com 51 municípios associados. Porém, nem todos estavam associados à ASSOESTE. Não pudemos apurar mais informações a respeito da associação e dissociação de municípios à ASSOESTE neste momento. Estas são informações que poderão ser apuradas com um estudo mais aprofundado sobre a entidade.

*se poderia punir os devedores naquele momento*¹⁴⁹. Donin colocou recursos financeiros que a AMOP dispunha em caixa, à disposição para pagamento das rescisões contratuais, ficando um débito a ser ressarcido posteriormente. Suzuke insistiu na tomada de decisão, solicitando que os prefeitos que concordassem com as proposições relativas à ASSOESTE assinassem a ata. O prefeito de Cafelândia, Sr. Romano, reafirmou a necessidade de cobrar os devedores, que haviam recebido pelo trabalho. Donin solicitou que a proposta da rescisão contratual de todos os funcionários em 31/12/2001 fosse votada. Todos concordaram, assim como também concordaram que a AMOP repassasse os recursos disponíveis para efetuar o pagamento da rescisão a cada funcionário da ASSOESTE (CASCAVEL, 2001).

Ressalvou-se que a ASSOESTE deveria cumprir com todos os compromissos assumidos com atendimentos pedagógicos e serviços gráficos. Antes de finalizar a reunião, houve proposição para se verificar a possibilidade de se fazer um arrendamento da gráfica, com a contratação de alguns funcionários, através da AMOP, para o acompanhamento e resolução de pendências existentes após a rescisão contratual de todos os funcionários da ASSOESTE. Estas duas últimas propostas ficaram em suspenso, para serem estudadas e levadas à discussão em nova oportunidade (CASCAVEL, 2001).

No dia 23 de janeiro de 2002, conforme registrado em ata, ocorreu a Assembleia Geral Ordinária da ASSOESTE, para prestação de contas referente ao empréstimo efetuado pela AMOP para rescisão contratual dos funcionários, apresentação dos débitos referentes ao INSS e discussão de alternativas para solução do problema, e, ainda, encaminhamentos do patrimônio da ASSOESTE. Após explanações acerca dos valores e ações tomadas em relação à rescisão dos funcionários, registrou-se que todas as obrigações trabalhistas com os funcionários demitidos foram quitadas (CASCAVEL, 2002a).

Segundo registro em ata, foi informado que as atividades estavam paralisadas deste 31 de dezembro de 2001. O presidente Suzuke informou, em seguida, que os débitos pendentes junto à Previdência, somavam aproximadamente R\$ 700.000,00, corrigidos. Nesse momento, o presidente da ASSOESTE foi indagado sobre o montante das pendências de contribuições estatutárias dos municípios,

¹⁴⁹ Grifo nosso.

apresentando o total de R\$ 700.000,00, sem o cômputo de juros e correções (CASCAVEL, 2002a).

Em relação ao patrimônio da associação¹⁵⁰, conforme registrado em ata, o presidente Suzuke informou que o valor patrimonial imobilizado estava contabilizado em R\$ 266.529,93. Neste momento, Suzuke ressaltou que o maior bem da Associação era o patrimônio cultural que ela representava junto à construção histórica de todos os municípios da Região Oeste, sua contribuição maior à educação, e, conseqüentemente ao desenvolvimento da região. O presidente teve o acordo da maioria dos prefeitos presentes. Com base nas referências dos trabalhos de assessoramento e acompanhamento da equipe pedagógica da ASSOESTE, e considerando a necessidade de atendimento pedagógico junto aos pequenos e médios municípios, o presidente da AMOP, Derli Donin, propôs a criação de um departamento pedagógico na AMOP para a continuidade dos trabalhos. Após colocada em votação, a proposta foi aprovada (CASCAVEL, 2002a). Essa proposta já tinha sido feita em uma reunião no mês de fevereiro de 2001, pelo prefeito de Três Barras, que no mesmo momento acusava a Associação de interferir nas Secretarias de Educação dos municípios.

Seguindo o registro da ata, em relação ao Departamento Gráfico da ASSOESTE, uma das alternativas propostas foi a venda do parque de máquinas para ajudar na quitação dos débitos da Previdência. O Presidente Suzuke apresentou, então, a proposta dos ex-funcionários da ASSOESTE, que solicitavam o arrendamento do parque gráfico. O prefeito de Santa Tereza do Oeste, Francisco Menin, argumentou em favor da venda, considerando que diante das novas tecnologias, os maquinários se depreciariam. Os demais prefeitos concordaram com as argumentações de Menin, considerando também as dificuldades de recebimento dos municípios devedores para quitação dos débitos junto à Previdência. Nesse momento, o presidente da ASSOESTE deu a palavra ao senhor Valdir Salvador, que defendeu a proposta dos ex-funcionários. Em seguida, por unanimidade de votos, os prefeitos decidiram criar uma comissão composta por membros da ASSOESTE e da AMOP, para juntos estudarem o patrimônio da ASSOESTE e apresentarem propostas de encaminhamentos. O presidente Suzuke reafirmou a necessidade de

¹⁵⁰ É importante registrarmos que a máquina alemã, adquirida em 1988 através de um projeto da Igreja Luterana, não fazia parte do patrimônio da associação. Dessa forma, com a extinção, a máquina foi devolvida para a Igreja.

estudo para atender às exigências legais e demais ações pertinentes, comprometendo-se a convocar nova assembleia para indicação dos nomes dos integrantes da referida comissão (CASCAVEL, 2002a).

Em 13 de agosto de 2002, foi realizada a Assembleia Geral Extraordinária da ASSOESTE, para deliberar a autorização da venda do patrimônio da associação, através da realização de um leilão. Estiveram presentes nesta assembleia apenas os representantes dos municípios de Anahy, Corbélia, Nova Santa Rosa, Pato Bragado, Ramilândia, Santa Tereza do Oeste, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu e Toledo (CASCAVEL, 2002b).

Inicialmente, o presidente da ASSOESTE explanou brevemente as diligências encaminhadas após definição da comissão constituída. Após várias reuniões para levantamento e conhecimento de todo o patrimônio pertencente à Associação, foi contratada uma empresa de consultoria para um levantamento técnico-patrimonial. Esta empresa procedeu as averiguações, estimando, no mês de julho, o valor de R\$ 223.361,94. Conforme está registrado na ata, Suzuke ressaltou que a dívida do INSS estava em R\$ 484.166,18 mais R\$ 397.239,42. O prefeito de Ramilândia sugeriu que se verificasse, junto ao INSS, sobre a possibilidade de uma negociação de parte da dívida com o patrimônio. A proposta foi considerada, porém argumentou-se quanto à dificuldade de efetivação da mesma (CASCAVEL, 2002b).

Derli Donin defendeu a proposta do leilão, asseverando que o material do pedagógico da ASSOESTE ficaria com a AMOP. Donin colocou, ainda, que, se o leilão não tivesse êxito, daí sim se buscaria uma negociação com o INSS. Insistindo na realização do leilão, Donin colocou que após a realização do evento, a AMOP se tornaria credora dos débitos dos municípios, para posterior cobrança e ressarcimento à própria AMOP. Em votação, os prefeitos decidiram pelo leilão, e na sequência aprovaram a comissão que se encarregaria desse evento. Formaram a comissão os seguintes prefeitos: Edgar Bueno (Cascavel), Nilvo Perlin (Serranópolis do Iguaçu), Luiz Grando (Pato Bragado), e Francisco Menin (Santa Tereza do Oeste). Este último foi escolhido, dentre os demais membros, para ser o leiloeiro (CASCAVEL, 2002b).

Foram realizados dois leilões, e no dia 25 de novembro de 2002, ocorreu uma nova Assembleia Geral Extraordinária da ASSOESTE, para apreciação e aprovação da prestação de contas dos valores arrecadados nestes eventos, e, ainda, para a

tomada de decisão sobre o destino dos bens que não foram vendidos (CASCAVEL, 2002c).

Conforme registro em ata, o presidente Suzuke informou o montante arrecadado no primeiro leilão, realizado em 19/09/2002, obtendo-se R\$ 104.015,51. No segundo leilão, ocorrido em 19/11/2002, obteve-se o valor de R\$ 54.104,51. A soma arrecadada nos dois momentos, foi usada para pagar parte da dívida com o INSS. Suzuke informou, ainda, que havia um débito de R\$ 82.596,93 a ser quitado com o INSS urgentemente, a fim de que a associação não fosse excluída do refinanciamento realizado anteriormente. O presidente sugeriu, dessa forma, que os bens que não haviam sido vendidos nos leilões, fossem colocados à venda individual e direta, a fim de liquidar o débito de 82 mil e evitar que a associação perdesse o refinanciamento. A proposta do presidente foi aprovada pela maioria. Além disso, decidiu-se que a AMOP efetuará um empréstimo para a ASSOESTE quitar a dívida de R\$ 82 mil. Suzuke informou que os créditos que a associação tinha junto aos municípios devedores, seria transferido para a AMOP, conforme já aprovado na 2ª Assembleia Geral Extraordinária da ASSOESTE (CASCAVEL, 2002b; 2002c).

Após esse relato com base nas leituras das atas das assembleias da ASSOESTE, verificamos que, a partir de 1987, o tema inadimplência passou a fazer parte das pautas, tornando-se mais frequente na década de 1990, ao ponto de ser o fator principal das discussões nas assembleias. É fato que a Associação foi extinta pela falta de participação de alguns municípios, no que concerne às suas obrigações estatutárias. Contudo, entendemos que não é possível reduzir a discussão à questão financeira.

Como pudemos ver no relato da professora Baltadar, e também nas discussões estabelecidas durante reuniões da Associação, a concepção de educação, assumida pela entidade, produziu divergências ideológicas entre esta e parte dos associados. Verificamos, ainda, que a partir de um momento, as cooperativas deixaram de participar das reuniões, e nesse sentido, concordamos com Vergutz (2006) ao afirmar que a concepção de educação assumida pela ASSOESTE, produziu divergências no trabalho da Associação com as cooperativas, que também eram associadas.

Outro fato que nos chamou a atenção foi a inadimplência do município de Foz do Iguaçu, devido ao valor de sua dívida com a entidade, e por se tratar de um dos

maiores municípios da região. Principalmente pela fala de seu secretário de educação, ao afirmar que o repasse que as prefeituras faziam à entidade, podia ser contabilizado nos 25% que os municípios deveriam destinar à educação.

Analisando pelos valores devidos, em comparação ao valor prestado, chegando-se a denominar a Associação como patrimônio da Região Oeste, não podemos atribuir à extinção da ASSOESTE apenas à questão financeira. Entendemos que existe um conjunto de fatores que corroboraram para o seu fim. A falta de participação financeira por parte de alguns filiados, configurando-se no descumprimento do Estatuto, foi gerando uma série de problemas que prejudicavam os trabalhos do Departamento Pedagógico. Por outro lado, o boicote dos filiados ao Departamento Gráfico, contribuía ainda mais para a precarização do assessoramento pedagógico, uma vez que aquele era responsável por prover a manutenção deste.

Não podemos desconsiderar que, de certo modo, houve uma inabilidade administrativa, uma vez que, existindo uma Direção Administrativa e um Estatuto, o que pudemos ver é que não foram tomadas ações efetivas para resolução da inadimplência.

O que se pode verificar pelas atas, são discursos em defesa da valorização da Associação, seguidos por deliberações que não eram concretizadas ou mantidas na prática. Por outro lado, percebemos, nas leituras das atas, que haviam filiados comprometidos, e que defendiam a continuidade da ASSOESTE, por entenderem a sua importância para a educação local e regional.

A criação de um Departamento Pedagógico dentro da AMOP, alguns meses após a sua extinção, expressava a necessidade do trabalho que a ASSOESTE vinha realizando na região. Porém, entendemos que o fim da Associação significou também o rompimento de um projeto de educação pautado “por uma linha teórica que objetivava uma leitura da realidade para além do aparente, numa perspectiva de totalidade, que buscava desvendar interesses, ideologias e contradições” (VERGUTZ, 2006, p. 45).

