



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ELIZA BORTOLANZA**

**A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ**

**CASCADEL – PR  
2022**



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NIVEL DE MESTRADO / PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ELIZA BORTOLANZA**

**A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: 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:** Paulino José Orso

**CASCADEL – PR**  
**2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Bortolanza, Eliza

A História do Município e da Educação de Três Barras do Paraná / Eliza Bortolanza; orientador Paulino José Orso. -- Cascavel, 2022.

82 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel ) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. História. 2. Educação. 3. Três Barras do Paraná. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Orso, Paulino José, orient. II. Título.



## ELIZA BORTOLANZA

Estudo da Pedagogia Histórico Crítica na Rede Municipal de Três Barras do Paraná

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 Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Paulino José Orso'.

Orientador(a) - Paulino José Orso

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'João Carlos da Silva'.

João Carlos da Silva

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Michele Silva Sacardo'.

Michele Silva Sacardo

Universidade Federal de Goiás (UFG)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Silvana Lazzarotto Schmitt'.

Silvana Lazzarotto Schmitt

Instituto Federal do Paraná - Capanema (IFPR)

Cascavel, 16 de agosto de 2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os profissionais de educação do município de Três Barras do Paraná, os quais contribuíram para que pudéssemos construir a história da educação desse município. Dedico também, a cada professor que participou da entrevista e aos que frequentaram ativamente dos cursos ofertados sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Ressalto aqui, a contribuição do meu orientador Paulino José Orso, que proporcionou a mim e ao município de Três Barras do Paraná, o acesso a essa teoria transformadora.

## AGRADECIMENTOS

Esse momento foi tão esperado por mim e ao mesmo tempo com uma grande torcida para que desse certo. Foram várias as vezes em que pensei sobre como colocar em palavras meus agradecimentos. Finalizar o mestrado e chegar à defesa desse trabalho tão importante para mim, e, provavelmente, para toda a população Tribarense, é uma grande conquista.

Ter a oportunidade de estudar a história que fez parte da minha vida e dos moradores desse município me alegra muito. Porém, sem a contribuição das pessoas mais próximas a mim, esse trabalho não teria ocorrido, pessoas que muitas vezes não puderam compartilhar as rodas de chimarrão e tererê em respeito ao fim de semana de estudo. Muitas dessas pessoas eram da minha própria família, que compreendiam que eu necessitava de tempo para finalizar a pesquisa.

Durante todo o percurso tive uma companheira fiel, minha amada irmã Inédia que passou muitos dos seus fins de semana ao meu lado; minha amada irmã Edina que cuidou e zelou pelos meus filhos quando precisei; minha amada mãe que me apoiou e acreditou em mim; e meus queridos irmãos e familiares que, a sua maneira, puderam acompanhar todo esse percurso: meu muito obrigada. Tive uma pessoa maravilhosa como orientador e que, além de mestre, também virou amigo, conselheiro e apoiador nas horas em que mais precisei. Obrigada querido professor Paulino.

Meus agradecimentos especiais também vão para os que mais aguentaram meu dia a dia sobrecarregada com minhas demandas: meus colegas de trabalho, que me ouviam e me davam forças para continuar minha jornada na Pós-Graduação. Foram tantas amizades construídas mesmo de forma on-line, pessoas que levarei eternamente em meu coração.

Agradeço a cada professor que fez parte desse processo de construção de conhecimento e aos integrantes da banca que tanto colaboraram para que essa pesquisa fosse realizada.

Por fim, agradeço a todos/as que direta ou indiretamente fizeram esse caminho junto comigo. Em especial, aos professores da rede municipal de Três Barras do Paraná que colaboraram na pesquisa de campo, fornecendo informações sobre sua trajetória na educação do município. Meu muito obrigada!

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”.

(SAVIANI, 1996, p. 66).

BORTOLANZA, Eliza. **A História do Município e da Educação de Três Barras do Paraná**. 2022. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a história do município e da educação de Três Barras do Paraná. Por meio de bibliografias, de documentos e de entrevistas, procurou-se aproximar e compreender como ocorreu esse processo e as mudanças no campo da educação. Primeiramente, averiguou-se como aconteceram as transformações políticas até a emancipação do município e examinaram-se as lutas que se desencadearam em torno da ocupação do território e das disputas pela posse da terra. Na sequência, buscou-se compreender a trajetória da escolarização, verificar como foram criadas as primeiras escolas, e, posteriormente, a extinção da maioria delas, bem como os métodos de ensino e a organização curricular. Por fim, tratou-se da inserção da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018, 1999, 1985), que se constitui numa teoria pedagógica transformadora. Alude-se a como foram travados os primeiros contatos com essa teoria pedagógica, os grupos de estudos realizados no município, a análise da realidade socioeducacional; além do início de uma atividade mais sistemática de estudo, objetivando a realização de um processo de formação continuada dos profissionais de educação de toda a Rede Municipal de Educação, no intuito de possibilitar a compreensão teórica e uma consequente atividade prática em consonância com sua concepção teórico-metodológica. A partir da investigação e da análise realizada foi possível constatar que a história da educação, a organização e as lutas sociais caminham juntas. A despeito disso, também foi possível compreender que a educação pode exercer um papel relevante no processo de transformação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia; História da Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Três Barras do Paraná.



BORTOLANZA, Eliza. **The History of the Municipality and Education of Três Barras do Paraná**. 2022. 82 pages. Master's thesis. (master's degree in Education). Stricto sensu Post-graduate Education Program. Area of concentration: Education. Research line: Education History. Western Paraná State University - Unioeste, Cascavel, 2021.

### **ABSTRACT**

This research had the objective of investigating the history of the municipality and the education of Três Barras do Paraná. Through bibliographies, documents, and interviews, we sought to get closer and understand how that process occurred and how the changes succeeded. First, we ascertained how occurred the political transformations until the municipality emancipation, and we examined the struggles that happened about the territory occupation and the disputes for land tenure. Next, we aimed to understand the path of schooling, to verify how the first schools were created, and later, the extinction of most of them, the teaching methods, and the curriculum organization. Lastly, we will discuss the inclusion of the Historical Critical Pedagogy, that consists of a transforming pedagogical theory. We alluded how were conducted the first contacts, the study groups made in the municipality, the analysis of the socio-educational reality and the beginning of a more systematic activity of study, assuring the accomplishment of a process of a continued formation for the education professionals of all the municipal education network, in the intention of allowing the theoretical comprehension and a consequent practical activity in consonance with its theoretical-methodological conception. From the investigation and the concluded analysis, it was possible to determine that the history of education, organization and the social struggles belong together. In this regard this, it was also possible to comprehend that education can play a relevant role in the process of social transformation.

**KEYWORD:** Pedagogy; Education History; Historical-Critical; Três Barras do Paraná.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Tabela 1	Escolas instituídas no município pela implementação da Lei 5.692/71.	43

## LISTA DE FIGURAS

<b>Imagem</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1	Limites do município de Três Barras do Paraná.	14
Figura 2	Descrição das colônias e núcleos coloniais de 1881.	16
Figura 3	Mapa oficial do Estado do Paraná de 1896.	17
Figura 4	Mapa de 1919, limites meridionais do Estado do Paraná definidos pelo acordo de 1916.	19
Figura 5	Mapa da rede de viação do Paraná de 1924.	21
Figura 6	Mapa 1938 com demonstrativo dos avanços territoriais paranaenses	25
Figura 7	Mapa de 1944 com a representação do território perdido pelo Estado do Paraná com a criação do Território Federal do Iguazu, em 1943	26

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>SIGLAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste Paranaense
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
CANGO	Colônia Agrícola Nacional General Osório
CITLA	Clevelândia Industrial e Territorial Ltda
CMEI's	Centros Municipais de Educação Infantil
DGTC	Departamento de Geografia, Terras e Colonização
FPCI	Fundação Paranaense de Colonização e Imigração
GETSOP	Grupo Executivo para Terras do Sudoeste do Paraná
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil
HISTEDOPR	Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná
IAT	Instituto Água e Terra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
PDE	Programa de desenvolvimento Educacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PME	Plano Municipal de Educação
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Q.G	Quartel-General
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISA	Imposto sobre a transmissão de propriedade
UDN	União Democrática Nacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ</b> .....	<b>13</b>
1.1 O MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ .....	13
1.2 LUTAS E CONFLITOS.....	23
<b>2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ</b> .....	<b>37</b>
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ .....	37
2.2 RELAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS, LOCALIDADES, ANO DE ABERTURA E FECHAMENTO.....	41
2.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TRÊS BARRAS DO PARANÁ .....	48
<b>3 A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ</b> .....	<b>56</b>
3.1 CONTEXTO GERAL DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO .....	56
3.1.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA .....	61
3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ .....	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>75</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa se direcionou para a história do município e da educação de Três Barras do Paraná. Objetivou-se investigar esse tema, dentro de um contexto histórico, político e social, de modo a compreender a importância de estudar a história como forma de reconhecimento da realidade existente e sua relevância nos caminhos percorridos pela Educação.

O que me fez escolher esse tema foi minha própria trajetória, fruto da educação tribarense. No ano de 1988, iniciei minha escolarização numa escola pública situada na zona rural do município de Três Barras do Paraná em uma sala multisseriada<sup>1</sup>, na qual fiz minha 1ª série (conceito utilizado na época). Esse era um período de transição, em que as escolas do interior estavam sendo fechadas e os alunos transferidos para a cidade grande. Em 1989, realizei a 2ª série, já na Escola Estadual Carlos Gomes.

No ano de 1994 concluí o Ensino Básico e decidi fazer o magistério, sendo que no ano de 2003 fiz o concurso público municipal para professora e comecei a atuar na área da educação.

Conforme foi avançando minha atuação na rede municipal de educação, em alguns momentos na Rede Estadual, fui ampliando meus conhecimentos teóricos para melhor compreender a realidade existente na educação. Em 2004 entrei no curso de pedagogia, e logo após fiz especializações na área da Educação e em 2008 fui chamada para atuar como integrante da equipe pedagógica na Escola Carlos Gomes.

Em 2010 atuei como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Três Barras do Paraná. A partir desse momento, comecei a organizar as formações continuadas, já com uma perspectiva mais crítica, procurando aproximações com o materialismo histórico-dialético. Foram dez anos como coordenadora e em 2021 fui convidada para assumir um cargo como Secretária Municipal da Educação e Cultura, função que desenvolvo no presente momento.

Senti a necessidade de ampliar os conhecimentos dos professores municipais por meio da formação continuada, pois o conhecimento científico é uma forma de mudança da realidade. Para tanto, a luta pela educação e a oportunidade de estar na

---

1 Segundo o Dicionário Online de Português (2021), multisseriado é que possui várias séries, fileiras, etapas, classes ou categorias. No sistema educacional brasileiro, refere-se às classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor.

Secretaria Municipal de Educação abriram novos caminhos para trazer aos professores municipais conteúdos que fornecessem subsídios para sua prática em sala de aula.

Meu envolvimento com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) iniciou-se no ano de 2018, com a abertura dos grupos de estudos no município de Três Barras do Paraná, viabilizados pela UNIOESTE<sup>2</sup>. Nesse momento, coordenei um dos entre dois grupos. Até a oferta dos grupos, não tinha muita proximidade com o tema, somente algumas leituras devido ao fato de o currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), utilizado no município, trazer alguns elementos dessa concepção pedagógica. Inicialmente foram horas de estudo para compreensão dos textos utilizados para o grupo, e com o tempo houve mais proximidade e compreensão sobre a importância dessa teoria para ampliação dos conhecimentos científicos propostos para a escola pública.

Em 2019 foram propostos novamente dois grupos de estudo da PHC no município e houve aproximadamente cinquenta pessoas participando, entre docentes, alunos do curso de formação de docentes e pessoas da comunidade escolar. Isso me motivou a continuar os estudos por ver os seus reflexos nos planejamentos escolares e os relatos dos professores sobre as mudanças em sua prática. Ao final de cada ano contamos com a participação do Professor Paulino José Orso, responsável pela organização dos textos para estudo, fato que contribuiu para sanar dúvidas acerca da PHC e suscitou novos debates, colaborando com os estudos e dando oportunidade de finalizar a formação com mais aprofundamento dos textos discutidos durante os oito encontros para estudos.

---

2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste é uma universidade regional multicampi, formada por cinco Campi, localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, além da Reitoria e do Hospital Universitário, também localizados na cidade de Cascavel. A Unioeste obteve seu reconhecimento como Universidade por meio da Portaria Ministerial nº Portaria Nº 1784-A, de 23 de Dezembro de 1994, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº137/94. Em 1999 foi aprovado seu Estatuto por meio do Decreto Estadual nº Decreto 1378-1999 - Anexo Decreto 1378-1999. O primeiro credenciamento da universidade ocorreu em 2020 e foi aprovado pelo Decreto 4226/2020. O Decreto de Recredenciamento, aprovado em 2020, publicado no Diário Oficial nº. 10644 de 12 de Março de 2020, validando seu reconhecimento como Universidade, pelo prazo de 10 (dez) anos, com base no PARECER CEE/CES Nº 42/20, APROVADO EM 20/02/20 que aprovou o credenciamento institucional da Unioeste, em resposta ao relatório da Comissão de Avaliação Externa e atribui o conceito MUITO BOM que, de acordo com a relação semântico-conceitual da Deliberação 001/2017-CEE, corresponde ao valor numérico 5. (UNIOESTE - Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>. Acesso em: 27 de junho de 2022).

Em 2020 não houve a oferta do curso devido à pandemia ocasionada pelo COVID-19. Contudo, ingressei no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado pela UNIOESTE e tive a oportunidade de estudar mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Esse passo me possibilitou resgatar a história do município de Três Barras do Paraná e verificar a importância de se pensar um projeto de educação articulado com uma teoria transformadora, pois, no decorrer dos anos, atuando na educação, percebia a falta de compreensão, tanto da histórica do meio em que a escola está situada, como da própria educação do município.

Ao iniciar esta pesquisa, foi possível observar a escassez de trabalhos científicos voltados para o resgate histórico do município de Três Barras do Paraná e, principalmente, sobre a educação. Em sua maioria, as pesquisas encontradas se detêm no surgimento e emancipação do município e nos conflitos travados em torno das disputas pelas terras da região.

As questões relativas à História da Educação foram encontradas nas atas e documentos antigos arquivados na Secretaria Municipal de Educação, que em conversa informal com a responsável do setor administrativo nos permitiu o acesso a eles. Destaque-se que muitos arquivos foram extraviados após a emancipação do município, inclusive históricos escolares dos moradores mais antigos do município.

Essas informações trazem à tona questionamentos como: qual a importância de conhecer a história local? Qual a relevância de se manter os arquivos relacionados a educação, chegando ao ponto de não serem preservados?

Em detrimento dos conceitos que envolvem a necessidade de um aporte teórico que dê subsídios para a compreensão da realidade e a busca pela mudança na educação, Orso afirma que,

Nesta perspectiva a condição individual de cada um, assim como, a condição de cada sociedade, de cada segmento ou classe social é entendida como decorrente do modo de organização da sociedade. Portanto, neste caso as lutas, os conflitos, as mobilizações e movimentos sociais, ao invés de serem compreendidos como excrescências sociais, são entendidos como produtos “naturais” da materialidade social. De igual modo a resolução dos mesmos (sic), ao invés de serem tratados como caso de polícia e serem aniquilados, tem sua solução na mudança e no processo de transformação social em que têm sua gênese (ORSO, 2011, p. 27).

Isso significa que, caso queiramos mudar esta realidade, também precisamos mudar o contexto em que ela se insere, ou seja, atingir de forma ampla a sociedade.



Afinal, a trajetória do município, cuja emancipação ocorreu em 1980, não está dissociada dos acontecimentos gerais, quais sejam em âmbito nacional ou do estado do Paraná.

Nesta pesquisa, então, nos valem da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, em que foram distribuídos questionários como instrumento de coleta de dados, constituídos por perguntas que foram respondidas por escrito sem a presença do entrevistador (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Quanto ao referencial teórico-metodológico, utiliza-se do materialismo histórico-dialético. Afinal, segundo Orso, “ao invés dos indivíduos serem definidos pela natureza ou por uma predeterminação superior ou ainda por predestinação, o são pelo modo de organização social” (ORSO, 2011, p. 27).

Desse modo, primeiramente propõe-se fazer um resgate da história do município, das lutas que se travaram em torno da posse da terra, investigando a trajetória da escolarização. Após isso, discorre-se acerca do processo de inserção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que está voltada para o desenvolvimento de uma individualidade livre e universal, para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, para a formação omnilateral.

Como se verifica ao longo do texto, a educação acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade. Ou seja, não é algo estanque e separada da vida social. Ao invés disso, está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, vivenciando e expressando os movimentos que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classes (MALANCHEN, 2014).

Daí a importância da escola. De acordo com Saviani (2018), à Escola Básica cabe a função de propiciar os instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e de socializar o saber sistematizado. O autor afirma que a educação tem que tomar como referência e ponto de partida o saber objetivo produzido historicamente, pois a escola existe para permitir e propiciar o acesso à cultura, que é o meio pelo qual o homem se humaniza.

Silva (2008) afirma que, com as transformações ocorridas na sociedade, modificam-se as formas dos indivíduos pensarem e sentirem, desenvolvendo assim, a necessidade de um novo tipo de escola, de educação e de currículo. A partir dessas transformações, constituem-se novas ideias e necessidades de pensar a formação dos sujeitos que passam pela escola, tanto no que diz respeito ao seu papel como nas questões metodológicas e avaliativas.

