

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

JOSÉ KUIAVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TERRAS DE FRONTEIRAS-OESTE DO PARANÁ – 1973-1992

CAMPINAS
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

K957f Kuiava, José, 1944-
Formação continuada de professores em terras de fronteiras – Oeste do Paraná: 1973-1992 / José Kuiava. – Campinas, SP: [s.n.], 2012

Orientador: Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação continuada. 2. Educação - História. 3. Investigação. 4. Narrativa. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-307/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Continuing formation of teachers in frontiers lands – West Paraná: 1973-1992
Palavras-chave em inglês:
Continuing education
Education - History
Investigation
Narrative
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora:
Corinta Maria Grisolia Geraldi (Orientador)
Valdemir Miotello
Gaudencio Frigotto
Maria Carolina Boverio Galzerani
Guilherme do Val Toledo Prado
Data da defesa: 14-12-2012
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: jose.kuiava@gmail.com

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSÉ KUIAVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TERRAS DE FRONTEIRAS– OESTE DO PARANÁ – 1973-1992

Orientadora: Profª Drª Corinta Maria Grisolia Geraldi

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação.

Na área de concentração de :Ensino e Práticas Culturais

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO JOSÉ KUIAVA E ORIENTADO PELA PROFª DRª CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI.

Profª Drª Corinta Maria Grisolia Geraldi

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-8

CAMPINAS
2012

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TERRAS DE FRONTEIRAS – OESTE DO PARANÁ - 1973-1992

Autor: José Kuiava

Orientadora: Profª Drª Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por José Kuiava e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:**14 /12/2012**

Assinatura:

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Campinas
2012

Para Lúcia Maria - esposa inseparável.

Para Marlova, Ivan e Rôman - filhos que amo muito -
pela alegria que me contagiam diuturnamente.

Para Gabriela - neta-jovem meiga- para que continue
a amar os animais do jeito que ama a vida.

Para Pedro, Felipe e Arthur - netos-crianças -
com a vitalidade inesgotável da infância que me fazem reviver o tempo.

Para Emerson, Patrícia e Vanessa para que continuem compartilhando
a alegria de viver.

Para Samuel e Raul - in memorian - com muita saudade.

Para Adão e Florentina - in memorian - pais simples que me ensinaram
amar a natureza e a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sensibilizado à minha orientadora Corinta Maria Grisolia Geraldi pela atenção carinhosa e pela orientação segura. Igualmente agradeço a João Wanderley Geraldi pelas lições incomensuráveis que me ensinou na pesquisa e escrita da presente tese.

Agradeço aos professores do Curso de Doutorado da UNICAMP Ana Maria Falcão de Aragão, Guilherme do Val Toledo Prado, Maria Carolina Bovério Galzerani, Dario Fiorentini, Sérgio Lorenzatto, Dione L. de Carvalho, Ernesta Zamboni, Heloisa Pimenta Rocha, Maria do Carmo Martins e Vera Lúcia S. de Rossi, pelas sessões de leituras dos mais diversos pensadores modernos e contemporâneos e principalmente pelas exposições, discussões e debates, em ambientes de plena liberdade de pensamento crítico, que propiciaram no percurso do doutoramento. Com eles aprendi ver o mundo com outros olhares.

Deixo um agradecimento especial aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, que me acolheram com muito carinho e me ensinaram a olhar com maior profundidade o cotidiano escolar - um olhar para aquém e além das teorias conceptuais.

Agradeço de maneira igualmente especial ao professor Valdemir Miotello e aos integrantes do Grupo de Estudos do Gênero do Discurso-GEGe-UFSCAR, com quem convivi, e convivo, nas inusitadas sessões - rodas de conversas bakhtinianas - nas sextas-feiras pela manhã, à sombra de uma frondosa árvore, verdadeiros momentos do mais autêntico dialogismo bakhtiniano, feito polifonia de múltiplas vozes.

Agradeço à Emma Gnoatto e Elizabeth Martins do Departamento de

Educação da AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, pela sensibilidade para doação dos arquivos do Projeto Especial MEC/OEA e da ASSOESTE ao Arquivo Central da UNIOESTE-Campus de Cascavel. Da mesma forma, agradeço ao professor e colega João Carlos da Silva, Lidiane Maciel Mufatto e Antônia Marlene Vialca Telles pela guarda e organização dos documentos do arquivo. O acesso aos documentos pré-classificados viabilizou efetivamente a pesquisa e o exame do arquivo histórico do objeto da pesquisa.

Deixo um agradecimento muito oportuno ao atual Reitor da UNIOESTE, Paulo S. Wolff e ao vice-Reitor, Carlos A. Piacenti, pelo empenho em garantir e viabilizar o meu direito de cursar o doutorado, pelo afastamento legal e, a todos os professores, acadêmicos e servidores, pela luta e gestão atual de redemocratização e desburocratização da UNIOESTE.

A arte de narrar está definhando porque a sabedoria
- o lado épico da verdade -
está em extinção.
Porém esse processo vem de longe.
Nada seria mais tolo que ver nele
um "sintoma de decadência"
ou uma característica "moderna".
Na realidade, esse processo,
que expulsa gradualmente a narrativa
da esfera do discurso vivo
e ao mesmo tempo dá uma beleza
ao que está desaparecendo,
tem se desenvolvido concomitantemente
com toda uma evolução secular das forças produtivas.
...
A luta de classes, que um historiador educado por Marx
jamais perde de vista,
é uma luta pelas coisas brutas e materiais,
sem as quais não existem as refinadas e espirituais.
Walter Benjamin

Só depois de haver conhecido a superfície das coisas
é que se pode proceder à busca daquilo que está embaixo.
Mas a superfície das coisas é inexaurível.
Ítalo Calvino

RESUMO

Este trabalho retoma ações de formação continuada de professores, no período de 1973 a 1992 no oeste do Paraná, espaço e tempo das obras da hidrelétrica binacional de ITAIPU. Grande parte deste período histórico é o da ditadura militar brasileira. Narrativa histórica resultante da pesquisa e exame de documentação de arquivo, permeada de reflexões teóricas na forma de apontamentos. Procurei preservar o sentido da historicidade pela indissociabilidade dos métodos de pesquisa e exposição das ações que foram organizadas, coordenadas e subsidiadas pelo Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA. Originado no escritório da OEA em Washington, com a coordenação nacional em Brasília e a Coordenação local em Foz do Iguaçu, o Projeto atuou no período de 1975 a 1983 atendendo pressuposto de que o empreendimento da ITAIPU provocaria mudanças sociais imprevisíveis na região fronteiriça com o Paraguai e a Argentina, que as ações de intervenção deveriam amenizar. Para dar continuidade às ações, o Projeto foi o berço da Associação Educacional do Oeste do Paraná, ASSOESTE, em 1980. Nas frinchas do fechamento político-militar, havia espaços reais para uma vontade política contra-hegemônica se imiscuir, sobrevivendo taticamente no jogo da correlação de forças, um jogo em zigue-zague. Assim os dólares do Projeto traziam para a região professores de grandes centros universitários de oposição ao regime militar. Nas ações aqui retomadas, três grandes frentes são consideradas: o enfrentamento com o sistema político, trabalhado de forma sub-reptícia, mas constante, chegando à formação de uma consciência ideológica de que os problemas de desenvolvimento social somente seriam resolvidos aglutinando forças regionais (e não de município a município); a produção capitalista, intensiva e mecanizada na lavoura, com suas consequências para o meio ambiente, a que a ideologia cooperativista não conseguiu fazer frente nem as ações de formação foram capazes de perceber a instrumentalização a que estavam submetidas; e por fim a intervenção nos processos escolares, pela formação continuada dos professores - tema deste trabalho - e pela produção de material didático, particularmente para a alfabetização e para a área de Estudos Sociais. Se o narrador deixa a seus ouvintes a faculdade de extrair os sentidos dos fenômenos narrados, o pesquisador parte da narrativa para a reflexão, com esta extrai do vivido lições que possam servir como balizas - jamais regras – de ações futuras. Como as lições são sempre muitas, e variam segundo o contexto da escuta reflexiva da narrativa, o que as torna inumeráveis, apresento as seguintes lições: a) jogar em zigue-zague obriga a considerar o outro lado, fato que obriga a negociações, e muitas das jogadas são demandadas e dirigidas pela parceria do jogo: faz-se uma aposta de que as

sobras nos sejam mais benéficas para os pontos de vista defendidos, mas não se tem de antemão certeza dos resultados; b) a vulnerabilidade da estrutura: apesar de todo o fechamento político, do controle, da ordem, sempre por baixo das águas acalmadas um mundo se agita abrindo frinchas, por onde vazam outras possibilidades. c) o princípio da alteridade implica também aquele da insubstituibilidade dos sujeitos envolvidos: se outros fossem os sujeitos, outras seriam as ações e outras seriam as histórias; d) a incomensurabilidade das ações de intervenção pedagógica de que não se pode de antemão prever todos os seus resultados; e) os dólares de um organismo externo, embora tivessem um destino pré-estabelecido, foram condição necessária face ao financiamento à continuidade das ações táticas contra hegemônicas nos processos de formação; f) por fim, a narrativa mesmo em sua linearidade contem elementos para outras pesquisas: há outros sentidos possíveis inteiramente distintos.

Palavras-chave: Educação Continuada. Educação-História. Investigação. Narrativa.

ABSTRACT

This work reclaims the teacher´s continuing education project, between 1973 and 1992 at west Paraná, location and time of the construction project of Itaipu binational hidroeletric power plant. Most of this historical period is marked by dictatorship in Brazil. It´s a historical narrative resulting from research and analysis of archive documentation, intertwined by theoretical reflections represented as appointments. I intended to preserve the meaning of historicity by attaching research methods and the exposure of actions which were organized, coordinated and supported by the Multinational Project of Education Brasil, Paraguai and Uruguai –MEC-OEA. Created at OEA´s Office in Washington, with national coordination in Brasilia and local coordination in Foz do Iguaçu, the Project took place between 1975 and 1983, following the assumption that Itaipu´s construction project would raise unpredictable social changes in the border area between Paraguai and Argentina, which should be eased by this intervention. In order to continue these actions, this Project gave rise to the Educational Association of West Paraná, ASSOESTE, in 1980. At the gaps of the political-military restrictions, there were real spaces for political will against hegemony to be in, strategically surviving to the forces correlation struggle, a zigzag game. Therefore, the Project dollars has brought to the region teachers of important university centers, opposed to the military regime. Among these reclaimed actions, we consider three leading lines: the struggle against political system, illegally but constantly leaded, reaching the formation of ideological consciousness about the problems of social development and the following solution through the joint of regional forces (and not local forces); the capitalist production as mechanized production-intensive farms and its consequences to the environment, which were not sufficiently confronted neither by the cooperative ideology, neither by the formation actions, that were unable to realize its own manipulation; and, at last, the intervention in the educational processes, through teacher´s continuing education – theme of this work – by the production of textbooks, particularly addressed to alphabetization and to the Social Studies field. Assuming that the narrator let the listeners to be able to extract the meanings of narrated phenomena, the researcher starts from narration to reflection, extracting from living experience lessons which can be used as goals – never rules – for future actions. As long as there are many lessons that changes according to the context of the narrative reflexive listening – which make them unlimited, I present the following lessons: a) zigzag playing forces to consider the other side, which leads to negotiations, whereas many moves are demanded and ruled by the partnership of the game: a bet is made considering that the leftovers bring more benefits to our defended point of view, even not being previously sure about the results; b) vulnerability of the structure: despite all political closure, control and order, underneath the smooth water there is an effervescent world opening gaps with leaking possibilities**;** c) the alterity´s principle implies also on non replacement of evolved subjects: if there were another subjects, there would be another actions and another stories; d) the incommensurability of pedagogical intervention actions, which results can´t be predicted in advance; e) the dollars of an

external organization, even though having a pre established destiny, were important condition due to the financial support and continuity of tactical and non hegemonic actions in the formation processes; f) and at last, the very narrative, which in its own linearity pursue contents to another researches: there is others possible and completely distinct meanings.

Keywords: Continuing education. Education - History. Investigation. Narrative.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUC	– Associação dos Docentes da Unioeste de Cascavel
ACARPA	– Associação de Crédito e Assistência Rural do Paraná
ACAMOP	– Associação das Câmaras de Vereadores do Oeste do Paraná
ACIFI	– Associação Comercial e Industrial de Foz do Iguaçu
AFUVEL	– Associação dos Funcionários da Unioeste de Cascavel
AI5	– Ato Institucional 5
AMOP	– Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ASSOESTE	– Associação Educacional do Oeste do Paraná
BADEP	– Banco de Desenvolvimento do Paraná
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	– Banco Internacional para a Reconstrução do Desenvolvimento
CDPs	– Condicionamentos, Deficiências, Potencialidades
CEA	– Conferência de Exércitos Americanos
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEN	– Centro Educacional de Niterói
CENESP/MEC e	– Centro Nacional de Educação Especial – Ministério da Educação Cultura
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina
CEPCIECC –	– Comissão Executiva Permanente do Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura
CETEPAR	– Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná.
CFE	– Conselho Federal de Educação
CIA	– Agência Central de Inteligência (Central Intelligence Agency)
CIECC	– Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura
CINTERFOR Desenvolvimento	– Comissão Técnica do Centro Interamericano para o do Conhecimento em Formação Profissional
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COOPAVEL	– Cooperativa Agroindustrial de Cascavel
COTRIGUAÇU	– Cooperativa Central Regional Iguaçu
COTRIJUI	– Cooperativa Agropecuária & Industrial de Ijuí
COU	– Conselho Universitário
CPT	– Comissão da Pastoral da Terra

DAU – Departamento de Assuntos Universitários
DEE/PR – Departamento de Educação Especial do Paraná
DCEs – Diretório Central de Estudantes
DOPS – Departamento de Ordem Política e Social
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Paraná)
EST – Escola Superior de Teologia
FACIMAR – Faculdade de Ciências e Letras de Marechal Cândido Rondon
FACITOL – Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo
FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas - Foz do Iguaçu
FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí
FECOTRIGO – Federação das Cooperativas de Trigo e Soja do Rio Grande do sul FECIVEL – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel.
FESSC – Fundação Educacional de Santa Catarina
FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUBRAE – Fundação Brasileira de Educação
FUMEST – Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo
FUNDEPAR – Fundação Educacional do Estado do Paraná
FUNEFI – Fundação Educacional de Foz do Iguaçu
FUNET – Fundação Educacional de Toledo
FUNIOESTE – Fundação Federação das Instituição de Ensino Superior e Fundação Universidade do oeste
FUOP – Fundação Universidade do Oeste do Paraná
GPCE – Grupos de Planejamento, Controle e Execução
GRESFI – Grêmio Esportivo e Social de Foz do Iguaçu
GT – Grupo de Trabalho
IAP – Instituto Ambiental do Paraná
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRE – Inspetoria Regional de Ensino
JEC – Juventude Estudantil Católica

JOC	– Juventude Operária Católica
JUC	– Juventude Universitária Católica
LES	– Laboratório do Ensino Superior
LESEFI	– Levantamento Sócio Econômico de Foz do Iguaçu
MDB	– Movimento Democrático Brasileiro
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OEA	– Organização dos Estados Americanos
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
PIBIC	– Programa Institucional de Bolsa para Iniciação Científica
PPTE	– Programa Paranaense de Treinamento de Executivos.
PREDE	– Programa Regional de Desenvolvimento Educativo
PRODOPAR	– Programa de Desenvolvimento do Oeste do Paraná
SEEC	– Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Paraná
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPLAN	– Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência da República
SNRH	– Sistema Nacional de Recursos Humanos
UEE	– União Estadual dos Estudantes
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UME	– União Metropolitana de Estudantes
UNB	– Universidade Nacional de Brasília
UNE	– União Nacional de Estudantes
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICON	– União das Construtoras (ITAIPU)
UNIJUÍ	– Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do – Sul
UNISUL	– Universidade do Sul de Santa Catarina

UPES	– União Paulista dos Estudantes
USAID	– Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....1

1.1 O NASCEDOURO E OBJETO DA PESQUISA ⋯.....4

1.2 O STATUS DO MÉTODO DA PESQUISA E DA EXPOSIÇÃO.....11

2 ÓPERA DE SETE NOTAS NA ESCALA SOCIAL E INFINITUDE DE EMENDAS (UM PRELÚDIO NÃO MUSICAL).....15

2.1 NOTA 20

2.2NOTA 27

2.3 NOTA III.....36

2.4 NOTA IV.....41

2.5 NOTA V.....46

2.6 NOTA VI.....55

2.7 NOTA VII.....68

3 PERCURSO DE VIDA DO NARRADOR QUE SE FAZ PESQUISADOR.....83

4 ESCAVANDO COMEÇOS - TECENDO AHISTÓRIA.....185

4.1 NOTA LIMINAR.....185

4.2 TECENDO A HISTÓRIA - A IMPOSIÇÃO DAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO...188

4.3 PARA ALÉM DA REFORMA DE ENSINO NAS FRONTEIRAS - O JOGO EM ZIGUE E O JOGO EM ZAGUE.....207

4.4 AS RESSONÂNCIAS DO CURSO NO COLÉGIO E NA COMUNIDADE.....238

5 A ITAIPU BINACIONAL - A ENERGIA QUE O BRASIL PRECISAVA A QUALQUER CUSTO E A QUALQUER PREÇO.....247

5.1 OS DIFÍCEIS CAMINHOS DO RIO PARANÁ NO PERCURSO DAS SETE QUEDAS A BUENOS AIRES.....249

5.2 ITAIPU BINACIONAL - "O TAMANHO DO GIGANTE".....257

5.3 AS METAMORFOSES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO HABITADO - UMA SINCRONIA COM A NOVA HIERARQUIA SOCIAL URBANA.....262

6 O PROJETO ESPECIAL MULTINACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASIL-PARAGUAI-URUGUAI - MEC/OEA - UMA COOPERAÇÃO MULTINACIONAL POR TEMPO DETERMINADO.....267

6.1 ORIGEM, INTENÇÕES E PROPOSIÇÕES..... 267

6.2 UMA EDUCAÇÃO ALTERNATIVA FRENTE À EDUCAÇÃO COMO CAPITAL HUMANO.....287

6.3 INTERVENÇÕES DO PROJETO ESPECIAL.....294

6.3.1 Estudos e Pesquisas - Diagnóstico e Prognóstico Sócio- Econômico-Educacional de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo.....250

6.3.2 Desenvolvimento e Modernização no Campo - Uma Conscientização Preventiva e Tardia.....298

6.3.3 Livros às Bibliotecas - Pois "Um Homem Que Lê Vale Por Dois".....320

6.3.4 “Habilitação e Aperfeiçoamento de Pessoal Para a Educação” – Uma Intervenção Contra-Hegemônica.....341