2.3 Criação do Departamento Pedagógico¹⁵¹ da AMOP

¹⁵¹ A respeito da nomenclatura dada ao departamento, percebemos certa confusão a respeito, pois ora os documentos apresentam o departamento com sendo Departamento de Educação, ora como sendo Departamento Pedagógico. Não trataremos aqui dos conceitos, mas consideramos importante

Apesar de não ter sido priorizada por alguns municípios, a ASSOESTE teve um papel importante na educação regional, e de certa forma, constituiu-se como uma necessidade para muitos. Prova disso é que, tão logo se decidiu pela extinção da Associação, iniciaram-se as discussões para a criação de um Departamento Pedagógico na AMOP, conforme já havia sido proposto em assembleia.

As ações tomadas para tanto, consistiram na criação de uma comissão de prefeitos. Esta comissão, definida em 13 de outubro de 2002, foi composta pelos prefeitos Nilvo Perlin, de Serranópolis do Iguaçu, Francisco Dantas, de São Pedro do Iguaçu, Laci Giehl, de Missal, Francisco Menin, de Santa Tereza do Oeste, e Luiz Grande, de Pato Bragado. A comissão deveria apresentar um estudo sobre as possibilidades de criação desse departamento (AMOP, 2002a).

No dia 28 de novembro, os prefeitos integrantes da comissão juntamente com seus respectivos Secretários de Educação, reuniram-se e definiram que o acervo pedagógico e bibliográfico da ASSOESTE seria transferido para a AMOP, imediatamente. Esta comissão também ficou responsável por apresentar um estudo para a viabilidade do quadro de funcionários e da estrutura de funcionamento do novo departamento. Percebeu-se, naquele momento, a necessidade de uma reunião com os Secretários Municipais de Educação, a fim de dar-lhes ciência das discussões e, ainda, para que estes pudessem contribuir com o processo decisório (AMOP, 2002a).

A reunião ocorreu no dia 10 de dezembro, com a presença dos Secretários, que decidiram pela criação do Departamento de Educação, refutando a possibilidade de terceirização do assessoramento pedagógico. Naquele momento foram nomeados 13 Secretários de Educação para formação de um Conselho de Secretários¹⁵², com o intuito de auxiliar o trabalho prestado pelo Departamento de Educação. Este Conselho se reuniu no dia 18 de dezembro, para discutir a proposta de trabalho a ser executada pelo Departamento Pedagógico da AMOP, e, ainda, para indicar profissionais para composição do referido departamento (AMOP, 2002c).

esta explicação, pois no decorrer do texto procuramos ser fieis aos termos usados nos documentos que analisamos.

¹⁵² O Conselho de Secretários foi composto pelos seguintes Secretários: Roseli Brandalise, de Céu Azul; Sônia de Matos Sala, de Assis Chateaubriand; Heliane Ripplinger, de Campo Bonito; Flávio Prigol, de Pato Bragado; Terezinha Conci, de Maripá; Judith Burin Sendko, de Palotina; Jurema Machado, de São Miguel do Iguaçu; Jurema de Oliveira, de Santa Tereza do Oeste; Leocir Lang, de Marechal Cândido Rondon; Cleiser Schenatto Langaro, de Serranópolis do Iguaçu; e Ermínia Machiavelli, de Toledo.

Conforme o relatório da reunião, naquele momento a preocupação dos Secretários de Educação foi concentrada em saber se os prefeitos estavam de fato comprometidos com a criação desse departamento, considerando a necessidade de assessoramento para as Secretarias Municipais de Educação. Levantou-se o questionamento sobre o que aconteceria aos municípios que não honrassem com o compromisso, ou seja, que não pagassem a contribuição para a existência do departamento (AMOP, 2002b). Definiu-se que a manutenção deste departamento teria um custo inicial de aproximadamente R\$ 15.000,00 a ser dividido entre os municípios. Dessa forma, a mensalidade que as prefeituras pagavam à AMOP, teria um acréscimo proporcional. Aquelas prefeituras que não mantivessem em dia os pagamentos, não teria direito a liberação da Certidão Negativa de Débitos da AMOP, para os seus devidos convênios. Desse modo, conforme registrado no relatório, o montante arrecadado possibilitaria a cobertura das despesas do departamento (AMOP, 2002a).

A criação oficial do Departamento Pedagógico ocorreu no mês abril de 2003, passando a assessorar as secretarias municipais de educação dos municípios associados (conforme Mapa 4), com exceção de Cascavel¹⁵³. Mas, apesar disso, sua introdução no Estatuto da AMOP efetuou-se apenas em 2008, conforme 3ª alteração Estatutária (AMOP, 2008). A partir de então, esse departamento passa a compor o conjunto de Departamentos Técnicos daquela associação, subordinados à Secretaria Executiva da AMOP. Para dirigir o novo departamento, os secretários municipais de educação indicaram o nome da professora Emma Gnoatto, ex-Secretária Executiva da ASSOESTE.

De acordo com as competências estatutárias estabelecidas para o Departamento Pedagógico, destacamos que este deve “adequar seu trabalho à filosofia educacional assumida pela AMOP [...]” (AMOP, 2008, p. 17). A AMOP, por sua vez, afirma que “assumiu o legado da Extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) e em seu lugar criou uma das mais bem-sucedidas iniciativas da história da educação regional, o Departamento Pedagógico”¹⁵⁴. Esse fato, permeado por uma história desconhecida pela maioria da população oestina, tornou

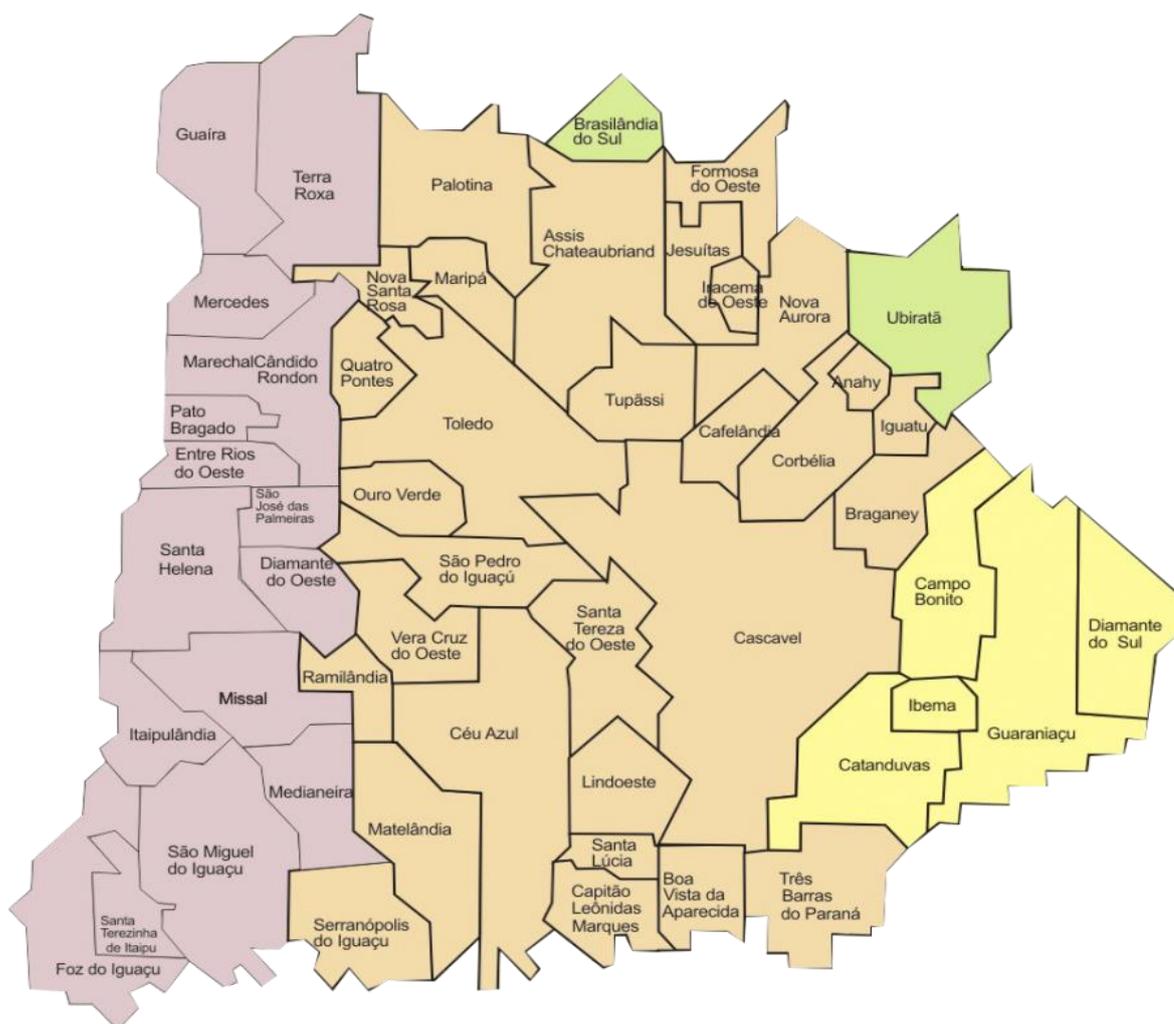
¹⁵³ O município de Cascavel participou dos trabalhos iniciais para elaboração do Currículo, durante o ano de 2005. Porém, posteriormente, optou por elaborar um documento exclusivo, apresentando, contudo, a mesma base filosófica do Currículo da AMOP.

¹⁵⁴ De acordo com o texto histórico da AMOP, disponível em <http://www.amop.org.br/institucional-2/historico/>

a AMOP uma referência no Estado do Paraná, ao ser a única associação de municípios que contempla um Departamento Pedagógico.

E esse Departamento “foi o responsável pela instituição de uma ferramenta preciosa”¹⁵⁵, qual seja, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Conforme está colocado no texto introdutório desta dissertação, não faremos uma abordagem analítica do material, pois isso demanda uma nova pesquisa. No entanto, trazemos alguns elementos importantes para a confirmação de nossa hipótese sobre a influência teórica apresentada neste material.

Mapa 4 – Municípios associados à AMOP



Fonte: AMOP (s/d). Disponível em <http://www.amop.org.br/municipios/> Acesso em 22 fev. de 2017.

¹⁵⁵ Idem.

2.2.4 Algumas considerações acerca do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal para a região Oeste do Paraná

Não intencionamos analisar o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), nesse momento. Nosso objetivo foi descrever os antecedentes históricos a este material, permitindo-nos compreender como ele se constituiu em uma perspectiva crítica de educação. Contudo, consideramos importante fazermos algumas considerações sobre seus pressupostos filosóficos, visto serem eles “que definem a direção dos demais fundamentos” (AMOP, 2007, p. 27).

Conhecido também como o Currículo da AMOP, esse documento foi engendrado coletivamente, através de um intenso processo de estudos e discussões, envolvendo trabalhadores da educação, de diferentes níveis e espaços educacionais, e com larga experiência profissional¹⁵⁶, alguns inclusive oriundos do Departamento Pedagógico da extinta ASSOESTE.

A reelaboração curricular para as escolas públicas paranaenses foi determinada pelo, então, governo de Roberto Requião ao assumir o mandato em 2003. A partir dessa determinação, a SEED deu início aos trabalhos para a redefinição dos parâmetros curriculares para as escolas estaduais, no entanto não delineou ações que atendessem a elaboração de um currículo para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (AMOP, 2007).

Os documentos elaborados atendiam mais às especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso se confirmou quando, no início de 2005, a SEED publicou os documentos preliminares por disciplina. Um dos motivos que, possivelmente, explica esse estado e coisas é o processo de municipalização, que se desencadeou na década de 1980 e que, de certa forma, criou uma ruptura no bloco do Ensino Fundamental, que devia ser contínuo, de acordo com a LDB nº 9394/96 (AMOP, 2007, p. 24).

¹⁵⁶ Fizeram parte do grupo responsável pela elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Andréa Pessutti Pansini (Arte); Angela Zanatta (Educação Física); Baltadar Vendruscolo (Alfabetização); Carmen Teresinha Baumgärtner (Língua Portuguesa); Celso Aparecido Polinarski (Ciências); Darci Alda Barros (Geografia); Eder Menezes (História); Heliane Mariza Gryzbowski Ripplinger (Matemática); Lucia Vitorina Bogo (Educação Infantil e Alfabetização); Marco Antonio Batista Carvalho (Ciências); Maria Dilonê Pizzato (Geografia); Maria das Dores Faria (Educação Infantil); Marlene Lucia Siebert Sapelli (Matemática); Paulino José Orso (História); Rita Salete Cassol (Educação Física); Telma Santana Serafini Boschirolli (Arte); Terezinha da Conceição-Costa Hübes (Língua Portuguesa).