No intuito de contextualizar o objeto de estudo, na primeira seção, intitulada “História do município de Três Barras do Paraná”, aborda-se o contexto histórico da cidade, expondo como está o município atualmente e o que levou a sua emancipação. São abordados os conflitos ocorridos em torno da posse da terra e as relações entre as regiões Oeste e Sudoeste do Paraná.

Para Myskiw (2002), no governo Vargas (1930-1945), inicia-se a criação de fronteiras, pelo Decreto Federal Nº.5812 de setembro de 1943, surgindo o território Federal do Iguaçu, essa situação política durou até 1946, quando essa unidade federada é extinta, voltando a ser território paranaense. A partir desse momento inicia-se o processo de colonização do Oeste, que começa a receber muitas pessoas vindas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A produção privilegiada pelos governos da época era a agricultura de subsistência baseada na pequena propriedade, que usava como mão de obra os próprios membros da família. O objetivo dos governos de Lupion (1947/1955 – 1955/1960) e Munhoz da Rocha (1950/1955) era o controle das obragens, o que limitava a expansão dos latifúndios; para eles, isso ajudaria a manter calmos os conflitos agrários, a pobreza e a diferença de renda vistas em outras regiões do país.

Na segunda seção, “Trajetória Histórica da Educação do município de Três Barras do Paraná” trata-se da história da educação na região, buscando expor os desafios para formação da escola. Transita-se pelos antecedentes à emancipação do município, a criação e o fechamento de escolas, e as transformações educacionais ocorridas nos últimos anos.

Na terceira e última seção, “A Educação e da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Três Barras do Paraná”, discorre-se sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a tentativa de se transformar essa teoria no referencial teórico-metodológico para o trabalho pedagógico no município de Três Barras do Paraná.

Também são analisadas algumas experiências e contribuições acerca do trabalho já realizado com a Pedagogia Histórico-Crítica no município, demonstrando sua importância na construção de uma nova forma de entendimento da educação e da prática social, tornada possível com os grupos de estudos da PHC inseridos no município, pela UNIOESTE, sob a coordenação do professor Dr. Paulino José Orso.

Mesmo que, com base em uma experiência ainda curta, já se percebe a necessidade de uma teoria que pense a escola como um instrumento voltado para a

transformação, proporcionando aos educadores condições que permitam lutar contra as determinações postas pela classe dominante.

Desse modo, procurou-se demonstrar a importância de uma pedagogia revolucionária, comprometida com a transformação social, que possibilite à classe trabalhadora superar sua condição de exploração. Para isso, a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, é um componente imprescindível à luta pela superação do atual modo de produção.

## 1. HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ

Nesta seção é abordada a história do município de Três Barras do Paraná, que parte do contexto da luta pela posse de terras em nível federal e no estado do Paraná, mais especificamente nas regiões Oeste e Sudoeste. Essas regiões contribuíram para o povoamento da vila Três Barras, pertencente à Catanduvas/PR até sua emancipação no ano de 1980.

### 1.1 O MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ

De acordo com Ferreira (2019), a história do século XX é considerada como algo novo, definida como história do tempo presente, com testemunhas vivas, que colocam em foco os depoimentos que fazem relação com o passado e o presente. De qualquer modo, os acontecimentos do presente, estão direta e indiretamente relacionadas com o passado. Portanto, para compreender o presente, faz-se necessário uma análise do passado. Em consequência disso, investigamos a história, desde a formação do município até o momento atual.

O município de Três Barras do Paraná está localizado a Oeste do estado do Paraná. De acordo com o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizado em 2010, possuía 11.824 habitantes, com estimativa de 12.036 habitantes para 2021, num território de 504,02 Km<sup>2</sup>. Apesar de não existirem dados precisos no atual momento, a expectativa é de crescimento da população.

Ainda de acordo com o IBGE (2010), o município de Três Barras do Paraná, consta com uma taxa de escolarização de 98,3%. Atualmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos anos iniciais do Ensino Fundamental está em 6,4 e dos anos finais em 4,8.

No que diz respeito a localização geográfica do município, com base nas informações obtidas no Plano Municipal de Educação - PME (2015), como se pode observar pela figura abaixo, ao Norte, Três Barras do Paraná limita-se com Catanduvas; ao Leste, com Quedas do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu; ao Sul, com Nova Prata do Iguaçu e Boa Esperança do Iguaçu; ao Oeste, com Boa Vista da Aparecida; e, ao Noroeste, com Cascavel.

Figura I - Limites do Município de Três Barras do Paraná.



Fonte: **Site oficial do Governo de Três Barras do Paraná.** (2019)<sup>3</sup>.

O Rio Iguaçu, ao passar pelo município, serve de limite entre as regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná. A partir do desse rio formou-se um lago artificial que merece destaque, pois, organizou-se a partir da construção da Barragem de Salto Caxias, que abastece a Usina Hidrelétrica Governador José Richa, localizada no município de Capitão Leônidas Marques, Estado do Paraná.

A instauração dessa usina provocou vários impactos, inclusive ambientais, dentre eles, o alagamento de uma grande extensão de terra. Os moradores dessa região tiveram que abandonar suas propriedades e por consequência receberam uma indenização e foram reassentados em terrenos oferecidos pela COPEL – Companhia Paranaense de Energia (PME, 2015).

Quanto à economia do município de Três Barras do Paraná, encontra-se assentada nas atividades agropecuárias, pecuária leiteira e de corte. Na agricultura se destaca a agricultura familiar, com produção de feijão, milho, soja e trigo. Nos primeiros anos do município, a produção de feijão se sobressaiu e foi responsável por Três Barras do Paraná ter recebido o título de “Capital do Feijão”, fato esse que está registrado na bandeira do município.

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<https://tresbarras.pr.gov.br/governo/secretarias/educacao?view=article&id=6186:plano-municipal-de-educacao&catid=142>> Acesso em 31 de julho de 2021.

No setor industrial, o município conta com um laticínio, uma fábrica de farinha e um parque industrial com fábricas de amortecedores, de móveis, de costura, entre outras. Esse setor, assim como o comércio, é primordial para a geração de empregos no perímetro urbano.

Em 2021, Três Barras do Paraná completou 41 anos de emancipação. Conforme Paludo e Paludo (2013), em 1966, foi criado o Distrito Administrativo de Três Barras pertencendo ao município de Catanduvas. Em 13 de maio de 1980, pela Lei Estadual nº 7.305, o município foi desmembrado de Catanduvas passando a ser denominado de Três Barras do Paraná, porém, sua instalação oficial ocorreu no dia 1º de fevereiro de 1983. O nome do município teve origem no fato do seu povoamento ter ocorrido próximo a três nascentes de rios que se juntavam, formando o rio Três Barras.

Esclarecemos que o processo histórico traz a reflexão como consequência do processo crítico de si e da realidade. Desde a emancipação política da então província do Paraná, em 1853, quem governava o Estado ficava responsável pela distribuição das terras conhecidas como devolutas. Nesse processo sempre houve um beneficiamento das grandes empresas colonizadoras em troca de benefícios. “Os caboclos pioneiros, ou pequenos proprietários, ocupantes e interessados na posse de terras sempre foram deixados em segundo plano” (PRIORI, 2012, p. 79).

Essa época foi marcada pelo início da construção da ferrovia que ligava Paranaguá a Curitiba, em 1880. Em 1882, destacava-se a navegação pelo Vale do Iguaçu, instalando-se as colônias militares de Chapecó e Chopim. Também se percebia a preocupação com o Oeste e a fronteira da Argentina, fato evidenciado no mapa feito pela expedição do engenheiro Beaurepaire Rohan.

O mapa disponível no site do Instituto Água e Terra (IAT), apresentado a seguir, destaca os elementos de transformação da sociedade paranaense, demonstrando as colônias e núcleos coloniais, as quais surgiram em decorrência da imigração. A imagem destaca a Colônia Assungui, Joinville e São Bento, localizadas em Santa Catarina, centros de reimigração para o Paraná. Além disso, pelos mapas apresentados a seguir, pode-se perceber as mudanças pelas quais o Paraná e a Região Oeste foram passando.

Figura II- Descrição das colônias e núcleos coloniais de 1881.



Fonte: Coletânea de Mapas Históricos do Paraná (2021)<sup>4</sup>.

As políticas de colonização desenvolvidas no Paraná se iniciaram a partir da promulgação da Constituição Federal de 1891, em que no artigo nº 64 transferia a responsabilidade do controle e registros das terras públicas, privadas e devolutas aos Estados. “No Paraná foi publicada em 1892, a Lei nº 68, a qual descrevia as responsabilidades do Estado quanto à política de controle das terras, com exceção das terras sob responsabilidade da União, as áreas de fronteira” (CHAGAS, 2015, p. 42).

Em seguida, apresenta-se o mapa oficial do Paraná de 1896 em que se destacam as baías de Paranaguá, Antonina e a planta de Curitiba, e traz a questão de limites entre Paraná e Santa Catarina, indicando o território invadido pelos catarinenses.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Coletanea-de-Mapas-Historicos-do-Parana#>. Acesso em: 31 de julho de 2021.

Figura III- Mapa oficial do Estado do Paraná de 1896.



Fonte: Coletâneas de Mapas Históricos do Paraná4.

O site Instituto Água e Terra (IAT), também disponibiliza registros sobre os “terrenos devolutos” e “sertões desconhecidos”. O domínio dessas terras devolutas pelos Estados fortaleceu as oligarquias regionais do país, ou seja, facilitaram a aquisição dessas terras, permitindo suas concessões pela companhia de estradas de ferro.

Nesse período foram criados órgãos responsáveis pelos registros e controle de terras públicas e particulares no Estado. Esse fato acarretou conflitos sobre a posse das terras, gerando problemas relacionados à legalidade e à revalidação das áreas que foram cedidas por sesmarias. O reconhecimento dessa posse se dava mediante a comprovação pelos donos perante os órgãos responsáveis (CHAGAS, 2015).

No final do século XIX e início do XX, o governo paranaense fez concessões a empresas estrangeiras, com o objetivo de exploração da erva-mate, madeira e a



colonização do Oeste. As empresas nesse período eram chamadas de *obrages* e os trabalhadores de *mensus*, que eram geralmente paraguaios e argentinos.

Priori discorre sobre como se organizavam o *obragero* e os *mensus*:

O *obragero*, como era conhecido o proprietário do latifúndio argentino, geralmente tinha conhecimento de que suas embarcações poderiam navegar até as sete quedas do rio Paraná. Diante dessa possibilidade, organizava uma empresa, montava uma expedição e, em alguns casos, comprava terras do governo paranaense. No entanto, era mais comum o ingresso dos *obrageros* em território paranaense por vias ilegais. Vários peões – os *mensus* – seguiam a expedição, munidos de produtos de primeira necessidade e instrumentos para a colheita de erva-mate, que era nativa na região. Fixavam-se nesses locais, formando um povoado, mais conhecido como ‘porto’, por onde eram escoadas toda a produção de erva-mate e, posteriormente, a da madeira. Por toda essa região de fronteira, multiplicaram-se os denominados ‘portos’, que surgiram com o estabelecimento das *obrages* e a fixação dos *mensus* (PRIORI, 2012, p. 79).

Ainda de acordo com o Instituto Água e Terra do Paraná, no processo de ocupação do território paranaense, no ano de 1919, destacaram-se quatro frentes de ocupação e colonização: a frente “nortista”, vinda de Minas Gerais e São Paulo, representada principalmente por Jacarezinho e Ribeirão Claro; a entrada pelo Oeste em direção a Foz do Iguaçu, vinda de Guarapuava, aparecendo os núcleos de Mallet (Laranjeiras do Sul), Formigas e Catanduvas; a frente de Palmas e Clevelândia, direcionando-se à fronteira Argentina, aparecendo o núcleo de Pato Branco; e as *obrages* argentinas com mão-de-obra paraguaia e os *mensus*, na margem esquerda do rio Paraná.

O mapa abaixo demonstra que entre Guáira e Porto Mendes foi construída uma pequena estrada de ferro, sistema Decauville, executada pela empresa Mate Laranjeira e que facilitava a exportação da erva-mate mato-grossense para o mercado argentino (IAT).

Figura IV- Mapa de 1919, limites meridionais do estado do Paraná definidos pelo acordo de 1916.



Fonte: Coletânea de Mapas Históricos do Paraná **Erro! Argumento de opção desconhecido..**

Os governadores Afonso Camargo e Caetano Munhoz da Rocha, na década de 1920, divulgaram o Paraná voltado a ideias de progresso, civilidade, racionalização e modernização (MYSKIW, 2002).

O processo de colonização do estado do Paraná é permeado por conflitos sociais, políticos, inclusive armados, com disputas pela posse das propriedades, havendo confronto entre as pessoas que residiam no estado (CHAGAS, 2015).

Wachowicz (1987) traz alguns desses conflitos que ocorreram em julho de 1924, quando se iniciou em São Paulo um movimento de cunho militar, conhecido também como Revolução Esquecida, Revolução do Isidoro, Revolução de 1924 e de 5 de julho. Esse movimento foi uma manifestação contrária à forma que estava estruturado o poder vigente no Brasil, durante a República Velha (1889 -1930) e levou a grandes repercussões no Paraná, mesmo que o Paraná não participasse dos complôs que deram início à revolta relacionada às manifestações militares.

Wachowicz (1987) afirma que os revolucionários civis e militares de 1924 defendiam uma mudança mediante a moralização da administração e a disseminação de um sentimento patriótico. Eles não protestavam contra o sistema em si de coronelismo implantado na política, protestavam e lutavam contra detalhes desse sistema.

A partir do dia 12 de julho, a artilharia governamentista começou a bombardear as concentrações militares dos rebeldes, porém a maior vítima era a população e as propriedades particulares. Estes bombardeios causavam mais vítimas civis do que entre rebeldes (WACHOWICZ, 1987, p. 81).

A revolta que se concentrava inicialmente em São Paulo foi se expandindo para outros lugares, como Aracaju e Manaus. Este acontecimento demonstra a articulação a nível nacional, porém, por falta de comunicação entre os Estados, as adesões não ocorreram ou foram feitas de forma desordenada (WACHOWICZ, 1987).

A partir de 20 de julho, a revolta de São Paulo começou a ficar insustentável, levando pânico a população, de modo que o General Isidoro Dias Lopes e o Major Miguel Costa decidissem partir da capital. Quando os revoltosos partiram em retirada e chegaram em Bauru, avançaram até o Rio Paraná na fronteira com o Mato Grosso (WACHOWICZ, 1987).

Para Wachowicz (1987), os atritos e emboscadas continuaram na margem direita do rio Paraná e o Estado Maior resolveu atacar a cidade de Três Lagoas, sob o comando do Major Juarez Távora. O ataque resultou na derrota de Três Lagoas, liquidando o plano rebelde de organizar o Estado Livre do Sul, no Mato Grosso.

O Estado Maior revolucionário, decidiu então deslocar as tropas rebeldes, via rio Paraná em direção ao oeste paranaense. Ali estabelecidas, seria facilitado o contacto com os simpatizantes revolucionários existentes no Rio Grande do Sul, e ao mesmo tempo também facilitaria o pedido de exílio, no Paraguai ou na Argentina, caso fosse necessário. Este era o plano sempre defendido pelo General comissionado João Francisco Pereira de Souza. Quando o mesmo foi atacado coube-lhe o comando da missão (WACHOWICZ, 1987, p. 83).

No dia 13 de setembro, a vanguarda atingiu o Porto Dom Carlos, próximo à Guaíra e o General João Francisco projetou um ataque a essa cidade. No dia 14 de setembro, dois grupos desceram o rio comandados por Otávio Garcia Feijó e Orlando

Alves ocupando a ilha Pacu. Após esse momento, um terceiro grupo tentou desembarcar, cortando a via férrea e impedindo a retirada dos legalistas (WACHOWICZ, 1987).

O mapa a seguir mostra a rede de viação do Paraná que traz um registro novo, destacando as distâncias entre as localidades ligadas por estradas de ferro ou de rodagem. O porto de Paranaguá se destaca, indicando as distâncias em milhas marítimas que o separam dos principais portos brasileiros e do Prata, de forma a evidenciar a ligação do mate paranaense aos mercados platinos (IAT).

Figura V – Mapa da rede de viação do Paraná de 1924.



Fonte: Coletânea de Mapas Históricos do Paraná **Erro! Argumento de opção desconhecido..**

Após a tomada de Guaíra, os rebeldes vieram rapidamente para o extremo Oeste do Paraná, ocupando Porto Mendes e Porto de São Francisco. O comandante João Francisco deslocou a cavalaria do tenente Garcia Feijó para Foz do Iguaçu e depois para Guarapuava. Pouco tempo depois, a cavalaria chegou em Catanduvas.

As forças revolucionárias se concentraram no extremo Oeste do Paraná, precisando alterar a estratégia para impedir o avanço dos rebeldes que começaram uma campanha com grande efeito. Para comandar as forças governamentais, foi

nomeado no dia 25 de agosto de 1924 o General Cândido Mariano da Silva Rondon (WACHOWICZ, 1987).

Wachowicz destaca que:

Enquanto Rondon organizava seu Q.G. em Ponta Grossa os rebeldes instalavam-se em Catanduvas e Belarmino. Rondon precisava ganhar tempo, a fim de poder receber e dispor das tropas que vinham dos Estados. Mas, esse *ganhar tempo* teria que ser bem dosado. Não poderia ser muito longo, pois os revolucionários que haviam amotinado no Rio Grande do Sul, deslocaram-se em direção ao Paraná. Era preciso estabelecer uma perfeita sincronia (WACHOWICZ, 1987, p. 105).