6.3.5 Uma Intervenção na Base do Sistema - A Sala de Aula.....364

6.3.6 Interregno: Uma Região Não se Define Solitariamente, Seus Limites São Seus Laços de Solidariedades.....389

6.3.7 A Construção da Continuidade.....398

7 O PROJETO ESPECIAL MEC/OEA GESTA A ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARANÁ - ASSOESTE.....409

7.1 ARTICULAÇÕES POLÍTICAS PARA CRIAÇÃO DA ASSOESTE - UMA CONCEPÇÃO E GESTAÇÃO COLETIVAS.....410

7.2 POTENCIAL GRÁFICO DA ASSOESTE.....418

7.3 PROJETO MEMÓRIA - CONHECER A HISTÓRIA E ARQUITETAR O FUTURO.....422

7.3.1 Da Metodologia ao Livro Texto - Repensando o Oeste do Paraná.....428

7.3.2 Programa de Desenvolvimento Regional - Um Horizonte do “Grande Tempo”...446

7.3.3 Alfabetização Pela “Porta Mágica” – Uma “Pedagogia da Imaginação” na “Civilização da Imagem”.....463

7.3.4 Ensino Superior - Da Ausência à Presença Definidora.....472

8 A ASSOESTE GESTA A UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ.....499

8.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UNIVERSIDADE REGIONAL.....504

8.2 PELOS CAMINHOS DA MOBILIZAÇÃO NASCE A UNIOESTE - UM EMBATE POLÍTICO.....531

9 CONSIDERAÇÕES INACABADAS - AS LIÇÕES DA HISTÓRIA OU O QUE RESTOU DOS GUARDADOS E ACHADOS.....559

REFERÊNCIAS.....569

ANEXO - MODELO DE ARQUIVO.....593

1 INTRODUÇÃO

Se “em todas as ciências o começo é sempre árduo”, como sentiu Marx, na ciência da história dos homens particularmente todo o início é igualmente difícil. O começo exige o exame rigoroso da história dos homens, do real dado - dos fenômenos sociais reais, das circunstâncias e das condições em que se deram os acontecimentos materiais, do meio e do contexto em que se deu a vivência dos fatos. O começo exige do investigador apoderar-se da matéria, examinar os acontecimentos da história em seus pormenores e analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, particularmente, examinar as relações íntimas que há entre os fenômenos sociais investigados. Neste começo, o pesquisador precisa levar em consideração na investigação o meio e o contexto em que se deu a vivência do passado, na acepção de Benjamin, e o horizonte próprio do pesquisador e os horizontes próprios dos pesquisados no terreno e tempo de hoje - “a interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível”, como acrescenta Bakhtin. É preciso situar no horizonte do pesquisador (cognoscente) o núcleo ideológico orgânico, no caso da presente pesquisa, a ideologia de classes sociais. Tem-se, assim, nesta pesquisa a perspectiva de uma sociedade de classes sociais contraditórias e desiguais. A análise nesta perspectiva requer a explicitação e o domínio de alguns elementos que se constituem em pressupostos teóricos, ainda no começo da pesquisa. No caso, privilegio as formulações de Gaudêncio Frigotto, quais sejam, uma postura teórica, que implica uma concepção de mundo; um método de pesquisa, que implica um exame e uma compreensão “radical da realidade”; e uma práxis, no sentido de unidade de teoria e prática - uma ação transformadora. Assim, pressupõe-se uma unidade ou indissociabilidade de pesquisa e exposição. Penso que a narrativa de uma história de intervenções práticas na realidade, narrativa fundada na memória de

participantes, e particularmente em minha própria presença nestas ações narradas, e na documentação que as ações foram produzindo, associam o objeto e sua exposição, que não é mais um real dado mas um concreto pensado (KOSIK).

Se os inícios de uma pesquisa e exposição são difíceis, particularmente quando o envolvimento do pesquisador com seu objeto é muito intenso, como neste caso em que a vida do pesquisador e o objeto de estudos estão entrelaçados, a caminhada a ser feita obriga a construção de uma "compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo)", na maneira como nos ensinou Bakhtin. O pesquisador–narrador da história escrita precisa ter presente, no tempo todo, o fato de que ele não pode mudar os fenômenos físicos, os acontecimentos materiais da história. O que ele faz é atribuir sentidos e significados aos fenômenos sociais determinados. Narrar devidamente os fatos da história não significa descrever linearmente os acontecimentos. Narrar significa "intercambiar experiências". Situá-las na correlação de forças em campos opostos. Assim, o pesquisador e o narrador da história se interpenetram, se confundem. As ações de narrar histórias escritas e de pesquisar os acontecimentos materiais das narrativas escritas se complementam mutuamente. Às vezes somos tomados e possuídos por dúvidas sobre o que precede: o pesquisador ou o narrador? O mais sensato, talvez, é pensar que o pesquisador e o narrador são o mesmo personagem "partido ao meio", igual ao "Visconde" de Calvino - pois os dois processos são concomitantes e interdependentes, portanto, não uma mecânica e determinante linha de causa e consequência. Não é sensato pensar num homem cortado ao meio no sentido longitudinal e cada uma das partes andando por conta própria. Ou pior, imaginar que uma metade antecede a outra metade. Que uma metade é boa (a pesquisa e reflexão) e outra má (a narrativa histórica escrita). É preferível pensar que a pesquisa histórica e a narrativa histórica constituem uma nova completude, prenhe de pontos de vista opostos.

Portanto, uma relação dialética. Não há reflexão crítica sobre o nada. Como não há registro da história sem narrativa. Para narrar é preciso conhecer a história. Para conhecer a história é preciso pesquisar, examinar, interpretar, compreender e dar sentidos e significados aos fenômenos sociais - "uma eterna transfiguração do passado". A história é feita pelos homens, indivíduos reais, vivos, existentes, que produzem suas condições materiais de existência em infinitas e complexas relações. Se é verdade que não escolhem as circunstâncias e condições de seu agrado, é igualmente verdade que as condições dadas são produzidas por homens do passado e do presente, suscetíveis e passíveis de transformação no terreno de hoje. Nesta perspectiva, não se trata aqui da narrativa do viajante - aquele que vem de longe ou foi para longe e tem muito a contar do que viu e fantasiou - nem a narrativa do sábio camponês sedentário - enraizado no local onde vive e transmite a história oral de boca-em-boca para as novas gerações. Trata-se de um pesquisador-narrador de uma narrativa histórica escrita, resultante de exames de "guardados e achados" de um volumoso e único arquivo, em vias de ser organizado no Centro de Memória da UNIOESTE, também em vias de ser instalado. Há uma relação íntima entre o pesquisador/narrador e os documentos de arquivo pelo fato dos "guardados" e "achados", em grande parte, terem sido elaborados e escritos diretamente pelo próprio pesquisador/narrador, ao tempo dos acontecimentos narrados. Embora Benjamin tenha advertido que "a memória não é um instrumento para a exploração do passado" (2009, p. 239), foi difícil controlar o estado emocional a cada enxadada no próprio passado soterrado nas muitas caixas de documentos escritos. Talvez, por ser a memória "a mais épica de todas as faculdades", como novamente chama atenção Benjamin. Foi dessa imbricação emocional - ora fértil ora atordoante - da memória do passado e os arquivos escritos, que resultou a narrativa da história aqui registrada.

1.1 O NASCEDOURO E OBJETO DE PESQUISA

O doutoramento extemporâneo tem desvantagens e vantagens. Ao iniciar o curso de doutorado aos 66 anos de idade me senti um verdadeiro e único serôdio - retardatário que inicia a viagem depois dos outros e chega ao porto depois de todos. Falta-lhe - ao retardatário - o vigor e a energia da juventude. O jovem tem a seu favor o tempo: valoriza os anos e deseja aquilo que é próprio ao seu tempo. Por outro lado, senti vantagens com a experiência. De imediato me veio à mente tudo o que a vida me ensinou: a infância cheia de fantasia e devaneios pueris, a juventude cheia de vigor e desejos, e a vida adulta profissional com longos anos de compromissos bem intencionados e prenhes de sobriedade da vida séria. Porém, há um paradoxo na experiência: ela não me eleva a ares de superioridade, pois a experiência não é um legado individual, subjetivo, transmitido voluntariamente àqueles que ainda não experimentaram nada. A experiência se constituiu de ambivalência, razão por que fico seduzido a rememorar o que W. Benjamin escreveu sobre o adulto que já experimentou tudo.

> Em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se "experiência". Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. Esse adulto já experimentou tudo: juventude, ideais, esperanças, a mulher. Tudo foi ilusão. Frequentemente ficamos intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos contestar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada (BENJAMIN, 1984, p.23).

E ele mesmo - Benjamin - demonstra como podemos tentar tirar essa máscara.

> [...]também ele [o adulto] foi jovem, também ele desejou outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles tinham razão. E ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco - de antemão ele já desvaloriza os anos que

> vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim são os bem-intencionados, os esclarecidos. Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos *proporciona nem sequer os* curtos anos de "juventude"; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida.
>
> [...]Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito. O indivíduo imprudente acomoda-se no erro. "Nunca encontrarás a verdade", diz ele ao pesquisador, "eu já passei por isso". Mas para o pesquisador o erro é apenas um novo alento para encontrar a verdade (Espinosa) (IDEM, p. 23 e 24).

Durante o doutorado fui possuído por esta sensação de ambivalência e precisei mais acomodar e aquietar a minha "grande experiência" do que projetá-la a ares superiores. Esta também tem sido mais uma experiência intransferível, pois carrega a longa sedimentação do tempo vivido. Destarte, o doutoramento tem origem nas ações e experiências que se constituíram no objeto de pesquisa - é, na verdade, a continuidade das experiências e da história pesquisadas e narradas do período de 1973 a 1992. Ao deixar a coordenação do curso de pedagogia de uma faculdade particular de Cascavel em 2007, realimentei um antigo desejo e projeto: o doutorado. Para os aconselhamentos recorri a alguns professores que mais influenciaram na minha vida profissional no período referido e nos anos subsequentes. Escrevi, então, para João Wanderley Geraldi, Milton José de Almeida, Ezequiel Theodoro da Silva (todos da UNICAMP), Gaudêncio Frigotto (UERJ) e Lourdes Kaminski (UNIOESTE). Apresentei a eles um esboço da ideia que eu queria desenvolver no doutorado. Eu estava entrando de peito aberto numa seara que não era a minha: a literatura, ou mais especificamente, a intersecção entre a literatura e educação, o texto literário e os textos sociológicos/educativos. Pretendia estudar a estética dos textos científicos e os elementos científicos dos textos literários-ficcionais. Já tinha escolhido o autor, as obras e o enfoque: a estética dialética na obra literária de Ítalo Calvino e as suas Seis Propostas para o Próximo Milênio. Pretendia examinar até que ponto Ítalo Calvino era o protagonista dos próprios valores e qualidades que propõe

para a literatura do século XXI, presentes nas obras de ficção, escritas por ele por quarenta anos. A motivação pelos estudos da estética ficcional estava no fato de que na minha história de vida profissional sempre percebi que a literatura era um veio pouco valorizado e usado pelos educadores como fonte de conhecimento e de vivência estéticos nas práticas escolares, do ensino fundamental ao universitário. Estimulado pela paixão que tenho pela literatura e poesia, sempre tenho usado textos literários em minhas aulas de Metodologia da Pesquisa nos cursos de letras, pedagogia, medicina, enfermagem e outros, e tenho percebido como os estudantes - jovens das mais diversas áreas - ficam encantados e entusiasmados para reflexões com a leitura de textos literários.

Todos os professores a que havia pedido aconselhamento elogiaram a ideia - "um grande e ousado desafio" - e apoiaram o projeto do doutoramento. No entanto, o professor João Wanderley Geraldi ousou mais e propôs a mudança do objeto de pesquisa: trocar o campo da estética ficcional - literatura - pelo campo da educação, mais especificamente, da história da educação. Pesquisar e registrar a história das ações e programas desenvolvidos no oeste do Paraná nas décadas de 70, 80 e 90, sob os auspícios do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA, na fase inicial, e depois pela Associação Educacional do Oeste do Paraná até a criação e instalação da Universidade Estadual regional. Estes seriam o espaço e o tempo do projeto. Diante dos vários argumentos do Wanderley de que se tratava de uma história singular e muito rica pelas inovações não apenas no campo da educação, mas nos campos social, político e cultural de abrangência regional e na condição de um dentre os protagonistas - papel de coordenador - deveria valer-me da oportunidade de fazer o curso de doutorado e registrar para a pesquisa histórica aquele período no oeste do Paraná. Cedi aos argumentos e organizei o projeto, cujo objeto de pesquisa é "Formação Continuada de Professores em Terras de Fronteiras - Oeste do Paraná - 1973-1992".

Já em 2009, quando o projeto foi submetido à análise do professor Wanderley, ele revelou e expressou o seu antigo e vigoroso compromisso com a região oeste do Paraná. Numa de suas cartas eletrônicas - 13 de abril de 2009 - ele escreveu: "Foi a partir daí que me tornei conhecido aqui e fora do país; mas também minha história no oeste mostra que nunca recusei me encontrar com professores mesmo das menores cidades da região" (GERALDI, 2009). Esta alteridade se constituiu na insubstituibilidade dos sujeitos, pois se não existisse aquela proposta do Wanderley não existiria o doutorado, nem o tema da presente pesquisa.

O trabalho está estruturado num todo de nove capítulos que, ao mesmo tempo, revelam a extensão e abrangência das abordagens e os limites das narrativas da história.

Na sequência da introdução, apresento no segundo capítulo o referencial teórico, na forma de longas citações de sete pensadores marxistas, iniciando pelo próprio Marx. Inspirado no sentido de "polifonia" e "dialogismo" em Bakhtin, cito os textos como se fossem as próprias vozes de uma ópera. O mosaico de enunciados, de recortes textuais de tamanha extensão parece um descomedimento em um escrito de tese. Porém, tem o sentido da postura teórica e das categorias de análise na perspectiva do pensamento e método marxistas.

Poderíamos imaginar, então, os sete filósofos - pensadores - escritores - ensaístas críticos, vivos e sentados em círculo num palco monumental, assistidos e auscultados pelo mundo inteiro em tempo real, apresentando seus escritos, conversando e dialogando sobre as coisas do mundo - deles e do nosso mundo contemporâneo - do modelo de sociedade, das classes sociais contraditórias, das ruínas geradas pelo progresso, das perspectivas de uma nova vida e sociedade, de novos sujeitos de um novo mundo contemporâneo... O que diriam e proporiam? Certamente, são sete vozes

dialogantes de um passado sem limites e de um futuro também sem limites. Certamente, suas teorias e seus métodos somente serão vencidos quando a sociedade capitalista for superada e extinta. Ouviríamos um diálogo do grande tempo. São vozes polifônicas na escala social, presentes nas narrativas e análises das ações registradas na presente tese.

No terceiro capítulo exponho o percurso de minha vida na condição de pesquisador e narrador. São notas biográficas como se fossem provocações da memória. Não se trata de cantar loas, mas traçar um percurso de formação no meio onde se deu a vivência, em quais circunstâncias e condições foi-se constituindo o sujeito que nasce e se cria na roça, passa por um longo período de formação seminarística, se engaja no movimento de luta contra a ditadura militar e, quando adulto, no campo profissional, se constitui em protagonista de um movimento contra a ideologia dominante e contra a hegemonia do bloco militar-civil do poder, e a favor da democracia "substantiva" - viva.

No quarto capítulo - Escavando Começos e Tecendo a História - inicia-se a narrativa da história. Primeiramente, como pano de fundo, é montado o palco com atores, protagonistas, personagens e uma plateia de expectadores que vão interpretando papéis, primeiro no cenário nacional, e depois, no cenário local e regional, com foco central na educação. Naquele cenário nacional de movimentos estudantis contra o regime, de reformas no campo educacional, primeiro do ensino universitário e em seguida do ensino de 1º e 2º graus, é narrado e examinado o primeiro curso de formação continuada de professores, na cidade Foz do Iguaçu, em 1973, de alcance teórico e prático para além da Reforma do Ensino e com rupturas nas práticas educacionais importantes no colégio e no sistema escolar da comunidade.

No quinto capítulo é explicitada a precariedade e fraqueza da diplomacia brasileira e a prepotência e arrogância dos militares brasileiros nas negociações e imposições dos acordos multinacionais - que não houve - e no acordo bilateral que

viabilizou a construção da hidrelétrica de ITAIPU. Embora de forma sucinta e limitada, são narradas a origem, a oficialização do acordo, a construção da barragem e a instalação e geração de energia elétrica. É apresentado o tamanho do gigante - obra civil e os custos em bilhões de dólares- e seus impactos ambientais, as metamorfoses da paisagem natural com o novo espaço geográfico habitado, as consequências trágicas no campo social, educacional e cultural das populações local e regional, em especial, os prejuízos no campo agrícola. Embora não fosse o objeto direto e específico da presente pesquisa, foi necessário incluir uma breve abordagem sobre os impactos que a obra de ITAIPU gerou na região de fronteiras, que já mereceram diversos estudos e pesquisas, com dissertações e teses de profundas análises, já defendidas e publicadas, bem como de outras obras de história, também já aditadas, porque é esta obra que alterará o panorama da região e levará à intervenção com o Projeto Multinacional de Educação.

O foco central do trabalho está no sexto capítulo, tanto pelo seu conteúdo, como pelo tamanho. Trata do órgão externo - Projeto Especial MEC/OEA - examinando desde a origem, as intenções e proposições, o seu modelo e metodologia de trabalho, até as ações coordenadas, planejadas e financiadas em dólares durante oito anos nos 21 municípios do oeste do Paraná. Há uma preocupação com a narrativa dos fatos históricos, examinados em suas relações, para propiciar as reflexões mais profundas sobre aqueles fatos da história. As histórias narradas explicitam e expõem as ações que geraram as rupturas mais profundas no sistema escolar da região em todos seus níveis - do ensino fundamental básico até o ensino superior. Aporta também as articulações para a criação e instalação da ASSOESTE, entidade continuadora das ações do Projeto Especial, inicialmente alavancada pelo Projeto, mas posteriormente sem contar com os dólares a fundo perdido.

O exposto no capítulo sétimo é, na verdade, uma sequência das ações

apresentadas e examinadas no capítulo anterior, com o ingrediente da presença da ASSOESTE. As ações do Projeto MEC/OEA se revelaram de grande impacto na região no âmbito do sistema escolar, nas prefeituras municipais, nas cooperativas agrícolas e fundações educacionais a ponto de se constituírem em programas que deveriam ter continuidade após o Projeto. Na visão de uma ideologia e consciência regional, foi criada a ASSOESTE. O Projeto MEC/OEA, e a ASSOESTE ampliam os projetos de pesquisa e intensificam programas de abrangência regional, como Projeto Memória, Seminário de Desenvolvimento Regional, Seminário de Educação Cooperativa, programas de alfabetização e outros.