Desse modo, durante reunião dos secretários municipais de educação da região Oeste do Paraná, coordenada pelo Departamento Pedagógico da AMOP, para o planejamento dos trabalhos de 2005, ficou decidido que deveria ocorrer “um estudo para a construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais” (AMOP, 2007, p. 25). A partir disso, foi organizado coletivamente um cronograma de trabalho, envolvendo as redes municipais de ensino da região, e, após

“[...] dois anos de intensos estudos, de reflexões, de embates teóricos, de sistematizações, de leituras, de discussões e de análises do coletivo de educadores os quais, respeitando o movimento próprio de cada rede e, por sua vez, de cada escola, partiram de contribuições teóricas de alguns autores, das experiências e compreensões que já se fez ou se faz em nossas escolas. Dessa forma, foram explicitados os pressupostos a partir dos quais está organizado o currículo escolar e as disciplinas, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral¹⁵⁷ dos sujeitos (AMOP, 2007, p. 10).

Percebe-se que as pretensões com a elaboração desse Currículo não são pequenas. Existe uma intencionalidade explícita no documento, de produzir mudança quantitativa e qualitativa na educação da região Oeste (AMOP, 2007). Trata-se de um material que apresenta nos seus pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, a influência de uma concepção crítica de educação, de base materialista histórico-dialética. Nesse sentido, compreende-se que a educação é histórica, e se “faz de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico”, e, portanto,

¹⁵⁷ Formação humana que se opõe à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. A unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital. A omnilateralidade representa a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (SOUZA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Epsjv, 2009. p. 284-292).

“fazer educação pressupõe pensa-la e fazê-la numa perspectiva político-pedagógica” (AMOP, 2007, p. 28).

Isso significa compreender que a educação não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitado à relação educador-educando. 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 (IDEM, p. 28).

Trata-se de uma proposta curricular assentada em três pressupostos marxistas: o primeiro, de que a realidade não é estática, estando em constante movimento, e, portanto, “em constante devir” ou “vir a ser”; o segundo, de que “é preciso estar vivo para fazer história, e quem faz história é o próprio homem”; e, o terceiro, de que “a base da sociedade está fundada no trabalho” (AMOP, 2007, p. 28).

A categoria trabalho está presente na proposta curricular apresentada, por ser “condição existencial” do ser humano, não sendo possível compreendê-lo sem associa-lo ao trabalho, assim como não se pode compreender o trabalho dissociado do ser humano (AMOP, 2007, p. 29). É por meio do trabalho que os seres humanos produzem os instrumentos necessários à sua sobrevivência (AMOP, 2007).

Outra categoria marxista presente no Currículo da AMOP é a luta de classes, compreendendo-se que “desde o surgimento da propriedade privada e dos meios de produção, até o momento atual, a organização da sociedade permanece fundada nas classes e nas lutas de classes”, [...] “na exploração, na dominação, na competição e na concorrência” (AMOP, 2007, p. 31, 33). Isso influi diretamente sobre a educação, pois, a classe dominante economicamente “também se apresenta dominante do ponto de vista ideológico e espiritual”, escamoteando as “contradições e os antagonismos sociais”, e utilizando-se do Estado “para garantir a reprodução do *status quo*” (AMOP, 2007, p. 33). Desse modo, no Currículo há um chamamento aos educadores para

[...] fazer da educação um instrumento de compreensão, de interpretação e de explicação e desvelamento da História; um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade (AMOP, 2007, p. 33).

Como vimos no decorrer do segundo capítulo, essa perspectiva de educação começou a ser trabalhada na região, implicitamente, ainda no âmbito do Projeto Especial MEC/OEA, nos cursos de formação coordenados pelos professores da FIDENE, e foi mais intensificada e explicitada nos trabalhos desenvolvidos pela ASSOESTE, em toda a região Oeste. Isso confirma nossa hipótese no tocante à influência da fundamentação teórica apresentada no Currículo da AMOP.

Além dessas considerações, acentuamos que o documento apresenta, como encaminhamento, uma avaliação da proposta, após dois anos da sua publicação, a fim de que fossem verificados os avanços teóricos, os quais seriam confirmados na e pela prática docente (AMOP, 2007). Essa avaliação ocorreu em 2009, tendo sido publicada uma nova edição do Currículo em 2010. Posterior a isso, novamente houve a avaliação do material após quatro anos, o que resultou na publicação da terceira edição em 2015. Nossa pesquisa, como dissemos na introdução deste trabalho, refere-se apenas à primeira edição do Currículo.

Não estaremos tratando do documento de forma aprofundada, devido a limitação do nosso objeto. No entanto, consideramos importante uma análise acerca das pretensões expostas na citação anterior, levando-se em conta o histórico do trabalho da ASSOESTE que fora tratado no decorrer dessa pesquisa, a fim de que se faça um esclarecimento acerca de dois elementos distintos, quais sejam: ASSOESTE e Departamento Pedagógico da AMOP. É importante que não se confundam ambos como uma coisa só, pois não o são.

Apesar de o Departamento Pedagógico se pautar pela mesma concepção, a que se considerar que este Departamento não goza da mesma autonomia da extinta Associação, dado que sua estrutura é menor, e conta com menos aporte de recursos para a realização dos trabalhos. Outro ponto importante a ressaltar é que o Departamento Pedagógico está subordinado à Secretaria Executiva da AMOP, entidade de caráter diverso ao da antiga Associação. A que se considerar, ainda, que, da equipe de assessoramento pedagógico da ASSOESTE, restou apenas uma pessoa, que agora passou a ser diretora do Departamento Pedagógico da AMOP. Em nosso entendimento, tais questões não podem ser desconsideradas para a implementação desse currículo, no que concerne à formação.

Embora a linha teórica tenha se mantido, sabemos que a educação não se faz apenas com teoria. É necessário que se empreendam recursos materiais para que a teoria se efetive em prática. Para implementação do Currículo, em especial, é

preciso que se destine um montante de recursos para o alinhamento da formação aos pressupostos curriculares, visto que a intenção, com a elaboração desses pressupostos, consistia na “construção de uma unidade e de uma identidade de classe, considerando a heterogeneidade das escolas da Região Oeste” (AMOP, 2007, p. 27). Como vimos no tópico que trata da extinção da ASSOESTE, a falta de recursos financeiros comprometeu o trabalho desenvolvido pela equipe de assessoramento pedagógico na formação de professores dos municípios da região, e foi um dos motivos para que os trabalhos daquela Associação fossem encerrados.

O Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), publicado pela AMOP em 2007, contempla a contextualização histórica da região Oeste e da organização curricular, os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos, além das disciplinas de Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Compreendemos que se faz necessária a continuidade de pesquisas sobre este material, visto a sua contribuição para a educação da região Oeste do Paraná, e principalmente, por ser um material publicado pela AMOP, entidade de caráter antagônico à ASSOESTE, em nosso entendimento.

Por fim, a pesquisa intentou apresentar neste capítulo, os antecedentes históricos do Currículo da AMOP, a fim de constatar a hipótese de que a influência para este referencial curricular teria vindo, em grande medida, da ASSOESTE, mais especificamente no que tange à sua concepção filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa, conhecer a influência para a concepção filosófica do Currículo da AMOP, e também conhecer a história desta Associação, visto ser a financiadora para a elaboração, sistematização e distribuição de um currículo único para as escolas da rede municipal da Região Oeste do Paraná, cuja linha teórica está assentada no materialismo histórico-dialético.

A partir disso, nos propusemos a fazer um apanhado histórico sobre os antecedentes desse Currículo, afim de sabermos um pouco mais sobre os motivos que engendraram essa proposta cunhada numa perspectiva crítica de educação. Para tanto, formulamos alguns objetivos específicos, que nos ajudariam a responder ao problema apresentado.

Buscamos conhecer a formação da Região Oeste e os eventos que implicaram na transformação desse espaço, analisando os impactos causados na educação. Buscamos, ainda, conhecer a origem da AMOP, analisando o contexto histórico e político de sua criação, possibilitando-nos compreender os objetivos pelos quais foi criada, e o seu papel no desenvolvimento regional. Intentamos, com isso, compreender a sua participação enquanto patrocinadora desse Currículo. Intentamos, também, conhecer o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, analisando, igualmente, o contexto histórico e político em que o mesmo foi elaborado e executado, bem como as suas contribuições para a educação da Região Oeste. E, por fim, buscamos conhecer a história da ASSOESTE, o contexto de sua fundação, suas contribuições para a educação do Oeste paranaense, e, ainda, possíveis causas que resultaram na sua extinção, e conseqüente criação do Departamento Pedagógico da AMOP, sendo este último o responsável pela coordenação dos trabalhos que engendraram o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), publicado em 2007.

No que concerne ao conhecimento da formação da Região Oeste, a pesquisa bibliográfica realizada, apontou que o processo de (re)colonização foi impulsionado pelo governo de Getúlio Vargas, numa concepção de desenvolvimentismo nacionalista. Vargas acreditava que era preciso criar condições para o desenvolvimento do capitalismo, e também, buscar evidenciar e explicitar sentimentos nacionalistas. Desse modo, incentivou o crescimento da indústria e

promoveu o avanço da colonização, lançando, em 1938, o programa Marcha para o Oeste.

A (re)colonização e ocupação da região foi feita por empresas privadas, com a formação de lotes de pequena propriedade, destinados à agricultura familiar e à prática da policultura. O franco processo de (re)colonização do Oeste paranaense, até os anos de 1950 era marcado por uma economia predominantemente de subsistência, com pouca comercialização de produtos agrícolas, e com um baixo nível tecnológico. A pesquisa nos proporcionou, ainda, o conhecimento sobre conflitos agrários ocorridos na região, ganhando força o movimento organizado de luta pela terra nas décadas de 1950 e 1960.

Após o golpe militar de 1964, houve o aumento da concentração de renda e da propriedade agrária, devido ao processo de modernização conservadora na agricultura, adotado pelo novo governo. Modernizando as técnicas com a introdução de insumos e maquinários, mas conservando a estrutura fundiária no campo brasileiro o Estado fortalece a modernização, transformando o campo e o trabalho agrícola. A prioridade passou a ser a produção de excedente para a acumulação de capital, e não mais a produção de subsistência. A mecanização fez crescer o contingente de trabalhadores rurais sem trabalho, aumentando ainda mais os conflitos no campo.

O governo militar passou a atender os interesses do setor financeiro privado. Criou o sistema de crédito rural, possibilitando aos agricultores a compra de máquinas e insumos. Porém, apenas uma pequena parcela de produtores foi beneficiada, pois os critérios de concessão vinculavam-se ao uso da tecnologia e à disponibilidade de terra como garantia dos empréstimos. A política de crédito rural passou a ser um poderoso instrumento de concentração fundiária e de exclusão social.

No âmbito da reforma administrativa implantada pelo governo militar, foi criada a SUDESUL, uma autarquia de desenvolvimento regional, que contava com o apoio técnico e financeiro de organismos internacionais, dentre os quais a OEA. Esta superintendência foi responsável pela formulação de estratégias para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional para a Região Sul do país. A falta de autonomia conferida a esta autarquia, transformava-a em um “organismo repassador” das diretrizes centralizadas pelo governo federal (GOULARTI FILHO,

ALMEIDA, MESSIAS, 2011). Dessa forma, o Plano deveria estar alinhado ao projeto de desenvolvimento nacional. Em outras palavras, feito de cima para baixo.

A principal estratégia da SUDESUL consistia em modernizar o Setor Primário. Para tanto, faziam-se necessárias estratégias secundárias, como a formação de polos de desenvolvimento, a integração entre os setores primário e secundário, o desenvolvimento de projetos em áreas consideradas de prioridade pela autarquia, devido ao seu papel no governo militar, e o estímulo à criação de associações de municípios (GOULARTTI FILHO, ALMEIDA, MESSIAS, 2011). A pretensão com a criação de tais associações era promover o estreitamento dos laços entre as administrações municipais, fortalecendo o poder decisório em nível microrregional, em alinhamento ao projeto econômico e político do governo militar. Nesse contexto, consideramos a SUDESUL um elemento fundamental para conhecermos a origem da AMOP, e compreendermos o seu papel no desenvolvimento regional.