Ainda para Wachowicz (1987), as forças de Rondon fizeram recuar as de Belarmino para Catanduvas, que estava sendo atacada, atitude que fez com que Rondon mudasse seu Quartel-General para mais próximo do campo de luta. O Quartel-General foi transferido para Formigas, região localizada entre Belarmino e Catanduvas. A supervisão de Formigas por Rondon era o que impedia a defesa de Catanduvas.

Os revolucionários que estavam em Catanduvas, quando souberam do ataque a Formigas, lançaram, também, um ataque contra as linhas legalistas. Essa ação obrigou os governamentais a recuarem quatro quilômetros para que a frente pudesse ser estabilizada (WACHOWICZ, 1987).

Após a desorganização dos próprios combatentes, houve uma redução da pressão sobre os revolucionários que estavam cercados em Catanduvas, tendo como consequência a apreensão de alguns armamentos como metralhadoras e munição, além de 39 prisioneiros, dentre eles, dois oficiais. Além disso, foram apreendidos o arquivo do destacamento e o aprovisionamento completo da Coluna da Morte, seus fardamentos e calçados (WACHOWICZ, 1987).

Os acontecimentos de 21 de janeiro fizeram com que Rondon reforçasse sua posição na linha de frente e na retaguarda, precisando de tempo para receber reforços. “Foi então que um dos governamentais prepararam um ardil para o General Isidoro. Um amigo seu, deputado Federal gaúcho João Simplício, munido de autorização governamental verbal, enviou emissários até Foz do Iguaçu” (WACHOWICZ, 1987, p. 111), convidando-o para uma conferência de paz. Contudo, na proposta de João Simplício não constava uma anistia concreta para os soldados.

Segundo Wachowicz (1987), em 23 de março começava um novo ataque em Catanduvas, iniciando às sete horas e perdurando até às treze horas. Nesse conflito foram lançadas 1.200 granadas; o destacamento Mariante tomou a fazenda Floresta e cortou a ligação Catanduvas-Salto. No dia 27 de março, a localidade de Cajati, situada no lado direito dos revolucionários, foi ocupada pelo Corpo da Brigada Militar, não conseguindo resistir ao ataque:

Os revolucionários de Catanduvas, realmente cercados por uma série de manobras executadas por Rondon, não tiveram outra alternativa, senão render-se. Renderam-se 407 revolucionários, cercados que estavam por 4.000 legalistas. Não havia condições de receber reforço de parte dos revolucionários, Estilac Leal e mais alguns oficiais e praças, conseguiram fugir de noite, através das linhas inimigas (WACHOWICZ, 1987, p. 113).

Após a queda de Catanduvas, Juarez Távora, por meio das ordens dadas pelo General Miguel Costa, retirou os revolucionários do eixo Catanduvas-Cascavel-Benjamin-Foz do Iguaçu. A situação dos revolucionários no extremo Oeste do Paraná se tornou insustentável, não demorando para a liderança da revolução passar para Miguel Costa e Luiz Carlos Prestes (WACHOWICZ, 1987).

No ano de 1924, Três Barras do Paraná era distrito de Catanduvas e fez parte de manchetes nos jornais paulistas e cariocas, por conta da participação nas revoltas tenentistas, conhecida como “Revolução de 1924”. Segundo Myskiw (2002) essa região participou de “confrontos sangrentos ocorridos entre as tropas federais sob o comando do General Cândido Mariano da Silva Rondon e a coluna paulista chefiada pelo Marechal Izidoro Dias Lopes” (MYSKIW, 2002, p. 89).

A situação de miséria da região Oeste foi denunciada aos poucos pelos tenentes que foram passando por esta região durante o período da República Velha e pela Coluna Prestes. Os tenentes ficaram chocados com o que viram no Oeste paranaense, principalmente referente a desnacionalização da fronteira e tudo o que estava relacionado com a exploração por meio das empresas estrangeiras (PRIORI, 2012, p. 81).

## 1.2 LUTAS E CONFLITOS

Segundo Passos (2013), até a década de 1930, o processo de ocupação do território paranaense ocorreu de forma lenta, pois as terras eram cobertas por florestas densas e não havia estradas. Quem dominava economicamente o território paranaense eram os argentinos, porém, com o governo de Getúlio Vargas e a política do Estado Novo (1937-1945), começa a surgir a “Marcha para o Oeste”.

A “Marcha para Oeste” constitui-se na primeira política efetiva dos governos Federal e Estadual, no sentido de integração de novas áreas no processo de alargamento das fronteiras econômicas. Essa política conjunta tinha por objetivo o deslocamento espacial da força-de-trabalho para novas regiões férteis, incrementando a agricultura extensiva com intuito de iniciar o aumento da produção de alimentos para os centros urbanos do país, em grande expansão (CARNEIRO, 1981 *apud* GOMES, 2005, p. 14).

De acordo com Chagas (2015), nesse momento a terra é vista como “moeda de troca” entre o governo e seus pares. No período entre 1930 e 1945, o Paraná enfrentou muita instabilidade política, pois em 05 de outubro de 1930, Mário Tourinho foi nomeado, pelo Governo Federal, como interventor no estado. Esse momento causou uma ruptura devido ao fato de que, até aquele momento, o quadro político era centralizado em torno das mesmas famílias que tinham poder no Estado.

No governo de Manoel Ribas, de 1935 a 1937, houve uma nova política agrária, revendo concessões anteriores. A partir “desse ordenamento, com início dos trabalhos de regularização e fiscalização das terras públicas, concedidas a particulares que foram descobertas muitas áreas griladas no Estado” (SCALIANTE, 2010, p. 58).

A crescente preocupação do Governo Federal, durante o Estado Novo (1937-1945) era com os aspectos relacionados ao aumento da produção agrícola, desnacionalização e o pequeno povoamento de algumas regiões, que fortalecia a política da Marcha para o Oeste, acarretando, a partir de 1943, a implantação de mecanismos de ocupação e exploração das terras do Oeste brasileiro.

A partir de 1930, coube ao Departamento de Terras e Colonização organizar anualmente os mapas de terras, sendo que o mapa a seguir foi elaborado por ordem do Interventor Manuel Ribas, no governo de Getúlio Vargas.

Observe-se que na direção de Foz do Iguaçu já se destacava os núcleos de Catanduvas e Cascavel. Na cidade de Pato Branco, no Sudoeste do estado, surgem pequenos núcleos como Renascença e Santo Antônio, além da gleba Missões que teve grandes conflitos de terras.

Figura VI – Mapa 1938 com demonstrativo dos avanços territoriais Paranaenses.



Fonte: Coletânea de Mapas Históricos do Paraná **Erro! Argumento de opção desconhecido..**

Nesse contexto de conflitos, Três Barras do Paraná se encontra no centro por ter também suas origens vindas do Sudoeste do Estado, região que foi ocupada a partir da década de 1940, relacionada com a expansão da fronteira agrícola e pelo deslocamento dos colonos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. As transformações que vinham desses dois estados geraram um imenso processo migratório para o sudoeste paranaense, acarretando uma agricultura baseada na pequena produção familiar (GOMES, 2005).

Para Gomes (2005), na política de expansão de terras ocorrida em 1943, através do decreto nº 12.417, de maio desse ano, foi criada por Getúlio Vargas a Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO, que teve como objetivo estratégico forçar o povoamento da fronteira, sendo que em 13 de setembro de 1943, pelo Decreto-lei nº 5.812, criou-se o Território Federal do Iguaçu.

Em 1943, em plena vigência da ditadura do Estado Novo, Getúlio Vargas concretizou o “Território Federal do Iguaçu”. Na realidade, sua criação ocorreu para que grupos econômicos do Rio Grande do Sul adquirissem extensas glebas de terra, entre outras as que haviam sido retomadas da “Brazil Railway Company”, e iniciassem lucrativos negócios imobiliários. O objetivo principal era orientar o excedente de



mão-de-obra agrícola, que já começava a deixar o Rio Grande do Sul para outras unidades da Federação (Instituto Água e Terra - IAT).

Figura VII- Mapa de 1944 com a representação do território perdido pelo Estado do Paraná com a criação do Território Federal do Iguaçu, em 1943.



Fonte: Coleção de Mapas Históricos do Paraná **Erro! Argumento de opção desconhecido..**

Com a queda de Vargas em 1945 e a atuação dos constituintes paranaenses de 1946, esse Território foi extinto. Impedia-se dessa forma a amputação do território paranaense, em benefício de negócios imobiliários.

Chagas descreve esse novo contexto:

A política de colonização das terras do Paraná e a concessão de terras foram novamente alteradas quando Moysés Lupion assumiu o governo do Estado, entre 1947-1950. Ele privilegiou a colonização por iniciativa privada, sendo que neste governo novos grupos foram beneficiados pela concessão de terras e os conflitos decorrentes desse processo se acirraram. Tais conflitos desenvolvem-se tendo como agentes sociais, principalmente, colonos, posseiros e grileiros. Esses últimos, com apoio do governo estadual, em alguns casos, buscaram expulsar os colonos e posseiros que já residiam nas terras que lhes foram concedidas posteriormente (CHAGAS, 2015, p. 44).

A economia da região sudoeste paranaense contou com um incentivo oficial, por um lado, pelo assentamento dos colonos, feito pela Colônia Agrícola Nacional

General Osório – CANGO. Por outro, essa região passou por um longo período de luta pela terra, em que nos anos de 1950 os colonos e as companhias de terra passaram a atuar na região (GOMES, 2005).

O fato de, nessa região, existirem “terras livres”, não submetidas ao monopólio da propriedade fundiária, possibilitava que o colono expropriado das regiões de Santa Catarina e Rio Grande do Sul transformasse essas terras para seu regime de propriedade. Mas, também no Sudoeste, como em tantas outras regiões do país, o latifúndio se apresenta posterior à estruturação da economia com base na pequena produção familiar e vai lutar com ela pelo domínio das terras (GOMES, 2005, p. 9).

O direito à terra nesse contexto foi totalmente contestado de forma violenta, arbitrária e ilegal pelas companhias imobiliárias que estavam estabelecidas na região Sudoeste. Essa situação fez com que se intensificasse a luta pela terra corroborando para aumentar a resistência dos colonos, fato esse conhecido como Revolta de 1957. Esse movimento foi fundamental para consolidar as pequenas propriedades do sudoeste do Paraná, significando uma ocupação democrática à medida em que foram vencendo o latifúndio (GOMES, 2005).

Inicialmente os colonos produziam sua subsistência e os alimentos que circulavam na região Sudoeste, e com as condições dadas pela CANGO, foram criadas outras formas de produção de alimentos para o mercado. Os subsídios fornecidos pela Colônia foram ferramentas, sementes, casas, assistência médico-hospitalar, trazendo de fora novas relações mercantis, acarretando a degradação da economia cabocla. “Embora o colono produza as mesmas mercadorias da economia anterior, agora o faz com outras técnicas, com instrumentos de trabalho que adquire no mercado, no qual, de resto, coloca o seu produto” (GOMES, 2005, p. 20).

Para Gomes (2005), primeiramente a CANGO intensificou o processo de ocupação do Sudoeste, porém, era marcado pela divisão do trabalho baseada na família que consumia internamente aquilo que era produzido. No mercado somente eram comprados os produtos manufaturados e os instrumentos utilizados para o trabalho.

Houve uma intensificação do processo migratório na década de 1950, ocorrendo a disseminação de pequenas comunidades rurais, relacionadas com a constituição de pequenos centros comerciais (GOMES, 2005).

A autora esclarece que:

Entre os agentes comerciais, que dominavam o processo de comercialização no Sudoeste na década de 50 (sic), alguns tiveram participação direta nos acontecimentos que culminaram com o levante. São eles: os bodegueiros, localizados próximos ao produtor; os atacadistas-expedidores-distribuidores, localizados nas cidades, que abasteciam os bodegueiros ou, diretamente, o produtor, com produtos manufaturados, sendo responsáveis também pela expedição da produção agrícola para fora da região; os caminhoneiros, principalmente os do local e os comerciantes viajantes, normalmente sócios de uma firma exclusivamente distribuidora (GOMES, 2005, p. 22).

Para Gomes (2005), a semelhança dos comércios girava em torno das diferentes formas de distribuição dos produtos, com vendas diretas aos consumidores finais ou venda aos comerciantes. Os comércios tendiam a se concentrar nos centros maiores. Na década de 1950, essa concentração estava em Pato Branco e Francisco Beltrão, localizados no Sudoeste do Estado.

Com a reeleição de Moysés Lupion, em 1955, houve a retomada de vendas de lotes de terras no Paraná. A responsável era a Clevelândia Industrial e Territorial Ltda – CITLA. Um dos primeiros atos do governador foi revogar a ordem emitida pelo governo anterior que proibia o recolhimento do imposto chamado de SISA (imposto sobre a transmissão de propriedade) (GOMES, 2005).

De acordo com Myskiw (2002), para os governadores Moysés Lupion (1947/1955 – 1955/1960) e Bento Munhoz da Rocha Neto (1950/1955) a realização da Reforma Agrária era para promover e incentivar a colonização de terras devolutas do Sudoeste, Oeste e Noroeste do Estado. Essa colonização era feita por migrantes nacionais vindos em sua maioria do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Para Chagas (2015), de 1956 a 1961, com o retorno de Moysés Lupion ao governo do Paraná e entre os governos dele e de Bento Munhoz da Rocha, fomentou-se a ideia de que o Paraná vivia uma modernização. Neste período houve o destaque de propagandas voltadas para a existência de terras devolutas, fazendo com que fossem criadas “novas frentes de colonização” (SCALIANTE, 2010, p. 65).

Gomes (2005) relata que, em novembro de 1950, o próprio governador Moysés Lupion tinha envolvimento com a CITLA e suas concessionárias. E, mesmo seu nome não constando como cotista, havia muitas interferências. Usando sua influência, participou da transação ilegal de escrituras de doação em favor da companhia.

Quanto à ligação de Lupion com as companhias Comercial e Apucarana, são duas as versões. Uma, a mais divulgada, afirma que, por ocasião de sua segunda campanha eleitoral, o Sr. Moysés Lupion assumiu dívidas significativas com João Simões, diretor do Banco do Estado do Paraná e com Jorge Amin Maia, na época prefeito de Apucarana. Como pagamento das dívidas, ao primeiro coube as terras comercializadas pela Comercial Agrícola e, ao segundo, as comercializadas pela Apucarana (GOMES, 2005, p. 52).

A segunda versão é de Mario Fontana, que na época era presidente da CITLA. Segundo ele, o grupo de Lupion queria participar do Projeto Celulose, assumindo dívidas exorbitantes. Como parte do pagamento teve que entregar parte das terras das glebas Missões e Chopim às duas companhias, denominadas como Cia. Comercial, dirigida por João Simões e Apucarana dirigida por Amin Maia, ambas ligadas à CITLA e ao governador Lupion (GOMES, 2005).

De acordo com Gomes (2005), a entrada das duas companhias na região fez com que ocorresse uma nova divisão na atuação da CITLA, em que ela ficou quase que exclusivamente com a sede em Francisco Beltrão, a Comercial com grande parte do interior de Francisco Beltrão e mais áreas de Dois Vizinhos e Verê; e a Apucarana com áreas dos municípios de Capanema e Santo Antônio do Sudoeste. As duas novas companhias fizeram com que se iniciasse uma nova fase histórica na luta pelas terras da região Sudoeste, pois a especulação imobiliária passou a comandar a expropriação e a privação dos posseiros que estavam instalados nela.

No início da atuação, as companhias tentaram facilitar para os colonos as formas de pagamento, parcelando ou recebendo o valor em troca de produtos agrícolas ou suínos. Entretanto, ocorriam impasses, não por eles se negarem a pagar, mas por não haver a certeza de que se tinha a legalidade dos títulos emitidos pela CITLA. A CANGO, por meio de seus guardas florestais, tentava orientar os colonos sobre a situação legal das terras (GOMES, 2005).

Contando com apoio significativo do governo estadual, diretamente ou através das instituições administrativas relacionadas com a Justiça e Segurança, as companhias passaram a intimidar os colonos, tentando forçá-los a assinar compromisso de compra e venda das terras que ocupavam. Como a maioria dos colonos não concordasse, o uso da violência física – espancamentos, saques, mortes – tornou-se a forma mais comum de pressão, com o intuito de fazer o colono assinar o contrato, ou de expulsá-lo da terra, junto com sua família, para que a mesma pudesse ser comercializada (GOMES, 2005, p. 57).

Para Gomes (2005), um novo elemento surge para colaborar com os ataques aos colonos, chamado de “jagunço”, trazido de fora da região. Eles trabalhavam como assalariados das companhias executando suas ordens, como comprar as terras obtendo o maior lucro possível.

De acordo com Gomes (2005), houve muitas tensões em fins de 1957. Othon Mader fez um levantamento dos crimes ocorridos na região e documentou “14 mortos, 2 desaparecidos e 47 vítimas de espancamentos, sevícias, mutilações, estupros, assaltos, saques, incêndios, extorsões, etc.” (GOMES, 2005, p. 63).

A forma como as companhias estavam atuando ia além de tirar o direito à terra, influenciando no direito à vida, a liberdade e a segurança. O “Capital, representado pelas companhias de terra, avançava, arrasando os que tentavam impedir seu avanço. E isso não atingia somente os colonos, mas todos os moradores da região” (GOMES, 2005, p. 70).