No último capítulo, propriamente dito, são narradas e examinadas as condições do movimento de articulação, estudos, concepção, estruturação e criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Movimento que teve seu nascimento, gestação e coordenação pela ASSOESTE, aglutinando forças sociais regionais contra o poder central do governo do Estado, este, contrário à criação de mais uma universidade estadual. O movimento pela criação de uma universidade pública, gratuita, crítica, de estrutura multicampi contou com os intelectuais orgânicos da própria região e também de professores e técnicos de universidades externas, presentes em cursos de especialização, seminários, reuniões e consultorias.

Nas "inconclusões", são elencadas algumas considerações de caráter inacabado, mas que contém os elementos e pressupostos de teses ou lições da história e do que dela restou ou foi possível extrair. Constitui-se por um conjunto de temas que formam um programa de trabalho a ser desenvolvido na continuidade de minhas ações docentes.

1.2 O STATUS DO MÉTODO DA PESQUISA E DA EXPOSIÇÃO

Penso e examino a história a partir da perspectiva de uma sociedade de classes sociais contraditórias e de interesses antagônicos, que se manifestam e se explicitam ora em relações dialógicas, ora em relações conflitantes na correlação de forças, em espaços de disputas pela hegemonia. Por conseguinte, o meu ponto de vista se expressa na consciência de classe, recurso intelectual pelo qual examino situações históricas concretas pelo método de análise de conjunturas sociais, políticas e culturais, como momentos históricos específicos de uma sociedade. O método de análise de conjunturas permite, ou melhor, possibilita perceber o modo como se combinam as propostas, as ações, as intervenções e a vontade política dos diferentes agentes sociais de uma determinada conjuntura histórica. Fica, então, explicitado o método dialético como caminho da pesquisa, análise e explicitação dos fenômenos e acontecimentos sociais aqui investigados.

E qual deve ser o ponto de partida da investigação? E o ponto de chegada? Para estabelecer o *Status* do método recorro a categorias de análise de K. Kosik. "O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado" (1976, p.29). Assim, o ponto de partida da investigação é o mesmo ponto de chegada: "A Formação Continuada de Professores em Terras de Fronteiras - Oeste do Paraná - 1973-1992". Porém, com a diferença de que o ponto de partida é apenas o *real dado* - "caótica representação do todo" - enquanto que o ponto de chegada é o concreto teorizado - "totalidade concreta", não mais um fenômeno histórico aparente, mas desvendado em um de seus sentidos. Para atingir a "concreticidade" - a passagem do real dado a concreto pensado - é necessária a mediação das categorias de análises historicamente formuladas - conceitos teóricos e abstrações que resultaram de fenômenos históricos determinados

na ótica de pensadores que os formularam. Assim, antes de serem aqui investigados e narrados os programas, projetos e ações de formação continuada de professores, eram conhecidos em sua caótica representação do todo, porque não investigados, não examinados, não interpretados em seus múltiplos e inacabados sentidos, não narrados, um "mundo não-escrito" (CALVINO), uma realidade não teorizada, pensada. Ao contrário, no ponto de chegada temos os fenômenos reorganizados, e compreensíveis, porque agora examinados, interpretados, compreendidos, narrados, teorizados e pensados – "mundo escrito".

Então, o *status* do método quem confere são as vozes dos sete pensadores marxistas e dos seus múltiplos intérpretes, expostos e apresentados no capítulo próprio e retomados ao longo da própria narrativa dos fatos, particularmente nos comentários.

A opção pela narrativa genealógica tem se sustentado no pressuposto de que o sentido da recuperação do curso do tempo tem sua concreticidade na recomposição de certos acontecimentos e na restauração de circunstâncias determinadas mediante o registro da ação dos atores e protagonistas no cenário real sócio-político-econômico-educacional determinado - objeto da presente investigação. A narrativa demonstra que cada acontecimento provoca novos acontecimentos, que, por sua vez, ampliam e aprofundam o sentido original dos acontecimentos iniciais, gestores das ações novas e estabelecem conexões entre si para além da área da educação. Um movimento genuinamente dialético da história. Na narrativa genealógica dos acontecimentos há comentários, intencionalmente breves. Mesmo examinando os acontecimentos da história do passado no terreno e tempo de hoje, foi preciso manter a linguagem do seu tempo - preservar as categoriais, campos conceituais de domínio intelectual, daquelas conjunturas, ainda de circulação restrita sob a vigilância da ideologia ditatorial. Já nos comentários prevaleceram as vozes da Ópera de Sete Notas - categoriais de análise que

deram o tom marxista aos comentários conceituais.

Certamente esta é uma possibilidade de tratar de um tempo num espaço específico. E qualquer que venha a ser o tratamento que se lhe possa dar, sempre haverá galerias temáticas que poderão ser novamente construídas e examinadas. Espero que o fio com que se teceu a narrativa faça jus ao menos em parte à perspectiva teórica aqui abraçada na ópera das sete vozes de autores que me serviram de referência. Uma abordagem polifônica requer uma relação do pesquisador e os seus outros envolvidos nos acontecimentos narrados e comentados.

2 ÓPERA DE SETE NOTAS NA ESCALA SOCIAL E INFINITUDE DE EMENDAS (UM PRELÚDIO NÃO MUSICAL)

Prelúdio

O professor de música e maestro, postado delicadamente imóvel no púlpito numa sala ampla e quase vazia, iluminada ao natural - em *bocca chiusa,* às vezes com o diapasão - dava o tom da escala musical. Com movimentos leves, delicados e precisos com a mão direita, igual as asas de uma gaivota em pleno voo sobre as ondas azuis do mar, dava o sinal de início do exercício vocal e com movimentos verticais - sempre leves - comandava o ensaio das vozes do coral. Em silêncio, todos a um só tempo, iniciávamos o solfejo das sete notas musicais, cuidadosamente em tom maior. O exercício vocal iniciava invariavelmente em tons de notas inteiras em escala ascendente e terminava a escala em sons descendentes. Um *détour* vocal. Começava pelo tom mais grave, ascendia até o tom mais agudo e repetia os tons até a nota novamente mais grave da escala. Este exercício era repetido em escala de tons inteiros até afinar completamente as vozes de cada um dos componentes do coral. Somente então, fazia-se o exercício com as notas de meio tom, o sustenido (adicionando meio tom para cima na altura de cada nota) e o bemol (diminuindo a altura do som em meio tom de cada nota). Assim, o solfejo era executado simultaneamente em suas duas escalas: a escala diacrônica - quando todas as notas têm o mesmo valor inteiro e - a escala diatônica - quando as notas estão em meio tom maior e meio tom menor.

A arte de solfejar era um belo exercício de afinação de vozes e de harmonização do coral. Estas duas qualidades em seu nível elevado - a afinação individual da voz e a harmonização coletiva - eram a perfeição almejada da arte musical, nas quais o coral revelava sua beleza artística na harmonia do conjunto das vozes. Impreterivelmente, a qualidade artística do coral revelava-se na combinação da beleza

individual de cada voz com a harmonia de conjunto das vozes. Bastava uma única voz desafinar e todo o coral se revelava desarmônico. Um desconsolo nervoso para o maestro. Às vezes, perpassava a sensação incômoda de desarmonia devido aos acidentes nas notas em sustenido e bemol, - tom menor - às vezes pelo descompasso na tonalidade de uma e outra das vozes - vozes desafinadas. Podia se supor uma dialética musical às avessas. A desarmonia não embelezava em nada a harmonia do coral. Diferentemente da oposição *leveza-peso* de um texto literário. A negação do oposto não era o complemento da harmonia. Era apenas o seu oposto, mas não a negação que pudesse justificar sua permanência. Tratava-se pura e simplesmente de eliminar a desarmonia, com a perfeição da harmonia. A harmonia plena atingia-se pela ausência total da desarmonia. É o caso em que o elemento oposto, contraditório, é desnecessário para constituir o todo da harmonia - o dado estético.

As múltiplas vozes que compunham o coral também eram ensaiadas, inicialmente, de forma individual: os tenores primeiro; os barítonos logo em seguida; os baixos e contra-baixos por último.[1] A voz de falsete era muito rara. Poucos cânticos comportavam esta voz. O Agnus Dei, o Ora pro Nobis... e outras canções folclóricas populares, como as canções de "Folia de Reis". Era muito divertido cantar a voz de falsete. Uma provocação em tom elevado. Era a voz das alturas. Mais que as demais vozes. Também eram escassas as vozes de solo. Exigiam muito talento e expressão individual de vozes geniais particulares. Além do mais, o solo cantado é uma projeção individual monofônica, não polifônica. São sonoridades contrastantes ao conjunto de vozes do coral. A exclusão total da desarmonia não confere por si só harmonia plena ao coral. A qualidade e a beleza da harmonia não estão apenas na ausência de desarmonia. Precisa haver melodia e sonoridade elevadas e perfeitas. É necessário ter timbre de voz

[1] As vozes soprano, mezzo soprano e contralto deixam de ser mencionadas em virtude do coral ser formado somente de vozes masculinas.

de cada uma das vozes. E todos, ao um só tempo, precisam ter um elevado timbre melódico. Um *bel canto* ressoava no eremitério diariamente, nos intervalos da meditação dos frades capuchinhos, com o propósito de desviá-los da luxúria do mundo profano. Os longos e persistentes solfejos e ensaios do coral elevavam a vida dos jovens e purgavam os seminaristas/frades dos seus pensamentos, desejos e atos em tons elevados, sempre seguindo os ensinamentos monásticos de preservar a pureza - a castidade - da vida dos jovens. Enfim, cantar glória e louvores a Deus, à Virgem Maria, aos santos e anjos era cultivar e vivenciar a alegria. Era uma forma de convivência fraterna, alegre, sorridente dos frades na forma de vida em confraternidade.

Na passagem da escala musical para a escala social há uma relação recíproca entre os elementos da música e os elementos que constituem as formas e os organismos da sociedade – os agentes sociais – às vezes em seu sentido inverso oposto, dialético. Mas, o verdadeiro valor do sentido está na alegoria, na imagem figurada. Há similitudes e também dessemelhanças. Há uma intrigante oposição similitude-dessemelhança. As vozes dissidentes, desarmônicas, são imprescindíveis na escala social, porque reais, históricas. Fruto das contradições, das desigualdades sociais, das imposturas dos dominadores, dos preconceitos, dos mecanismos de exclusão, das diversidades, etc. As vozes dissidentes fazem parte do todo da sociedade, ainda que em situações opostas e contraditórias.

Enquanto no sistema musical prima-se pela harmonia de conjunto, pela unidade na melodia, na sonoridade melódica das vozes afinadas, mesmo quando entrelaçadas e permeadas de solos, no sistema social predominam e reinam a desarmonia e os conflitos - unidade na diversidade - numa infinidade de relações dos movimentos historicamente constituídas por conta das contradições e das diversidades de interesses e de modos diversos de pensar, sentir e agir. A analogia musical e as alegorias dos tons musicais tem o valor metodológico para representar as múltiplas e divergentes vozes em

escala social polifônica, não necessariamente harmônica. Em seu sentido alegórico, há um misto de relações recíprocas entre os dois sistemas: similitudes e contradições. Nas relações sociais as contradições são mais fortes que as relações harmônicas do coral. É difícil atingir a harmonia e a unidade nas escalas sociais.

Esta ópera de sete notas2 compõe-se das vozes de sete pensadores

---

[2] A despeito dos sentidos cabalístico e onírico que se tem dado ao sete - unidade numérica - é necessário ir além da simples e ingênua curiosidade que este número tem incorporado em seu sentido mais amplo e profundo em determinados tempos da história, pelos mais diversos e paradoxais interesses e motivos. O sete tem sua gênese na narrativa que trata sobre a origem do mundo. Teria Deus trabalhado arduamente na criação dos céus e da terra e de tudo o que neles há, durante seis dias consecutivos. Após ter concluído suas obras, Deus teria descansado no sétimo dia. E assim a exemplo de Deus se determinou a semana de seis dias de trabalho e o sétimo dia se consagrou a Deus, repousando. Até hoje temos os sete dias da semana. E a *Igreja do Sétimo Dia.* Aí vem os sete anos de vacas gordas e os sete anos de vacas magras, que devoraram as sete vacas gordas. As sete espigas generosamente granadas e as sete espigas mirradas, que devoraram as sete espigas granadas. Temos os sete Sacramentos. Os sete pecados capitais. As sete virtudes. No cinema, temos os filmes clássicos do Faroeste *Sete Noivas para sete Irmãos, Sete homens e Um Destino, A Revolta dos sete Homens.* Não se sabe ao certo sobre a origem e o sentido histórico da expressão popular *vou pintar o sete* - no sentido de fazer extravagâncias, exceder nas permissividades. Ou *vou trancafiar, esconder algo a sete chaves.* Foi inventado *o bicho de sete cabeças* e o *gato tem sete vidas. O enterro a sete palmos de profundidade. Na música popular os caipiras cantam: tenho uma mula preta de sete palmos de altura.* Até a natureza - em sua criação estética - tem revelado seu talento ao construir lenta e demoradamente as maravilhosas *Sete Quedas de Guairá.* As maravilhas da natureza que não soubemos amar. Sobre as ruínas e escombros, por afogamento, construímos a grandiosa barragem da usina de Itaipu - glória do progresso. Ninguém expressou com maior profundidade e lamento esta tragédia do que o nosso poeta maior Carlos Drummond de Andrade em seu poema *Adeus a Sete Quedas. "Sete Damas por mim passaram/ E todas sete me beijaram"* (Alphonsus de Guimarães - citado por Drummond na abertura do poema). "*Sete quedas por mim passaram/ todas sete se esvaíram... Sete Quedas por nós passaram/ E não soubemos, ah, não soubemos amá-las/ E todas sete foram mortas/ E todas sete somem no ar/ Sete fantasmas, sete crimes/ Dos vivos golpeando a vida/ Que nunca mais renascerá".* Temos, ainda, as sete notas da escala musical. O violão de sete cordas. O mata sete. A velha história dos sete anões. Filme policial 007 dos tempos da "guerra fria". "Em cima de um monte há sete cavernas; numa delas está o Ogro" (fábula italiana-Calvino,2002,p.50). E o gato teria mesmo sete vidas? E os sete gatinhos de Nelson Rodrigues, não seriam oito, nove...? Assim, o título do presente capítulo se inclui e se confunde com a crença cabalística e a ciência - o mundo escrito na língua de pensadores sociais e escritores literários. Os sete pensadores tem uma relação com as sete notas da escala musical e serão ouvidos - auscultados - na sua própria voz, mediante a recitação de trechos de suas obras. A beleza e a melodia está no timbre da própria voz da vida que viveram e na sociedade que examinaram, interpretaram, compreenderam e propuseram transformar. É na ópera clássica elevada e na ópera popular - por vezes uma ópera bufa - composta por diversas vozes, em tons diversos, mas na mesma escala musical, que estes pensadores falaram e escreveram o pensamento marxista. A polifonia é composta por: Marx, Gramsci, Kosik, Löwy, Benjamin, Bakhtin e Calvino. As aberturas de cada voz são feitas por breves sinopses. Ao final da ópera são referidos os escritos de vários estudiosos, pesquisadores nacionais - como se fossem emendas de interpretação e atualização do pensamento marxista para a atualidade. Dentre eles, Míriam Limoeiro, Antônio Cândido, Carlos Nélson Coutinho, Leandro Konder, Milton Santos, Marilena Chauí, Cândido Grzybowski, Gaudêncio Frigotto, Corinta Grisolia Geraldi, João Wanderley Geraldi, Dermeval Saviani, Francisco de Oliveira e outros.

representativos do marxismo. As razões da escolha dos pensadores tem uma relação íntima com a base dos pressupostos metodológicos da investigação e da narrativa histórica. Não é mera coincidência com o número sete, mas uma relação da escala de notas no *tom* da escala de vozes marxistas. Nesta escala cabem mais do que sete vozes, aí teríamos uma escala maior do que sete notas (vozes). Cada um dos marxistas produziu belos elementos e contribuições ao pensamento de Marx. Pensar conceitualmente um real dado - um momento caótico da história, uma montanha de ruínas e escombros é pensá-lo segundo categorias de análise historicamente formuladas. É perguntar: como estes pensadores viram, vivenciaram, compreenderam e explicaram o mundo - a sociedade em um dado espaço e tempo - na maior parte das vezes "desfetichizando", "desfantasmagorizando" teorias ideológicas, doutrinas falsas e acima de tudo "desalienando" as massas de trabalhadores e as classes subalternas da sociedade? Estes pensadores nos deixaram um "mundo escrito" na visão e na concepção que tiveram do homem em seu processo histórico. Portanto, o pressuposto primeiro que se constitui como base do pensamento marxista é o movimento da história como ciência do homem. O homem no seu sentido social. Por conseguinte, o homem é um ser histórico: determinado pelo meio e determinante do meio em que vive. Trata-se da história dos homens e das sociedades. Compreender quem somos como sujeitos e cidadãos, eis a questão.

Para escrever a história de seu tempo, estes pensadores vivenciaram seus momentos de angústia e tragédias humanas, contemplaram, examinaram, experimentaram a vida real, pensaram as contradições da realidade, tiveram que compreender a realidade nas suas contradições e em seu movimento permanente de transformação. Escrever o mundo do seu tempo e propor transformações deste mundo custou, não raras vezes, a própria liberdade e a vida. Compreender, explicar e escrever o mundo era a verdadeira

missão em vida destes pensadores. Deixaram para nós um "mundo escrito". Cabe a nós e aos que vierem depois de nós a missão de escrever o " mundo não-escrito" (na acepção de I. Calvino) e persistir nas ações e nos movimentos de transformação da sociedade.

Surge a necessidade, mas não a presunção arrogante, de dimensionar a validade e atualidade das teorias, das teses, destes pensadores no estudo e no exame de situações históricas contemporâneas. Na análise e compreensão dos fenômenos a serem investigados, hoje, cabe distinguir o que é datado - "pequeno tempo" - e o que é permanente nos escritos destes pensadores - "grande tempo" (na concepção de M. Bakhtin). Uma amostra das sete notas será apresentada a seguir, na voz (escrita) de cada um dos pensadores que compõem este coral. Com o cuidado de não querer e pretender aplicar mecanicamente as premissas e as teorias destes pensadores na compreensão e explicação dos fenômenos de um passado recente que investigo. Confirmo e amplio este cuidado nas instigantes postulações e orientações de Geraldi sobre o uso e aplicação de teorias e métodos formulados pelos pensadores que lemos.

> O maior elogio que se pode dar a um pensador é não aplicá-lo, mas usar dos seus modos de raciocínio para estudar fenômenos novos, ou dar uma nova visão a velhos fenômenos. Assim, não se trata de perguntar: Sócrates, Erasmo, Berkeley, Freud, Marx, Saussure, Nietzsche, Lacan, Deleuze, Guattasri... dão conta de tal assunto, mas se perguntar como, ocupando um posto de observação desenhado pelas suas práticas de pensar, eles enxergariam o fenômeno que estou estudando? Não se pode querer que um pensador tenha pensado problemas que não eram problemas de sua época (GERALDI, J.W. , 2010, p.12).