A pesquisa nos aponta para o fato de que a AMOP foi criada para referendar e potencializar as ações do governo federal, em que pese o desenvolvimento da Região Oeste do Paraná. E nesse sentido, entendemos que os municípios maiores exerciam maior poder de influência sobre os demais. Isso pode ser verificado com a constituição da primeira gestão da Associação, em 1969, quando seu primeiro presidente foi o prefeito da cidade de Foz do Iguaçu, e como vice-presidentes, os prefeitos de Marechal Cândido Rondon e Cascavel. Além disso, o prefeito de Foz do Iguaçu era também coronel do exército, sendo indicado para o executivo pelo governador do estado. Nesse sentido, entendemos que não eram as populações da região que necessitavam da agremiação dos municípios, devido “as amplas transformações rurais e urbanas” (AMOP, 2014, p. 37), e sim o governo federal, uma vez que o desenvolvimento da região fora pensado a partir de interesses externos, e não das necessidades de sua população. Isso nos remete à concepção de Estado presente no Currículo da AMOP, em relação a origem e o papel desempenhado pela Associação no desenvolvimento regional.

Considerando isso, não podemos deixar de registrar que a AMOP contribuiu decisivamente para a implantação do ensino superior na região, o que se fazia necessário devido às mudanças que vinham ocorrendo com o advento da modernização conservadora na agricultura. As cidades passaram a ter relações sociais mais complexas, originando novos postos de trabalho, o que demandava a qualificação de recursos humanos. A formação do novo trabalhador, e, ainda, a

ampliação da escolarização obrigatória de 4 para 8 anos, imposta pela Lei Nº 5.692/71, teve reflexos na formação docente. Em 1972 o governo federal assinou o decreto de funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel, a qual iniciou suas atividades em agosto daquele ano. Isso representou um avanço importante principalmente na formação de professores para a região Oeste (EMER, 1991; AMOP, 2014). É importante registrar que, em seu nascimento, o perfil da instituição era de caráter conservador, não se assemelhando às universidades dos grandes centros urbanos, donde fervilhavam os debates e as críticas à ditadura militar.

Outro ponto importante a ser considerado na pesquisa, foi o apoio dado pela AMOP ao fortalecimento do sistema cooperativista, com arrimo ao Projeto Iguaçu de Cooperativismo. A importância se dá pelo fato de que essa foi a segunda fase do cooperativismo regional, período em que as cooperativas ampliaram a subordinação da agricultura à indústria, e, ainda, a dominação capitalista na agricultura essencialmente mercantil. Nesta fase o cooperativismo estava comprometido com a política nacional de modernização da agricultura (EMER, 1991). Essa posição de Emer foi corroborada nos debates durante o Seminário de Desenvolvimento Regional, ocorrido em 1982 (KUIAVA, 2012).

Diante disso, compreendemos, a partir dos estudos sobre a SUDESUL e sobre criação da AMOP, como se constituiu e se fortaleceu a oligarquia agrária no Oeste paranaense, possibilitando o desenvolvimento do agronegócio, em detrimento à agricultura familiar, a intensificação na concentração de terras em detrimento à reforma agrária. As estratégias adotadas por aquela Superintendência reforçam o conceito de Estado, enquanto reproduzidor e garantidor do *status quo* (AMOP, 2007), conforme apresentado no texto introdutório desse trabalho.

Os estudos sobre a SUDESUL nos proporcionaram, ainda, um conhecimento mais elaborado sobre o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, trazendo contribuições para compreendermos os movimentos dialéticos na educação da região, visto a origem e os objetivos deste Projeto, especialmente os não explicitados oficialmente, mas conhecíveis na perspectiva da totalidade. Tratava-se de um projeto que tinha o objetivo de alinhar a educação aos interesses econômicos vigentes, com a formação voltada para o trabalho.

Nesse contexto destacamos o papel do Coordenador Regional como determinante para que o Projeto Especial, de base tecnicista, fosse abrindo espaço

para uma formação baseada numa concepção crítica de educação, orquestrado por um movimento de forças de sujeitos que atuavam na educação, tanto na esfera regional quanto nacional. Consideramos que o professor Kuiava foi o elemento mediador entre os grandes centros universitários, onde fervilhavam as discussões orientadas pela concepção dialética de educação, e o Oeste paranaense, o qual passava por um processo de transformação na área educacional, contemplado por inúmeros cursos de formação de professores.

Kuiava foi o responsável pela presença da FIDENE na região. Essa fundação realizou vários trabalhos no Oeste, iniciados em 1973, na cidade de Foz do Iguaçu, onde os professores daquela Fundação estiveram, a convite do professor Kuiava. Após quatro anos, em 1977, já no âmbito do Projeto Especial MEC/OEA, novamente os docentes, que haviam plantado uma semente do pensamento crítico na região, voltariam para trabalhar na formação dos professores.

O Projeto Especial colocou em circulação várias ideias educacionais, muitas delas trazidas à região pelos professores da FIDENE e por outros de grandes centros acadêmicos, como UNICAMP e FGV. Contratados pelo Projeto para ministrarem cursos de formação, os professores dessas instituições impulsionaram a educação na região Oeste do Paraná.

A pesquisa apresentou algumas das atividades que contribuíram para uma formação crítica, como o Projeto Memória, os cursos de Especialização em Língua Portuguesa e Planejamento e Administração da Educação, e, ainda, os seminários de Educação Cooperativa e Desenvolvimento Regional, ocorridos no ano de 1982. Estes trabalhos foram organizados pela ASSOESTE com subsídios financeiros do Projeto Especial.

Consideramos, a partir das leituras realizadas sobre a Associação, que a sua criação foi uma das contribuições mais importantes do Projeto Especial para a Região Oeste. A ASSOESTE foi gestada e fundada no período de forte oposição ao regime militar, o que vinha acontecendo desde a metade da década de 1970, tendo as universidades dos grandes centros urbanos do país como um dos principais espaços de debates contra a ditadura militar. Dentre estas, destacamos a UNICAMP.

Aquele também era um momento em que vivíamos a crise mundial do capitalismo, agravada no Brasil pela política protecionista do governo Geisel, com a

assunção das dívidas externas de empresas privadas, fatores determinantes para o fracasso do modelo econômico imposto durante o regime militar.

A pesquisa nos proporcionou realizar uma análise sobre as duas Associações existentes na região, AMOP e ASSOESTE, semelhantes na estrutura organizacional e na condição estatutária, no que concerne à manutenção. Para serem mantidas, tanto a AMOP quanto a ASSOESTE dependiam do repasse de recursos, oriundos dos seus associados. A ASSOESTE tinha, além dos municípios, também as cooperativas, como principais fontes de recursos. Inicialmente, os mesmos municípios associados à AMOP também se associaram à ASSOESTE. Havia uma expectativa por parte dos prefeitos e também dos representantes do sistema cooperativo da região, a respeito do que a ASSOESTE representaria para cada um, em particular. Expectativa esta, que ao nosso ver, foi sendo frustrada, para alguns, à medida que a Associação Educacional assumia uma postura crítica frente à realidade social.

O conhecimento das ações desenvolvidas por ambas as associações, tratadas no âmbito dessa pesquisa, explicitaram a incompatibilidade político ideológica entre AMOP e ASSOESTE. Considerando o quadro apresentado pela professora Baltadar Vendruscolo, tratando das classes sociais, talvez pudéssemos nos arriscar a colocar a primeira enquanto organização da burguesia, enquanto a segunda como representação dos interesses da classe trabalhadora. No entanto, não nos atreveremos a fazer tal classificação sem um estudo mais aprofundado, contemplando mais elementos que possam sustentar essa hipótese.

Em que pese as considerações feitas no Seminário sobre o Desenvolvimento Regional, ocorrido em 1982, consideramos que a ASSOESTE teve um papel preponderante na realização de atividades que aprimorassem a consciência regional da população, no que se referia aos condicionantes e deficiências da Região Oeste, verificadas naquele período (BRASIL, 1983). No entanto, sua infraestrutura, que deveria “ser sempre mais fortalecida” (Relatório Técnico - Seminário Sobre Desenvolvimento Regional – Oeste do Paraná. Cascavel, 1982, p. 8 *apud* KUIAVA, 2012, p. 457), foi sendo enfraquecida, por parte de seus associados, pela falta de repasse de recursos necessários à sua manutenção e pelo desuso dos serviços gráficos, os quais tinham a função de manter o Departamento Pedagógico.

Com os estudos realizados, pudemos perceber as contraposições no que concerne aos objetivos pelos quais estas Associações foram criadas, e, ainda, em

relação ao trabalho desenvolvido por ambas na região. As diferenças começam pelo contexto histórico em que foram gestadas. A AMOP foi gestada pela ditadura militar e fundada no auge do regime, tendo importante papel na formação e consolidação da classe dominante na Região Oeste do Paraná. A ASSOESTE, por sua vez, nasceu num período de forte contestação política e ideológica a esse regime e ao projeto de governo defendido pelos militares. Enquanto uma reproduzia o discurso oficial, a outra contestava esse discurso. Nesse contexto, a “filha indesejada” foi ficando solitária, enfrentando dificuldades que resultaram em seu fim.

A pesquisa nos proporcionou analisar os fatores que contribuíram para a extinção da ASSOESTE, contemplando a categoria da totalidade. Consideramos a situação econômica vivida à época, e nesse sentido destacamos o fim do Projeto Especial MEC/OEA como um elemento importante a ser analisado, visto a cessação dos recursos disponibilizados pelo mesmo nos anos iniciais de existência da Associação. Nesse contexto, consideramos ainda o aumento no valor da folha de pagamento dos trabalhadores da entidade após o término do Projeto, ocasionado pela assunção, pela ASSOESTE, da parte que antes era paga em dólares, pelo Projeto. No entanto, é preciso considerarmos que a contribuição com a entidade estava incluída nos 25% do orçamento municipal que, obrigatoriamente, deveria ser aplicado na Educação, conforme observou o Secretário da Pasta do município de Foz do Iguaçu durante uma das reuniões em que se tratava do tema inadimplência.

Mas então, que outros motivos levariam ao fechamento daquela que foi considerada como o Patrimônio Educacional do Oeste paranaense? Entendemos que não pode ser ignorada para essa análise a concepção de educação assumida pela equipe pedagógica, uma concepção dialética, onde o ato pedagógico não é neutro e, portanto, está marcado pela prática dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e mediado por relações sócio históricas (AMOP, 2007). Como afirmou Vergutz, o trabalho desenvolvido por esta equipe era pautado “por uma linha teórica que objetivava uma leitura da realidade para além do aparente, numa perspectiva de totalidade, que buscava desvendar interesses, ideologias e contradições” (VERGUTZ, 2006, p. 45).

Nesse sentido, entendemos que a equipe pedagógica da ASSOESTE, ao assumir esta linha de trabalho, trazia à luz as contradições jogadas para baixo do grande tapete verde do Oeste, em nome do agronegócio. Este projeto, arquitetado pela SUDESUL, intencionava modificar a configuração do campo oestino, que na

época da intensa ocupação fora pensado para a prática da agricultura familiar. Após o golpe de 1964, com o abortamento da reforma agrária, dentre outras, o que ocorreu foi a retirada de milhares de famílias camponesas, em privilégio de uma minoria de proprietários que aderiram à estratégia de modernização conservadora na agricultura, concentrando terras e implementando no campo os ditames do capital, subordinando a agricultura à indústria e ao setor financeiro.

Consideramos, ainda, a entrevista com a professora Baltadar Vendruscolo como elemento importante para nossa análise. Tanto o relato desta professora, quanto o livro por ela produzido, reforçam o pensamento de que não havia compatibilidade entre o trabalho realizado pela ASSOESTE e os interesses políticos da AMOP. Consideramos, ainda, a reportagem publicada em jornal, no ano de 1994. É importante lembrarmos da advertência feita à equipe pedagógica, por um dos presidentes da entidade, conforme nos contou Baltadar. Essa informação ganha peso com o pronunciamento do representante do poder executivo de Três Barras do Paraná, durante reunião da ASSOESTE em fevereiro de 1997. Naquele momento, o prefeito argumentou que a Associação estava interferindo nas Secretarias Municipais de Educação e que a AMOP precisava ser forte. O prefeito enfatizou que a AMOP poderia assumir o pedagógico da ASSOESTE e que esta deveria ser extinta (CASCAVEL, 2001a).