O autor ressalta que,

Esse contexto de apoio governamental às companhias, de coerção e violência às populações estabelecidas na região, além da incerteza quanto à posse das terras por tais companhias fomentaram o conflito, o qual mais tarde implicou na titulação das terras aos colonos e posseiros, ação esta realizada pelo Grupo Executivo para Terras do Sudoeste do Paraná – GETSOP, porém tal titulação não se deu de maneira imediata ao término do conflito. As terras da Gleba Missões e parte da gleba Chopim foram desapropriadas pelo Decreto nº 50.379 em março de 1961 no governo de Jânio Quadros e, posteriormente, após sua renúncia o vice-presidente João Goulart deu continuidade às atividades criando o GETSOP, o qual iniciou suas atividades a partir de 1962, solucionando problemas de desapropriação e titulando as áreas de terras a colonos e posseiros (CHAGAS, 2015, p. 53).

Priori corrobora com Chagas destacando que o Paraná possui um grande histórico de conflitos decorrentes de disputas por terras.

Nas regiões Sudoeste e Oeste do Paraná não foi diferente. Isso porque geralmente as terras doadas ou vendidas às colonizadoras estavam em sua maioria ocupadas por posseiros e essas empresas se encarregavam de expulsá-los (PRIORI, 2012, p. 84).

Para Myskiw (2002), nas décadas de 1950 e 1960, havia muitas discussões sobre a realidade nacional e isso incluía a Reforma Agrária, devido ao campo estar em crise em função do êxodo rural, da falta de empregos e de investimentos financeiros.

Ligada à conjuntura política do período, na década de 1960, devido as disputas de terras, ocorreu a revolta de Três Barras. A disputa pela terra fazia parte de um processo de colonização conflituoso que representava uma forma de resistência à violência física e até mesmo, simbólica contra as pessoas que viviam na região.

Os conflitos relacionados à posse de terras ocorriam independentes das condições étnicas e sociais dos migrantes que vieram morar no Oeste do Paraná. Os jagunços eram utilizados nas ações de despejo dos colonos e posseiros que ocupavam as terras, argumentando que eram intrusos. Os responsáveis pelos despejos era a Polícia Militar, com ordens judiciais conseguidas por grileiros e proprietários (MYSKIW, 2002).

Myskiw descreve um relato em que deixa claro a situação vivenciada:

Alyr Silva parecia esquecer sua condição de agente da Fundação, rebelando-se contra as ordens recebidas e colocando-se francamente ao lado dos posseiros. Em fevereiro de 1958 ele diria ao jornal *Diário da Tarde*, de Curitiba: 'A situação de insegurança entre posseiros é patente, devido às graves irregularidades havidas com desonestos funcionários da FPCI que estão titulando terras ilegais em detrimento destes posseiros'. [...] Silva recordava o caso de Campo Bonito [Oeste do Paraná], em que a Fundação vendeu indiscriminadamente glebas a um só indivíduo, deixando ao desabrigo e completamente espoliados nada menos que 300 famílias (CORDEIRO, p. 66-67, *apud*: MYSKIW, 2002, p. 70).

De acordo com Tonidandel (2014), o Estado do Paraná estava em consonância com os demais acontecimentos ocorridos no Brasil, respondendo localmente ao processo de desenvolvimento econômico regido pelo governo militar. O estado estava alinhado à política de um governo autoritário, além de estar vivenciando os conflitos relacionados aos problemas políticos, econômicos e sociais enfrentados, inclusive por outras unidades federativas.

Entre os anos de 1950 e 1964 houve um período de instabilidade que desencadeou a “Guerra de Porecatu’, no Norte, ‘A Revolta dos Posseiros de 1957’ no Sudoeste, a ‘Revolta de 1961’, em Medianeira e o ‘Levante de Posseiros de Três Barras’ em agosto de 1964” (MYSKIW, 2002, p. 71).

De acordo com Martins (1981):

Embora tais movimentos não apresentem unidade na forma de expressão, de sua organização, de seus objetivos, eles apresentam uma certa unidade quanto à causa. De fato, o que em todos eles

estavam em jogo não era propriamente a propriedade da terra e sim a renda capitalista da terra [...]. A valorização é concretamente o aparecimento da renda territorial onde ela não existia. [...]. Os grileiros buscavam basicamente a obtenção de títulos de terras do governo que podiam ser hipotecadas no banco do próprio governo e transformados em capital para aplicação em outros negócios. [...] o que levou o conflito aos posseiros foi a tentativa de extração de uma dupla ou até tripla renda da terra. O camponês era obrigado a pagar mais de uma vez pela mesma terra a cada companhia que se apresentasse munida de um título de propriedade, sob pena de expulsão (MARTINS, 1981, p. 71).

Martins (1981), expõe que os conflitos relacionados à terra, por mais que não estivessem diretamente ligados, mantinham a ordem de interesse, motivando as empresas imobiliárias e colonizadoras pela posse da terra. A valorização ligada a esse contexto estava também relacionada à construção de grandes rodovias e ferrovias.

De acordo com Myskiw (2002), a situação dos colonos começa a ser resolvida a partir da década de 1960, ficando sobre a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA, junto ao Departamento de Geografia, Terras e Colonização – DGTC. Ambos começaram a fazer reuniões junto aos colonos e a medir as áreas a serem tituladas, respeitando as demarcações estabelecidas pelos colonos.

Para Chagas (2015), a revolta ocorrida em Três Barras do Paraná aconteceu quando alguns colonos e posseiros prenderam os funcionários da DGTC que estavam fazendo a medição das terras na região. “As terras que estavam sendo medidas diziam respeito à colônia Timburi, que fora titulada à empresa Bellé & Simoni, em 1959, pelo governo estadual” (CHAGAS, 2015, p. 57).

No interior da colônia citada por Chagas (2015), estava localizada Três Barras do Paraná. Alguns profissionais presos nessa localidade eram topógrafos, agrimensores e picadeiros de mato. Essas pessoas tinham sido contratadas pela empresa para medir terra e eram responsáveis, também, por fazer os acordos com os colonos e posseiros que estivessem ocupando as áreas da colônia.

Chagas (2015) esclarece que as ações dos posseiros visavam provocar a intervenção do exército, pois havia um batalhão localizado em Francisco Beltrão/PR, onde usaram do mesmo para mediar as cobranças realizadas e coibir os atos de violência que ocorriam. A intervenção se fez necessária por ter ocorrido três mortes. Após as mortes, a polícia de Cascavel interveio e prendeu 33 colonos e posseiros. Com essa ação foi instaurado o ato criminal 147/64 para verificar quem eram os responsáveis pelas mortes.

Nesse contexto, em Três Barras do Paraná, a polícia militar fez uma ação repressora e houve a intervenção do exército para titulação das terras aos colonos e posseiros. Isso ocorreu por intermédio dos órgãos governamentais como o Instituto Nacional de desenvolvimento Agrário – INDA e o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA. Mais tarde houve a junção dos dois órgãos formando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (CHAGAS, 2015).

Chagas (2015) destaca a diferenciação entre ações feitas pelos posseiros com a ajuda da polícia militar de Cascavel/PR e do exército – batalhão de Francisco Beltrão/PR, uma vez que havia a compreensão de que a ação da polícia era repressora e a do exército mediadora, apesar de ambos serem governamentais. Isso se dava pela experiência advinda da Revolta dos Colonos, ocorrida em 1957 na região Sudoeste, citada anteriormente.

De acordo com Chagas (2015), dentro desse movimento ocorreu a revolta de Três Barras, envolvendo muitos sujeitos que fizeram parte desse processo, sendo que as narrativas orais e depoimentos se encontram presentes no Auto de Ação Criminal 147/64 chamado de processo de “Três Barras”.

Myskiw relata que:

O levante de posseiros ocorreu dentro da área urbana da vila denominada Três Barras, situada na colônia denominada “Timburi” (103.096 hectares), titulada pelo Estado do Paraná, em 1959, à empresa Bellé & Simoni. Esta colônia também estava sendo objeto de disputa judicial entre o Estado do Paraná e a União, a fim de que determinasse a quem competia expedir os títulos de terras na faixa de fronteira internacional. A referida área também se encontrava com um título de propriedade expedido pelo estado do Paraná à Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, com a denominação de “Imóvel Andrada” (MYSKIW, 2002, p. 93).

Antes do levante, a empresa Bellé & Simoni havia firmado contrato com alguns profissionais para medição das terras como os topógrafos Carlos Pernichelli e Vicente Samúdio, os agrimensores Aduino da Silva Rocha, Orlando Joaquim Rogério e Nacor Rodrigues Moraes, além do auxiliar de topógrafo Atílio Comby e os picadeiros Orlando Bueno da Rocha e Sebastião Soares. Essas pessoas estavam realizando as demarcações e a medição da colônia Timburi (MYSKIW, 2002).

Myskiw (2002), relata sobre o depoimento de alguns profissionais que estavam na localidade de Três Barras participando dos trabalhos e mencionavam que estavam sendo ameaçados e sendo alvo de disparos de armas de fogo e repreensão verbal.



Segundo João Jenuíno Vaz, funcionário do DGTC que estava localizada na região, esses fatos ocorriam com frequência.

Juvenil Ferreira dos Santos relata, em seu depoimento concedido à polícia, que a revolta dos posseiros estava organizada desde o início do mês de julho de 1964. Ele era colono e residia na localidade de Santo Izidoro que, naquele ano, pertencia ao interior de Catanduvas. Isso demonstra que havia um planejamento prévio, tendo como referência o Levante dos Posseiros que ocorreu na região Sudoeste, no ano de 1957 (MYSKIW, 2002).

Myskiw (2002) destaca que há características comuns entre os conflitos da região Oeste e Sudoeste, em que as ações ocorrem de forma coletiva, nas quais participam posseiros, colonos, aventureiros, políticos e até mesmo a comunidade local. Forma exemplos os fatos que ocorreram no município de Medianeira em 1961 e o levante dos posseiros na região Sudoeste do Paraná no ano de 1957. O levante de posseiros de Três Barras em 1964 fez com que muitos colonos e pessoas que faziam parte da comunidade fossem forçados a participar da ação.

O autor relata que as fontes estudadas demonstram que o interesse nas terras apossadas era para defender o que haviam comprado. Porém existiam pessoas que não tinham somente interesse nas terras, mas na madeira que estava nela (MYSKIW, 2002).

Gomes (2005) esclarece que durante o período da revolta, havia uma forte oposição ao governador do estado Ney Braga pelo deputado Walter A. Pécoits. A nível federal quem ocupava a presidência era Jânio Quadros, da UDN e seu vice era João Goulart, do PTB. Além do governador Ney Braga sofrer oposição dentro do estado, também sofria a nível federal. “E, no que diz respeito ao município de Catanduvas/PR, ao qual pertencia a localidade de Três Barras, o prefeito em exercício Augusto Gomes de Oliveira Jr. também era partidário do PTB” (CHAGAS, 2015, p. 72). Tanto Oliveira Jr. quanto Pécoits tiveram seus direitos políticos e mandatos cassados a partir do momento que houve a instituição da ditadura militar no país, sendo que Pécoits passou a ser investigado por ser o mentor da Revolta de Três Barras.

Chagas (2015), ressalta que o que foi investigado sobre a revolta de Três Barras, está no Auto da Ação Criminal 147/64, além dos interrogatórios e declarações das versões sobre o que ocorreu entre os dias seis e oito de agosto de 1964. A denúncia foi realizada pelo Promotor Público João Batista Kebber no dia oito de setembro de 1964, embasando o “processo de Três Barras”.

A revolta foi apresentada como um movimento que fora incitado pelo ex-deputado estadual Walter Alberto Pécoits, fazendo com que colonos e posseiros, que só tinham em mãos o direito de posse adquirido de terceiros, se rebelassem contra as medições que estavam ocorrendo na região da Gleba Andrada e na costa do Rio Iguazu, município de Catanduvas/PR. Na denúncia apresentada, é informado que Walter Pécoits os orientou no sentido de promoverem “toda sorte de delitos, prendendo e matando agrimensores, topógrafos e proprietários, tidos como ‘grileiros’”, sendo que este também os fez crer que a prática de tais delitos seria a única solução para o problema da terra, de seguidas cobranças por aqueles que se diziam titulados, e que com tais atos haveria a intervenção do exército e a consequente acomodação dos interesses conflitantes (CHAGAS, 2015, p. 82).

No Auto de Ação Criminal 147/64 citado por Chagas (2015), o Promotor Público expõe que, por orientação de Walter Alberto Pécoits a algumas pessoas, iniciam na manhã de seis de agosto de 1964 o aliciamento dos posseiros e lavradores que habitavam a região de Três Barras e outros municípios da região para se armarem.

Os autos descrevem o que estava ocorrendo na então denominada vila de Três Barras, no momento em que foram obstruídas as vias de acesso a essa localidade onde se iniciaram as prisões dos envolvidos na revolta. No dia seis de agosto, em um hotel, foram aprisionados os agrimensores, topógrafos, picadeiros de mato, funcionários do Departamento de Geografia e Terras do Estado e outras pessoas consideradas grileiros (CHAGAS, 2015).

Na instauração do Auto Criminal 147/64 foi oferecida denúncia, pelo então Promotor Público João Batista Kobber, contra Walter Alberto Pécoits e outros 33 colonos e posseiros pela prática de crimes como bando armado, constrangimento ilegal, sequestro, cárcere privado, homicídios qualificados e lesões corporais. Este processo transcorreu até 29 de abril de 1969 quando foram absolvidos todos os réus. Os principais argumentos sustentados pela defesa foram: 1º para os posseiros e colonos que haviam sido obrigados a participar, caracterizava-os como vítimas e não como coautores dos crimes e da revolta; 2º para aqueles que haviam participado efetivamente da mesma, alegava-se que estavam buscando um direito assegurado por lei; 3º a tese da negativa da autoria dos crimes (CHAGAS, 2015, p. 58).

Portanto, Priori (2012) explicita que há uma grandiosidade de conflitos que envolvem a posse de terras do Oeste do Paraná, e esses conflitos contra os posseiros ocorreram em praticamente toda a região Oeste e Sudoeste do Paraná, envolvendo a propriedade, a posse e a titulação das terras. Os interesses pelas terras do Paraná

ocorreram quando a reforma agrária estava no centro das discussões nacionais. Essas questões envolveram os interesses dos posseiros e as empresas colonizadoras que disputavam a posse das terras devolutas.

Priori (2012), ainda destaca que, apesar dos problemas enfrentados na questão da luta pela terra, também pode-se observar algumas consequências nas ações das empresas colonizadoras. Pode-se levar em conta o aumento e desenvolvimento da população, além da melhoria da infraestrutura regional durante os anos de ocupação.

Contudo, junto desse cenário de lutas e disputas pela ocupação, demarcação e delimitação de territórios, e pela posse da terra, também se encontrava a preocupação com a educação e a escolarização, discutida na seção seguinte.

## **2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ**

Nesta seção, com base em documentos oficiais, traça-se a trajetória da educação no município de Três Barras do Paraná, passando pela abertura e fechamento das primeiras escolas, até chegar ao momento atual. Também é realizado de um levantamento de dados coletados por meio de questionários realizado com professores da rede municipal, sobre como eram conduzidos os trabalhos pedagógicos em diferentes períodos. As fontes utilizadas advêm de autores que pesquisaram sobre a região Oeste. Na presente pesquisa, aborda-se apenas a história da educação escolar ofertada pela rede pública municipal de ensino, ou seja, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ**

Segundo informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a rede de ensino de Três Barras do Paraná, conta atualmente com sete instituições escolares, sendo cinco delas, escolas com Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil de quatro e cinco anos e dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendem crianças de zero a três anos, totalizando mil e duzentos alunos. A localização destas instituições se divide entre três distritos e a zona urbana.

Atualmente cada distrito possui uma escola municipal, sendo o Distrito de Barra Bonita, com a Escola Municipal do Campo Abelardo Luz; o Distrito de Santo Izidoro, com a Escola Municipal do Campo Salgado Filho; e o Distrito de Alto Alegre, com a Escola Municipal do Campo João Mello de Moraes.

Na zona urbana há duas escolas com Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil. Uma localizada no centro da cidade, denominada como Escola Municipal Carlos Gomes, e outra, no Bairro Alto Campo, denominada Escola Municipal Angelina Segalla Dezan. Os dois Centros Municipais de Educação Infantil estão localizados no Bairro Alto Campo, denominados de Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança e Centro Municipal de Educação Infantil Anaju (SEMED, 2021).

Quanto aos aspectos que compõem a organização pedagógica da rede municipal de ensino, o processo de escolha das direções das escolas e Cmeis, são realizadas por meio de eleições, que acontecem a cada três anos. As equipes gestoras das escolas urbanas e dos Cmeis são compostas por diretores, vice-diretores e equipe pedagógica, enquanto as escolas do campo contam apenas com um diretor, devido à diferença no número de alunos com as demais instituições. No que se refere ao calendário escolar, que organiza o ano letivo, é sugerido pelo Núcleo Regional de Educação e adaptado conforme a realidade das escolas, tanto da rede municipal, quanto estadual, pois o transporte escolar utilizado é o mesmo para ambas as redes (SEMED, 2021).

Conforme dados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação, as orientações aos estabelecimentos de ensino são realizadas pelos coordenadores pedagógicos da própria Secretaria Municipal de Educação, equipe composta atualmente por quatro pessoas. A composição da coordenação pedagógica está organizada com um pedagogo responsável pela Educação Infantil, um pelo Ensino Fundamental, outro pela Educação Especial e outro pelo Transporte Escolar, porém todos executam seus trabalhos coletivamente, juntos com a Secretária Municipal de Educação.

As escolas e Cmeis possuem os órgãos colegiados constituídos como Conselho Escolar, Conselho de Classe e Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), com seus estatutos e regimentos bem definidos. Esses estabelecimentos são representados, também, dentro do Conselho Municipal de Educação que atua há mais de dez anos no município (SEMED, 2021).

As ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação estão descritas no Plano Municipal de Educação 2015/2025 aprovado pela Lei Municipal Nº 1268/2015. A cada dois anos são realizadas as Conferências Municipais de Educação, envolvendo toda comunidade escolar e entidades organizadas do município. Esse trabalho é acompanhado pelo Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios, gerido pela Professora Sandra Mara Martins responsável por este município no Núcleo Regional de Educação de Cascavel (SEMED, 2021).

A realidade educacional do município de Três Barras do Paraná é resultado sintético das lutas travadas em sua trajetória histórica, que repercutiram direta ou indiretamente no processo de escolarização.

Para Emer (2012), Catanduvras foi durante um tempo referência no contexto regional, tanto para militares como para o sistema de conservação de rodovias, porém somente na década de 1920 houve a alteração na realidade social desse município. Alguns fatores contribuíram com essa mudança como a instalação de postos telegráficos, o deslocamento de pecuaristas de Guarapuava e de outras localidades do Paraná para Catanduvras e de descendentes de imigrantes, pequenos produtores rurais de Santa Catarina.

Para os fazendeiros do município com maiores recursos financeiros, a escolha para escolarização dos filhos era a cidade de Guarapuava. As meninas eram enviadas para internatos e os filhos para as casas dos parentes ou conhecidos. Nesse contexto, os outros segmentos sociais, constituídos por funcionários do governo e descendentes de imigrantes, também iniciaram reivindicações por escola para seus filhos (EMER, 2012).

Segundo Emer (2012), a organização escolar em Catanduvras ocorreu por intermédio de alguns fazendeiros que, por terem forte influência política junto as autoridades de Guarapuava, constituíram uma Célula Integralista<sup>5</sup> nessa região. Essa Célula de Ação Integralista construiu uma Casa Escolar, que era responsável por fornecer o material didático para as escolas.

Essa instituição exigia algumas formas de trabalho e o pagamento da professora, além da comemoração das datas cívicas, o canto do hino nacional, o supervisionamento da aula de educação física e o ensino da marcha. Assim, em 1929, com o apoio de Guarapuava, inicia-se a escolarização em Catanduvras, contudo, com curto prazo, pois a professora decidiu morar com os pais em uma fazenda, deixando as atividades escolares em 1931 (EMER, 2012).

No ano seguinte não houve mais atendimento escolar em Catanduvras. Os motivos foram a falta de professores e o novo traçado da estrada, que deixou o município afastado da rodovia, favorecendo o desenvolvimento de Cascavel. Assim, quem tinha interesse em ofertar educação para os filhos mudava-se para Cascavel (EMER, 2012).

---

5 De acordo com Silva (2022, on-line), “o Integralismo foi um movimento político de extrema-direita existente no Brasil durante a década de 1930 e que obteve alguma influência na política brasileira do período”.

Para Emer (2012), no período de 1932 e 1943, por não haver mais organização escolar, as famílias de pequenos comerciantes e outros com atividades urbanas, mantinham outras formas de ensinar seus filhos a ler, escrever e fazer contas. No ano de 1943, foi concluída a construção do Grupo Escolar Anita Ribas, mantido pelo Estado, que ficava responsável por pagar os salários dos professores.

A partir de 1951, devido ao aumento da população das vilas e dos núcleos, aos poucos, o número de municípios da região Oeste do Paraná começou a aumentar. Esses núcleos tiveram algumas semelhanças em relação a organização da educação como Escolas dos Colonos, Grupo Escolar Municipal e, após a emancipação, o Grupos Escolar Estadual (EMER, 2012).

No interior dos municípios, conforme foi ocorrendo a colonização, também eram reivindicadas as escolas. Os colonos as construíam e a manutenção e o professor ficavam sobre a responsabilidade do próprio município. Desse modo, os municípios proporcionavam turmas multisseriadas, com poucos materiais e professores com habilitação insuficiente ou sem habilitação (EMER, 2012).

Nesse sentido,

Embora já existissem na década de 1950 algumas escolas públicas e privadas de nível ginásial, e colegial em apenas uma cidade da região, a década de 1960 foi marcada pela demanda desses níveis de ensino. O atendimento só foi estendido pelo poder público estadual na segunda metade ou no final da década de 1960. Desta forma, é possível afirmar que, no Oeste do Paraná, na década de 1960, começou a tomar corpo e definir-se uma estrutura educacional. No período, além dos 18 núcleos urbanos, sede dos municípios, neles existindo grupos escolares públicos, confessionais e particulares, grupos escolares municipais nas principais vilas do interior dos municípios, a população urbana passou a reivindicar outros níveis de escolarização a partir da ampliação e complexificação das relações sociais já estabelecidas na região (EMER, 2012, p. 12).

A educação de Três Barras vivenciou este processo com a inauguração do Grupo Escolar Castro Alves, no ano de 1965. Mais tarde, em reunião, os pais e professores decidiram chamar o local de Grupo Escolar Carlos Gomes. Entre os anos de 1968 e 1969, foram criadas 12 escolas pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), no distrito de Três Barras. Em outubro de 1969, elas passaram a pertencer ao Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (PALUDO e PALUDO, 2013).

Na década de 1970, Três Barras obteve uma extensão do Ginásio Estadual Dom Manoel da Silveira D'Elboux, que pertencia a Catanduvas, ofertando de 5ª a 8ª

série. A partir de 1972, o Estado do Paraná implementou, gradativamente, o Ensino de 1º Grau, permitindo que fosse introduzido aos poucos a Lei 5692/71, visto que estava se findando as organizações mantidas pela Lei 4024/61 (PALUDO e PALUDO, 2013).

De acordo com o Plano de Implementação da Lei 5692/71 – Ensino de 1º Grau, “Atingidas em 1978 todas as sedes dos municípios e em 1979 grande parte dos distritos, chega-se, em 1980, a toda zona rural, atingindo um total aproximado de 13.000 escolas em todo o Brasil” (PARANÁ, 1980, p. 57).

Como parte da implementação do Ensino de 1º Grau, a Secretaria de Estado de Educação distribuiu para cada escola um Plano de Implementação da Lei 5692/71. Seguindo a orientação tecnicista, nele estava contido a orientação metodológica, com manuais elaborados para cada série, além de um treinamento para os professores.

De acordo com Queirós (2013), a partir da promulgação da Lei nº 5692/71 a sua implementação foi recebendo mais atenção, tornando-se urgente a nova organização de acordo com suas diretrizes. De certo modo, a imposição legal responsabilizou o poder público pela escolarização das quatro séries do antigo primário, que até aquele momento, não tinham sido garantidas em todos os estados.

O Plano de Implementação que foi entregue para cada estabelecimento previa uma implantação progressiva. De acordo com Queirós,

O artigo 72 da lei também previa uma implantação progressiva da lei: “o Plano Estadual de Implantação deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata” (BRASIL, 1971), e estabelece prazo de sessenta dias para elaboração do planejamento prévio e duzentos e dez dias para o Plano Estadual de Implantação, a partir da vigência da lei (QUEIRÓS, 2013, p. 13).

No caso do Município de Três Barras do Paraná, os planos de implementação dos estabelecimentos de Ensino foram encaminhados à Secretaria de Estado da Educação por intermédio do Núcleo Regional da Educação de Cascavel. Junto aos planejamentos prévios, seguiram os relatórios e encaminhamentos necessários à abertura das escolas rurais no município.

## 2.2 RELAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS, LOCALIDADES, ANO DE ABERTURA E FECHAMENTO



Por meio de investigação nos documentos dispostos na Secretaria Municipal de Educação de Três Barras do Paraná, foram encontrados arquivos com os diários oficiais de aprovação, os memorandos e as resoluções para abertura de cada escola.

Dentre os documentos, encontrou-se o diário oficial com a Resolução Nº 3624/82 da Secretaria de Estado da Educação, em que o Secretário de Estado da Educação Iran Martin Sanches, no uso de suas atribuições delegadas no Art. 1º, inciso V, do Decreto Nº 3037, de 09 de outubro de 1980, o qual considerando o disposto na Lei Federal Nº 5692/71 e contido nos artigos 73 e 74 da Deliberação Nº 030/80, do Conselho Estadual de Educação, concedeu o funcionamento das escolas. Esta Resolução entrou em vigor em 29 de dezembro de 1982, concedendo o funcionamento das escolas com prazo de cinco anos, com efeito retroativo ao ano de 1980.

O protocolo citado autorizava o funcionamento das escolas rurais, estipulando um prazo de cinco anos de durabilidade. As escolas possuíam um prazo de 90 dias para renovar o funcionamento e antes de se findar esse período, deveriam solicitar a prorrogação novamente. Todas as escolas Municipais rurais eram mantidas pela Prefeitura Municipal com a oferta das quatro (04) primeiras séries do 1º grau (termo utilizado na época).

Em 1983, foi baixado o ato oficial que alterou a nomenclatura de algumas escolas. Nesse mesmo ano, iniciou-se o fechamento de determinadas escolas, e continuou nos anos de 1984, 1986, 1988, 1989, 1990, 1991 até o fechamento definitivo de grande parte das escolas rurais em 2003.

A partir de 2003, conforme os diários oficiais encontrados, iniciou-se a nuclearização do ensino fundamental (1ª a 4ª série), devido à redução dos alunos e à extinção das turmas multisseriadas. As escolas rurais foram cessadas de forma voluntária, definitiva e simultânea, delegadas pela Resolução Nº 08/03, de 31 de janeiro de 2003, considerando a LDB Nº 9394/96 e a Deliberação Nº 04/99 do Conselho Estadual de Educação.

Essa nuclearização centralizou a maioria dos alunos na cidade, na chamada Escola Municipal Carlos Gomes, sendo que toda a documentação das escolas desativadas ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do Município de Três Barras do Paraná.

Segue a relação das escolas instituídas no Município de Três Barras do Paraná, a partir da implementação da Lei 5692/71:

Tabela 1 – Escolas instituídas no município pela implementação da Lei 5.692/71.

LOCALIDADE	ESCOLA	ANO DE ABERTURA	ANO DE FECHAMENTO
Linha Barra Bonita	Escola Rural Abelardo Luz	1982***	Está em funcionamento
Avenida Paraná - 520 – Centro – Três Barras do Paraná	Escola Municipal Carlos Gomes	2001	Está em funcionamento
Linha São Cristovão – Mato Ralo	Escola Rural Alberto Pasqualini	1982***	1998
Linha Rosário D'Oeste	Escola Rural Ana Neri	1982***	1998
Linha Dionísio Rosa	Escola Rural André Vidal	1982***	1989
Linha Mercindo	Escola Rural Benjamin Constant	1982***	1998
Linha Sertãozinho	Escola Rural Carlos Ritter	1982***	1998
Linha São Lucas	Escola Rural Castro Alves	1982***	1998
Linha Volta Grande	Escola Rural Cristóvão Colombo	1982***	1998
Linha Baixo Pica-Pau	Escola Rural Diogo Feijó	1982***	2003
Linha Dionísio Rosa	Escola Rural Dionísio Rosa	1982***	1983
Linha São Sebastião	Escola Rural Dona Leopoldina	1982***	1988
Linha São José	Escola Rural Dr. Zacarias Goes de Vasconcelos	1982***	1998
Linha Nossa Senhora de Fátima (Macaco)	Escola Rural Dom Carlos	1982***	2003
Linha Flores da Cunha	Escola Rural Flores da Cunha	1982***	1998
Linha São Francisco	Escola Rural Frei Coimbra	1982***	2003

Linha Porto São Jorge	Escola Rural General Osório	1982***	1998
Linha Cruz Alta	Escola Rural Getúlio Vargas	1982***	2000
Linha Planalto do Iguaçu	Escola Rural Joana D'Arc	1982***	1984
Linha Alto Alegre	Escola Rural João Mello de Morais	1982***	Está em funcionamento
Linha Nova	Escola Rural Joaquim José da Silva Xavier	1982***	1998
Linha Encruzilhada / Ferrari	Escola Rural José Bonifácio	1982***	2003
Linha Itaguaçu	Escola Rural José do Patrocínio	1982***	1998
Linha Vargem Bonita	Escola Rural Lauro Muller	1982***	1998
Linha São Paulo (Bufadeira)	Escola Rural Marechal Floriano Peixoto	1982***	2000
Linha Santo Antônio	Escola Rural Maria Montessori	1982***	1998
Linha Água Verde	Escola Rural Maria Quitéria de Jesus	1982***	1998
Linha Antônio Zeca – Nova Procopiak	Escola Rural Marquês de Tamandaré	1982***	2003
Linha Nova Estrela do Barra Grande	Escola Rural Martin Afonso de Souza	1982***	1998
Linha Alto Barra Bonita	Escola Rural Mem de Sá	1982***	1998
Linha Guarani	Escola Rural Monteiro Lobato	1982***	1993
Linha Zatta	Escola Rural Nereu Ramos	1982***	2000
Linha Flor da Serra	Escola Rural Olavo Bilac	1982***	2000
Linha Madrugada – Linha Igreja Amarela	Escola Rural Osvaldo Cruz	1982***	1998

Três Barras do Pr (cidade)	Escola Rural Pedro Parigot de Souza	1982***	1984
Linha São Bento	Escola Rural Presidente Castelo Branco	1982***	2003
Linha Kennedy	Escola Rural Presidente Costa e Silva	1982***	1993
Linha Palmital	Escola Rural Princesa Isabel	1982***	1998
Linha Barra Grande	Escola Rural Quilombo dos Palmares	1982***	2003
Linha Alta	Escola Rural Rio Branco	1982***	1995
Linha Santa Bárbara	Escola Rural Rui Barbosa	1982***	1998
Linha Santo Izidoro	Escola Rural Salgado Filho	1982***	Está em funcionamento
Linha Procopiak	Escola Rural Santa Catarina	1982***	1991
Linha Trigolandia	Escola Rural Santa Luzia	1982***	1998
Linha Santa Terezinha – Rio Pauzinho	Escola Rural Santos Dumont	1982***	2003
Linha São Luiz	Escola Rural São Luiz	1982***	1998
Linha São Paulo do Iguaçu	Escola Rural São Paulo	1982***	1993
Alto Palmares	Escola Rural Tomé de Souza I	1982***	1998
Linha Gaúcha	Escola Rural Julio de Castilho	1986	1990
Linha Flor do Adelaide	Escola Rural Tiradentes	1982***	1998
Linha Barra Grande (Sol Nascente)	Escola Rural Visconde do Rio Branco	1982***	1990
Alto Pica-Pau	Dom Pedro II	1885	1986

**	Escola Rural Ney Braga	1982***	1998
Linha São Paulo	Escola Rural Marechal Deodoro	1982***	*
Santa Terezinha	Escola Rural Santos Drumont	1982***	2003
Linha Walendorff	Escola Rural Carlos Drumond de Andrade	1982***	*
**	Escola Rural Teodorico R. da Cunha	1982 ***	*
Linha Ouro Preto	Escola Almirante Barroso I	1982***	*
**	Escola Almirante Barroso II	1982***	*
**	Escola Rural Aracy G. Andrade	1982***	*
Linha Serraria Ibema	Escola Rural Campos Salles	1982***	*
**	Escola Rural Carlos Chagas	1982***	*
**	Escola Rural Wenceslau Braz	1982***	*
Linha da Alegria	Escola Rural Ari Barroso	1982***	1982
**	Escola Rural Duque de Caxias	1982***	1982
**	Escola Rural João Trento	1982***	1982
**	Escola Rural Manoel de Nóbrega	1982***	1982
**	Escola Rural Tomé de Souza II	1982***	*
**	Escola Rural Souza Naves	1982***	*
**	Escola Rural São João	1982***	*

**	Escola Rural Santa Cruz	1982***	*
**	Escola Rural São Roque	1982***	*
**	Escola Rural José de Anchieta	1982***	*
**	Escola Rural Paulo de Mário	1982***	*
**	Escola Rural São Januário	1982***	*
**	Escola Rural Nilo Peçanha	1982***	*
**	Escola Rural Nossa Senhora Aparecida	1982***	*
**	Escola Rural Nossa Senhora de Fatima	1982***	*
**	Escola Rural Marilis Piretelli	1982***	*
**	Escola rural Maria Isabel	1982***	*
**	Escola Rural Emiliano Pernetá	1982***	*
**	Escola Rural Francisco Braga	1982***	*
**	Escola Rural Luís A. de Lima e Silva	1982***	*
**	Escola Rural Juscelino Kubitscheck	1982***	*
**	Escola Rural Iguaçu	1982***	*
**	Escola Rural Gabriela Mistral	1982***	*
**	Frei Henrique Soares de Coimbra	1982***	*

Fonte: Quadro sistematizado pela autora.

\*Não foi encontrado o ato oficial do ano de fechamento

\*\* Não foram encontrados documentos com informações da comunidade.

\*\*\* Escolas regularizadas em 1982 com efeito retroativo ao ano de 1980.

A partir da análise do quadro acima, observa-se que o município de Três Barras do Paraná já teve 87 escolas municipais, sendo que a maioria delas teve sua abertura no ano de 1982. O fechamento delas, porém, ocorreu de forma gradativa, sendo 1998, o ano em que a maior parte delas foi extinta, totalizando 24 escolas.

Na sequência, com base em relatos de professores que vivenciaram esse período, aborda-se como ocorreu o processo de escolarização do município.

### 2.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TRÊS BARRAS DO PARANÁ

Tendo em vista a compreensão do processo de escolarização no município, promove-se uma investigação, por meio de questionário aplicado aos professores da rede pública municipal de educação. Desta pesquisa participaram 30 professores, que falaram sobre como era realizado o trabalho pedagógico entre os anos de 1988 até 2020. Os participantes serão identificados pelas letras A, B, C...