2.1 NOTA I

Sinopse - Em suas análises da história - pelos seus estudos e pela própria visão de mundo - Marx formulou métodos revolucionários e rigorosos de investigação das leis

fundamentais da sociedade – da complexa dinâmica estrutural das formações históricas sociais. Em particular, na formulação das teorias da era da revolução burguesa. Em suas investigações, Marx examinava os modos de organização da produção econômica do capital - elementos da estrutura – e as formações sociais e a organização do poder político - agentes sociais da superestrutura. Fez análises profundas e inéditas da revolução burguesa, em particular examinou o movimento, a formação e o desenvolvimento do capitalismo e sua classe protagonista - a burguesia. Ao examinar e interpretar o capitalismo - ao desvelar a "fetichização ideológica"3 - Marx causou medo e irritação à sociedade burguesa em seu pleno e triunfante progresso. O que mais irritou os revolucionários burgueses - além da desvelação da sociedade capitalista de classes sociais desiguais e contraditórias - foi a conclamação dos trabalhadores para a transformação do mundo, não se limitando ao trabalho intelectual de apenas entender e explicar por diversas e diferentes formas o mundo de então. A questão essencial era a transformação da sociedade.

Nas análises de caráter conjuntural, Marx via o mundo como teatro ao tomar as forças conjunturais da sociedade determinada como um espetáculo, embora nada estético e belo. Assim como no teatro – tragédia grega - há cenários, cenas, atos, personagens a representar, bons e maus atores, protagonistas, coadjuvantes, movimento de bastidores, o coro que não aparece em cena, a plateia de massa de espectadores, etc. Do mesmo modo como na tragédia grega - o centro do cenário ocupavam os heróis, os protagonistas, únicos que podiam estabelecer contato com os deuses - na moderna sociedade capitalista os personagens da classe dominante eram e são os protagonistas do progresso, governantes do Estado e dirigentes da sociedade. Neste cenário, personagem

---

[3] Marx ao fazer a crítica ao "fetichismo das mercadorias", faz a desmistificação ideológica do poder burguês. No Brasil, o regime da ditadura civil-militar nos anos 70 fazia a "fetichização da Revolução de 31 de março" para esconder as torturas e horrores que praticava contra os "subversivos".

"medíocre" e "grotesca" como Luís Bonaparte desempenhou um papel de herói em circunstâncias históricas reais. Na tragédia grega, a vida cotidiana reservou um espaço subalterno, sem rosto, fora do cenário, por traz dos bastidores, aos velhos, às mulheres, às crianças, aos escravos e mendigos. A estes, eram reservados os papeis de efeito (cânticos, choros, ruídos, simulação de relâmpagos e trovões), sem que aparecessem em cenas. Assim deveria ser a sociedade ideal, cujo governo deveria estar em mãos de reis e filósofos. Este ideal tem dominado o pensamento no mundo ocidental até às grandes revoluções burguesas - 1789 e 1848. Diferentemente da tragédia grega, nos tempos modernos, o coro rebelou-se e veio à cena: trabalhadores, campesinos, sindicalistas, mendigos, artistas, poetas, ocupam avenidas, praças, ruas, fábricas e protestam contra regimes de trabalho e regimes de governo, contra a exclusão e descriminalização... A imagem da alegoria do teatro - como representação do real, da sociedade em seus movimentos conjunturais - é um recurso metodológico muito rico no exame da história. Numa conjuntura social e política há cenários e instâncias de poder, bons e maus governantes, políticos, capitalistas, latifundiários, trabalhadores do campo, operários, movimentos sociais, partidos políticos, diretores, público de espectadores, que ora aplaude e apoia, ora vaia e protesta contra regimes, formas de expropriação, etc. Há, não raras vezes, a "*rebelião do coro*" - na acepção de José Nun (1982), La Rebelion del Coro -, aquela massa de trabalhadores, coadjuvantes, que não aparece em cena do espetáculo, mas é vital para a manutenção da sociedade e a produção do capital e vem à cena, às vezes rouba o papel dos atores protagonistas. Neste caso nos movimentos contra regimes ditatoriais, nas lutas pela democracia e nos coros mais radicais nos movimentos revolucionários.

Um exemplo clássico - de data ainda não vencida - de análise de conjuntura que Marx deixou para os tempos, é "*O Dezoito Brumário*". Neste escrito está o método

e a análise de conjuntura. Já no prefácio da Segunda Edição, Marx distingue o seu método de análise - o conjunto de relações e de forças de um acontecimento - e o método "crítico" de Victor Hugo - a circunstância marcante do acontecimento.

Vamos ouvir a voz do próprio Marx, quando ele próprio distingue o seu método, pelo qual descobrira a grande lei da marcha da história - a verdadeira chave para a compreensão da história - quando faz a crítica ao método "crítico" de Victor Hugo.

> Victor Hugo limita-se à invectiva mordaz e sutil contra o responsável pelo golpe de estado. O acontecimento propriamente dito aparece em sua obra como um raio caído de um céu azul. Vê nele apenas o ato de força de um indivíduo. Não percebe que engrandece, ao invés de diminuir, esse indivíduo, atribuindo-lhe um poder pessoal de iniciativa sem paralelo na história do mundo.
> [...] Eu, pelo contrário, demonstro como a luta de classes na França criou circunstâncias e condições que possibilitaram a um personagem medíocre e grotesco desempenhar um papel de herói (MARX, 1978, p.8).

O seu amigo e coautor de muitos escritos, F. Engels, escreveu sobre O Dezoito Brumário: "Essa notável compreensão da história viva da época, essa lúcida apreciação dos acontecimentos ao tempo em que se desenrolavam, é, realmente sem paralelo" (ENGELS, 1978, p.11).

Há um verdadeiro coro de múltiplas vozes da primeira, segunda e da geração atual que proclamam a uma só melodia as valiosas contribuições do método que Marx inventou para análise, interpretação e compreensão global dos sistemas sociais de vida. Há também as vozes contrárias dos incomodados...

Convém ouvir na voz do próprio Marx, em tom inicial de advertência: "em todas as ciências o começo é sempre árduo". Em tom mais severo, Marx adverte que é necessário distinguir o método das ciências fisicas e biológicas - campo das leis naturais - do método das ciências do homem - campo das leis sociais da história. Coisa que os positivistas sociais não faziam. Ao contrário, explicavam os complexos fenômenos sociais

pelas leis naturais. “Porque é mais fácil estudar o organismo como um todo do que as suas células. Ademais, na análise das formas econômicas não se pode utilizar nem microscópios, nem reagentes químicos: a capacidade de abstração é o seu único instrumento” (MARX; ENGELS, 1984, p.418-419).

Pressupõe-se que nas análises da história dos homens é preciso substituir os laboratórios e os reagentes químicos por conceitos abstratos - pensar conceitualmente os fenômenos sociais a partir da sua materialidade; substituir as comprovações objetivas positivas por deduções abstratas, mediante o uso do método de pensamento que se opera do movimento do real dado ao concreto pensado.

> Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, O Capital, livro 1, v.1, 1984, p.16).

Na sequência, Marx adverte ainda sobre a necessidade de distinguir o método de pesquisa do método de exposição.

> É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (IDEM).

Fazer a distinção destes métodos não significa desconsiderar a sua indissociabilidade e seus vínculos de unidade. Marx desenvolveu o seu método em conexão íntima com o conceito de história:

> Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.
> [...]Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se

defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada (MARX, 1978, p.17-18).

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência.
Esta maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis. Desde que se apresente este processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX, 1979, p.37-38).

Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc. não é nada. Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.

> [...]A partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram sistemas econômicos que partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevavam até ao Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Este segundo método é evidentemente o método científico correto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade (MARX, 1983, p.218).

Recorrer a estes extratos dos escritos de Marx parece algo exaurido pelo tempo. Ledo engano, são categorias analíticas e pressupostos sociais sem data vencida. Categorias de análise - resultantes de análises de circunstâncias históricas determinadas - imprescindíveis para a análise e compreensão de situações de vida atuais. Sempre é aprazível reler escritos de Marx e extrair sempre lições novas. Assentar os fundamentos científicos da história pelos caminhos - métodos - de Marx não é nada popular. Marx escreveu em carta a Kugelmann, em 28 de dezembro de 1862: "As tentativas científicas de revolucionar uma ciência jamais podem ser realmente populares. Mas, uma vez que o fundamento científico é assentado, a popularização torna-se fácil" (MARX, Carta a Kulgemann, 28 de dezembro de 1962).

As lições que extraio destas categorias – e de outras mais - para a narrativa histórica dos programas de formação continuada de professores em terras de fronteiras é não limitar a narrativa aos acontecimentos propriamente ditos, às circunstâncias em si, mas demonstrar quais os agentes sociais, as forças conjunturais, as estratégias e as táticas que possibilitaram a organização e o desenvolvimento dos programas de educação e os seus desdobramentos e sua importância para a educação, na região e no estado do Paraná, na visão e compreensão das relações das forças sociais em sua totalidade. Assim, com as breves, mas consistentes e substanciosas recitações de Marx, foi dado o tom da ópera - a base teórica-metodológica para a análise dos acontecimentos da história no presente estudo.

2.2 NOTA II

Sinopse – " É preciso impedir que este cérebro funcione durante vinte anos". Esta tem sido a argumentação alegada pelo promotor fascista no processo que condenou Gramsci à prisão por mais de 20 anos, em 1928. Mas nem o cárcere impediu o cérebro de Gramsci de funcionar durante os mais de 10 anos que lá viveu, nem as condições de aviltamento fisico e coerção moral, suportando os mais horrendos e ignóbeis suplícios, torturas, privações e humilhações, até que a doença o liquidasse e com ele o seu cérebro, em 1937. A morte precoce não liquidou o seu rico e vasto legado intelectual e seu exemplo de vida política. Uma lição nítida de autossacrifício em prol das massas periféricas e subalternas no processo de desenvolvimento desigual do capitalismo. Suas formulações teóricas, suas reflexões e conceitualizações abstratas nada mais são do que as realidades materiais, os fenômenos sociais transpostos para o seu cérebro e aí constituídos em realidades pensadas – "o mundo escrito". Mais do que ninguém, Gramsci entendeu que para transformar o mundo era preciso interpretá-lo, analisá-lo e compreender as leis fundamentais que possibilitam os fatos e os fenômenos ocorrerem em circunstâncias determinadas. Ele combinou as reflexões teóricas - como Marx e Lenin o fizeram antes - com a ação política revolucionária desde os seus anos de juventude. Aprendeu com as teorias de Marx, mas no seu tempo, nas condições reais históricas do fascismo, de quem quis ser o exterminador e acabou sendo vítima. Para Gramsci não importava apenas interpretar o mundo, mas acima de tudo era necessário organizar as forças sociais, políticas, culturais para a transformação do mundo. Escreveu belas reflexões teóricas sobre a necessidade da unidade teoria-prática e levou ao pé da letra a combinação deste cânone pedagógico, dando exemplo de mártir ao vivenciar a unidade que propôs em suas reflexões. Pagou com a própria liberdade e a vida.

Já se disse e já se escreveu que Gramsci foi o maior marxista depois de Marx. Verdade ou não, o fato verdadeiro é que Gramsci foi brilhante, original e profundo teórico e um dirigente revolucionário. Pela sua ação revolucionária e pelas suas reflexões intelectuais, os seus escritos se constituem numa referência, num guia para movimentos revolucionários em várias regiões do mundo. Quer dizer, Gramsci excedeu determinadas categorias de Marx, ampliou seu conceito e sentido histórico, sem negar a base, os fundamentos.

É o caso da ampliação do conceito de Estado, demarcando as suas duas esferas, a esfera da sociedade política - que agrupa os aparelhos de Estado - e a esfera da sociedade civil - que agrupa as bases dos agentes sociais da superestrutura. Ao ampliar os conceitos de estrutura, superestrutura e conjuntura possibilita uma análise real de situações concretas ainda hoje - a compreensão das relações de forças em determinadas circunstâncias históricas. Gramsci demarcou um método distinto na ação revolucionária para a tomada de poder pelas classes subalternas. A luta pela hegemonia, via processual, pela ação das forças sociais da "Guerra de posição" - uma revolução passiva - no lugar da "Guerra de movimento" – uma revolução explosiva, luta armada de confronto bélico. Em oposição à ideologia dominante, Gramsci propõe a contra-ideologia das massas subalternas; em oposição à cultura de elite, da classe dirigente, propõe a "contra-cultura"[4] popular. Todo o espaço público, espaço social, o espaço de trabalho, se constituem em espaços de luta pela hegemonia das classes sociais. A luta se faz na correlação de forças, na disputa, na composição de agentes sociais, suas forças objetivas, reais, que se articulam nos aparelhos de Estado, nos partidos políticos, nas organizações sindicais, nos movimentos sociais, culturais, religiosos, etc. Para fazer frente à estrutura ideológica da classe dirigente - a igreja, a escola e imprensa/edição - Gramsci propõe a

[4] Sentido gramsciano de contra-cultura quando não se trata das massas subalternas ascenderem à cultura dominante da classe burguesa, mas de elevarem a própria cultura em seu sentido de vivência em níveis superiores.

ocupação destes espaços da sociedade política e da sociedade civil pela hegemonia - direção pelo consentimento, pela vontade, pela decisão coletiva em processos democráticos.

No estudo sobre situações, sobre os movimentos conjunturais de uma sociedade, Gramsci – por ter vivenciado a 1ª Guerra Mundial, por ter sentido o rigor da Revolução Bolchevique Russa e por ter sofrido os estertores do cárcere - valeu-se de um recurso metodológico que é ver o mundo como um campo de batalha. No campo de batalha é preciso avaliar muito bem os "diversos graus de relação de forças". Não basta avaliar as forças, o poder de fogo, a munição da organização interna - das forças aliadas - mas é preciso avaliar muito bem o poder de forças, a munição, do inimigo - das forças aliadas do inimigo.

Assim como no campo de batalha há os altos comandos, os comandos de organização e as forças de operação - as forças de frente da batalha, sua disciplina, organização hierárquica, as estratégias e táticas de combate, a guerra de posição, as armas e a munição para ataque e defesa - na sociedade é preciso considerar as forças de estruturas - classes dominantes e seus interesses - e as forças de superestrutura - partidos políticos, organização escolar do Estado e de organismos privados, as universidades, a justiça, as organizações da sociedade civil, em síntese as forças não governamentais em geral. "O Estado é uma trincheira avançada atrás da qual encontra-se uma robusta fortaleza de casamatas" (FIORI,1979, p.299). Trata-se da forma liberal do Estado, por trás do qual enconde-se o modo de viver e de pensar de uma determinada época. Em síntese, Gramsci escolheu viver e escrever no limite das forças do possível e do impossível. Pelos caminhos da inquietação, do inconformismo e da rebeldia "ajudou os marxistas a se libertarem do marxismo vulgar [grosseiro] (HOBSBAWM,v.1, 2004). Gramsci não se contentou e não se satisfez com a leitura e a

escrita de feitura e ritual acadêmicos dos escritos de Marx e dos marxistas. Ele ampliou a concepção de determinadas categorias - conceito de Estado, de estrutura, superestrutura, conjuntura, de materialismo dialético - e criou com originalidade novas categorias de análise - hegemonia, sociedade civil, intelectuais tradicionais e orgânicos, revolução passiva, guerra de posições, bloco histórico, filosofia da práxis, grupos sociais subalternos e outras categorias, hoje de uso de cientistas sociais, filósofos, historiadores e pedagogos. Já se disse infinidade de coisas da vida e da obra de Gramsci, a favor e contra. Vou transcrever alguns extratos de alguns estudiosos do pensamento de Gramsci.

> Profundamente ligado aos problemas do seu tempo, Gramsci foi também homem de ação. Nele, o pensador, o político prático e intelectual fundem-se numa só unidade. Daí que em sua obra as ideias apareçam integralmente como funções de uma ação libertadora dos homens concretos, reais, como eles são historicamente e como historicamente poderão vir a ser.
> Intérprete de necessidades e exigências que não são "eternas", mas "nossas", não são do Homem, mas dos homens reais do nosso tempo, Gramsci situa sua obra numa área social total, que torna concreto o problema da liberdade como problema de todos os homens (GAZZANEO, L.M., 1981).

> Gramsci ajudou os marxistas a se libertarem do marxismo vulgar. A força do seu compromisso intelectual está no fato de que não se tratava de um compromisso puramente acadêmico. A práxis estimulava e fecundava sua teoria, até representar seu objetivo final. Somos gratos a Gramsci não só pelo permanente estímulo intelectual que ele representa, mas por nos ter ensinado que o esforço para transformar o mundo não só é compatível com o pensamento histórico original, sutil e de olhos abertos, mas que, sem ele, é um esforço impossível (HOBSBAWM, E. J. 2004).

> [...]a política é o ponto focal de onde Gramsci analisa a totalidade da vida social, os problemas da cultura, da filosofia, etc. E, além disso, é na esfera da teoria política - ou, de modo mais amplo, na elaboração de uma ontologia marxista da práxis política - que me parece residir a contribuição essencial de Gramsci à renovação do marxismo (COUTINHO,1989).

> Gramsci é um dos autores hoje mais difundidos do mundo, sobretudo no âmbito das ciências sociais, do pensamento político,dos **cultural studies**, dos estudos da filosofia, pedagogia, história, crítica literária.
> […] O desenvolvimento da postura de Gramsci no mundo, em suma, é hoje um

> dado verdadeiramente impressionante. Por que esta difusão de conhecimento sobre o pensamento gramsciano, hoje? Quais são seus motivos? Quais as perspectivas de sua difusão no início do novo milênio, na chamada "época da globalização"? (LIGUORI, G. 2000, p. 34-35).

Um dos fatos mais marcantes da sensibilidade intelectual de Gramsci - e de ação política - se manifestou no campo filosófico. Na abertura de Concepção dialética da história, Gramsci escreveu.

> Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características desta "filosofia espontânea" peculiar a "todo o mundo", isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, consequentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por "folclore" (GRAMSCI, 1981, p.11).

Aqui estão as raízes da cultura popular, prenhe de vida nas mais simples formas da existência, que se manifestam nas mais diversas variações de senso comum e de experiência de vida das classes subalternas. Na filosofia de todo mundo está contida uma concepção de mundo. Na passagem deste momento mágico para o momento da crítica, da consciência, da reflexão teórica mais elevada, Gramsci formulou uma questão tão genial, quanto instigante.

> Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na "linguagem", está contida uma determinada concepção do mundo), passemos ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: - é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção do mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" dita

> leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação) - ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (IDEM, p.11-12).