Diante destes fatores, entendemos que a extinção da ASSOESTE não ocorreu apenas por questões financeiras, ainda que estas tenham sido relevantes no contexto. Compreendemos, através da pesquisa, que o fim da Associação representou o arrefecimento de um projeto de educação, fundamentado, em certa medida, no materialismo histórico-dialético, objetivando o conhecimento da realidade para além do aparente. Nesse sentido, entendemos que a influência do Currículo da AMOP, em grande medida, tem relação com os cursos de formação de professores ministrados ainda no âmbito do Projeto Especial MEC/OEA, e também pela ASSOESTE.

Consideramos que ao longo da década de 1990, houve uma precarização crescente nos trabalhos realizados pela Associação, devido à dificuldade financeira pela qual passava a entidade. No entanto, a equipe pedagógica continuou desempenhando seu trabalho até o limite das suas possibilidades concretas. Com o seu fechamento, a necessidade de continuidade do assessoramento aos municípios

refletiu-se na criação do Departamento Pedagógico da AMOP, entidade que absorveu o material pedagógico e também o acervo bibliográfico da ASSOESTE.

A Amop assumiu o legado da Extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) e em seu lugar criou uma das mais bem-sucedidas iniciativas da história da educação regional, o Departamento Pedagógico. Ele foi o responsável pela instituição de uma ferramenta preciosa tanto para alunos, quanto pais e professores, o Currículo Único das Escolas da Rede Pública Municipal, um documento que reúne diversas disciplinas em uma linguagem direcionada e adaptada ao conhecimento e às peculiaridades dos moradores dessa região¹⁵⁸.

A extinção da ASSOESTE rendeu à AMOP o *status* de única associação de municípios no estado a ter um Departamento Pedagógico¹⁵⁹. Entendemos, contudo, que, esse Departamento não goza da mesma autonomia que era conferida à antiga Associação. Da equipe de assessores pedagógicos, restou apenas uma professora, e para as questões administrativas desse Departamento, apenas uma funcionária, ambas da extinta ASSOESTE. É importante salientarmos, ainda, que o Departamento ficou subordinado à Secretaria Executiva da AMOP. Então, o trabalho que antes era desempenhado por uma equipe de assessores que compunham o quadro do Departamento Pedagógico da Associação Educacional, e que tinham peso na escolha dos candidatos à função de Secretário Executivo, passou a ser desempenhado por uma pessoa apenas, sendo ela subordinada ao Secretário Executivo da AMOP.

Embora isso, compreendemos que esse Departamento, na figura da professora Emma Gnoatto, foi responsável pela organização e execução das atividades voltadas à elaboração curricular, e, mesmo com a perda de autonomia conferida à educação oestina paranaense, o resultado desse trabalho foi um documento que seguiu na mesma linha de trabalho da antiga ASSOESTE, cabendo à AMOP apenas o papel de financiadora desta “preciosa ferramenta”. Arriscamo-nos a dizer que ele é fruto das sementes de dragões (KONDER, 2000), plantadas nesse solo fértil no final dos anos 1970 e mais intensamente nos anos 1980.

É importante registrarmos que o delineamento deste Currículo, da maneira como ele se apresenta, é reflexo, em grande medida, da história produzida através

¹⁵⁸ Fragmento retirado do texto que apresenta o histórico da entidade. Disponível em <http://www.amop.org.br/institucional-2/historico/> Acesso em 22 de fev. 2017.

¹⁵⁹ Informação passada verbalmente pela professora Emma Gnoatto, Diretora do Departamento Pedagógico da AMOP.

do trabalho dos sujeitos sociais envolvidos nos processos discorridos pela pesquisa ora apresentada. Nesse sentido, entendemos que esses sujeitos fizeram da educação “um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão [...] da realidade” (AMOP, 2007, p. 33), de acordo com as condições materiais de que dispunham.

O movimento que essa pesquisa proporcionou foi além da exigência parcial do título de mestre. Significou, entre outras coisas tão importantes quanto, o amadurecimento intelectual necessário ao pesquisador. Amadurecimento esse que só ocorreu pelo reconhecimento e pela superação de uma infinidade de limitações que se apresentaram nos vários momentos de elaboração do trabalho. Talvez a maior de todas, a de acreditar na capacidade de o fazer. Desse modo, reforça o compromisso político ideológico da nossa prática educativa numa constante busca “por uma educação que nos ensine a pensar, e não a obedecer”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, P. **Modernização da Agricultura**. IN CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Instituto de Estudos Avançados em Educação/ Faculdade Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979.

ARAÚJO, F. A. S. **Declaração do I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Sobre o Caráter da Reforma Agrária – 1961**. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1961/11/17.html> Acesso em 16 de abr. 2016.

ASSIS CHATEAUBRIAND. **Ata da Reunião do Conselho Deliberativo da ASSOESTE do dia 26 de fevereiro de 1988**. Assis Chateaubriand, 1988.

AZEVEDO, D. A. **A natureza jurídica das associações de municípios e dos consórcios intermunicipais**. Disponível em [file:///D:/Downloads/44088-92440-1-PB%20\(4\).pdf](file:///D:/Downloads/44088-92440-1-PB%20(4).pdf) Acesso em 12 de abr. 2016.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Estatutos da AMOP**. AMOP, Cascavel, 1996

_____. **Relatório da Comissão de Prefeitos e Secretários Municipais de Educação para apreciação em assembleia da AMOP**. AMOP, Cascavel, 2002a.

_____. **Reunião da Comissão de Secretários Municipais de Educação. 18 de dezembro de 2002**. AMOP, Cascavel, 2002b.

_____. **Relatório da Comissão de Educação da AMOP de 18 de dezembro de 2002**. AMOP, Cascavel, 2002c.

_____. **1ª Reunião do Departamento de Educação da AMOP com Secretários Municipais de Educação**. AMOP, Cascavel, 15 de março de 2003a.

_____. **Segunda Alteração Estatutária Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP**. AMOP, Cascavel, 2003b.

_____. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

_____. **Terceira Alteração do Estatuto Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP**. AMOP, Cascavel, 2008.

_____. **Quarta Alteração do Estatuto Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP**. AMOP, Cascavel, 2011.

_____. **45 anos da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.** História do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

ASSOESTE. **Estatutos da Associação Educacional do Oeste do Paraná.** Cascavel, 1980.

_____. **Estatutos da Associação Educacional do Oeste do Paraná. 1ª Alteração.** Cascavel, 1984.

_____. Projeto Memória 21ª Microrregião do Paraná. **Documento Base para definir a elaboração do Livro Texto e Guia Metodológico – Integração Social – 3ª e 4ª séries.** Cascavel, 1982.

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2007.

BARROS, D. A. **Coletânea de textos de história.** Cascavel, ASSOESTE, 1993.

BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOMBARDI, L. M. **Intoxicação e morte por agrotóxicos no Brasil: a nova versão do capitalismo oligopolizado.** Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/9artigodomes_2011.pdf Acesso em: 26 de jun. 2016.

BORITZA, R. **Assis Chateaubriand: história e memória.** Espaço Plural. Anexo XII, nº 25, p. 102-118, 2º semestre, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967a. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Decreto-Lei Nº 201**, de 27 de fevereiro de 1967b. Dispõe sobre a responsabilidade dos Prefeitos e Vereadores, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0201.htm. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Decreto-Lei Nº 301**, de 28 de fevereiro de 1967c. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento da Fronteira Sudoeste, aprova o I Plano Diretor, extingue a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Região da Fronteira Sudoeste do País, cria a Superintendência do Desenvolvimento da Fronteira Sudoeste - SUDESUL - e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0301.htm Acesso em 16 abr. 2016.

_____. **Decreto-Lei Nº 314**, de 13 de março de 1967d. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 10 jan. 2017.

_____. **Decreto-Lei Nº 576**, de 08 de maio de 1969. Altera a redação do artigo 21, da Lei nº 5.365, de 1º de dezembro de 1967, e do parágrafo único do artigo 13, do Decreto-lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0576.htm#art1 Acesso em 16 dez. 2016

_____. **Diagnóstico e Prognóstico Educacional dos Municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo**. Estado do Paraná. Brasil. Volume 1. Ministério da Educação e Cultura / Organização dos Estados Americanos. Brasília, DF: 1978. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002128.pdf> Acesso em 03 de ago. 2016.

_____. **Documentos de Consulta: Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/Paraguai/Uruguai 19-OEA**, Brasília, DF: 1973.

_____. **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. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 24 de abr. 2017.

_____. **Lei nº 2.976**, de 26 de novembro de 1956. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Região da fronteira sudoeste do País. Disponível em http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/1950-1969/L2976.htm Acesso em 10 jan. 2017.

_____. **Lei nº 5.365**, de 1º de dezembro de 1967. Cria a Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO), e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5365.htm#art20 Acesso em 16 abr. 2016.

_____. **Lei nº 5.449**, de 4 de junho de 1968. Declara de interesse da segurança nacional, nos termos do art. 16, § 1º, alínea b, da Constituição, os Municípios que especifica, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5449.htm Acesso em 18 dez. 2016.

_____. **Lei nº 5.727**, de 4 de novembro de 1971. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974.

_____. **Lei nº 6.151**, de 4 de dezembro de 1974. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979.

_____. **Lei Nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm Acesso em 24 jun. 2016.

BRITO, M. T. P. **Método Erasmo Pilotto**. Educar, Curitiba, 8 (1/2): 97-155, jan-dez, 1989. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36168/22319>> Acesso em 14 jun. 2016.

CALLAI, D. A. Projeto Memória 21ª Microrregião do Paraná. **Documento Base para coleta e registro das manifestações culturais das localidades**. Cascavel, 1982.

CALLAI, D. A. (ORG.). **Repensando o Oeste do Paraná**. Integração Social – Município. 3ª ed. Cascavel, ASSOESTE; Ijuí, FIDENE, 1986.

CASCADEL. **Ata da Reunião de Estudos Preliminares para a criação de uma entidade sem fins lucrativos para apoiar o desenvolvimento da educação na 21ª Microrregião do Estado do Paraná, do dia 22 de abril de 1980**. FECIVEL, Cascavel, 1980a.

_____. **Ata da primeira reunião da Comissão Técnica para a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), do dia 14 de maio de 1980**. AMOP, Cascavel, 1980b.

_____. **Ata da segunda reunião da Comissão Técnica para a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), do dia 11 de julho de 1980**. AMOP, Cascavel, 1980c.

_____. **Ata da terceira reunião da Comissão Técnica para a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), do dia 05 de agosto de 1980**. AMOP, Cascavel, 1980d.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE no dia 30 de agosto de 1985**. AMOP, Cascavel, 1985.

_____. **Ata da reunião da Diretoria da ASSOESTE do dia 28 de agosto de 1987**. ASSOESTE, Cascavel, 1987.

_____. **Ata da Reunião do Conselho Deliberativo da ASSOESTE do dia 26 de fevereiro de 1988**. AMOP, Cascavel, 1988a.

_____. **Ata da Reunião do Conselho Deliberativo da ASSOESTE do dia 10 de junho de 1988**. AMOP, Cascavel, 1988b.

_____. **Ata da Reunião do Conselho Deliberativo da ASSOESTE do dia 16 de dezembro de 1988**. AMOP, Cascavel, 1988.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 27 de janeiro de 1989**. AMOP, Cascavel, 1989.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 14 de maio de 1992**. AMOP, Cascavel, 1992.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 22 de janeiro de 1993**. AMOP, Cascavel, 1993a.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 05 de março de 1993.** Associação Banestado, Cascavel, 1993b.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 21 de outubro de 1994.** Salão Social do SESC, Cascavel, 1994.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 02 de setembro de 1995.** SESC, Cascavel, 1995.

_____. **Ata da Assembleia Geral Extraordinária da ASSOESTE do dia 21 de novembro de 1996.** Auditório da Prefeitura, Cascavel, 1996.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 21 de fevereiro de 1997.** Auditório da Prefeitura, Cascavel, 1997.

_____. **Ata da Assembleia Geral Extraordinária da ASSOESTE do dia 07 de dezembro de 2001.** AMOP, Cascavel, 2001.

_____. **Ata da Assembleia Geral Ordinária da ASSOESTE do dia 23 de janeiro de 2002.** AMOP, Cascavel, 2002a.

_____. **Ata da Assembleia Geral Extraordinária da ASSOESTE do dia 13 de agosto de 2002.** AMOP, Cascavel, 2002b.

_____. **Ata da Assembleia Geral Extraordinária do dia 25 de novembro de 2002.** AMOP, Cascavel, 2002c.

COLODEL, J. A. **Obrages e Companhias Colonizadoras: Santa Helena na história do oeste paranaense até 1960.** Santa Helena: Assoeste, 1988.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa.** UEL, 2008.