O professor A (2020), por exemplo, destaca:

Iniciei minha carreira em 1984. Naquele tempo tínhamos um rol de conteúdo para ser trabalhado com os alunos, cada professor tinha os seus de acordo com a turma. Os cursos o primeiro que participei foi o do Erasmo Pilotto. Com esse método aprendia-se a reunir as letras, posteriormente, formava-se as palavras. A escrita era aprendida com caligrafia e ortografia através de cópias e ditados. A escola era chamada de primária e se havia ou não um currículo não tenho recordações.

Nessa mesma perspectiva, o professor B relata:

Iniciei em 85, nesta época existia a diretora, a supervisora e a orientadora. Tínhamos que fazer diário onde eram descritas todas as atividades que seriam desenvolvidas naquele dia. O método de alfabetização utilizado era o Erasmo Pilotto, que usava a repetição para aprender (PROFESSOR B, 2020).

Como se pode observar, ambos os professores relatam que o método seguido no trabalho pedagógico erro o de Erasmo Pilotto, que seguia as orientações do ensino tradicional.

O professor C, por sua vez, destaca a organização da escola, na forma multisseriada.

No ano de 1988, as turmas dos anos iniciais eram todas juntas, ou seja, sala multisseriada com 32 alunos, escola em situação precária, nem água tinha (PROFESSOR C, 2020).

Como se pode observar, os professores mencionam o método de educação da época, a importância dos conteúdos, enfim, referem-se à educação tradicional, que, posteriormente, foi questionada pelo escolanovismo e pelo tecnicismo.

De acordo com Szymanski e Brotto (2013), a referência ao Método Erasmo Pilotto ocorria na região Oeste do estado do Paraná, pois era parte integrante dos propósitos políticos e econômicos do Governo Federal.

Destaque-se que, no Paraná, na década de 1970, estava sendo construída a Hidrelétrica de Itaipu e, como parte do projeto, foi realizado um diagnóstico socioeconômico e educacional de alguns municípios da região Oeste. “O diagnóstico visava à implantação do Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA, com o objetivo de fortalecer a infraestrutura educacional da região” (SZYMANSKI e BROTTTO, 2013 p. 244).

Szymanski e Brotto (2013) expõem que o Método Erasmo Pilotto era rígido, a interação entre o professor e o aluno ocorria na forma de estímulo-resposta, de acordo com a concepção behaviorista. As famílias silábicas eram trabalhadas em forma de sequência padronizada e as perguntas feitas pelo professor eram decoradas e utilizadas em uma ordem previamente definida.

Noffke (2017) relata que o método Erasmo Pilotto apresentava quatro regras, destinando mais tempo para recuperação, fixação da aprendizagem, domínio mecânico da leitura, entre outras ações. O professor poderia ir lentamente trabalhando as atividades, usando vários dias para uma única lição.

Na sequência, por meio do relato do professor D (2020), verifica-se um pouco sobre como a escola se organizava nos anos de 1990.

A partir de 1990 passamos a ter como suporte pedagógico o Currículo Básico de alfabetização e implantou-se o Ciclo Básico. Para melhor atuação dos docentes foi oferecido capacitação visando uma melhor atuação em sala de aula, tendo em vista que o método de alfabetização também mudou para o “método da Abelhinha”. Nessa época houve alguns avanços em questão democrática na elaboração de documentos da escola. No campo pedagógico fazíamos o diário para melhor desempenhar a prática pedagógica, sendo corrigidos pelos supervisores e orientadores. Nossos cursos de formação eram



feitos em Cascavel. O direcionamento pedagógico no ano de 2000 ainda era norteado pelo diário que continha além das atividades a disciplina, o conteúdo, os objetivos e o encaminhamento metodológico, a equipe pedagógica “vistava” o diário e verificavam os cadernos dos alunos.

De acordo com Szymanski e Brotto (2013), o Ciclo Básico foi uma proposta curricular formulada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que preconizava a responsabilidade dos estados decidirem a forma de promoção dos alunos, com ou sem reprovação. O Estado do Paraná optou pelo sistema de ciclo, sem reprovação entre 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental de oito anos. O Ciclo Básico se configurou como um momento difícil para o exercício da profissão docente, afinal, ocorria concomitantemente à chegada da proposta do Construtivismo na alfabetização.

Na região Oeste do Paraná, durante a década de 1990, houve a solidificação de ações iniciadas pela Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), como atividades de formação, principalmente referente a publicação do Currículo Básico do Paraná, pela Secretaria de Estado de Educação. Esta Associação foi responsável por muitos cursos de aperfeiçoamento em várias disciplinas, na alfabetização e na Educação Infantil. A equipe de assessoramento da ASSOESTE colaborava com os municípios em muitas de suas solicitações, inclusive no que era estabelecido pelos órgãos federais e estaduais (COSTA-HÜBES, 2008, *apud* NOFFKE, 2017).

O papel dessa instituição foi inteirar-se da proposta, para colaborar nos questionamentos e encaminhamentos, buscando compreender sua base teórica. Outra ação da ASSOESTE foi a participação nas discussões promovidas pela Secretaria de Estado da Educação com as secretarias municipais de educação (NOFFKE, 2017).

De acordo com o professor E (2020), nesse período, “não havia hora atividade, então tudo era planejado em casa”. A isso, também se somava a formação precária dos professores. “Iniciei em 1994 em uma escola rural, não possuía magistério”, destaca o professor F (2020).

Segundo Emer (2012), à medida que o interior dos municípios foi sendo colonizado, a escola também foi sendo necessária. Como já mencionamos, os colonos das linhas e travessões as construíam e a manutenção e o pagamento do professor ficavam sob a responsabilidade municipal. A maioria dos municípios apenas

conseguia proporcionar uma escola multisseriada, carente de todo o tipo de material didático, conforme relata a professora G (2020).

Durante este período em que iniciei não tinha equipe pedagógica, não havia plano de trabalho nem currículo a seguir. Os professores seguiam um rol de conteúdos pré-estabelecidos pela secretaria de educação e era seguido. A documentadora orientava a parte de documentos, mas a parte pedagógica era por conta do professor que tinha salas multisseriadas, sem funcionários de limpeza ou cozinha, sem hora atividade para fazer atividades para os alunos. O professor tinha que fazer tudo sozinho. Não tinha transporte, tinha que ir a pé para a escola que era rural. A partir de 1996 criou-se a primeira equipe pedagógica que atendia todas as escolas rurais.

A despeito da formação limitada, o professor deveria ser multifuncional. Além disso, os materiais e as condições de trabalho também eram precários.

O currículo adotado era o currículo do Paraná. Materiais pedagógicos oferecidos eram bem precários e muito pouco para o preparo de suas aulas e raramente a secretaria de Educação fornecia também. Atividades no “stencil” para passar no mimeógrafo. A partir de 1997 o município adotou os PCN's que era composto por 10 volumes (PROFESSOR H, 2020).

Como também se pode observar, por meio da manifestação do professor I (2020), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) eram os principais referenciais para o trabalho pedagógico.

No ano de 2004 iniciei minha carreira na educação como docente, na época o ensino fundamental era dividido em séries e o que norteava a educação eram os PCN's. Tínhamos uma lista de conteúdos para serem trabalhados por bimestre, onde na disciplina de língua portuguesa contemplava majoritariamente os conteúdos gramaticais. A orientação era feita por uma professora, não existia equipe pedagógica e a direção não ficava na escola. O livro de chamada era apenas para registro de presença e conteúdos, não registrávamos as avaliações, não havia um número determinado para as mesmas que tinham peso 10 e depois dividia-se pela quantidade para se atribuir a média final. Na área da Educação Especial havia uma sala onde professores com formação atuavam com os alunos que tinham necessidades educacionais especiais. Nos anos seguintes a 2004 criou-se a equipe pedagógica onde pedagogas iam para a sala de aula observar as aulas dos professores, nesse tempo os diretores eram nomeados pelo prefeito e somente mais tarde a escola passou a ser através de eleições. A partir do ano de 2007 o município foi convidado a participar da AMOP, onde ocorreram diversas mudanças na

organização curricular e na forma de conduzir a educação (PROFESSOR I, 2020).

Os PCNs foram produzidos em 1996 para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, que chegaram às escolas públicas brasileiras fundamentados na teoria construtivista. “Dentro desse quadro, fica claramente definido que a teoria construtivista havia sido adotada pelos órgãos oficiais de educação nacional e, como tal, também deveria ser adotada por toda a rede pública de educação” (FRANCIOLI, 2010, p. 141).

Francioli (2010) destaca que, ao implementar essa proposta no processo de alfabetização, não havia a necessidade de o professor alfabetizador se preocupar com a correção ortográfica e com a pontuação, porque o que importava é que eles escrevessem para expressar as ideias.

Quando iniciei tínhamos orientação através de uma diretora nomeada. Tínhamos um rol de conteúdos a serem trabalhados e éramos em 3 professores por turma, um era responsável pela disciplina de Educação Física, outro de Educação artística e o terceiro ficava responsável pelas demais disciplinas. Como não tínhamos Currículo próprio seguimos alguns direcionamentos do Estado, até porque foi em 2001 que ocorreu a separação do Município para com o Estado. As atividades planejadas eram bastante mecânicas e não se trabalhava de forma interdisciplinar. Os conteúdos eram soltos e não contextualizados. Por outro lado, havia tempo para confraternizações e existia um companheirismo mútuo entre todos que trabalhavam na escola. Nossas horas-atividades eram somente 4 horas cada 20 horas de trabalho semanal e quase não tínhamos cursos. Usávamos diário de conteúdo (PROFESSOR J, 2020).

A escolarização era bastante frágil, a formação dos educadores era elementar, os materiais básicos eram limitadíssimos. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem não poderiam ser diferentes.

Entre os anos de 2000 e 2009: Creio que nessa época seja de surgimento do Currículo Básico de alfabetização. O currículo passou a ser conhecido, manuseado e posto em prática mesmo na última década. Antes ele existia, porém, era de acesso da inspetoria de ensino, da “chefia”, a nós cabia a lista de conteúdos para separá-los em bimestre e trabalhar. O diário era o que mais importava (PROFESSOR K, 2020).

Nesse contexto, uma questão importante a se destacar acerca da história da organização pedagógica no Oeste do Paraná foi a criação oficial do Departamento

Pedagógico na Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Noffke (2017) afirma que esse fato ocorreu no mês abril de 2003 e este departamento passou a assessorar as secretarias municipais de educação dos municípios associados, com exceção de Cascavel.

A partir desse momento, esse departamento passa a compor o conjunto de Departamentos Técnicos, subordinados à sua Secretaria Executiva. Para estar à frente do novo departamento, os secretários municipais de educação indicaram a professora Emma Gnoatto, ex-secretária Executiva da ASSOESTE.

Alguns anos depois, o Departamento de educação da AMOP produziu o Currículo para as Escolas Públicas do Oeste do Paraná, também conhecido como Currículo da AMOP, resultado de um intenso processo de estudos e discussões coletivas, envolvendo trabalhadores da educação de vários espaços educacionais e de diferentes níveis (NOFFKE, 2017).

Desse modo,

tínhamos como subsídio o currículo da AMOP que nos dava embasamento teórico e prático na construção dos PPP's, PPC's e PTD's e essa construção e aprimoramento se dava através das formações continuadas (PROFESSOR L, 2020).

Quanto à incorporação das mulheres à força de trabalho assalariada na Educação Infantil, isso ocorreu devido a questões ideológicas, a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais do momento. Já o atendimento nas creches estava relacionado à questão médica e sanitária, e tinha o objetivo de difundir normas de higiene. Associava-se a pobreza à falta de conhecimento, desviando-se, assim, a atenção do povo em relação às questões econômicas e políticas do país (BORTOLANZA, 2020).

[...] o assistencialismo nas creches consistia na pedagogia e na educação oferecidas às crianças empobrecidas: A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber (ANDRADE, 2010, p. 129 apud BORTOLANZA, 2020, p. 30).

Esses aspectos também podem ser evidenciados no relato do professor M (2020).

Iniciei em 1994 como professora e fui trabalhar na Creche, hoje Sonho de Criança, passamos boa parte do tempo cuidando da higiene e alimentação das crianças devido a pobreza que existia em nosso município, era assistencialista; 2000 – 2009 – começamos a fazer o diário com: objetivos, metodologia e avaliação.

Nos anos finais do século XX, o atendimento nas creches foi conduzido por práticas condizentes com teorias de privação cultural, em consonância com uma educação compensatória. Essa educação transfere às instituições “a função de remediar os mais pobres de suas carências de ordem física, material, social, psicológicas e higiênica, também atendendo à falta da carência afetiva, social, nutricional e cognitiva das crianças” (BORTOLANZA, 2020, p. 30).

Assim, a educação está intimamente articulada à realidade social do momento. Todavia, como a realidade não é monolítica, a educação, como nos diz Saviani, apesar de ser determinada socialmente, também pode incidir e determinar.

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítica reprodutivista, que a educação é direcionada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1989, p. 75).

Nessa perspectiva, Gomes e Caetano (2022) afirmam a importância do Materialismo Histórico-dialético para a compreensão de que a historicidade dos homens se expressa por meio do modo pelo qual são produzidas suas condições de sobrevivência e ressaltam que a sobrevivência não é algo dado pela natureza ou garantida por questões hereditárias. Diferente disso, é por meio do trabalho que os homens produzem sua existência e se constituem como indivíduos. Pelo trabalho o homem transforma a natureza e a si próprio.

Diante da compreensão dessa trajetória histórica do município e da educação, portanto, compreende-se a importância de buscar uma alternativa para a educação que estava posta. Assim, chega-se na Pedagogia Histórico-Crítica, que está

comprometida com os trabalhadores, com a valorização da escola, do professor, dos conteúdos escolares e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Noutras palavras, significa que as próprias contradições postas pela realidade, no caso da educação, também colocam a necessidade de uma teoria pedagógica comprometida com a superação das relações existentes.

Segundo Gomes e Caetano (2022) a educação é um fenômeno inteiramente ligado à realidade histórica e social em que foi constituída, sendo também uma instância que colabora para a reprodução da força de trabalho de acordo com as necessidades do capital. Contudo, contraditoriamente, também pode contribuir para a resistência frente à ordem instituída, para a transformação das condições existentes e para desenvolver a emancipação dos homens.

### **3 A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ**

Esta seção trata-se das teorias da educação e, particularmente, da Pedagogia Histórico-Crítica, além de explicitar a trajetória, ainda que curta, dessa teoria pedagógica no município de Três Barras do Paraná.

#### **3.1 CONTEXTO GERAL DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO**

Com o objetivo de compreender como ocorreu a experiência da Pedagogia Histórico-crítica no município de Três Barras do Paraná realizamos uma análise acerca das teorias da educação, no intuito de entender melhor a PHC e verificar como se introduziu a PHC no município.

De acordo com Saviani (2018), existem dois grupos de teorias, que classificam e abordam de forma diferenciada o trabalho pedagógico. No primeiro grupo se encontram as teorias não críticas, entre elas, a tradicional, a nova e a tecnicista. No segundo grupo, estão as teorias crítico-reprodutivistas, nas quais se situa a Teoria da escola como aparelho ideológico do estado, a Teoria da escola dualista e a Teoria da escola enquanto violência simbólica.

Em seus estudos, Saviani descreve as teorias não críticas, também conhecidas como pedagogias burguesas, que pensam a educação como instrumento de equilíbrio social, projetada para superar os problemas sociais, que são considerados desvios e distorções a serem corrigidos. A educação é vista como um meio para a superação da marginalidade, responsável por corrigir os desvios e distorções da sociedade. Estas teorias entendem a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma (SAVIANI, 2018).

As teorias crítico-reprodutivistas entendem a educação a partir dos condicionantes objetivos, entretanto, defendem que a estrutura socioeconômica determina a maneira de manifestação do fenômeno educativo. Portanto, a escola reproduz a sociedade (SAVIANI, 2018).

Em oposição a essas teorias, encontram-se as teorias críticas, dentre as quais se insere a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como objetivo possibilitar a cada indivíduo a apropriação histórica do saber objetivo, produzido coletivamente.

Gomes e Caetano (2022), também expõem sobre essa teoria, salientando que ela não defende um ensino livresco ou uma formação técnica limitada à preparação para o ingresso dos filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho, assim como não compreende o homem desvinculado da realidade material. Nesse sentido, defende que os filhos dos trabalhadores tenham a oportunidade de serem educados para ocupar o papel de dirigentes. Frente a essa realidade, a PHC se coloca como uma alternativa de teoria pedagógica ligada aos interesses dos trabalhadores.

Dentre as teorias mencionadas, a mais antiga é Pedagogia Tradicional, que se instituiu quando a burguesia se consolidou no poder com a Revolução Francesa, no século XVIII, em 1789. Sua preocupação era “transformar os súditos em cidadãos”.

Saviani (2018) destaca que, para superar a opressão e fundar uma sociedade livre, seria necessário superar a ignorância entre os indivíduos transformando-os em esclarecidos. Só por meio do ensino e da escola, seria possível transformar os súditos em cidadãos, redimindo os homens da ignorância, da miséria moral, da opressão e da miséria política.

Nesse sentido, o autor afirma que a escola surge para combater o problema da marginalidade, identificada como a ignorância, sendo a educação a responsável por propagar os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

A educação tradicional organizava as escolas na forma de classes, com um professor em cada uma delas. Ele era entendido como o centro do processo de ensino e aprendizagem, que tinha como trabalho principal apresentar lições e aplicar exercícios. Aos alunos cabia ouvir atentamente e executar tais exercícios, mantendo sempre a disciplina. As críticas a essa teoria tiveram início quando começou a se observar que nem todos ingressavam na escola e os que ingressavam nela, nem sempre eram bem-sucedidos (SAVIANI, 2018).