Assim, nos deparamos diante de duas alternativas em nossas existências. A escolha implica em consequências nem sempre suportáveis.

Mais adiante ele pergunta:

> A questão mais importante a ser resolvida com relação ao conceito de ciência é a seguinte: a ciência pode dar, e de que maneira, a "certeza" da existência objetiva da chamada realidade exterior? (IDEM, p.68).

Em seguida conclui:

> Além disso, não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo (IDEM, p.71).

Ainda sobre o método de análise das sociedades, inspirado em Marx, Gramsci escreveu:

> É o problema das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser situado com exatidão e resolvido para assim se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e à definição da relação entre elas. É necessário movimentar-se no âmbito de dois princípios: 1) o de que nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; 2) o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações. Da reflexão sobre estes dois cânones pode-se chegar ao desenvolvimento de toda uma série de outros princípios de metodologia histórica. Todavia, deve-se distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos que podem ser denominados "de conjuntura" (que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, é claro, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico; eles dão lugar a uma crítica política

> miúda, do dia a dia, que investe os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão margem à crítica histórico-social, que investe os grandes agrupamentos, acima das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente. A importância dessa grande diferenciação surge quando se estuda um período histórico (GRAMSCI, 1984, p.45-46).

Na análise da sociedade, sempre tomada como totalidade em movimento, Gramsci distingue as forças da estrutura econômica - modo de produção para satisfazer necessidades materiais de existência - da superestrutura ideológica - sociedade civil, onde acontece a vontade política, a organização, a participação das forças e dos agentes sociais da sociedade. Chama atenção sobre a necessidade, nas análises históricas políticas, de "saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico [estrutura] e o que é ocasional" [conjuntura]. Aqui Gramsci distingue três momentos, que, na verdade, revelam o nível de consciência política de uma sociedade, tomada numa determinada conjuntura.

O primeiro momento é o da "relação das forças sociais", estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens... Esta relação é uma realidade rebelde: ninguém pode modificar o número das fazendas e dos seus empregados, o número das cidades com as suas populações determinadas, etc.

O segundo momento é o da "relação das forças políticas", mais precisamente é a sociedade civil em seus graus de autoconsciência e organização social e política. Na verdade, são os diversos momentos de desenvolvimento da consciência política coletiva. No primeiro grau de consciência revelam-se os interesses corporativos, quando um comerciante é solidário com outro comerciante, mas os dois não são solidários com o fabricante; quando um trabalhador agrícola é solidário com outros trabalhadores agrícolas, mas eles não são solidários com os operários da fábrica, nem estes são solidários com os professores, etc. No segundo grau de consciência é quando se adquire

a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas no campo meramente econômico, ainda não no campo político. No terceiro grau é quando são superados os interesses meramente corporativos no campo econômico. Este nível de consciência política assinala a passagem das forças de estrutura para as forças de superestrutura, momento em que se dá a unicidade dos fins econômicos e políticos, a unicidade intelectual e moral. Cria-se, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados.

O terceiro momento é o da "relação das forças militares" - o Estado em luta aberta pela força militar em seu sentido estrito ou pela força político-militar - guerra civil, guerra de ocupação, confronto armado de forças opressoras-invasoras com forças rebeldes libertadoras. Estes três momentos da relação das forças sociais, políticas e militares estão presentes em sociedades democráticas.

Vale apena concluir com escritos onde Gramsci chama a atenção de cada um de nós sobre o fato de sempre pertencermos a determinado grupo, sempre somos *"conformistas de um determinado conformismo*, somos *"homens massa ou homens-coletivos*". Acima de tudo, para conhecermos o mundo precisamos conhecer a nós mesmos. Criticar a própria concepção do mundo é o grau mais elevado do pensamento humano já desenvolvido.

> Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressiva; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto

> atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem beneficio no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.
>
> Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou *com elementos de outras* concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e "originais" em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos "anacrônicos" em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos, ou, pelo menos, somos "compostos" bizarramente. E ocorre, de fato, que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação à sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica.
>
> Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo.
>
> [...] Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1981, p.12-14).

Considero estes escritos de Gramsci de extremo valor para a análise dos programas de formação continuada de professores nas conjunturas políticas das décadas de 1970 e 1980. Do ponto de vista do método de análise, estas categorias teóricas serão imprescindíveis para a análise e a narrativa daquele período da história.

2.3 NOTA III

Sinopse – Considero o livro Dialética do Concreto, de Karel Kosik, uma das contribuições filosóficas (talvez pedagógicas) mais elevadas e originais para o desenvolvimento do método dialético formulado por Marx. Kosik tem se revelado um professor do método dialético, com aulas de grande clareza. Faz uma crítica consistente ao mundo da pseudoconcreticidade – "um claro-escuro de verdade e engano" – e aos pensadores que procuraram falsear um conhecimento da realidade apenas de aparência. Desenvolve com originalidade as categorias de totalidade concreta - totalidade e concreticidade em oposição à pseudoconcreticidade. Recria, ressignifica a distinção do método de investigação e método de exposição na acepção de Marx.

O que constitui e como se manifesta o mundo da pseudoconcreticidade?

> [...]O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p.11).

Pertencem ao mundo da pseudoconcreticidade:

> – O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
> – o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade);
> – o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
> – o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos

homens (IDEM, p.11).

E como é possível atingir a essência do fenômeno:

> [...]Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece (IDEM, p.12).

O que são a realidade, o fenômeno e a essência?

> [...]A essência é mais real do que o fenômeno? A realidade é a unidade do fenômeno e da essência.
> [...]O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que - diferentemente da essência oculta - se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência. Mas por que a "coisa em si", a estrutura da coisa, não se manifesta imediata e diretamente? Por que são necessários um esfôrço e um desvio para compreendê-la? Por que a "coisa em si" se oculta, foge à percepção imediata? (IDEM, p.11).

E o que Marx escreveu sobre as formas fenomênicas?

> [...]As formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas, como formas correntes do pensamento, mas o seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela ciência (MARX, citado por KOSIK, 1976, p.13, nota 1).

E como atingir o conhecimento da essência do fenômeno?

> [...]O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O "concreto" e a "abstração", em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, p.14).

A dialética como caminho - o conceito e a abstração do real dado - da

compreensão da realidade.

> [⋯]A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um progresso no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do momento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (IDEM, p.15-16).

> [...]O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático (IDEM, p.22).

> Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade (IDEM, p.22)

E que atividade é essa?

> Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Como o homem percebe os objetos isolados? Como únicos e absolutamente isolados? Ele os percebe sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado. A consciência humana deve ser, pois, considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como também no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo. A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na práxis objetiva e na apropriação

> prático-espiritual do mundo (IDEM, p.25 -26).

De tudo - da história do passado, do presente e do futuro - pode se elaborar uma teoria, um conceito, uma abstração; de tudo pode se fazer um exame analítico.

> Além da arte, existe também uma teoria da arte; além do esporte, existe também uma teoria do esporte; além da práxis, existe também uma teoria da práxis. Mas de que gênero de privilégio se trata? Estará a verdade da arte na teoria da arte e a verdade da práxis na teoria da práxis? Consistirá a eficácia da arte na teoria da arte e a eficácia da práxis, na teoria da práxis? (IDEM, p.26).

Estas perquirições podem se tornar letais, cabais, terminais, se não se tiver o cuidado, na análise dos fenômenos sociais, de preservar rigorosamente a unidade teoria-práxis.

E qual deve ser o ponto de partida da investigação? E o ponto de chegada?

> O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso - pelo seu conteúdo - daquilo de que tinha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porem, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações" coincide com a compreensão da realidade (IDEM, p.29-30).

Assim, teríamos chegado ao final desta nota musical. Porém, este *finale* pede uma emenda. Precisamos ouvir a voz de Kosik sobre a distinção formal do método da investigação e o método da exposição. Seria um erro não considerar esta distinção no trabalho de uma tese acadêmica, mas seria erro em nível bem superior não perceber como os dois métodos são indissociáveis e marcados por vínculos recíprocos de unidade

entre si.

> O método da investigação compreende três graus:
> 1 minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
> 2 análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
> 3 investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.
> Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia (IDEM, p.31).

Por outro lado, o método de exposição não se limita à forma de apresentação, pois ele é o "método da explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível" (IDEM, p.31). O ponto de partida - o real dado, os pressupostos reais, os homens em processo de desenvolvimento real, determinado - é o mesmo ponto de chegada - o real concreto, pensado, teorizado, ou seja, para repetir uma expressão de Marx "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas". Kosik soube mais do que ninguém transpor esta categoria abstrata para o pressuposto pedagógico no campo da pesquisa.

> Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início mediato, que contém em embrião a estrutura de toda a obra. Todavia, aquilo que pode, ou melhor, deve constituir o início da exposição, isto é, do desenvolvimento científico (exegese) da problemática, ainda não é conhecido, no início da investigação. O início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário (IDEM, p.31).

Para fechar, sobre o método dialético:

> [...]A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade[,] é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (IDEM, p.32).
>
> A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro "total" da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma

> teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta (IDEM, p.36).

É imprescindível a consciência do pesquisador sobre a impossibilidade de abordar a totalidade das determinações do objeto - fenômeno histórico determinado - em estudo, nem por isso se abandona o método da dialética da totalidade.

Assim, fica entendido que o ponto de chegada da investigação é o mesmo ponto de partida. Com a diferença indelével de que o ponto de partida é apenas o real dado – "caótica representação do todo" – e o ponto de chegada é o real concreto/teorizado – "totalidade concreta". Para Kosik é a concreticidade - realidade desvendada, explicada e teorizada. O "mundo escrito", na acepção de Calvino.

2.4 NOTA IV

Sinopse - Michael Löwy é um intelectual marxista e um militante socialista "teimoso" – convicto e perseverante - da esquerda contemporânea. Iniciou seus estudos e suas reflexões teóricas no marxismo ortodoxo e aos poucos foi superando os determinismos da história, atribuídos aos escritos de Marx por numerosas leituras. A ambivalência do marxismo é histórica - oposição da visão ortodoxa reducionista e visão aberta heterodoxa/ desdogmatizada - e tem produzido resultados benéficos e resultados maléficos ao pensamento marxista e a processos revolucionários ao longo dos 160 anos do método materialista histórico. A ambivalência está muito viva e presente ainda nas contendas acadêmicas e políticas atuais. Löwy percebeu muito cedo essa ambivalência nos estudos e nas interpretações das teorias marxistas. Compartilhava seus estudos universitários com uma ação persistente em movimentos operários, em organizações

nacionais e internacionais de ação revolucionária socialista. Fez pesquisas junto aos operários em São Paulo e escrevia artigos em revistas próprias dos movimentos e de abrangência acadêmica-operária. Michael Löwy é um intelectual de formação marxista consistente e visão aberta, de nascimento e formação acadêmica brasileira (com doutorado na França), atuando há anos em centro de pesquisa em Paris, com visitas frequentes ao Brasil, onde é respeitado nos meios acadêmicos e políticos. Defendeu sua tese de doutorado em Paris, orientado por Lucien Goldmann, demonstrando a articulação classes sociais, ideologia e cultura, com base na obra de Marx.

Os escritos, em seu conjunto, tem valor teórico-metodológico expressivo para a presente pesquisa, mas privilegio o texto *Objetividade e ponto de vista de classe nas Ciências Sociais,* pois, de modo didático, claro e profundo, Löwy expõe os diversos métodos das ciências sociais na perspectiva ideológica de classe social. Considero extremamente válidas estas distinções teóricas - embora pareçam repetitivas e recorrentes - nos estudos e nas análises de situações históricas nos dias de hoje. Ele nos propõe o estudo, a análise e a compreensão da sociedade no movimento ideológico das classes sociais. A objetividade das ciências sociais é uma questão relacionada à classe social, portanto eivada de ideologia. Ele mesmo, Löwy, fez a abertura do seu escrito com uma saraivada de perguntas:

> É possível a objetividade nas ciências sociais? Trata-se de uma objetividade do mesmo tipo que a das ciências naturais, como afirmam os positivistas? Não é a ciência social necessariamente "engajada", quer dizer, ligada ao ponto de vista de uma classe social? Como conciliar esse caráter "partidário" com o conhecimento da verdade? (LÖWY, 1978, p.9).

Löwy foi aluno e amigo de diversos pensadores marxistas europeus renomados, como Lucien Goldmann, Lukács, Althusser, Poulantzas entre outros. Na passagem de um marxismo ortodoxo para um marxismo mais aberto teve dois momentos marcantes. O primeiro quando conheceu e descobriu Goldmann e Lukács no início dos

anos 60; o segundo quando descobriu - mais justo dizer quando começou ler com intensidade e profundidade - os escritos de Walter Benjamin nos anos 1979-80. Sobre Goldmann, Löwy narra um episódio inusitado.

> [...]Nunca vou esquecer desta cena: um dia, acho que estávamos no segundo ou terceiro ano da faculdade, o Gabriel Bolaffi me disse assim: "Estou lendo um livro interessante e não vou lhe dizer qual, porque você já é chato, mas se ler esse livro vai ficar um chato inteligente, vai ser insuportável." Eu e Bolaffi vivíamos discutindo, porque eu era um marxista chato e ele era bem mais eclético, mais aberto, descomprometido. Ele acabou confessando que o livro era La ciência humana y la filosofía, de Lucien Goldmann. Eu naturalmente me precipitei sobre o livro para ver se ficava um chato inteligente, e fiquei deslumbrado. Fiquei deslumbrado porque era marxismo num estilo bastante diferente do que eu tinha visto até então. Havia uma crítica forte à sociologia burguesa, mas ao mesmo tempo um marxismo bem desdogmatizado, aberto. Para mim foi uma iluminação (Löwy, entrevista concedida a Ângela de Castro Gomes e Daniel Aarão Reis, 1999, Universidade Federal Fluminense, p.5).

Sobre Walter Benjamin ele escreveu:

> Ele me dá uma iluminação tremenda, e se abre um horizonte novo para mim: a Escola de Frankfurt e a temática do romantismo, que eu já vinha trabalhando a partir de Lukács, mas que começa a me interessar mais. Isso me obriga a rever uma série de coisas do marxismo e a ter uma visão bastante mais heterodoxa. Começa também o interesse pela relação entre religião-cristianismo-revolução, daí aquele livro meu Redenção e Utopia (IDEM p.11).

Dos escritos de Goldmann sobre a aposta de Pascal e Marx, ele escreveu:

> Pascal aposta na existência de Deus; Marx aposta na possibilidade da realização do comunismo. Ele [Goldmann] diz que tanto no caso da religião em Pascal como no caso do socialismo em Marx há um elemento de fé, isto é, um elemento que não pode ser demonstrado empiricamente (IDEM, p.12).

Como seria, então, a objetividade científica da história (Ciências Sociais) do ponto de vista da burguesia e qual do ponto de vista do proletariado? A questão estaria na perspectiva de fé ou de ideologia? É possível pensar numa ciência burguesa e numa ciência proletária? Michael Löwy desmascara a fragilidade, a ingenuidade de pensadores positivistas e de revolucionários socialistas que avocam para si a exclusividade da verdade objetiva da ciência da história. Mas adverte:

> Tentaremos mostrar porque somente o marxismo é capaz de trazer uma solução radical e coerente a esse problema (mesmo se nos é necessário reconhecer, que nesse sentido, os textos dos autores marxistas só nos oferecem os elementos iniciais), solução, cuja primeira condição para que ela seja possível, é a ruptura epistemológica total com o positivismo (Löwy, 1978, p.9).

Agora, ouvindo Löwy sobre a questão da objetividade nas ciências sociais, no confronto entre o método científico objetivo positivista de Augusto Comte - e de seus seguidores - e o método materialista dialético de Marx - e de seus intérpretes:

> A realidade social, como toda realidade, é infinita. Toda ciência implica uma escolha, e nas ciências históricas essa escolha não é um produto do acaso, mas está em relação orgânica com uma certa perspectiva global. As visões do mundo das classes sociais condicionam, pois, não somente a última etapa da pesquisa científica social, a interpretação dos fatos, a formulação das teorias, mas a escolha mesma do objeto de estudo, a definição do que é essencial e do que é acessório, as questões que colocamos à realidade, numa palavra, a problemática da pesquisa (IDEM, p.15).

Os positivistas, ao não distinguir e diferenciar o método das ciências da natureza do método das ciências sociais, forjam argumentos simplificados de uma ciência naturalista. Na ótica dos positivistas, "a finalidade do sociólogo ou do historiador deve ser a de atingir a mesma neutralidade serena, imparcial e objetiva do fisico, do químico e do biólogo" (IDEM, p. 10).

No enfoque do positivismo, a conclusão que se deve extrair é muito simples: a sociedade não pode ser transformada, pois é regida e determinada por leis naturais imutáveis, invariáveis. "Erro fundamental do positivismo é pois a incompreensão da especificidade metodológica das ciências sociais com relação às ciências naturais..."*(IDEM, p. 15).*

Para conhecimento da verdade nas ciências sociais, é preciso considerar "o caráter histórico dos fenômenos sociais, transitórios, perecíveis, susceptíveis de transformação pela ação dos homens; a identidade parcial entre o sujeito e o objeto do

conhecimento", além das concepções antagônicas das diferentes classes sociais e suas implicações político-ideológicas (IDEM, p.15).

Isso os positivistas não veem, além de esquecerem os "valores que orientam, influenciam e condicionam os argumentos de fato", do ponto de vista de classe, no caso, a classe burguesa.

> Por conseguinte, o método de Marx não é "neutro", "positivo" ou científico-naturalista: esse método, que ele intitula **dialética racional** é "um escândalo e uma abominação para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, porque, na compreensão positiva das coisas existentes, ele inclui ao mesmo tempo a inteligência de sua **negação**, de seu declínio necessário... ele é essencialmente **crítico e revolucionário**".
>
> Numa palavra: Marx considerava sua ciência como revolucionária e proletária e, como tal, oposta (e superior) à ciência conservadora e burguesa dos economistas clássicos. O "corte" entre Marx e seus predecessores é para ele um corte **de classe** no interior da história da ciência econômica.
>
> Esse ponto de vista era partilhado por Lenin que assinalava em seu célebre texto sobre as fontes do marxismo: "numa sociedade fundamentada sobre a luta de classes não poderia haver ciência social "imparcial". **Toda** ciência oficial e liberal **defende**, de uma forma ou de outra, a escravidão salariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravidão" (IDEM, p. 19).

Para fechar o recital de Löwy, vamos ouvir a voz sobre a ciência do ponto de vista do proletariado.