CRESTANI, L. de A. **A construção das memórias sobre os conflitos agrários na região oeste do Paraná (1950/80).** In: PRIORI, A.; BERTONHA, J. F. Imigração e colonização. Conflitos pela terra no Paraná e São Paulo entre os séculos XIX e XX. Guarapuava: Ed. Da Unicentro, 2015.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola.** Rio de Janeiro: IESAE/FGV. Mimeo, 1991.

FATTORELLI, M. L. **Caderno de Estudos – A Dívida Pública em Debate.** Brasília, 2012.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2008.

_____. **História do Brasil.** 13ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FONTOURA, A. **A reforma do ensino (Diretrizes e Bases para o Estudo de 1º e 2º Graus**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1972.

FOZ DO IGUAÇU. **Ata da Primeira Reunião Ordinária da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**. Foz do Iguaçu Country Club, 1969.

_____. **Ata da Assembleia de Constituição da Associação Educacional do Oeste do Paraná**. Hotel Bourbon. Foz do Iguaçu, 1980.

_____. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE do dia 27 de abril de 2001**. Mabu Thermas e Resort, Foz do Iguaçu, 2001.

FRANTZ, W.; SCHONARDIE, P. A. **As práticas do movimento cooperativo como lugares de educação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA DE EDUCAÇÃO - ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-15.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GALTER, M. I. **José de Acosta: um intelectual projetando a formação do governo e do missionário no Peru colonial**. Campinas, SP: [s.n.], 2012. Disponível em

GARCIA, P. B. **Educação: Modernização ou dependência?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

GOMES, M. V. F. **A expansão da escola pública primária na Região Oeste do Paraná**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

GOULARTI FILHO, A.; ALMEIDA, A. S. ; CARDOSO, M. A. C. **SUDESUL: suas concepções de desenvolvimento e suas estratégias no processo de planejamento 1956-1989**. In: VI Encontro de Economia Gaúcha, 2012, Porto Alegre. Anais do VI Encontro de Economia Gaúcha. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2012. Disponível em http://cdn.fee.tche.br/eeg/6/mesa6/SUDESUL-Suas_Concepcoes_de_Developimento_e_Suas_Estrategias_no_Processo_de_Planejamento_1956-1989.pdf Acesso em 10 de jan. 2017.

GOULARTI FILHO, A.; MESSIAS, T. A. ; ALMEIDA, A. S. **Estado e Desenvolvimento Regional: Uma análise comparativa da trajetória financeira das superintendências regionais de desenvolvimento no Brasil 1970-1989**.

Disponível em http://www.apec.unesc.net/VI_EEC/sessoes_tematicas/Tema8-Economia%20Regional%20e%20Urbana/Artigo-10-Autoria.pdf Acesso em 10 de jan. 2017.

GOULARTI FILHO, A.; MESSIAS, T. A. ; ALMEIDA, A. S. A trajetória da Sudesul e as políticas de desenvolvimento regional para o sul do Brasil 1967-1990. In: João Herique Zanelatto; Dimas de Oliveira Estevam. (Org.). Instituições, políticas públicas e desenvolvimento regional: ensaios temáticos em Ciências Sociais Aplicadas. 1ed.Criciúma: Editora da UNESCO, 2013, v. 1, p. 79-101. Disponível em http://www.apec.unesc.net/V_EEC/sessoes_tematicas/Hist%C3%B3ria%20Econ%C3%B4mica/A%20TRAJET%C3%93RIA%20DA%20SUDESUL%20E%20AS%20POL%C3%8DTICAS%20DE%20DESENVOLVIMENTO.pdf Acesso em 10 de jan. 2017.

GREGORY, V. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no oeste do Paraná (1940-70).** Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.

HELLER, M. I.; DUARTE, M. de L. G. **Memórias de 1964 no Paraná.** Curitiba: Imprensa Oficial, 2000. 195 p. (Coleção Brasil diferente).

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

KUIAVA, José. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras – Oeste do Paraná: 1973-1992.** Campinas, SP: [s.n.], 2012.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, I. T. C. de. **Itaipu: As faces de um mega projeto de desenvolvimento.** Ivone Teresinha Carletto de Lima – Niterói, 2004.

LIRA, A. T. N. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas.** Tese de doutorado. UFF, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010. Disponível em <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf> Acesso em 02 de jan. 2017.

MARQUES, V. M.; DIAS, L. C. **Associações de municípios em Santa Catarina: da gênese à consolidação.** Geosul, Florianópolis, v. 18, n. 36, p 29-53, jul./dez. 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZANTE, F. P. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu.** Curitiba; São Paulo: CPT: Loyola, c2003. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=FVVKR5oQ6N4C&printsec=frontcover&hl=pt->

[BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](#) Acesso em 20 de dez. 2016

MEMLAK, A.; DEWES, F. **Cooperativismo e Juventude: as perspectivas de participação dos jovens das famílias associadas à cooperativa extremo norte.** Disponível em http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Adriana%20Memlak.pdf Acesso em: 02 de jan. 2017.

MESSIAS, T. A. ; ALMEIDA, A. S. ; GOULARTI FILHO, A. . **Estado e desenvolvimento regional: uma análise comparativa da trajetória financeira das superintendências regionais de desenvolvimento no Brasil 1970-1989.** In: VI Encontro de Economia Catarinense, 2012, Joinville. Encontro de Economia Catarinense. Joinville: APEC, 2012. Disponível em http://www.apec.unesc.net/VI_EEC/sessoes_tematicas/Tema8-Economia%20Regional%20e%20Urbana/Artigo-10-Autoria.pdf Acesso em 10 de jan. 2017.

MESSIAS, T. A.; GOULARTI FILHO, A. **A atuação da SUDESUL nas políticas de planejamento econômico para o Rio Grande do Sul.** In: Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional. Vol. 11, nº 1, p. 299-322, jan-abr/2015. Taubaté, SP, Brasil. Disponível em <http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/1619/438> Acesso em 23 de dez. 2016.

MISSAL. **Ata da Assembleia Geral da ASSOESTE no dia 04 de setembro de 1987.** Salão Paroquial da Igreja Católica, Missal, 1987.

MUFATTO, L. M. **Projeto Especial Multinacional de Educação- Brasil – Paraguai- Uruguai: a concepção da escola pública na região Oeste do Paraná: 1975 a 1983.** Cascavel, 2016.

NAOE, A. **Agrotóxicos, terra e dinheiro: a discussão que vem antes da prateleira.** Disponível em <http://www5.usp.br/107848/agrotoxicos-terra-e-dinheiro-a-discussao-que-vem-antes-da-prateleira/> Acesso em: 26 de jun. 2016.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites.** In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs). Educação e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. 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. 1 ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PAES, M. H. S. **A década de 60.** Rebelia, contestação e repressão política. São Paulo: Editora Ática, 1992.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

PATO BRAGADO. **Ata da Assembleia Geral Ordinária da ASSOESTE do dia 11 de novembro de 1994.** Escola Marechal Deodoro, Pato Bragado, 1994.

PEGORARO, P. R. **A escola repete seus velhos problemas.** O Oeste paranaense repete o quadro do ensino a nível nacional e limita-se a alfabetização e obtenção de diplomas. Jornal Folha de Londrina, 18 de agosto de 1994a.

_____. **Livro quer ensino baseado na realidade.** A obra da professora Baltadar Vendruscolo está sendo usada para avaliar o ensino nas secretarias municipais de educação da região. Jornal Folha de Londrina, 18 de setembro de 1994b.

PERIS, A. F.; LUGNANI, A. C. **Um estudo sobre o eixo Cascavel-Foz do Iguaçu, na região Oeste do Paraná.** Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 104, p. 79- 102, jan./jun. 2003

PIAIA, V. **Terra, sangue e ambição – A gênese de Cascavel.** Cascavel: Edunioeste, 2013.

PIERUCCINI, M. A.; TSCHÁ, O. da C. P.; IWAKE, S. **Criação dos municípios e processos emancipatórios.** IN: PERIS, Alfredo Foncela (ORG.). Estratégias de desenvolvimento regional: Região Oeste do Paraná. Cascavel: Cascavel, 2003. 105 a 178.

PRIORI, A., et al. História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. **O Território Federal do Iguaçu.** pp. 59-74. ISBN 978-85-7628-587-8. Available from SciELO Books. Disponível em <http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-06.pdf> Acesso em 15 de mar. 2016.

PRIORI, A., et al. História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. **A história do Oeste Paranaense.** pp. 75-89. ISBN 978-85-7628-587-8. Available from SciELO Books. Disponível em <http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-07.pdf> Acesso em 12 de mar. 2016.

RAMOS, L. M. P. de C. **Escolas Rurais Consolidadas Paranaenses: Mito e realidade:** Curitiba, UFPR, Dissertação de Mestrado, 1987.

RIPPEL, R. **Migração e desenvolvimento econômico no Oeste do Estado do Paraná:** uma análise de 1950 a 2000. Campinas, SP. 2005 (Tese)

RODRIGUES, M. **A década de 50.** Populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SAATKAMP, V. **Desafios, lutas e conquistas: histórias de Marechal Cândido Rondon**. Cascavel. ASSOESTE, 1984.

SANTOS, P. S. M. B. **A construção da educação fluminense e o Centro Educacional de Niterói (CEN) dos anos de 1960-1970: O papel de Armando Hildebrand e Myrthes Wenzell**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1694/1543> Acesso em 08 de jan. 2017.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

_____. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Revista Ampliada. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHÖRNER, A. **Paranaenses em movimento: trajetórias e travessias migratórias (1980-2000)**. Guarapuava: Unicentro, 2009.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. C.; MUFFATO, L. M. Entrevista: **Professor José Kuiava**. Revista de Educação Educere et Educare. Unioeste, Campus Cascavel. Vol. 9, número 18. Jul/Dez 2014, p. 721-735.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOUZA JÚNIOR, J. de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Epsjv, 2009. p. 284-292.

SPERANÇA, A. **Cascavel: A História**. Cascavel: Editora Gráfica Positiva, 2007.

STÉDILE, J. P. **Soberania alimentar e a agricultura**. Folha de São Paulo, Caderno Opinião, 16 de outubro de 2008. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/OUTROS/JP%20E%20DOM%20TO MAS.pdf> Acesso em 15 dez. 2016.

_____. **Uma matriz produtiva**. Le Monde Brasil, Perspectivas para 2009, 04 de janeiro de 2009. Disponível em <http://diplomatie.org.br/uma-outra-matriz-produtiva/> Acesso em 16 dez. 2016

TONIDANDEL, S. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná” (1980-1994)**. Cascavel, 2014.

VENDRUSCOLO, B. Crise na sociedade, crise na educação. A perspectiva da alfabetização. Cascavel, ASSOESTE, 1994.

VERGUTZ, R. **Um pouco da história da Assoeste**. Cascavel, PR: Unioeste, 2006. Disponível em [http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/turmas1_e_2/Monografia Paulo.pdf](http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/turmas1_e_2/Monografia_Paulo.pdf)

VIANA, F. C. **História e memória da peste suína africana no Brasil, 1978-1984: passos e descompassos**. Escola Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Tese de doutorado.

WACHOWICZ, R. **História do Paraná**. 9ª ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Entrevista Não-Diretiva realizada com a professora Jeni Capeletto Dalla Valle.

Em 1957, aos 14 anos, passou a lecionar em uma escola rural em Porto Britânia, a convite de uma madrinha. Até então, Jeni trabalhava em peças teatrais no Incomar. Em 1959 a professora fez concurso em Toledo, onde permaneceu até quando houve a emancipação de Toledo e de Cascavel. A professora trabalhava em uma das serrarias existentes na divisa dos dois distritos tornados municípios, e a partir daquele momento ela ficou em Cascavel.

Em 1964 voltou para Toledo e em 1966 ingressou no ensino de 1º grau no Ginásio estadual de Toledo. Jeni continuava lecionando.