Diante dessas críticas, desenvolveu-se a Pedagogia Nova, cuja expressão ficou conhecida com o nome de “escolanovismo”. Mesmo partindo das críticas à organização da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, manteve a crença no poder da escola para desenvolver a igualdade social. Essa pedagogia trazia uma nova forma de interpretar a educação.

Segundo Saviani (2018) a Pedagogia Nova compreendia a educação enquanto fator de igualdade social, correspondendo a um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumpria a função de organizar e adequar os



indivíduos à sociedade. Ficando, portanto, inculido neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais, deixando claro que o marginalizado era o rejeitado, não mais o ignorante, como mostrava a tendência tradicional.

De acordo com Saviani (1985), as

tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado as camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado “as elites” (SAVIANI, 1985, p. 14).

Desse modo, o autor destaca que a Pedagogia Nova deslocou o eixo da educação,

(...) da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2018, p. 8).

Para Favoreto (2015), os escolanovistas buscavam na educação um agente da igualdade social, sendo a escola um agregador de forças, capaz de impulsionar o processo de mudança social. Para a escola funcionar de acordo com o pensamento escolanovista, foi necessário passar por uma reformulação agrupando os alunos segundo áreas de interesses, sendo o professor um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal seria tornar o ambiente estimulante, dotado de ricos materiais didáticos, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

No entanto, a escola nova não conseguiu mudar consideravelmente o cenário organizacional dos sistemas escolares da pedagogia tradicional, pois implicava em custos muito elevados. Essa tendência revelou consequências mais negativas do que positivas devido à forma de ensino, ocasionando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, levando ao rebaixamento do

nível de ensino das camadas populares. Além do objetivo de evidenciar as deficiências da escola tradicional, a Escola Nova dava força à ideia de que é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos (SAVIANI, 2018).

Para Silva (2018), após várias críticas envolvendo a Escola Nova, foi desenvolvida a pedagogia tecnicista, defendendo o processo educativo como objetivo e operacional. Nessa tendência, o que importava era aprender a fazer, trazendo um contexto com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, ou seja, a neutralidade científica.

Saviani (2018), ressalta que o pressuposto da neutralidade faz com que a pedagogia tecnicista surja para reordenar o processo educativo como objetivação do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o trabalhador deve se adaptar ao processo de trabalho de forma parcelada, formando indivíduos eficientes.

Diferente disso, de acordo com Saviani (2018), a teoria do sistema de ensino afirma que, por meio da cultura incutida aos alunos pelas escolas, a educação exerce uma violência simbólica sobre eles.

Na perspectiva dessa teoria, como os marginalizados não possuem força material suficiente para exercer uma força simbólica contraposta à classe dominante, a educação acaba por reforçar a marginalidade social. Assim, a educação reforça a marginalização social por meio da marginalização cultural (SELZLER, 2020).

Na mesma perspectiva, segue a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado. De acordo com essa teoria,

a escola se constitui no instrumento mais determinante de reprodução das relações de produção, se encarregando das crianças de todas as classes sociais, inculcando-lhes os saberes contidos na ideologia dominante (a língua materna, a literatura, a matemática, a ciência, a história) ou, simplesmente, a ideologia dominante em estágio puro (moral, educação cívica, filosofia), com audiência obrigatória legitimada durante período de tempo semanal e duração de vários anos — precisamente no período em que o indivíduo é mais vulnerável (SELZLER, 2020, p. 34).

Por fim, a Teoria da Escola Dualista destaca a divisão da escola em duas grandes redes: uma escola para a burguesia e outra para o proletariado. Desse modo, contribui para a formação de força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, e reforçar as desigualdades sociais (SAVIANI, 2018).

Nessa perspectiva,

(...) a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (SAVIANI, 2018, p. 23).

Dessa forma, de acordo com Bortolanza (2020),

[...] a escola dualista é desenvolvida, sendo dividida entre uma escola para os filhos dos trabalhadores (escola pobre para os pobres) e outra escola para os filhos dos dirigentes da sociedade (escola rica para os ricos). Nessa escola dualista, a classe trabalhadora tem acesso ao mínimo de conhecimento, para não colocar em risco o *status quo*, além de não comprometer a ordem vigente e a finalidade inicial para a qual havia sido criada. Portanto, essa dualidade não era viável à universalização de uma escola pública que transmitisse conhecimentos científicos, havendo o esvaziamento dos conteúdos repassados à classe trabalhadora, reduzindo a possibilidade de transformação da própria sociedade. Isso acarretou a exclusão dos conhecimentos construídos e acumulados ao longo da história aos dominados, para que não questionassem essa sociedade e a sua forma de ser (BORTOLANZA, 2020, p. 24).

Consequentemente, as teorias crítico-reprodutivistas, buscavam pôr em evidência os determinantes materiais da escola existente na sociedade capitalista (SAVIANI, 2018).

É a partir da análise das teorias educacionais existentes e das lutas contra a ditadura que, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, inicia-se a construção da Pedagogia Histórico-Crítica, que se transformou, na atualidade, na principal teoria pedagógica contra hegemônica existente no Brasil e, provavelmente, no mundo (ORSO, 2018).

Ou seja, Saviani fez a crítica das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas e se propôs a construir uma teoria crítica de educação, que orientasse a prática dos educadores numa perspectiva transformadora, com consciência dos determinantes sociais e não fosse reprodutivista (SAVIANI, 2014).

A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma proposta pedagógica, pensa a escola como um meio de transformação da sociedade. Consequentemente, instrumentaliza os educadores para a luta contra as determinações postas pela classe dominante, proporcionando as condições para que a classe trabalhadora tenha

acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos historicamente e supere sua condição de exploração.

### 3.1.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

A Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolveu a partir do anseio da classe trabalhadora por uma proposta de educação que incorporasse os aspectos críticos e históricos, articulando a educação aos interesses populares, no sentido de transformar a sociedade (SAVIANI, 2013).

Saviani (2011) defende que a educação deve possibilitar à educação o desenvolvimento das máximas possibilidades de cada sujeito, em cada momento histórico. Nesse sentido, ela é concebida como uma mediação no interior da prática social.

Assim sendo, como resultado de um longo processo de transformação, a PHC expressa a passagem de uma visão crítico-reprodutivista, crítico-a-histórica, para a visão crítico dialética, que se desenvolve em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores (SAVIANI, 2013).

A denominação Pedagogia Histórico-Crítica ocorreu no ano de 1984, substituindo o termo pedagogia dialética, que era considerado um tanto genérico, passível de diferentes interpretações, pois, a visão da palavra dialética traz conotações diversas (SAVIANI, 2013) e poderia ser confundida com o idealismo.

De acordo com Cambi (1999):

Numa sociedade socialmente tão lacerada [...], na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido [...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. [...] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai-se desde as reformistas até as revolucionárias..., desde as que visam a uma emancipação como integração (na sociedade burguesa) das classes populares [...] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários [...] (CAMBI, 1999, p. 408-409).

Frente a essa realidade, Saviani (2013) destaca a valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas, levando-se em consideração que um educador crítico deve fundar seu trabalho em perspectivas históricas.

O autor reitera que a educação tem uma função política e a classe dominante se empenha para colocá-la a seu serviço, assim como os trabalhadores buscam se articular para atender aos seus interesses.

Frente às acusações de que a Pedagogia Histórico-Crítica secundariza as demais formas de educação, Saviani (2014) expõe que esse fato não se dá por questões emotivas ou sentimentais, nem mesmo por saudosismo, mas por esta corrente pedagógica compreender a escola como um elemento chave, sendo a forma mais desenvolvida de educação, que torna possível compreender todas as demais.

Orso (2018), por sua vez, defende a importância da implementação de uma teoria pedagógica transformadora.

Diríamos que, quando não está em questão a transformação da realidade e do mundo, quando se trata de reproduzir a sociedade e as relações de produção existentes, não há necessidade de considerar ou discutir teoria. Para isso, qualquer prática serve. No entanto, o mesmo não ocorre quando se trata de transformar a realidade. Aí não basta qualquer teoria. Afinal, se a prática está articulada à teoria, só uma teoria transformadora pode possibilitar uma prática também transformadora. No caso da PHC, ainda que pressuponha uma metodologia e uma didática, pode-se dizer que tanto a primeira quanto a segunda são insuficientes para garantir uma prática pedagógica adequada a ela (ORSO, 2018, p. 70).

Nesse sentido, conforme Saviani (2018) “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses” (SAVIANI, 2018, p. 45).

A consequência é que a classe trabalhadora fica desarmada perante a burguesia, fazendo com que os conteúdos escolares sejam usados contra si, legitimando a dominação. Nesse sentido, afirma o autor da PHC, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2018, p. 45).

Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do

grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada a visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx (SAVIANI, 2013, p. 67).

E, para a escola cumprir seu papel, deve haver uma organização no sentido de priorizar o conteúdo e a disciplina. Quanto à organização escolar, Saviani (2013) afirma que o conhecimento é o meio pelo qual o aluno progride. Para que isso ocorra, é necessário transformar o saber elaborado em saber escolar, transformação essa que deve ser realizada pela escola, no sentido de sequenciar os conteúdos de acordo com a etapa de desenvolvimento dos alunos, possibilitando sua assimilação. Ou seja, a escola deve proporcionar o saber sistematizado, metódico e científico as novas gerações, organizando processos e descobrindo formas adequadas para atingir essa finalidade (SAVIANI, 2013).

Em decorrência disso, “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos, certamente não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (SAVIANI, 2013, p. 65).

De acordo com Saviani, a PHC se constitui numa pedagogia revolucionária,

(...) centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as formas emergentes da sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais (SAVIANI, 1999, p. 73).

Duarte (2011), por sua vez, enfatiza a importância do acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos e esclarece que não podemos perder de vista as potencialidades multifacetadas na concretização da vida de todos, que ocorrerá quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada. Para isso, porém, segundo o autor, há a necessidade da superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Ao contrário disso, segundo Saviani (2013), Adam Smith defendia que os trabalhadores deveriam receber apenas doses homeopáticas de educação, ou seja, o mínimo de instrução, o necessário para torná-los produtivos.

Ao defender uma pedagogia revolucionária, articulada aos interesses dos trabalhadores e não do capital, Saviani (2018) defende a valorização da escola, dos professores, dos conteúdos e do planejamento escolar, de tal modo que, os alunos se apropriem dos conhecimentos mais elaborados, possibilitando a compreensão de si e do mundo, tornando-se agentes da transformação social. Com isso, a escola deverá ir para além dos métodos tradicionais e novos, superando-os, estimulando as atividades dos alunos, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Nessa perspectiva,

O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 2018, p. 56).

De acordo com o autor, a educação deve ser entendida como uma mediação no seio da prática social global, que, ao longo do processo educativo, no ponto de chegada, objetiva a superação da desigualdade existente no ponto de partida entre o professor e o aluno.

Para isso, o primeiro momento desse processo, é a identificação dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2014), seguindo da problematização e da instrumentalização, tendo em vista a superação da compreensão simplista, espontaneísta e caótica dos alunos e possibilitar que consigam transitar para uma concepção filosófica do mundo.

Nesse sentido, Orso (2018) defende a necessidade de o trabalho pedagógico considerar a totalidade do processo educativo e sua relação social, possibilitando aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados, que permitam compreender e interpretar o mundo de forma científica.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva revolucionária, não combina, nem condiz com a alienação. Pelo contrário, pressupõe que, por meio do conhecimento e do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, o aluno conheça o mundo, a história e a sociedade em que vive; conheça a si mesmo e a sua condição de classe (ORSO, 2018, p. 82).

Para o autor (2018), ao entender que a sociedade se constitui em classes distintas, há possibilidades de lutar contra a exploração e a alienação. Daí a importância de a escola socializar os conteúdos escolares mais elaborados, pois, assim é possível fazer a crítica das condições existentes e lutar pela transformação delas.

Nesse sentido, cabe aos trabalhadores da educação, por meio do trabalho que desenvolvem, possibilitar aos alunos o conhecimento e apropriação da realidade, o desenvolvimento da consciência de classe, e, por conseguinte, a ação transformadora de si e do mundo (ORSO, 2018).

Dito de outro modo, significa que a educação deve contribuir para que os alunos transitem da condição de classe em si, e adquiram uma consciência para si. Afinal, isso não ocorre de forma espontânea e natural. Ao contrário, demanda de uma teoria comprometida com a transformação social, acompanhada de esforço, organização, planejamento e determinação.

Daí a necessidade de uma teoria como a Pedagogia Histórico-Crítica, que possibilite conhecer efetivamente a história, a sociedade e a educação, condição *sine qua non* para que, de posse do conhecimento e do diagnóstico da realidade, sejam elaborados os instrumentos adequados à uma prática educacional transformadora (ORSO, 2018, p. 84).

Duarte corrobora com essa perspectiva, no sentido de demonstrar o papel que escola tem na luta pela superação do capitalismo e para a formação plena do ser humano, acarretando, necessariamente, na luta pela socialização dos meios de produção. Segundo o autor, “a luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (DUARTE, 2011, p. 131).

Nesse sentido,

A educação na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que às novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013, p. 121).

Como se pode observar, a pedagogia histórico-crítica está longe de ser neutra. Ao contrário, está comprometida com os trabalhadores e com a transformação social. Assim sendo,



[...] uma vez que as classes fazem parte da materialidade e que a educação se constitui na forma como a sociedade prepara e educa os indivíduos para viver nela mesma, a Pedagogia Histórico-Crítica tem um papel fundamental. Pois, a sociedade de classes impede que os homens, como afirma Saviani (1991, p. 20-30), “(...)...produzam, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Então, na condição de uma pedagogia revolucionária, cabe a PHC transformar a educação num espaço de socialização do conhecimento e de luta para revolucionar a sociedade, suprimir a propriedade, as classes, as lutas de classe e possibilitará que a humanidade se emancipe efetivamente, isto é, que tenha acesso ao que há de melhor e de mais desenvolvido, tanto no âmbito do conhecimento quanto na produção material, e garanta a felicidade (ORSO, 2018, p. 80).

De acordo com Saviani, os defensores da Pedagogia Histórico-Crítica assumem a opção política em relação à questão educacional sempre se referindo ao problema do desenvolvimento social e das classes, desejando a transformação da sociedade. A proposta de socialização do saber é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção (SAVIANI, 2013).

Nesse cenário, Gomes e Caetano (2022) defendem que a educação tem um papel estratégico, mas não pode ser vista como solução para todos os males causados pelo capitalismo. É importante compreender os limites e obstáculos que encontramos dentro de uma sociedade de classes. Contudo, não parece aceitável aguardar as condições perfeitas para a implementação da PHC, visto que mesmo com as dificuldades impostas pelas condições materiais objetivas, é indispensável que se fortaleça uma teoria que contribua para a luta dos trabalhadores.

### 3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ

São inegáveis as contribuições que a PHC tem dado para a educação brasileira até o momento. Porém, diante das necessidades e desafios, essas contribuições ainda são limitadas. Afinal, por ser uma pedagogia materialista histórico-dialética, presume-se que a educação igualmente considere as condições de cada momento e acompanhe o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade (ORSO, 2018).

A PHC teve como precursor o Professor Saviani, em 1979, contudo, a partir de 1986, por meio dos grupos de pesquisa e de estudos, sua construção assume um caráter cada vez mais coletivo.

É com base na constatação da importância da PHC e, ao mesmo tempo, da necessidade de difundi-la rapidamente, atingindo o maior número possível de educadores, em todo o país, que, em 2017, sob a coordenação do Prof. Paulino José Orso, líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação da Unioeste – HISTEDPR, foram criados os Grupos de Estudo da Pedagogia Histórico-Crítica – GEPHC, que se propagou por muitas escolas, municípios, estados do Brasil e, até mesmo, por países do exterior (ORSO, 2018).

Esta iniciativa tem como objetivo geral criar um coletivo de grupos de estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, para compreendê-la e construir uma prática pedagógica unitária e coerente, dentro de uma perspectiva teórico-metodológica (ORSO, 2018).

E, como objetivos específicos, propõe-se a

Possibilitar a organização de grupos de estudos em diferentes escolas, municípios e estados brasileiros, com a finalidade de aprofundar conhecimentos e troca de experiências acerca da teoria e da prática pedagógica histórico-crítica;  
Reunir e articular estudantes e educadores com a finalidade de estudar, discutir e compreender a pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos teóricos e práticos;  
Realizar uma caminhada coletiva, simultânea e contínua, numa sequência de etapas, articuladas entre si, voltadas à compreensão da pedagogia histórico-crítica;  
Estudar e debater acerca dos desafios da implementação da pedagogia histórico-crítica e buscar alternativas para superá-los. (UNIOESTE, 2022, on-line).

Tendo em vista que se trata de uma teoria contra hegemônica, transformadora e que busca atender o interesse dos trabalhadores, viu-se a necessidade de empenhar-se em difundi-la também no município de Três Barras do Paraná. Sendo assim, a partir de 2018 foram abertos os Grupos de Estudo da PHC no município e as formações continuadas alinhadas a essa teoria.

O primeiro contato ocorreu por meio do Currículo adotado por Três Barras do Paraná em 2007. A partir de 2007, o diretor das políticas públicas curriculares municipais da Região Oeste do Paraná, passou a ser o chamado Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, a qual o município de Três Barras do Paraná faz parte. A partir de sua implantação, os municípios se propuseram a utilizá-lo como parte do desenvolvimento de suas ações escolares.