> Se admitirmos a tese do marxismo revolucionário segundo a qual toda ciência social é, conscientemente ou não, direta ou indiretamente, "engajada", orientada, "tendenciosa", "partidária", ligada à visão do mundo, ao **ponto de vista** de uma classe social, é necessário encontrar uma saída para evitar o desvio do **relativismo**. Para o relativismo consequente não há verdade objetiva, há várias verdades: a do proletariado, a da burguesia, a dos conservadores, a dos revolucionários, cada uma igualmente verdadeira ou falsa. Caímos assim na *célebre noite relativista onde* todos os gatos são pardos, e acabamos por negar a possibilidade de um conhecimento objetivo. Por exemplo, não haveria uma história verdadeira e objetiva da Revolução Francesa, mas diferentes histórias, todas válidas: história contra-revolucionária, história liberal, história jacobina, história socialista. A de Joseph de Maistre, explicando 1789 pelo castigo divino dos franceses culpados de pecados abomináveis, seria tão boa (ou tão má) quanto a de Jaurès, interpretando os acontecimentos em termos de luta de classe...(IDEM, p.29-30).

Afinal, que lições podem ser extraídas das premissas marxistas preconizadas por Löwy nos estudos e análises da história, tomando a ciência numa perspectiva de classes sociais? Os escritos nos advertem para alguns cuidados na pesquisa e na narrativa históricas. Primeiro cuidado é a percepção da íntima relação entre a busca do conhecimento da história e a defesa de interesses particulares na interpretação e versão dos fatos sociais. O segundo cuidado é com a profissão de fé na objetividade da investigação, na consequente separação dos julgamentos de fato dos julgamentos de valor, separação da ciência da ideologia, evitando um relativismo subjetivista sem ignorar a presença dos sujeitos históricos que investigam.

2.5 NOTA V

Sinopse - Há um prazer quase incontido nas leituras dos escritos de Benjamin. Nasce uma alegria viva, penetrante, quase infantil e indisciplinada em cada frase lida. Um suspiro suspenso a cada final de uma "mônada", de um fragmento, de um breve ensaio, de uma tese, de uma metáfora, enfim, de cada conceito[5].

Benjamin é recebido pelo público leitor, antes de tudo, pela forma estética de sua obra. As qualidades estilísticas dos seus escritos seduzem novos leitores e iluminam leitores mais céticos e ortodoxos do pensamento marxista. Aos 22 anos de idade, como estudante universitário, Benjamin inicia sua obra escrita com um ensaio sobre a filosofia messiânica da história. Texto escrito para uma conferência de 1914 sobre "A vida dos estudantes". Este escrito reflete sua vida de militante da "Juventude livre", uma organização de estudantes que pretendia mudar e transformar instituições e costumes da

[5] Particularmente, passei a me deliciar com a leitura dos escritos de Walter Benjamin nas sessões da disciplina Memória, Modernidade Capitalista e Educação, com a profª Drª Maria Carolina Bovério Galzerani. Acho que a professora Maria Carolina passou a sua paixão pelos escritos de Benjamin a todos os alunos de mestrado e doutorado naquelas sessões das tardes das quintas-feira de 2011.

época, como a família, as escolas, as igrejas, as artes, etc. A produção da sua obra ocorre efetivamente a partir de 1919, com a tese de doutoramento "O conceito de crítica de arte no romantismo alemão". Parou de escrever em 1940, quando suicidou-se para não ser preso pelas tropas nazistas.

A seguir e antes das recitações dos fragmentos de Benjamin, vamos ouvir um pouco o que já foi falado e escrito sobre sua vida e obra por alguns estudiosos e admiradores.

> Walter Benjamin era, sem dúvida, uma figura perturbadora. Ainda hoje, seus escritos, suas atitudes - as posições que assumiu, os caminhos que trilhou - são capazes de despertar viva curiosidade e até mesmo perplexidade nas pessoas, sacudindo-as e desafiando-as a reexaminar suas convicções sedimentadas (KONDER, L., 1999, p.7).

Em seu livro Walter Benjamin - O marxismo da melancolia, Konder traz declarações bem espirituosas de Hannah Arent – "Benjamin foi provavelmente o marxista mais singular já produzido por este movimento que, sabe Deus, teve seu quinhão completo de excentricidade" – e de Hernest Bloch - [Benjamin era] "um pouco palhaço, excêntrico, mas de maneira altamente fecunda" (IDEM).

Em entrevista Um intelectual marxista, Michael Löwy declara: "Walter Benjamin

é alguém que se preocupa muito com a história dos vencidos e tem uma sensibilidade muito forte em relação a isso" *(1996, UFF).*

> [...]Um indispensável elogio às qualidades estilísticas, à limpidez e beleza da escritura benjaminiana. No terreno da prosa de ideias ninguém o supera, neste século, enquanto imaginação verbal, comparações surpreendentes, tensão e dramatismo no encadeamento das argumentações, metáforas e símbolos que vão gerando compreensão do objeto, mas sem concessões às facilidades e sem qualquer ameaça ao rigor discursivo. Há mesmo um poeta, um ficcionista latente em quase toda a sua produção, apesar da inevitável presença dos desenvolvimentos conceituais, das requintadas e longas exposições técnicas (PEREIRA, Uilcon. Apresentação da Edição Brasileira de Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação, 1984, p.12).

> O projeto do escritor [Walter Benjamin] visava também preservar os valores da infância e da juventude. Pois eram exatamente estas - enquanto "futuro da nação" – que estavam na mira da máquina de propaganda do novo regime totalitário que procurava organizar, captar, seduzir, fazer a cabeça dos jovens e pequeninos, incentivando-os por todos os meios a integrarem a "Juventude Hitlerista". Benjamin trava uma luta consciente contra os precursores desse enquadramento compulsório das crianças num mundo de adultos enrijecidos, na medida em que o Estado fascista é um prolongamento de uma certa pedagogia burguesa do século 19: "A burguesia vê os seus filhos como herdeiros; os deserdados os veem como ajudantes, vingadores, libertadores" (BOLLE, W. In: BENJAMIN, 1984, p.13).

> Mas Benjamin era também um revolucionário, que não cedia à tentação da acedia, porque estava possuído pela paixão de contribuir para a transformação do mundo. [...]O marxismo que ele assimilou a seu modo e em termos extremamente peculiares, combinou-se com a consciência prévia, que ele tinha, de que era preciso alimentar a esperança de que um mundo bem melhor podia ser criado (KONDER, L., 1999, p.18).

Sobre o que Benjamin fala e escreve ? "... fala de ruas e lojas, de departamentos, de panoramas, exposições universais e tipos de iluminação, de moda, reclame e prostituição, de colecionador, de flâneur e do jogador, do tédio" (TIEDMANN, R., Introdução à edição alemã de *Passagens,* 2007, p.16).

> Walter Benjamin reconhece, nos monumentos da burguesia, ruínas, antes e independentemente do seu desmoronamento, pela maldição da modernidade, maldição que consiste na incapacidade paradoxal de criar o novo. Sua necessidade compulsiva de criar novidades - que caracteriza o modo de produção capitalista - é bem o contrário da verdadeira inovação, como o atestam as modas, sempre recorrentes, pois o novo não passa de uma série de variantes de aquisições antigas: 'é o novo sempre velho e o velho sempre novo'. Com efeito, a moda é a figuração moderna da repetição (MATOS, O.C.F. In: BENJAMIN, 2007, p.1.124).

> A filosofia da história de Walter Benjamin bebe em três fontes diferentes: o romantismo alemão, o messianismo judeu e o marxismo. Não é uma combinatória ou "síntese" dessas três perspectivas (aparentemente) incompatíveis, mas a invenção, a partir delas, de uma nova concepção, profundamente original [da história] (LÖWY, M., 2002, p.12).

Da vasta e rica obra de Benjamin serão privilegiados em particular os

conceitos de memória, narrador/narrativa e teses sobre a concepção de história. Os fragmentos sobre estes temas são recitados exatamente nesta ordem.

> A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois "fatos" nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas (BENJAMIN, v.II, 2000, p.239).

> Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte.
> [...] Mnemosyne, a deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica. Esse nome chama a atenção para uma decisiva guinada histórica. Se o registro escrito do que foi transmitido pela reminiscência - a historiografia - representa uma zona de indiferenciação criadora com relação às várias formas épicas (como a grande prosa representa uma zona de indiferenciação criadora com relação às diversas formas métricas), sua forma mais antiga, a epopeia propriamente dita, contém em si, por uma espécie de indiferenciação, a narrativa e o romance. Quando no decorrer dos séculos o romance começou a emergir do seio da epopeia, ficou evidente que nele a musa épica - a reminiscencia - aparecia sob outra forma que na narrativa (BENJAMIN, v.I, 2010, p.210-211).

Poderíamos dizer que na leitura deste escrito a *fortuna* de Benjamin brilha nas três palavras memória, rememoração e reminiscência. A memória é a fortuna das fortunas - "a mais épica de todas as faculdades". A reminiscência é o chão, a zona da

historiografia – é o canteiro fértil da narrativa criadora. É "a musa épica" do narrador. A rememoração é a musa do romance, de mãos dadas com a memória - musa da narrativa. Aparentemente é apenas um jogo de palavras, no entanto Benjamin confere a estas palavras um sentido distinto quando na cabeça de um narrador romancista – literatura – e quando na cabeça de um narrador historiador - historiografia.

> [...]É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.
> A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (IDEM, p. 197-198).

> O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção.... Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas.
> O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopeia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa (IDEM, p. 200-201).

> [...]Ela é estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçador e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação (IDEM p.202).

> [...]Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio (IDEM, p.203).

> [...]Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire

espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em-si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (IDEM, p.205).

[…]O cronista é o narrador da história. Pense-se no trecho de Hebel, citado acima, cujo tom é claramente o da crônica, e notar-se-á facilmente a diferença entre quem escreve a história, o historiador, e quem a narra, o cronista. O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo. É exatamente o que faz o cronista, especialmente através dos seus representantes clássicos, os cronistas medievais, precursores da historiografia moderna. Na base de sua historiografia está o plano de salvação, de origem divina, indevassável em seus desígnios, e com isso desde o início se libertaram do ônus da explicação verificável. Ela é substituída pela exegese, que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas (IDEM, p.209).

[…]Quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário. Mais solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional). Nessa solidão, o leitor do romance se apodera ciosamente da matéria de sua leitura. Quer transformá-la em coisa sua, devorá-la, de certo modo. Sim, ele destrói, devora a substância lida, como o fogo devora lenha na lareira. A tensão que atravessa o romance se assemelha muito à corrente de ar que alimenta e reanima a chama (IDEM, p.213).

[…]Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana - não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência - a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (IDEM , p.221).

Há um material riquíssimo e infindável - em sentido e significados - sobre a

narrativa e o narrador, com premissas muito oportunas para a narrativa que se pretende tecer com a tese.

Por último e como premissas e conceitos mais importantes para a presente tese, vale a pena examinar os escritos "*Sobre o Conceito da História - Teses e filosofia da História".* Como o próprio Benjamin previu, as *teses* seriam uma fonte de "mal-entendidos *entusiasmados"* e de controvérsias desde sua primeira publicação, não esgotados até hoje. Para Benjamin, as teses não tem um caráter definitivo, acabado, mas campos de reflexão sobre o pensamento e para entender melhor o decorrer da história humana.

Leandro Konder, aponta os extremos na interpretação oposta das *teses* entre Michael Löwy - que "fala na 'qualidade subversiva' das teses e as caracteriza como um dos documentos mais radicais, pioneiros e fecundos do pensamento revolucionário, desde as Teses sobre Feuerbach, de Marx" – e José Guilherme Mesquior que "as vê como 'um lamentável retrocesso no pensamento benjaminiano', uma capitulação frente ao irracionalismo"*(KONDER,1999, p.103).*

À história dos vencedores Benjamin contrapõe uma história dos vencidos. Como romper este "*continuum*" da história? Naturalmente, pelo movimento evolutivo do processo? Não! O materialismo histórico precisa romper este *continuum* com a sua tarefa de "escovar a história a contrapelo". Esta expressão alegórica é muito original, forte e rigorosa em Benjamin. Por vezes, Benjamin é um tanto irônico, "*um pouco palhaço, excêntrico*", como tem se referido Ernst Bloch. Neste escrito ele usa, quase abusa, das alegorias.

> O fantoche chamado "materialismo histórico" ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje, ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se.
> [...]A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não

podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. (BENJAMIN,p. 222- 224).

[…]Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. (IDEM,p.224).

[…]Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (IDEM,p.225).

[…]Há um quadro de Paul Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (IDEM,p. 226).

[…]O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida. Em Marx, ela aparece como a última classe escravizada, como a classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados (IDEM,p.228).

[…]A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras".
[…]A consciência de fazer explodir o continuum da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação.

[…]O materialismo histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas para no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem "eterna" do passado, o materialista histórico

> faz desse passado uma experiência única. Ele deixa a outros a tarefa de se esgotar no bordel do historicismo, com a meretriz "era uma vez". Ele fica senhor das suas forças, suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o continuum da história (IDEM,p.229-231).
>
> [...]O historicismo se contenta em estabelecer um nexo casual entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um "agora" no qual se infiltraram estilhaços do messiânico (IDEM,p.232).

"Escovar a história a contrapelo" me traz à memória vivências da infância.

Quando criança, eu me comprazia, por longo tempo, escovando os cavalos a favor do pelo. Esta era a regra para deixar o pelo liso, brilhante, limpo e bonito dos cavalos. Quando, por descuido ou por curiosidade furtiva, eu escovava o cavalo a contrapelo, apareciam resíduos de caspa, de sujeira, por vezes carrapatos, pequenas feridas, causadas por picadas de moscas sanguessugas e o pelo ficava todo arrepiado. Feio. Entretanto, para curar as feridas e extirpar os parasitas do cavalo era necessário escovar a contrapelo e expor à vista as feridas e os sanguessugas. Há uma riqueza muito grande de sentido nesta alegoria. Ao escovar-se o cavalo a favor do pelo, fantasmagoriza-se, galvaniza-se a realidade, a barbárie, escondendo a sujeira, as feridas, os parasitos. Para desfantasmagorizar o cavalo - a sociedade capitalista - faz-se necessário escovar a contrapelo. No caso da história, na sociedade moderna capitalista, a burguesia impunha uma ideologia do progresso às custas e em prejuízo das massas e das classes subalternas - classe dos vencidos. Daí a expressão "escovar a história a contrapelo" para romper com esse movimento do progresso (tempestade que sopra do paraíso e acumula ruínas sobre ruínas). No movimento do progresso da história se vê um movimento de forças dos vencedores sobre os vencidos. Até agora, para Benjamin, a

história real bem como a história narrada estiveram a favor dos vencedores. Faz-se necessário escovar a história a contrapelo para a redenção dos vencidos e o aniquilamento do dragão. Não basta manter a aparência do cavalo bonito e sadio. Na história é necessário romper com a sociedade burguesa e não mantê-la apenas aparentemente bonita, fantasmagorizada de progresso e felicidade. É necessário suplantá-la por uma nova sociedade sem a classe burguesa e seus privilégios. É o caso de romper com o "*continuum* da história".

2.6 NOTA VI

Sinopse - Um pensador e filósofo da linguagem e da cultura - na concepção marxista - formulou uma maneira muito singular para atingir a compreensão dos sentidos dos acontecidos da história: examinar o mundo - a coisa cognoscível - com "profundidade de penetração". Profundidade que pode estar escondida na superfície dos acontecimentos do mundo. Profundidade da compreensão equivale a desvendar o oculto em seus multíplices sentidos. O filósofo percebeu a dialética do sentido, que se manifesta e ao mesmo tempo se esconde no acontecido, quer dizer, nos fatos da vida humana. Estes, inalteráveis em sua materialidade. Já os sentidos formulados sobre o mesmo fenômeno não são únicos e são sempre inacabados, pois não há interpretação exclusiva, única, definitiva. É complexo? Um pouco, talvez. Ocorre que o sentido da essência do fenômeno não é revelado na aparência, mas na profundidade do exame dos fenômenos sociais e das conexões e relações entre os acontecidos. E o cognoscente - o pesquisador - ao praticar o ato da compreensão se torna "participante do diálogo" - uma relação do cognoscente e o cognoscível. Estabelece-se uma dialogia entre o sujeito pesquisador e a coisa morta - o passado, a história e todos os envolvidos no acontecido e todos os que

já expressaram algo sobre o mesmo acontecido.

Mikhail Bakhtin cultivou - também de forma singular - em seus escritos uma virtude dialética: oposição altivez-profundidade, ao mesmo tempo. Ao propor profundidade da compreensão não subtrai a altivez na expressão; ao propor profundidade de penetração, não subtrai o inacabamento dos sentidos. Se para atingir a compreensão dos fatos da vida, dos fenômenos, acontecimentos da história é preciso profundidade na análise, para atingir a inteligibilidade das noções, dos sentidos e significados dos escritos de Bakhtin é preciso uma leitura com *la coda dell'occhio* (com o rabo d'olho). Além da leitura de olhar oblíquo penetrante e de ar desconfiado, os escritos de Bakhtin requerem leituras, releituras, novas leituras, leituras outras lentas e persistentes, com intervalos e distanciamento sem nunca anunciar uma última leitura. A última leitura de um escrito de Bakhtin é aquela que antecede a próxima, em circunstâncias novas. Para ler os escritos de Bakhtin é preciso conjugar a não clareza da linguagem com a concisão e consistência das noções e sentidos das categorias que ele cria. Caberia, aqui, recorrer às quarta, quinta e sexta definições de clássico formuladas por Calvino.

> 4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.
> 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.
> 6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

A exemplo de Calvino, poderíamos repetir a fórmula de Calvino (2001, p.11-16): "ler Bakhtin é bem melhor do que não ler Bakhtin".

Pois ele aborda uma multiplicidade sem fim de temas, com riqueza linguística multiforme inesgotável, e profundidade e complexidade de sentidos inéditos, capazes de encantar e atordoar o leitor simultaneamente. Parece que a opacidade, o pesadume a trivialidade, a inspiração, a ironia, os festejos do tipo carnavalesco do mundo foram incorporados com exatidão na expressão da linguagem bakhtiniana.

Na complexidade, já por conta da profundidade e da imprecisão, das noções

(conceitos e sentidos) dos enunciados - por vezes na forma vaga de anotações e apontamentos de temas e assuntos a serem desenvolvidos mais adiante - persiste uma concepção marxista de linguagem nos escritos de Bakhtin, abordados sempre no enfoque da dialética na história humana. A imprecisão nos enunciados já é uma dialética, que acaba energizando a teimosia e a virtude da persistência dos leitores. Ambas, imprescindíveis pressupostos do intelecto para atingir a inteligibilidade dos escritos.

Para o presente estudo vou evocar algumas noções mais específicas e restritas à Metodologia das Ciências Humanas e à Linguagem - campo dos signos e das ideologias. Antes de apresentar recitações a voz (ou vozes?) do próprio Bakhtin, vou trazer as palavras daqueles que leram, estudaram, interpretaram o pensamento bakhtiniano e escreveram sobre o autor.