Em dezembro de 1968 a professora retornou para Cascavel, concluindo o 1º grau no Colégio Wilson Joffre em 1969. Nesse ano não lecionou, trabalhando no IBGE até 1970. Em 1970 iniciou o Curso Normal Superior, concluindo em 1972. No final de 1972 fez concurso de auxiliar da Secretaria de Educação Municipal de Cascavel, e em 1973 ingressou como Supervisora de Área Regional, dos cursos do MOBRAL.

Ingressou no curso superior em 1974, na antiga FECIVEL, no curso de Letras, concluindo-o em 1977.

Em 1978, Jeni assumiu o Estado, e teve que deixar o MOBRAL. Em 1980 foi trabalhar no Colégio Polivalente Pedro Boaretto Neto. Em 1982, no mês de julho, assumiu o 2º padrão no Estado. No início de 1984 a professora Jeni foi convidada para trabalhar no Núcleo Regional de Educação. Em meados de 1984 a professora recebeu uma proposta para montar o Curso de Educação de Jovens e Adultos em Cascavel. Ao final daquele ano se desligou do Colégio Polivalente e passou a trabalhar só na Educação de Jovens e Adultos, 40 horas.

De março a dezembro de 1982, a professora fez o curso de Especialização em Língua Portuguesa na FECIVEL. A partir do contato com a disciplina ministrada pelo professor João Wanderley Geraldi, despertou o interesse em trabalhar com a utilização de textos, devido à metodologia proposta por Geraldi. Antes da Especialização o trabalho era feito com o livro didático, e que nem sempre estava adequado para a realidade social e a idade dos estudantes do noturno. A professora trabalhava com adultos trabalhadores no período noturno.

A metodologia adotada consistia na realização de debate, com base em textos sobre um tema da atualidade, com a mediação do professor. Isso acontecia na primeira

aula. Na sequência, havia a produção de texto, individual, com os posicionamentos e argumentações dos alunos. A partir da produção, era realizada a análise linguística, onde se trabalhava a gramática, a ortografia, o gênero textual, tudo com o auxílio do dicionário e da gramática aplicada. A professora nos contou que, com o auxílio do professor Geraldi, elaboraram uma legenda numérica para a análise linguística e textual. A legenda servia para a correção do texto que o próprio aluno devia realizar. Por exemplo, nº 1 ortografia; nº 2 concordância verbal; nº 3 concordância nominal; e assim por diante. Na devolutiva o aluno deveria verificar os números apontados no seu texto, e de acordo com sua legenda buscar o conteúdo no dicionário ou na gramática, efetuando a correção. Para realização desse trabalho, a professora organizava a turma em grupos de 4 a 6 alunos, o que proporcionava uma interação entre eles muito importante para o processo de ensino aprendizagem. Um ajudava o outro e faziam o rodízio do material de apoio. Em cada aula a professora selecionava um ou dois erros mais comuns à turma, procurando envolver todos alunos.

Na leitura eram selecionados títulos, por Escolas Literárias, distribuídos aos alunos por séries. Começavam pela ordem cronológica decrescente da história das Escolas Literárias, iniciando com Literatura Moderna para os alunos iniciantes. Após a leitura os alunos faziam a exposição oral das histórias, e nesse momento apareciam as características da Escola Literária presente na obra. Cada aluno fazia a sua listagem das Escolas. Nesse momento também eram trabalhados os autores.

APÊNDICE B – Entrevista Não-Diretiva com o Sr. Valdir Salvador, ex-funcionário do Departamento Gráfico da ASSOESTE.

O Sr. Valdir Salvador foi contratado, como free lance, em 1980, para trabalhar no Departamento Gráfico da Associação Educacional do Oeste do Paraná, na produção do material didático Período Preparatório, devido às suas habilidades. Era diagramador, e fazia todo o trabalho manualmente. Ficou responsável pela diagramação de todo o material impresso e editado pelo Departamento Gráfico. Esteve na Associação até que ela foi extinta, em meados de 2002, passando por diversas funções e setores.

Sr. Valdir nos contou que durante a vigência do Projeto Especial MEC/OEA, além do salário recebido pela Associação, recebia também em dólar, com cheque do Citibank, timbrado MEC/OEA. O salário em dólar era fixo, feita a conversão no dia do pagamento. Como o dólar subia, o salário sempre era maior de um mês para o outro. Era um bom salário. Isso ocorreu até 1983.

Quando o Projeto acabou, foi feito o cálculo do último salário em dólar, de acordo com a última cotação, e a partir daquele momento o salário passou a ser pago somente pela Associação, sem perdas salariais.

O Departamento Gráfico da Associação começou a produção dos materiais didáticos com uma impressora RICCO, formato A4, mais tarde foram adquiridas mais duas impressoras Multilit, sendo uma no formato A4 e uma no formato A3. Com o crescimento da demanda de material didático, houve um projeto para a aquisição de uma máquina alemã, usada (ano de fabricação 1969) e reformada pela própria fábrica na Alemanha. Este projeto foi em parceria com a Igreja Luterana da Região Oeste do Paraná. Sr. Valdir fala que “Aqui a máquina era top de linha, nenhuma gráfica da cidade tinha uma dessas”.

Ele nos contou também que a máquina de escrever IBM-Composer, adquirida pela Associação com recursos do Projeto Especial MEC/OEA, foi uma das últimas máquinas a ser importada pelo país. Era uma máquina de datilografar eletrônica, uma das mais modernas no Brasil. Esta máquina possuía um dispositivo de armazenamento de memória.

O potencial de produção foi aumentando na medida em que foram sendo adquiridos novos equipamentos gráficos. A abertura comercial ocorreu com a chegada da máquina alemã, elevando para cerca de 50% a produção.

Sr. Valdir nos disse que se produzia muito no Departamento Gráfico. O trabalho desse departamento foi constante, não diminuiu, pelo contrário, se expandiu. A Associação contava com uma boa carteira de clientes. Com tudo, a prioridade era o Departamento Pedagógico.

Quando a Associação foi extinta, em 2002, todos os funcionários foram devidamente indenizados. Como o Parque Gráfico era muito bom, a decisão foi leiloar o maquinário, destinando o valor arrecadado para saldar parte da dívida que a Associação tinha com o INSS.

Após receberem a indenização, Sr. Valdir e outros três funcionários, resolveram montar uma gráfica com recursos próprios, valendo-se da experiência que possuíam. Não participaram do leilão. A única coisa que ficou foi o nome que se tornou a marca ASSOESTE. Hoje a Gráfica ASSOESTE não tem nada a ver com a Associação fundada em 1980, possuindo inclusive um novo CNPJ.

APÊNDICE C – Entrevista com a professora Baltadar Vendruscolo

Entrevistada: Baltadar Vendruscolo

Formação: cursou a Escola Normal de 2º grau, e graduou-se em Pedagogia, pela FECIVEL, de Cascavel, e também Filosofia, pela UNIOESTE, de Toledo. Especialista em Alfabetização Infantil, pela UNIOESTE de Cascavel; Alfabetização de Adultos, pela UFPR, de Curitiba; e Filosofia do Direito, pela UNIOESTE, de Toledo.

Nos estudos que realizamos sobre a ASSOESTE, verificamos que a senhora trabalhou na Associação, na formação de professores. Em quais anos isso ocorreu e como era seu trabalho?

Trabalhei de 02 de março de 1988 a 31 de março de 2000. Fui contratada para prestar assessoria pedagógica aos professores alfabetizadores dos quarenta e oito (48) municípios da região Oeste, associados à ASSOESTE.

De 1988 a 1991 ministrei cursos de três dias nos municípios. Primeiro dia discutíamos a concepção, os fundamentos filosóficos e psicológicos da educação, principalmente os voltados à compreensão da criança e do como ela aprende. Aprofundava a compreensão das teorias de Piaget e Vigotsky, estabelecendo clara diferença entre o modo de ver a aquisição do conhecimento de um e de outro, buscando analisar os aspectos sociais que organizava uma e outra estrutura da sociedade (capitalista e socialista), base das diferentes concepções, defendidas por um e outro pensador. Emília Ferrero, ícone do momento, piagentiana, era tema de grandes debates, pois confundiam sua pesquisa de mestrado e usavam como método de alfabetização. A ASSOESTE sempre combateu essa prática e para isso precisávamos que os professores tivessem argumentos para evitar essa prática em sala de aula. No segundo dia, entrávamos nos encaminhamentos metodológicos procurando analisar as antigas práticas da alfabetização com a concepção de Vigotsky, buscando coletivamente modos de aplicação em sala. Aqui eu fazia exposição no quadro. No terceiro dia elaborávamos atividades, em grupos, apresentávamos ao grande grupo (geralmente de 50 a 80 professores, muitas vezes dei cursos com salas de 100 a 120 professores, pois os municípios juntavam todos

os professores, de pré, alfabetização e 2º ano, para participarem do curso, aproveitando nossa ida ao município).

Cada grupo apresentava seu trabalho, eu fazia as observações oralmente e trazia para a ASSOESTE, a fim de fazer a correção, acrescentar atividades básicas, etc.

Como a alfabetização proposta era a partir do texto, para do todo da escrita, da ideia, se buscar as partes: letras, sílabas e palavras, num jogo dialético, do todo para as partes e das partes para o todo; e jogo dialógico de compreensão do texto para acontecer o letramento; os professores tinham dificuldades, pois a prática até então era através dos métodos sintéticos que partem das letras, vogais, sílabas – visão fragmentada, que possibilita a alfabetização, mas não a produção, compreensão e principalmente a criticidade na leitura e escrita do dia a dia, que é o letramento. O desafio era enxergar no texto os conteúdos da alfabetização-letramento e organizar encaminhamentos.

Esse material era apostilado e devolvido ao município para que fosse socializado aos professores, auxiliando-os quando precisassem.

Como não dávamos conta de atender todos os municípios no ano e os professores precisavam de acompanhamento local, foram organizadas equipes por município, com um professor representante de cada área. Esse grupo encontrava-se três ou quatro vezes por ano; vinham à ASSOESTE no Encontro das Equipes. Nesse, que era separado por área de conhecimento, trabalhávamos novas discussões, sugestões de encaminhamentos e produção de material didático, a fim de serem socializados com os professores lá nos municípios. No entanto, nem todos os professores que vinham até Cascavel, conseguiam repassar aos seus colegas as discussões havidas aqui. Calendário, capacitação organizativa, compreensão dessa necessidade, problema de concepção e outros, sempre foram as justificativas das equipes das secretarias que não faziam os repasses, mas mandavam a equipe para a ASSOESTE.

Diante dessa dificuldade, nosso trabalho de organizar as equipes, valeu e fluiu para muitos municípios, porém para outros continuávamos tendo que ir lá para o atendimento.

A partir de 1992-93, além de prestar assessoria na alfabetização, contribuí com cursos nos municípios e nos encontros das equipes na compreensão dos fundamentos filosófico-psicológico e teórico-metodológicos do Currículo Básico do Estado do Paraná. De certa forma, já vínhamos trabalhando na região a teoria

histórico-crítica. Não, porém, com a clareza de quando passamos a participar das discussões em Curitiba, com a equipe da SEED, para elaboração do Currículo Básico do Paraná. A Equipe foi convidada pelo trabalho que vinha fazendo na região e a possibilidade de ajudar a socializar aos professores a nova concepção que orientaria o fazer pedagógico dos educadores de ora em diante.

Nesse período, fiz em Curitiba uma especialização de alfabetização de adultos, cujo objetivo fora acima de qualquer encaminhamento, formar adeptos do materialismo histórico-dialético, com participação de professores de diferentes Núcleos Regionais. A ASSOESTE obteve uma vaga, a qual ocupei por estar assessorando a alfabetização. Esse estudo fundamentalmente me respaldou para o trabalho dos cursos de fundamentos filosóficos, psicológicos e teórico-metodológico na região; bem como, para a elaboração das provas de fundamentos nos concursos que a ASSOESTE realizou nos municípios da região.

Surge os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não obrigatório, mas era preciso ter claro o seu teor e em que se diferenciava do Currículo Básico e, já que no momento as escolas podiam seguir um ou o outro. Trabalhei em vários cursos nos municípios que tinham essa dúvida, mostrando as diferenças, os pontos polêmicos e principalmente o ecletismo teórico dos PCN. Mesmo trabalho fiz com os Encontros de Equipes.

No governo de FHC, coordenei os primeiros trabalhos pela UNIOESTE na alfabetização solidária na cidade de Igreja Nova, em Alagoas. Fui dar curso lá, quatro vezes, e organizei os trabalhos aqui, quando vieram várias vezes para cá.