Nesse contexto, mesmo o currículo apresentando uma perspectiva teórica com pressupostos bem definidos, havia a necessidade de compreensão dos professores desse município.

Atualmente o município tem suas Propostas Curriculares baseadas na Proposta Pedagógica desse currículo, um documento elaborado coletivamente pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), articulado aos municípios vinculados a ela.

Em consequência disso, o método que sustenta a estrutura curricular da rede municipal de educação está alicerçado nas concepções de homem, de sociedade, de conhecimento e da função da escola estabelecidos nesse currículo, que se orienta por perspectiva crítica de educação (AMOP, 2019), que considera fundamental que a escola trabalhe os conteúdos a partir de um processo educativo intencional, histórico e crítico.

Malanchen (2014), por sua vez, afirma que é necessário compreender o currículo como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configurando-se a partir da compreensão do que a sociedade deseja formar.

Nessa mesma perspectiva, Duarte enfatiza a necessidade de

(...) uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que ultrapasse os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que transponha os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade (DUARTE, 2010, p. 115).

Para Duarte (2013), o currículo tem características teleológicas, direcionando o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, de sua fundamentação e seleção de conteúdos para um determinado fim, sendo este a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de uma nova sociedade.

Segundo Orso e Malanchen (2016), o currículo é um direcionador do trabalho político pedagógico, posto que se configura a partir da compreensão do meio e

objetiva a formação intencional dos indivíduos, ou seja, todo currículo se direciona para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade.

Nesse sentido:

O currículo é compreendido como expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2014, p. 5).

Entretanto, dado o fato de que a escola está situada na sociedade e sendo a sociedade fragmentada, como não poderia deixar de ser, ela também reflete as relações que ocorrem na sociedade.

Essa dualização de funções não está, obviamente, descolada do contexto social e econômico do nosso país e hoje, de maneira mais especial da realidade mundial. Pelo contrário, responde a ela e a reproduz. Por inúmeros estudiosos o papel contraditório da escola – que ao mesmo tempo em que emancipa (pelo acesso ao conhecimento) também conserva (por não democratizar devidamente este conhecimento ou por vezes reproduzi-lo de forma a-histórica e acrítica) – vem sendo apontado no sentido de consolidação da dualidade estrutural de uma sociedade dividida em classes (FANK, 2007, p. 7).

Diante do exposto, percebeu-se a necessidade de aprimorar o conhecimento dos educadores do município de Três Barras do Paraná acerca da PHC está posta, uma vez que a concepção pedagógica hegemônica não atende os interesses da classe trabalhadora. Com este intuito, em 2018 iniciou-se os estudos sobre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, aprofundando o conhecimento dos professores em relação a esta proposta pedagógica. Para tanto, foi organizado um curso de extensão da UNIOESTE, por meio do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR.

Os grupos de estudos ocorreram nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022. Em 2020, devido à pandemia do Novo Coronavírus foi suspenso para evitar qualquer risco aos participantes. Os encontros foram realizados com carga horária de 40 horas de estudo cada, demandando um intenso período de trabalhos, estudo e discussões acerca da PHC.

Justifica-se esta atividade em função de que

Temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente (VEIGA, 1995, p. 3).

O primeiro grupo de estudos no município de Três Barras do Paraná ocorreu no ano de 2018, nas dependências da Escola Municipal Carlos Gomes, contando com a participação dos professores da rede pública municipal de ensino, além dos estagiários remunerados das instituições de ensino e alguns outros membros da comunidade escolar. A coordenação do grupo ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação, e se formou a partir da divulgação da Professora Ivone Oening, que atua na rede estadual de ensino. Após a abertura do grupo, a Secretaria Municipal de Educação fez a divulgação das inscrições entre as instituições de ensino para então, dar início aos encontros, os quais ocorreram no período noturno.

Como dinâmica de trabalho, os textos eram previamente lidos pela coordenação do grupo e equipe da Secretaria Municipal de Educação, sendo encaminhados, via e-mail, para realização de leitura prévia pelos participantes. No encontro presencial eram realizadas diferentes formas de estudos, por meio de slides, grupos de trabalho, além de leitura e estudos coletivos, sempre buscando levantar discussões acerca dos conteúdos que se encontravam em discussão, entre outros pontos trazidos pelo grupo.

Posteriormente, no ano de 2019, novamente foi organizado o grupo de estudos, na Escola Municipal Carlos Gomes. A dinâmica dos grupos seguiu praticamente o mesmo formato do ano anterior, contando com grande número de participantes, expressando o interesse da comunidade em dar continuidade aos mesmos. Os encontros ocorreram no período noturno, tendo como dinâmica a exposição oral, a leitura coletiva e a discussão das questões propostas pelos organizadores do GEPHC.

Antes disso, foi realizado um levantamento de dados sobre a realidade educacional, referente à estrutura administrativa e pedagógica, junto à comunidade escolar com o objetivo de conhecer a realidade escolar do município, que contou com a participação dos professores, APMF e diretores das escolas.

Deste modo, no início do ano letivo de 2021 o Professor Paulino José Orso, assumiu este compromisso junto a Secretaria Municipal de Educação, estabelecendo cronograma de formação, definindo metodologias de trabalho e os objetivos a serem atingidos.

Após a aplicação dos questionários, primeiramente, procedeu-se à sistematização dos dados por segmento e por escola. Em seguida, foram expostos por meio de gráficos para rede municipal de ensino, com o objetivo de analisar os resultados.

Este levantamento de dados possibilitou o conhecimento mais aprimorado e fiel da realidade educacional e oportunizou uma reflexão séria e profunda sobre os caminhos percorridos, além de subsidiar as tomadas de novas decisões, visando a melhoria da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse procedimento permitiu identificar as condições de funcionamento das escolas, suas carências e suas potencialidades tendo em vista a melhoria da educação.

A partir desse diagnóstico e de uma melhor compreensão acerca da realidade escolar municipal, a tomada de decisão foi mais eficiente e acertada em relação à educação, verificando os desafios a serem enfrentados a curto, médio e longo prazo. Foi possível mobilizar a comunidade e desencadear um processo de reflexão, com a pretensão de ser permanente, sobre a melhoria da qualidade da educação, bem como visualizar formas e condições para que ocorra a melhoria contínua do processo de ensino/aprendizagem.

Para dar continuidade à formação foi estabelecido um cronograma com etapas, entre elas, a apresentação dos resultados levantados. Em seguida, foi realizada formações com os professores, com estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, o contexto de seu surgimento, seu método e sua teoria pedagógica ao que ela se opõe e o que ela defende.

O processo de implementação da PHC exposto nesse trabalho não é exclusividade desse município, pois a pesquisa de Viviane Grzechota Selzler (2020), realizada durante o mestrado em Educação, orientada pelo Prof. Paulino José Orso, da Unioeste, Campus de Cascavel, intitulada: “Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em redes públicas de ensino: Há um caminho?”, revela outras experiências, inclusive, mais desenvolvidas em implementadas outros municípios, dentre eles, Itaipulândia-PR, Cascavel-PR, Bauru-SP e Limeira-SP.

No caso de Três Barras do Paraná, apesar de a experiência com a PHC ser ainda bastante recente, por um lado, demonstra o quão importante é fazer parte de um coletivo que se identifica com uma teoria pedagógica transformadora, como é o caso da PHC, e, por outro, a relevância de se fazer um trabalho sistemático com o intuito de tornar a PHC melhor e mais bem compreendida de tal modo que os docentes possam espelhá-la cada vez mais em seu cotidiano escolar.

Enfim, a partir do exposto, pode-se compreender melhor a trajetória histórica de Três Barras do Paraná, da Escola e da PHC nesse município, o que permite olhar para o passado e desencadear ações para transformar o futuro da educação e da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de compreender melhor a educação no município de Três Barras do Paraná e realizar um trabalho pedagógico transformador, esta pesquisa se direcionou a buscar e a compreender seus determinantes históricos para verificar como e porque chegamos aonde nos encontramos. Com esse intuito, procuramos resgatar a história do município e da educação deste município.

A partir da base real da história, percebeu-se que ela perpassa por lutas e conflitos que partem da produção material da vida. É possível afirmar que diante desses fatos a educação não pode ser vista nem como algo neutro, nem como a salvação dos males causados pelo modo de produção vigente, pois, ela é direta e indiretamente influenciada pelas relações e determinações mais amplas. Afinal, ela acompanha o processo de desenvolvimento social. Contudo, se ela é determinada socialmente, compreendemos que ela também pode agir e interferir na realidade existente, imprimindo uma nova direção.

Para tanto, é fundamental estimular a implantação de uma teoria que contribua para o aumento do conhecimento da classe trabalhadora e sua luta contra o capital. Isto posto, a PHC inserida no interior da escola, faz com que haja uma grande contribuição nessa perspectiva.

Daí a importância de se conhecer a história do município e da educação de Três Barras do Paraná, sem a qual não pode ser compreendida em totalidade, pois identifica-se com os interesses, as lutas, as disputas e conflitos que se desenvolvem em cada momento.

Ademais, a pesquisa demonstrou a necessidade de se estudar a história para a compreensão da importância de implementação de uma concepção de educação que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades de todos os indivíduos.

Na contramão desta perspectiva, a história inventariada demonstra que os métodos de ensino reproduzidos nas escolas foram influenciados ao longo do tempo por teorias hegemônicas, nas quais o professor era identificado como facilitador do processo educativo. Diferente disso, a proposta pedagógica preconizada pela PHC, defende que o professor seja o mediador do processo de ensino e aprendizagem, mediador entre as condições e a educação existente e a educação e sociedade que se deseja construir.



Nesse sentido, os grupos de estudo permitiram que o professor compreendesse um pouco mais sobre seu papel na socialização dos conhecimentos sistematizados e produzidos historicamente pela humanidade, bem como possibilitasse a compreensão de que o homem não está desconectado da realidade material. Por isso, a necessidade de os filhos da classe trabalhadora se apropriarem dos conhecimentos mais desenvolvidos, conforme defende a PHC. Esse processo articula os trabalhadores com sua teoria pedagógica, com uma teoria emancipadora, resultando em uma nova organização da educação.

A partir do exposto, isto é, a partir da história do município e da educação, compreendendo os problemas educacionais e sociais, depreende-se a importância da implementação de uma teoria pedagógica que objetive tanto a transformação da educação como da realidade existente. As condições para que isso se viabilize passam pela socialização e acesso a conhecimentos mais desenvolvidos, construídos coletivamente pela humanidade, permitindo a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

AMOP- Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)**. Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et al – Cascavel: Assoeste, 2019.

BORTOLANZA, Inédia Adriani. **As políticas compensatórias e seus impactos na educação**: o caso de Três Barras do Paraná/Inédia Adriani Bortolanza; orientador, Paulino José Orso, 2020. 99 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARNEIRO, Maria Esperança. **A Revolta Camponesa de Formoso e Trompas. Goiânia**. 1981. P. 6 e 7. Projeto de Intercâmbio de Pesquisa Social em Agricultura. Convênio CPDA/EIAP/FGV/Fundação FORD. IN: GOMES, Iria Zanoni. **A revolta dos posseiros**. 3ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2005.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. UEL, 2008. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Disponível em [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_03762c3d7b1ee2a1ff8842f54b82dc94](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_03762c3d7b1ee2a1ff8842f54b82dc94). Acesso em 16 de outubro de 2021.

CHAGAS, Mayara da Fontoura das. **Narrativas de Colonos e Posseiros na Luta pela Terra**: A (Re)criação da Memória da Revolta de Três Barras do Paraná, 1964-2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Marechal Candido Rondon, 2015.

Dicionário Online de Português. Disponível em: Multisseriado - Dicio, Dicionário Online de Português. Acesso em 06 de novembro de 2021.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico- Crítica e a Formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n.º 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. Por: Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EMER, Ivo Oss. **UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO OESTE DO PARANÁ**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 34-48, mai2012. Disponível em: <  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640106/7665> >  
 Acesso em 20 de agosto de 2021.

FANK, Elisane. **A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no Estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado contemporâneo**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Campus de Curitiba, 2007. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07\\_fank.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_fank.pdf). Acesso em 19 de agosto de 2021.

FAVORETO, Aparecida. Pioneiros do Marxismo e da Escola Nova no Brasil: o lugar da Escola no processo histórico. **Cad. Pes.** São Luís, v. 22, n. 2, mai./ago. 2015.

FERREIRA, Elenice Silva. A história local e a pesquisa em história da educação. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 293-307, jan./jun.2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/369/461> >. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, LM., DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-09.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

GOMES, Iria Zanoni. **A revolta dos posseiros**. 3ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2005.

GOMES, Marco Antonio de Oliveria; CAETANO, Suzane Meneses. A crise do capital e a atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educa Revista Multidisciplinar em Educação**. V.09, p. 1-18, Porto Velho, 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/tres-barras-do-parana/panorama>>. Acesso em 14 de janeiro de 2022.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. Florianópolis: XANPED Sul, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

MYSKIW, Antonio Marcos. **Colonos, posseiros e grileiros: conflitos de terra no Oeste paranaense** (1960/66). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói/RJ: 2002.

NOFFKE, Ana Paula. **Antecedentes históricos do Currículo da AMOP**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3310/5/Ana%20Paula\\_Noffke2017.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3310/5/Ana%20Paula_Noffke2017.pdf). Acesso em : 16 de outubro de 2021.

ORSO, Paulino José. A Pedagogia Histórico-Crítica, o contexto de seu surgimento e suas bandeiras de luta. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**, Ano 16, nº 20, Julio- Diciembre (2018) (167- 179).

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma Teoria Pedagógica Revolucionária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos. **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018, p. 67-85.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2011, p. 225-246.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. **Pedagogia Histórico – Crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. Foz do Iguaçu, UNICAMP, 2016.

PALUDO, José Davi. PALUDO, Elizabeth. **Três Barras do Paraná: contexto histórico, social e político**. Três Barras do Paraná. Canal6 Editora, 2013.

PARANÁ, Governo do Estado. **Instituto Agua e Terra**. Secretaria do desenvolvimento Sustentável e do Turismo. S/A. Disponível em: < <http://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Coletanea-de-Mapas-Historicos-do-Parana> > Acesso em 31 de julho de 2021.

PASSOS, Edilamar Aparecida Martendal dos. **O levante dos posseiros de Três Barras do Paraná em 1964**. Cadernos PDE – Vol. II. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE, 2013. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_hist\\_pdp\\_edilamar\\_aparecida\\_martendal\\_dos\\_passos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_pdp_edilamar_aparecida_martendal_dos_passos.pdf)> Acesso em: 17 de agosto de 2021.

PRIORI, Angelo; POMARI, Luciana Regina; AMÂNCIO, Sílvia Maria; IPÓLITO, Verônica Karina. **A história do Oeste Paranaense. 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 17 de agosto de 2021.

QUEIRÓS, Vanessa. A LEI Nº 5692/71 E O ENSINO DE 1º GRAU: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES. XI Congresso Nacional de **EDUCERE**, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356\\_5796.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf)>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico- Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, V.3, Nº 02, p. 11 a 36, dezembro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SCALIANTE, Hortência Danielli. **Violência e conflitos políticos no processo de colonização da região noroeste do estado do Paraná: os casos dos grilos “Apertados” e “Areia Branca Tucum” (1950-1970)**. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá/PR, 2010.

SELZLER, Viviane Grzechota. **Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em redes públicas de ensino: há um caminho?** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oestado Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

SILVA, Daniel Neves. Integralismo. **História do Mundo**. Disponível em: <[Integralismo - História do Mundo \(historiadomundo.com.br\)](http://historiadomundo.com.br)>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

SILVA, João Carlos. **A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Luta de Classes: Contribuições para pensar sobre a Escola Pública**. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos. **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018, p. 24-35.

SILVA, Vicente Moreira da. **Currículo: proposta para discussão nas contradições da Pós-Modernidade**. PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional- SEED/PR, 2008. Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942025/html/>> Acesso: 20 de agosto de 2021.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (1): 233-253, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/6SSqSY3rgm9gVTSZwTXDznq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica**: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994). Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

TRÊS BARRAS DO PARANÁ. **Plano Municipal de Educação (PME)** – 2018. Três Barras do Paraná: 2018. Disponível em: <http://tresbarras.pr.gov.br/governo/secretarias/educacao>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Obrageros, mensus e colonos**: história do oeste paranaense. 2ª ed. Curitiba: Ed. Vicentina, 1987.

## ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO  
Programa: Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Nível de Mestrado/PPGE

### Questionário de pesquisa

**Pesquisadores responsáveis:** Paulino José Orso

Eliza Bortolanza

1- Tempo de atuação como professor (a):

\_\_\_\_\_

2- Período em que atuou/atua como professor da rede municipal de educação em Três Barras do Paraná:

\_\_\_\_\_

3- Nível de formação:

( ) Magistério

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

4- No momento ainda atua na área da Educação?

( ) Sim

( ) Não

5- Como era a organização dos conteúdos no início de sua carreira?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6- Quais eram as funções/cargos dos responsáveis pelo setor da educação durante os anos de sua atuação? Em que ano isso ocorreu?

---

---

---

---

7- Você ocupava algum cargo diferente do que a função docente durante o período de sua atuação na educação? Se a resposta for sim, qual?

---

---

---

---

8- Como era a organização curricular que compreendia os anos a seguir:  
(Somente responder nos anos em que atuou)

a) Dos anos de 70 a 80: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

b) Dos anos 80 a 90:

---

---

---

---

---

---

c) Dos anos 90 a 2000: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

d) Dos anos de 2000 a 2010: \_\_\_\_\_

---



---

---

---

---

---

---

---

---

e) Dos años de 2010 a 2020: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---