Primeiramente, quem foi Bakhtin? Na voz de Tzvetan Todorov

> Mikhail Bakhtin (1895-1975) é uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX. A fascinação é facilmente compreensível: obra rica e original à qual nada pode ser comparado na produção soviética em matéria de ciências humanas.
> [...]Bakhtin mantém sua observação, segundo a qual em nosso mundo contemporâneo é impossível assumir uma verdade absoluta, e devemos nos contentar em citar em vez de falar em nosso próprio nome... (TODOROV, in: BAKHTIN, 2006, p. XIII e XXI).

Bakhtin foi conterrâneo e contemporâneo de Pasternak, Erhenburg, Maiakowski, Ievtuchenko, Volochinov, Solzhenitsyn, Sholokhov, Bukharin, Lenin, Stalin e contemporâneo de Gramsci, Sartre, Benjamin, Goldmann, Calvino e outros intelectuais e escritores do pensamento marxista.

O que marca, caracteriza e identifica o pensamento de Bakhtin? Para Geraldi:

> Sem dúvida alguma, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo "eu" como o Outro que não - eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação

> essencial entre o eu e o Outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Estes são princípios gerais de toda a arquitetura do pensamento de Bakhtin e não serão aqui retomados, mas assumidos como axiomas (GERALDI, 2003, p. 42).

E quem lê, como lê, estuda, vivencia o pensamento bakhtiniano, hoje?

> Não é fácil ler a obra de Bakhtin. Ele não produziu nenhuma súmula de sua teoria, onde se encontram todos os conceitos acabados e bem definidos.
> [...]Bakhtin é um autor que está na moda. Todos falam dele, citam-no, discutem-no. Ele entrou até no discurso pedagógico dos níveis fundamental e médio de ensino. Diz-se, por exemplo, que só se pode estudar a língua a partir dos gêneros do discurso. Isso cria dois problemas. De um lado, existem aqueles que fazem uma recepção religiosa da obra bakhtiniana. Ela apresenta "a" verdade e cabe a nós apenas comentá-la. Os que a concebem dessa maneira tornam-se guardiões temíveis do "texto sagrado". Para eles, ninguém compreendeu direito os conceitos bakhtinianos nem percebeu sua complexidade. De outro, existe uma simplificação muito grande das noções bakhtinianas, que chega mesmo a sua vulgarização grosseira (FIORIN, 2006, p.5).

As admoestações de Fiorin não se restringem apenas aos leitores aficionados de Bakhtin. Na história, toda vez que constituímos pensadores, escritores, artistas, cientistas e outros inventores do mundo em "ícones" da "verdade" e das crenças cometemos enganos e crimes grotescos com a civilização do nosso tempo.

Como sobreviver em meio a estes dois perigos? Ou quais as razões de incluir Bakhtin no presente estudo, correndo o risco de afundar em um dos dois problemas?

Por que

> [...]Com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem [confundem]. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.
> […]Bakhtin se interessa, primeiramente, pelos conflitos no interior de um mesmo sistema. Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma

> modificação da língua (YAGUELLO, in: BAKHTIN, 1977, p. 14-15).

Aqui, essencialmente aqui, estão as categorias de análise para o exame e a expressão dos fatos históricos que são abordados na presente tese.

Para o estudioso italiano do pensamento bakhtiniano, Augusto Ponzio,

> A contribuição fundamental de Bakhtin reside na investigação das condições de possibilidade para subverter a ideologia da identidade - condições de possibilidade no sentido filosófico -, que, poderíamos dizer, no plano transcendental, podem permitir entrever e justificar uma lógica diferente, que se baseia na alteridade (PONZIO, 2008, p.12).

E para o estudioso e "socializador" do pensamento bakhtiniano, Miotello,

> A compreensão que tivemos da relação signo/materialidade trouxe novas possibilidades para pensar a linguagem na sua relação inseparável com o mundo na sua concretude, na sua materialidade. Dessa compreensão ainda devemos extrair novas aprendizagens. Da mesma forma a discussão sobre a relação recíproca entre a infra-estrutura e a super-estrutura na concretude do mundo material faz atribuir à linguagem novas tarefas, tornando-a a mediação mais competente entre o modo como vivemos e o modo como pensamos e decidimos o viver (MIOTELLO, 2010, p.7).

Por fim, é prazeroso ouvir a voz surpreendente e cheia de melodia estética, que a voz de Ítalo Calvino.

> Há o texto multíplice, que substitui a unicidade de um eu pensante pela multiplicidade de sujeitos, vozes, olhares sobre o mundo, segundo aquele modelo que Mikhail Bakhtin chamou de "dialógico", "polifônico" ou "carnavalesco", rastreando seus antecedentes desde Platão a Rabelais e Dostoievski (CALVINO, 2002, p.132).

Há muitos modos de ler os escritos bakhtinianos em diversos níveis no enfoque da dialética marxista ou fora dele. As passagens que seguem são dos escritos do próprio Bakhtin, extraídas de: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN-VOLOSHINOV)*;* e dos textos *Metodologia das Ciências Humanas e Apontamentos de 1970-1971,* que fazem parte de *Estética da Criação Verbal.*

> [...]Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de

si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo fisico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN-VOLOSHINOV, 1997, p.31).

[...]Qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles (IDEM, p.32).

[...]Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico,etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (IDEM, p.32).

[…]a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (IDEM, p.33-34).

[...]Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social (IDEM, p. 34).

[...]não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (IDEM, p.35).

[...]A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são

> diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica.
> [...]A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.
> [...[A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sigo gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (IDEM, p.36).

> [...]Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical.
> [...]A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (IDEM, p.38).

Evocando um exemplo da vida real da conjuntura política brasileira do final da década de 1960 e inícios da década de 1970, sob a ótica dos signos ideológicos do regime ditatorial fica difícil dizer em palavras - expressar e exprimir - os sentimentos, a dor, os sofrimentos, os horrores dos presos políticos encarcerados em nome da ordem e do combate ao comunismo. Ou, poderíamos também conferir os signos ideológicos presentes e incrustados nos materiais pedagógicos usados nos processos de formação educacional sob o jugo daquele regime político, por certo ouviríamos ecos e ressonâncias verbais - "uma refração ideológica verbal" - que geravam medo e silêncio generalizados.

> [⋯]A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas "imanentes" consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico. E essa base de partida deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo (IDEM, p.38).

> [...]É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de

> todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (IDEM, p.41).

Bakthin chama a atenção para as estruturas ideológicas, segundo as quais "a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal". Chama atenção dobrada sobre o fato segundo o qual "as formas da comunicação verbal … são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política" (p.43). Estes enunciados confirmam e conferem a legitimidade e autenticidade da concepção marxista ao pensamento bakhtiniano-voloshinoviano.

> Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo (IDEM, p.44).

> [...]Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária (IDEM, p.47).

> [...]Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (IDEM, p.95).

> [⋯]sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis.
> [...]Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de

> conflito tenso e ininterrupto (IDEM, p.106 – 107).
>
> [...]A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (IDEM, p.113).
>
> […]O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.
> O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc (IDEM, p.123).
>
> [...]Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (IDEM, p.123).
>
> O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação (IDEM), p.144).
>
> [...]O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo. Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? (IDEM, p.146).

Em *Metodologia das Ciências Humanas* a compreensão dos enunciados - categorias de análise como campos conceituais - se apresenta em níveis ainda mais complexos. Há neste escrito uma combinação da filosofia com a ciência da história. Marília Amorin, ao valer-se das categoriais de análise de Bakhtin para a expressão do

texto de pesquisa, escreveu:

> Há alguns anos venho trabalhando sobre a questão do texto de pesquisa em Ciências Humanas numa abordagem de inspiração bakhtiniana, e que pode assim ser chamadas de polifônica. O texto interessa como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação a várias questões, das quais uma, em particular, parece-me importante: a alteridade ou, dito de outra maneira, a relação entre o pesquisador e seu outro, ou melhor seus outros. Por essa razão, as teorias fundadoras da enunciação, de Benveniste a Bakhtin, impõem-se nessa categoria de reflexão.
> [...]Parece-me que a grande contribuição da abordagem polifônica em Ciências Humanas consiste em tornar problemática toda ilusão de transparência de um texto de pesquisa. Há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto. Objeto que não para nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio.
> [...]Todos aqueles que conhecem a obra de Bakhtin e talvez até aqueles que dela apenas ouviram falar conhecem a célebre oposição entre discurso monológico e discurso dialógico. Monológico é o discurso de uma só voz e dialógico ou polifônico, o discurso de múltiplas vozes. Essa oposição tornou-se célebre principalmente pelo fato de que ela permite denunciar discursos dogmáticos, uma vez que todo discurso dogmático é necessariamente monológico, já que ele quer fazer com que se ouça nele apenas uma voz, isto é, a sua. Mas se todo discurso dogmático é monológico, todo discurso monológico não é necessariamente dogmático. Por exemplo, na situação em que Bakhtin mais desenvolve essa oposição é nela que distingue discurso romanesco de discurso poético, este último sendo fundamentalmente monológico e o primeiro, fundamentalmente dialógico (AMORIN, 2002, p.8 e 11).

Agora, as palavras de Bakhtin:

> [...]Ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si. Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. O significado da simpatia e do amor. Aí o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações.
> [...]A complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o

corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (amante). O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e a morte para o outro. A memória (BAKHTIN, 2006, p.394).

[...]O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal, etc. Como formas reais de expressão da representatividade do ser (e não da singularidade e da materialidade) e da relação desinteressada com ele. A exatidão, seu significado e seus limites. A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesmo. A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se auto-revela não pode ser forçado e tolhido (IDEM, p.395).

[…]Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento - compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo).
[...]"O problema da compreensão. A compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido".

[...]O problema da seriedade. Os elementos de expressão externa da seriedade; o cenho carregado, os olhos apavorantes, as rugas e pregas juntas pela tensão, etc., são elementos de pavor ou intimidação, de preparativo para o ataque ou para a defesa, um chamamento à subordinação <?>, uma expressão de fatalidade, de necessidade férrea, de peremptoriedade, de indiscutibilidade. O perigo faz o sério, o riso autoriza evitar o perigo. A necessidade é séria, a liberdade ri. O pedido é *sério,* o riso nunca pede, mas o ato de dar é acompanhado de riso. A seriedade é prática e é interesseira no sentido amplo da palavra. A seriedade retém, estabiliza, está voltada para o pronto, para o concluído em sua obstinação e autopreservação. Não é uma força tranquila e segura de si (esta sorri), mas uma força ameaçada e por isso ameaçadora, ou uma fraqueza suplicante (IDEM, p. 396-397).

[...]A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissoluvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A

compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próxima e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade.
[…]O mundo tem um sentido. "A imagem do mundo manifestada na palavra" (Pasternak). Todo fenômeno particular está imerso no elemento dos primórdios do ser. À diferença do mito, existe aí a conscientização da sua não-coincidência com seu próprio sentido.
[...]Definição de sentido em toda a profundidade e complexidade de sua essência. A interpretação como descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção por elaboração criadora. Antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e com o contexto inacabado. Tal sentido (no contexto inacabado) não é tranquilo nem cômodo (nele não se pode ficar tranquilo nem morrer) (IDEM, p. 398).

[…]O autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença. A crítica costuma procurá-lo no conteúdo destacado do todo, que permite identificá-lo facilmente com o autor-homem de uma determinada época, que tem uma determinada biografia e uma determinada visão de mundo. Aí a imagem do autor quase se funde com a imagem do homem real (IDEM, p. 399).

[...]As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (IDEM, p.400).

[...]O esclarecimento do texto não por outros textos (contextos) mas pela realidade das coisas (coisificada). Isso costuma ocorrer nas explicações biográfica, sociológica vulgar e causal (dentro do espírito das ciências naturais), bem como em uma historicidade despersonalizada (a "história sem nomes"). A interpretação autêntica em literatura e nos estudos literários sempre é histórica e personalizada. O lugar e as fronteiras dos chamados realis. Coisas prenhes de palavra (IDEM, p.402).

[...]A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais:

> "voz da própria vida", "voz da natureza", "voz do povo", "voz de Deus", etc. Papel desempenhado nesse processo pela palavra dotada de autoridade, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima (IDEM, p.403).
>
> [...]O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). Cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto (IDEM, p. 404).
>
> [...]A compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), a complexa unidade da literatura da sociedade humana. Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo. A análise costuma desenvolver-se no espaço estreito do pequeno tempo, isto é, da atualidade do passado imediato e do futuro representável - desejado ou assustador (IDEM, p.406-407.
>
> [...]Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas. Eu também interpreto dialogicamente o princípio de complementaridade. Altas apreciações do estruturalismo. O problema da "exatidão" e da "profundidade". Profundidade da penetração no objeto (material) (coisificação) e profundidade de penetração no sujeito (personalismo).
> [...]Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo.
> [...]Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (IDEM, p.409-410).

Para fechar, vamos ouvir Bakhtin sobre o que ele falou do riso, em oposição à seriedade.

> O riso não coíbe o homem, libera-o.
> A índole social e coral do riso, sua aspiração ao popular e ao universal. As portas do riso estão abertas para todos e cada um. A indignação, a ira, a revolta são sempre unilaterais: excluem o fato de se indignarem com alguém, etc., provocam uma ira responsiva. Elas se dividem, ao passo que o riso só unifica, não pode dividir. O riso pode combinar-se com uma emocionalidade

> profundamente íntima (Stern, Jean-Paul e outros). Riso e festividade. A cultura da monotonia. O riso e o reino dos fins. (Já os meios são sempre sérios). Tudo autenticamente grande deve incorporar o elemento do riso. Caso contrário, torna-se ameaçador, terrificante ou empolado; quando menos, limitado. O riso abre cancelas, torna o caminho livre.
> O riso alegre, aberto, festivo. O riso fechado, meramente negativo da sátira. Não é um riso ridente. O riso de Gógol é alegre. Riso e liberdade. Riso e igualdade. O riso aproxima e familiariza. Não se pode implantar o riso, os festejos. A festa sempre é primordial ou sem primórdios (IDEM, p.370).

Talvez, por estas razões o riso esteve tão ausente nos presidentes militares da ditadura. Inevitavelmente, todos eram sérios, obtusos, sisudos, de olhar apavorante e cenho carregado. É a própria imagem da ditadura de um regime ou do autoritarismo (não confundir com autoridade). Como veremos adiante, quando estivermos estudando os processos de formação continuada de professores na época da ditadura, tais elementos de expressão externa da seriedade foram incorporados assustadoramente por professores em sala de aula como expressão da autoridade frente aos alunos. Essa cultura da seriedade não foi isenta da barbárie, tampouco foi isenta de barbárie o processo de transmissão da cultura - a violência simbólica da formação pedagógica em sala de aula.

2.7 NOTA VII

Sinopse - Nos limites da visão de mundo de cada um, estamos inevitavelmente "divididos ao meio" diante da oposição "mundo escrito" - "mundo não-escrito"; "palavra escrita" - "palavra não-escrita"; "mundo representado" - "mundo não-representado"; "mundo material" - "mundo imaginado". Estaria aqui alojada a grande questão que atormenta os pensadores que querem compreender o mundo e tudo o que há nele e o que nele acontece? Será eterna a controvérsia e dicotômica a relação entre o mundo material - real dado não-escrito - e o mundo expresso dos textos - real concreto teorizado, falado e escrito? Esta complexa dimensão das visões de mundo seria apenas a parte essencial da questão? E porque não foi escrito o que não está escrito?

Ítalo Calvino fez para si mesmo a pergunta aparentemente ingênua: "Por que escrevi o que escrevi"? Uma pergunta tão desconcertante como leve, rápida, exata, inteligível, consistente que mereceria respostas de cada um que se exprimiu no mundo escrito e por seu ato ajudou a constituí-lo. E quem irá respondê-la? Seria o mundo inexplicável e inexprimível? Trata-se de uma relação dialética de "incompatibilidade" e "descontinuidade" do mundo da página escrita e do mundo além da página? Ou seria um problema complexo de linguagem, esta incapaz de exprimir com exatidão o mundo material?

Podemos dizer que Ítalo Calvino foi um pensador, um filósofo, um cientista e romancista, pois enquanto escritor e "intelectual engajado", na sua ficção teceu mais do que enredos. Durante quarenta anos escreveu ficção. Entretanto, a obra de Calvino está carregada de sentidos da vida existencial do seu tempo. Prova de que o gênero ficcional não trata apenas da vida imaginária, do conto fantástico e fantasmagórico. A obra de Calvino está carregada de um especial prazer estético e intelectual. Poderíamos igualmente afirmar com autenticidade que nos contos e nas narrativas ficcionais de Calvino há um especial diálogo entre a literatura e as ciências - naturais e sociais. Uma elevada narrativa da história das ciências sociais e físico-naturais sempre vem fertilizada pela beleza estética. E igualmente uma narrativa ficcional consistente vem carregada de elementos científicos. Poderíamos afirmar que os escritos de Calvino vem fertilizando o pensamento crítico de cientistas sociais e a sensibilidade criativa humana dos cientistas físico-naturais. Trata-se, portanto, de uma autêntica e legítima "estética da criação verbal", na acepção bakhtiniana. Uma literatura de formas "expressivas", "cognoscitivas" e "imaginativas ficcionais". Após ter escrito uma vasta obra literária durante quarenta anos, praticando nos seus escritos as qualidades e valores estéticos da literatura - leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência -

Calvino, já no fim da vida, dedicou suas atenções à uma definição teórica global do seu trabalho - um legado fascinante para o futuro da literatura. Fez da literatura uma práxis dialógica do ato de criação estética.

Nada mais elevado do que fechar a ópera de sete notas com a musicalidade da literatura. Assim, as recitações de Calvino são feitas em duas perspectivas como se Calvino estivesse partido ao meio: uma, a perspectiva da condição humana, o Calvino diante do mundo real, concreto, da existência, e diante do mundo escrito, dos textos, mundo representado; outra, a perspectiva da dimensão estética, da proposta dos seis valores, das seis qualidades para a literatura do futuro. Uma combinação dialética do homem diante do mundo real e homem no ato da criação estética: obra de criação. O homem em busca da realização da existência autêntica.

Primeiramente, vamos ouvir vozes de quem já se deleitou com a leitura dos escritos de Calvino.

> Nada como um grande escritor para apresentar um grande tema; Ítalo Calvino, em um texto não-acadêmico extremamente sensível e inteligente, transmite a complexa ideia de uma dupla dimensão do real: a do mundo concreto e a do mundo dos textos. Ao apresentar o dos textos como o seu mundo, aquele que compreende e no qual se sente à vontade, Calvino inverte nossa percepção habitual do assunto, provocando-nos o estranhamento que buscam os antropólogos, e levando-nos a refletir, entre outras coisas, sobre as relações entre escrita e oralidade (AMADO;FERREIRA, 2005, p. XX).