Na década de 1980 ocorreram debates para a construção do Currículo Básico para as escolas públicas do Paraná. Como foi a participação da ASSOESTE nesse processo?

Enquanto equipe que respondíamos pela capacitação de professores de 48 municípios do Oeste do Estado do Paraná, fomos convidados para participarmos sim, dessas discussões para a proposta que fundamenta o CBPR. Precisávamos estar cientes dessas discussões para nosso trabalho e também porque tínhamos oportunidade de socializar essas discussões com todos os professores da região Oeste, como já mencionei. Cada coordenadora de área ia a Curitiba, no CETEPAR, quando ocorriam debates de sua disciplina, e lá ficávamos três ou quatro dias,

conforme a organização das etapas do estudo. Ao voltarmos, repassávamos aos professores da região, conforme pedido das equipes de ensino de cada município. Após publicado o CBPR, ocorreu a Especialização da Alfabetização de Adultos, da qual me referia na questão anterior, com participação de professores dos diferentes Núcleos Regionais do Estado. A ASSOESTE mais uma vez recebeu convite de uma vaga. Fui escolhida para este estudo que, como já me referi, objetivava aprofundar o materialismo histórico-dialético que orienta o CBPR, com um grupo menor, distribuído em cada NRE, também com o objetivo de dar sustentação teórica explicativa do CBPR ali naquela área geográfica do Núcleo Regional. A dissertação dessa especialização foi publicada pela ASSOESTE e distribuída gratuitamente a todos os professores da região com o título de “Crise na sociedade, crise na educação na perspectiva da alfabetização”, com o intuito de ajudar os professores a entenderem o materialismo histórico-dialético. Na época, essa especialização não pode ser concluída, sendo vetada pelo governo do Estado quando ficou ciente da clareza de seu objetivo.

Nas leituras que realizamos, de alguns trabalhos desenvolvidos pela ASSOESTE, percebemos que a linha de trabalho da associação era pautada por uma visão de totalidade e concepção crítica de sociedade e de educação. Diante disso, percebemos que havia autonomia de trabalho da equipe. Houve alguma divergência em relação a essa questão?

A preocupação da equipe diante da mudança de Secretário Executivo da associação era que pudéssemos manter a autonomia com relação à concepção de educação que defendíamos no nosso trabalho de formação de professores. Em uma ocasião, o candidato ao cargo passou por uma entrevista com a equipe do Departamento Pedagógico. Nesse momento apresentamos a necessidade de autonomia da equipe em relação à concepção que garantia a qualidade do trabalho que era realizado na região. É importante relatar que esse candidato manifestou o desejo de que na sua gestão déssemos continuidade ao trabalho que vínhamos realizando. E de fato isso aconteceu. Tanto é que em 1990 fui liberada para participar de um curso de formação política no Instituto Cajamar, em São Paulo. O conhecimento obtido no curso foi socializado com a equipe, e enriqueceu a formação e compreensão dos fundamentos do Currículo Básico do Paraná. De posse desse conhecimento, pude contribuir com a fundação de sindicatos de professores em alguns municípios da

região, como Matelândia, Missal, Formosa do Oeste, Céu Azul. Posterior à fundação, contribuí com a formação de suas bases.

Porém, ocorreriam situações de divergência sim, justamente por essa linha de trabalho adotada pela equipe. Em uma ocasião, o presidente convocou uma reunião com a Secretária Executiva e equipe do Departamento Pedagógico, para tratar sobre a questão financeira e, neste dia ele advertiu-nos de que a linha de trabalho da equipe estava marcada como uma política de esquerda, e que isso não estava agradando um grande número de prefeitos, os quais justificavam, dessa forma, o não pagamento das contribuições. Na ocasião, o presidente advertiu a equipe que se os trabalhos continuassem sendo pautados por essa linha, deixaria que a associação fosse extinta. O presidente salientou que, devido a multiplicidade político-partidária da região, nosso trabalho deveria ser pautado pela neutralidade.

Em 2005 a AMOP deu início às discussões para elaboração do Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais da Região Oeste do Paraná. Você foi uma das pessoas que participou desse processo. Como foi indicada para participar?

Nesse período eu já estava aposentada, mas continuava auxiliando os municípios quando convocada pela AMOP para ministrar cursos de alfabetização e fundamentos pedagógico-didáticos aos professores da região. Motivo esse pelo qual fui convocada para contribuir nas discussões e elaboração do currículo em questão.

Cascavel foi o único município que não participou desse Currículo, elaborando o seu específico para o qual também fui convidada, mas preferi ficar só com a AMOP.

Nesse trabalho fiquei responsável, juntamente com outros professores, de elaborarmos o texto de fundamentação psicológica que orienta a concepção geral do documento, e dos elementos que discutem a concepção, conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação da alfabetização, juntamente com os professores da Língua Portuguesa.

Muitas dessas discussões não fazem mais parte do atual currículo em prática na região, tendo em sua análise com novas discussões e reelaboração das quais não fiz parte.

Houve a influência da fundamentação do Currículo Básico do Paraná nas discussões e no direcionamento dos trabalhos do Currículo da AMOP?

No momento se bem me lembro, tínhamos duas opções: Seguir as orientações que fundamentavam o CBPR ou as dos PCN. Como quase todo o grupo já conhecia a diferença entre a unidade da concepção, conteúdos, encaminhamento metodológica e avaliação do CBPR e o ecletismo desses conceitos presentes nos fundamentos e na prática dos PCN, decidimos por orientarmo-nos pelo CBPR.

É bom que se diga, que nesse momento das decisões e discussões, o grupo de professores que participaram era composto pelos da extinta ASSOESTE, como no meu caso, Éder Menezes, Ema Gnoato, Darci Alba Barros, Terezinha da Conceição Hübbes e outros; vários professores da Unioeste, do Núcleo Regional de Educação e de estabelecimentos particulares, mas que haviam passado pelas escolas do Estado, portanto, conhecedores do CBPR.

Você pode relatar como foram realizados os trabalhos de elaboração do Currículo da AMOP?

Após as primeiras discussões e tomada de decisão quanto à linha do trabalho, a concepção que deveria orientar o mesmo, debateu-se sobre os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que deveriam orientar o trabalho.

Alguns professores se dispuseram a elaborar os pressupostos filosóficos, outros os legais, outros os psicológicos e ainda outros os pedagógicos.

Cada professor que ficaria responsável pelo texto, deveria entregá-lo à AMOP, que o enviava a todos os outros professores das diferentes áreas do conhecimento para ponderarem sobre o mesmo. Marcado o encontro seguinte, cada professor das áreas expunha seu parecer, argumentava e era debatido no grupo, acatado ou não, conforme votação do mesmo. Assim foi a elaboração de cada texto desses pressupostos. Encerrada essa parte, o Departamento de Educação da AMOP enviava esse texto, já mais estruturado, para as equipes de ensino dos municípios para que fosse apresentado e opinado por todos os professores da região. Convocados agora pela AMOP, para aqui juntamente com a equipe de elaboração do Currículo na grande planária, ouvir, discutir, acatar e votar as colocações observadas e trazidas por cada município. Assim sucessivamente foram elaborados todos os textos de concepção, conteúdo, encaminhamento metodológico e avaliação de cada área do conhecimento. Foi um trabalho muito exaustivo e demorado, principalmente quando elaborávamos a plenária com grande número de professores

por área de conhecimento, a qual era conduzida pela professora responsável e que fazia parte da equipe de elaboração do Currículo.

Na sua opinião, houve avanço na educação da região Oeste com esse currículo?

Assim que terminámos os trabalhos e publicado o currículo, me afastei da AMOP, não podendo acompanhar sua efetivação e valorar o crescimento dos professores da região. Sei que continuaram as discussões, que mudaram muitos textos e que no momento se encontra na terceira publicação.

Com certeza, já desde os trabalhos da ASSOESTE, nossos professores sempre se destacaram em cursos, concursos e principalmente na compreensão da concepção. Hoje não posso dizer como estão os professores.

Entendemos que a elaboração de um currículo pressupõe pensar na formação continuada na perspectiva desse currículo. Houve preocupação do grupo que elaborou o currículo em relação à formação? Como foi tratado esse tema nas discussões?

Sem dúvida essa postura sempre esteve presente na equipe e com cada um dos responsáveis de cada área do conhecimento, que se dispunham a ir até os municípios, caso chamados para esse trabalho.

Os professores da região toda, há anos, desde extinta a ASSOESTE, e hoje AMOP, vêm tendo formação continuada através dos Encontros de Equipes das diferentes áreas. Estes sempre acontecem quatro ou cinco vezes no ano com o objetivo de garantir a formação continuada aos professores em sala. Com as discussões do currículo, não foi difícil, pois como já vem acontecendo foi só dar continuidade a esses encontros, hoje organizados pela AMOP.

O que sempre se teve certeza é que as equipes que vêm até Cascavel, na convocação para a formação continuada, recebem todas as informações, discussões, material necessário ao repasse em seus municípios, aos professores em sala. Porém, como já foi dito, isso não acontece a contento em todos os municípios.

Cada um organiza essa formação continuada como pode. Os maiores têm condições de ter um professor para cada área atuando na Secretaria de Educação. É o que vem para os Encontros das Equipes aqui em Cascavel. Esses têm

condições de se prepararem e repassarem aos outros professores os que viram aqui, pois não têm sala de aula. É onde melhor funciona a formação continuada. Isso se a equipe, ao organizar o calendário anual, lembrar de marcar esses dias e se o Secretário da Educação é consciente dessas necessidades.

Bom número de municípios, por vários e diferentes motivos, não conseguem atingir os professores em sala de aula, concentrando as novas discussões e os avanços à equipe que vem para cá. Muitos municípios conscientes dessa dificuldade, chamam alguém da equipe da AMOP para ir lá no município e em um ou dois dias de dispensa dos alunos, reúnem todos os professores para adquirirem esse conhecimento. Creio que isso deva estar acontecendo ainda, vindo a comprometer a socialização da formação continuada na região.

A equipe que elaborou o currículo continuou se encontrando, rediscutindo os temas, sentindo sua aplicabilidade, reelaborando o mesmo. Essa preocupação fez surgir a 2ª e 3ª publicação. Trabalho esse, como já mencionei, do qual não fiz parte, juntamente com outros colegas das primeiras discussões.

Breve exposição da professora Baltadar Vendruscolo na educação

Baltadar Vendruscolo formou-se no Magistério de 2º grau em 1971, licenciando-se em Pedagogia pela antiga FECIVEL, no ano de 1976. Em 1990 tornou-se Especialista em Alfabetização, UNIOESTE, com a dissertação “Assessoramento ao professor para viabilizar a superação do processo alienatório na alfabetização”. Em 1991 concluiu nova especialização no curso de Pos-Graduação Alfabetização de Adultos, com a dissertação “Educação em crise – Crise na sociedade. A perspectiva da alfabetização”, trabalho que foi publicada pela ASSOESTE em 1994. Em 1995 graduou-se em Filosofia, pela UNIOESTE, campus de Toledo.

Baltadar atuou no campo profissional como professora de 1º e 2º grau, Supervisora de Educação na rede pública municipal de ensino de Cascavel, e Orientadora na rede pública municipal de Primavera do Leste, no Mato Grosso.

De 1998 a 2000 foi Assessora Técnica Pedagógica pela ASSOESTE, trabalhando na formação de professores dos municípios de toda a região Oeste do Paraná. Foi responsável pela elaboração de diversos materiais de apoio didático e pedagógico para professores e estudantes da região Oeste. Além disso, nesse mesmo período atuou como Orientadora Educacional e Supervisora de Ensino. Foi coordenadora do Projeto Piloto do Programa “Alfabetização Solidária”. De 2000 a 2002, Baltadar

trabalhou como professora do ensino superior, nas disciplinas de Didática, Práticas de Ensino, Fundamentos Metodológicos da Alfabetização e Filosofia, na UNIOESTE. Em 2005 foi convidada para integrar a equipe responsável pela elaboração do Currículo Básico da AMOP. Até 2011, quando se desligou da AMOP, Baltadar ministrou mais de 10 mil horas de cursos para professores de Pré-Escolar até a 4ª série/5º ano do ensino fundamental. Nesse ano, atuou ainda como professora de Filosofia, e em 2013 foi Orientadora Pedagógica no Colégio Wilson Joffre, de Cascavel.