> Quem é este silencioso senhor Palomar, com nome de telescópio, que se detêm a contemplar melros, girafas, tartarugas, ervas daninhas, queijos, açougues e estrelas, concedendo a tudo a dignidade de ser objeto de pensamento? Com método rigoroso, ele se concentra nos mínimos detalhes para captar o sentido das coisas com precisão, mas os significados se multiplicam e é como se cada ponto da realidade contivesse o infinito.
> Neste senhor Palomar encontra-se a inquietude constante de Ítalo Calvino, sempre pesquisando os territórios limítrofes do pensamento e da ficção, abrindo mundos novos para reconhecer-lhes os ministérios e segredos, proporcionando para seus leitores o prazer da leitura inteligente (Verso Contra-Capa Palomar, ed. Cia. das Letras).

> Declaração de ética, mais que de poética, as conferências que Calvino preparou

> para a Universidade de Harvard representam o testamento artístico de um dos protagonistas literários desse fim de milênio. Em meio a cada vez mais aguda crise contemporânea da linguagem, o grande escritor italiano identifica as seis qualidades que apenas a literatura pode salvar - leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência -, virtudes a nortear não apenas a atividade dos escritores mas cada um dos gestos de nossa existência. Feitas de divagações, memórias, trechos autobiográficos, as Seis propostas de Calvino constituem um precioso legado do milênio do livro para as gerações do ano 2000 (Verso Contra-Capa Seis Propostas para o Próximo Milênio, Cia. das Letras).

O próprio Calvino se confessa aturdido – "experimento um sentimento familiar de desconcerto" – toda vez que está num palco diante de uma plateia para falar aquilo que preparou e escreveu para ler na conferência. A dúvida e a incerteza daquilo que ele vai falar face ao que escreveu e do que o público espera ouvir das suas palavras e que realmente recebe, o deixam aturdido. Ele escreveu:

> [...]Essa descontinuidade entre a página escrita, fixa e estabelecida, e o mundo móvel e multiforme além da página, nunca deixou de me surpreender: mesmo agora, neste salão, todas as vezes que levanto os olhos e vejo minha plateia, experimento um sentimento familiar de desconcerto, e pergunto a mim mesmo: "Por que escrevi o que escrevi?" (CALVINO, in: AMADO E FERREIRA, 2005, p.140).

> [...]Acho que também me sentia assim na juventude, mas àquela época minha ilusão era de que os mundos escrito e não-escrito se esclareceriam mutuamente; as experiências de vida e as experiências literárias seriam complementares, e se progredisse num campo, progrediria no outro. Hoje, posso afirmar que sei muito mais sobre mundo escrito do que antes: nos livros, a experiência ainda é possível, mas seu domínio termina na margem branca da página. Em contraposição, o que ocorre ao meu redor me surpreende a cada vez, me assusta, me deixa perplexo. Já presenciei muitas mudanças em minha vida, no mundo exterior, na sociedade que me rodeia, muitas mudanças até mesmo em meu interior, e ainda assim nada posso prever: para mim, para as pessoas que conheço, e muito menos para o futuro da humanidade. Não posso prever as relações futuras entre os sexos, entre as gerações; os desenvolvimentos futuros da sociedade, das cidades, dos países; que tipo de paz haverá, ou que tipo de guerra; que importância terá o dinheiro; que objetos do dia a dia desaparecerão, e os novos que surgirão; que tipo de veículos e motores existirão; qual será o futuro do mar, dos rios, dos animais, das plantas. Sei que compartilho minha ignorância com aqueles que, ao contrário, fingem saber: economistas, sociólogos e políticos; mas o fato de não estar sozinho não

me anima.
Poderia me animar pensando que a literatura sempre compreendeu algo mais que as outras disciplinas, mas isso me faz lembrar que os antigos viam nas ciências humanas uma escola de saber, e percebo o quanto hoje a própria ideia do saber é inalcançável (IDEM, p.141).

[...]Mas examinemos mais a fundo a situação. As coisas são realmente assim? As principais filosofias da atualidade afirmam: "não, você está errado". Duas conclusões contrastantes para duas correntes filosóficas atormentam a mente do escritor. Uma afirma: "o mundo não existe, só a linguagem existe". A outra diz: "a linguagem comum não tem sentido, o mundo é literalmente inexprimível".
[...]se sentimos tão intensamente a incompatibilidade entre o escrito e o não-escrito, é porque estamos hoje muito mais cientes do que é o mundo escrito; nunca podemos nos esquecer de que é feito de palavras, de que a linguagem é empregada de acordo com suas próprias técnicas e estratégias, de que os significados e as relações entre os significados se organizam segundo sistemas especiais; estamos *cientes de que,* quando uma história nos é contada (e quase todo texto escrito conta uma história, ou muitas histórias, até mesmo um livro de filosofia, até mesmo o orçamento de uma empresa, até mesmo uma receita culinária), essa história é acionada por um mecanismo, semelhante a outros mecanismos de outras histórias (IDEM, p.142-143).

[…]Para entrar em contato com o mundo exterior, certas pessoas apenas compram um jornal todas as manhãs. Não sou tão ingênuo. Sei que nos jornais só encontrarei uma leitura do mundo feita por terceiros, ou então por uma máquina anônima especializada em selecionar, entre a poeira infinita de eventos, aqueles que podem cair na malha da "notícia".
Outros, para fugir da palavra escrita, ligam a televisão. Mas sei que todas as imagens, mesmo as das reportagens ao vivo, pertencem ao discurso construído, à semelhança daquele dos jornais. Por isso, não compre o jornal, não ligue a televisão, apenas saia e dê uma volta.
[...]Ao longo dos séculos, o hábito da leitura transformou o Homo sapiens no Homo legens. Mas esse Homo legens não é mais sapiens que seus antepassados. O homem que não dominava a leitura podia ver e escutar muitas coisas que hoje não somos capazes de perceber: a trilha dos animais selvagens que caçava, os sinais da aproximação de vento ou chuva. Ele podia saber as horas do dia pelas sombras das árvores ou as da noite pela posição das estrelas no horizonte (IDEM, p. 143-144).
[...]Quanto à linguagem, um tipo de praga a atingiu. O italiano torna-se mais e mais abstrato, artificial, ambíguo: as coisas mais simples nunca são ditas diretamente e os substantivos concretos não são mais usados. Os primeiros a padecer dessa doença foram os políticos, as autoridades, os intelectuais; depois, ela se converteu em epidemia generalizada, à medida que uma consciência política e intelectual se espraiou às grandes massas. A tarefa do

> escritor é combater essa praga, fazer com que sobreviva uma linguagem direta, concreta; mas a linguagem do dia-dia, que costumava ser a fonte viva na qual os escritores iam beber, não escapou da contaminação. Portanto, creio que nós, italianos, estamos na situação ideal para conectar nossas dificuldades atuais de escrever romances às reflexões gerais sobre a linguagem e o mundo.
> [...]Em que língua o livro do mundo está escrito? Na opinião de Galileu, na língua da matemática e da geometria, a língua da racionalidade e da exatidão absolutas. É assim que se deve ler o mundo atual? Quem sabe, talvez sim, mas somente no caso do muito distante: galáxias, quasares, supernovas. Quanto ao nosso mundo cotidiano, parece estar escrito mais num mosaico de línguas, como uma parede coberta de grafites, cheia de rabiscos sobrepostos, como um palimpsesto cujo pergaminho foi raspado e reescrito várias vezes,...(IDEM, 144-145).

> [...]Mas será a mimese o caminho certo? Meu ponto de partida foi o contraste irreconciliável entre o mundo escrito e o não-escrito; se suas duas línguas se fundirem, minha argumentação vai por água abaixo. O verdadeiro desafio para um escritor é falar sobre a confusão de nosso século usando uma linguagem transparente ao ponto de atingir um nível alucinatório, como fez Kafka (IDEM, p.146).

Aos escritores cabe o desafio de escrever sobre a confusão - a leveza e o pesadume - do nosso tempo na linguagem direta, concreta, transparente no "ritmo interior picaresco e aventuroso alucinatório". Já aos leitores se apresenta uma impiedosa oportunidade do prazer da leitura estética - leituras igualmente "alucinatórias". A marca singular da obra literária de Calvino se revela na estética do texto pela clareza da linguagem. Calvino se revelou autêntico visionário da literatura ao preparar - com "obsessão" - as conferências para proferir na Universidade de Harvard em 1985-86. Primeiro, ele fez a escritura - escreveu suas obras vivenciando e praticando os valores que proclamou para o futuro da literatura para somente depois formular as noções, os conceitos teóricos, a definição dos sentidos dos valores que praticou ao escrever ficção durante quarenta anos. O sentido visionário - o futuro da literatura - ele mesmo anunciou em *Seis Propostas para o Próximo Milênio.*

> [...]Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar. Quero pois dedicar estas conferências a alguns valores ou qualidades ou especificidades da

> literatura que me são particularmente caros, buscando situá-los na perspectiva do novo milênio (CALVINO, 2002, p.11).

Das seis propostas, Calvino escreveu cinco. A sexta e última conferência ele não escreveu, pois foi acometido de infarto fatal. Há uma relação dialética presente na concepção e definição dos valores - a não subtração do valor contrário - leveza-peso, rapidez-retardamento, exatidão-imprecisão, visibilidade-opacidade, multiplicidade-unicidade. É claro, argumentando a favor dos valores, mas não por considerar os seus opostos menos válidos, apenas por ter mais coisas a dizer sobre os valores. Essa dupla combinação de contrários - negação da negação - revela a relação dialética da literatura de Calvino. Uma bela afirmação-negação, ao mesmo tempo leve e pesada.

Na voz do próprio Calvino sobre os valores, as qualidades da literatura para o novo milênio.

Oposição Leveza-peso*:*

> Depois de haver escrito ficção por quarenta anos de haver explorado vários caminhos e realizado experimentos diversos, chegou o momento de buscar uma definição global de meu trabalho. Gostaria de propor a seguinte:no mais das vezes, minha intervenção se traduziu por uma subtração do peso; esforcei-me por retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me sobretudo por retirar peso à estrutura da narrativa e à linguagem (CALVINO, 2002, p.15).

> [...]Muito dificilmente um romancista poderá representar sua ideia da leveza ilustrando-a com exemplos tirados da vida contemporânea, sem condená-la a ser o objeto inalcançável de uma busca sem fim. Foi o que fez Milan Kundera, de maneira luminosa e direta. Seu romance A insustentável leveza do ser é, na realidade, uma constatação amarga do Inelutável Peso do Viver...(IDEM, p.19).

> [...]O peso da vida, para Kundera, está em toda forma de opressão; a intrincada rede de constrições públicas e privadas acaba por aprisionar cada existência em suas malhas cada vez mais cerradas. O romance nos mostra como, na vida, tudo aquilo que escolhemos e apreciamos pela leveza acaba bem cedo se revelando de um peso insustentável. Apenas, talvez, a vivacidade e a mobilidade da inteligência escapam à condenação - as qualidades de que se compõe o romance e que pertencem a um universo que não é mais aquele de viver... (IDEM, p.19).

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contanto com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos.
[...]Mas se a literatura não basta para me assegurar que não estou apenas perseguindo sonhos, então busco na ciência alimento para as minhas visões das quais todo pesadume tenha sido excluído (IDEM, p.19-20).

[...]Em Lucrécio como em Ovídio, a leveza é um modo de ver o mundo fundamentado na filosofia e na ciência: as doutrinas de Epicuro para Lucrécio e as doutrinas de Pitágoras para Ovídio (um Pitágoras, tal como Ovídio o apresenta, muito semelhante a Buda). Mas em um e outro caso, a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta, independentemente da doutrina filosófica que este pretenda seguir (IDEM, p.22).

[...]assim como não podemos admirar a leveza da linguagem se não soubermos admirar igualmente a linguagem dotada de peso.
Podemos dizer que duas vocações opostas se confrontam no campo da literatura através dos séculos: uma atende a fazer da linguagem um elemento sem peso, flutuando sobre as coisas como uma nuvem, ou melhor, como uma tênue pulverulência, ou, melhor ainda, como um campo de impulsos magnéticos; a outra tende a comunicar peso à linguagem, dar-lhe a espessura, a concreção das coisas, dos corpos, das sensações.
[...]A leveza para mim está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório. Paul Valéry foi quem disse: "Il faut êrre léger comme l'oiseau, et non comme la plume" (É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma) (IDEM, p.27-28).

[...]Assim como a melancolia é a tristeza que se tornou leve, o humor é o cômico que perdeu peso corpóreo (aquela dimensão da carnalidade humana que no entanto faz a grandeza de Boccacio e Rabelais) e põe em dúvida o eu e o mundo, com toda a rede de relações que os constituem (IDEM, p.32).

[...]A escrita como modelo de todo processo do real... e mesmo como a única realidade cognoscível...
[...]Resta ainda aquele, que comecei a desenrolar logo ao princípio: a literatura como função existencial, a busca da leveza como reação ao peso do viver.
[...]Habituado como estou a ver na literatura uma busca do conhecimento, para mover-me no terreno existencial necessito considerá-lo extensível à antropologia, à etnologia, à mitologia (IDEM, p.39).

Oposição Rapidez - retardamento

[...]Não quero de forma alguma dizer com isto que a rapidez seja um valor em si: o tempo narrativo pode ser também retardador ou cíclico, ou imóvel.
[...]Nem por nostalgia de minhas leituras infantis (em minha família as crianças deviam ter apenas livros instrutivos e com algum fundamento científico), mas por interesse estilístico e estrutural, pela economia, o ritmo, a lógica essencial com que tais contos são narrados.
[...]encontrava especial prazer quando o texto original era muito lacônico e me propunha recontá-lo respeitando-lhe a concisão e procurando dela extrair o *máximo* de eficácia narrativa e sugestão poética (CALVINO, 2002, p. 48-49).
[...]A narrativa é um cavalo: um meio de transporte cujo tipo de andadura, trote ou galope, depende do percurso a ser executado, embora a velocidade de que se fala aqui seja uma velocidade mental. Os defeitos do narrador inepto enumerados por Boccacio são principalmente ofensas ao ritmo; mas são também os defeitos de estilo, por não se exprimir apropriadamente segundo os personagens e a ação, ou seja, considerando bem, até mesmo a propriedade estilística exige rapidez de adaptação, uma agilidade da expressão e do pensamento.
[...]O tema que aqui nos interessa não é a velocidade física, mas a relação entre velocidade física e velocidade mental (IDEM, p.52 – 54).

[...]"O discorrer é como o correr"; esta afirmação é como o programa estilístico de Galileu, o estilo como método do pensamento e como gosto literário - a rapidez, a agilidade do raciocínio, a economia de argumentos, mas igualmente a fantasia dos exemplos são para Galileu qualidades decisivas do bem pensar (IDEM, p.56).

[...]O século da motorização impôs a velocidade como um valor mensurável, cujos recordes balizam a história do progresso da máquina e do homem. Mas a velocidade mental não pode ser medida e não permite comparações ou disputas, nem pode dispor os resultados obtidos numa perspectiva histórica. A velocidade mental vale por si mesma, pelo prazer que proporciona àqueles que são sensíveis a esse prazer, e não pela utilidade prática que se possa extrair dela. Um raciocínio rápido não é necessariamente superior a um raciocínio ponderado, ao contrário; mas comunica algo de especial que está precisamente nessa ligeireza.
Qualquer valor que escolha como tema de minhas conferências - já o disse a princípio - não pretende excluir o seu valor contrário: assim como em meu elogio à leveza estava implícito meu respeito pelo peso, assim esta apologia da rapidez não pretende negar os prazeres do retardamento. A literatura desenvolveu várias técnicas para retardar o curso do tempo; já recordei a iteração; resta mencionar a digressão.
[...]A rapidez de estilo e de pensamento quer dizer antes de mais nada

agilidade, mobilidade, desenvoltura; qualidades essas que se combinam com uma escrita propensa às divagações, a saltar de um assunto para outro, a perder o fio do relato para reencontrá-lo ao fim de inumeráveis circunlóquios (IDEM, p.58-59).

Oposição Exatidão - imprecisão

[...]Antes de mais nada, procurarei definir o tema. Para mim, exatidão quer dizer principalmente três coisas:
1) um projeto de obra bem definido e calculado;
2) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis; temos em italiano um adjetivo que não existe em inglês, "icastico", do grego Eíkalotikós;
3) uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuanças do pensamento e da imaginação (CALVINO, 2002, p.71-72).

[...]Posso, pois, definir também negativamente o valor que me proponho defender. Resta ver se com argumentos igualmente convincentes não se possa também defender a tese contrária. Por exemplo, Giacomo Leopardi sustentava que a linguagem será tanto mais poética quanto mais vaga e imprecisa for (IDEM, p.73)
[...]A partir do momento em que escrevi esta página percebi claramente que minha busca da exatidão se bifurcava em duas direções. De um lado, a redução dos acontecimentos contingentes a esquemas abstratos que permitissem o cálculo e a demonstração de teoremas; do outro, o esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas (IDEM, p.88).

[...]em Mallarmé a palavra atinge o máximo de exatidão tocando o extremo da abstração e apontando o nada como substância última do mundo; em Ponge o mundo toma a forma das coisas mais humildes, contingentes e assimétricas, e a palavra é o meio de dar conta da variedade infinita dessas formas irregulares e minuciosamente complexas. Há quem ache que a palavra seja o meio de se atingir a substância do mundo, a substância última, única, absoluta; a palavra, mais do que representar essa substância, chega mesmo a identificar-se com ela (logo, é incorreto dizer que a palavra é um meio): há a palavra que só conhece a si mesma, e nenhum outro conhecimento do mundo é possível, Há, no entanto, pessoas para quem o uso da palavra é uma incessante perseguição das coisas, uma aproximação, não de sua substância, mas de sua infinita variedade, um roçar de sua superfície multiforme e inexaurível. Como dizia Hofmannsthal: "A profundidade está escondida. Onde? Na superfície". E Wittgenstein foi ainda além de Hofmannsthal quando afirmava: "O que está oculto não nos interessa" (IDEM, p.90).

Oposição Visibilidade - Opacidade

> [...]Minha conferência de hoje partirá desta constatação: a fantasia, o sonho, a imaginação é um lugar dentro do qual chove (CALVINO, 2002, p.97).
>
> [...]Trata-se, bem entendido, da "alta fantasia", como será especificado pouco adiante, ou seja, da parte mais elevada da imaginação, diversa da imaginação corpórea, como a que se manifesta no caos dos sonhos.
> [...]Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto (IDEM, p. 98 – 99).
>
> [...]Mesmo, quando lemos o livro científico mais técnico ou o mais abstrato dos livros de filosofia, podemos encontrar uma frase que inesperadamente serve de estímulo à fantasia figurativa.
> […]o enredo é guiado por uma ideia mais consequente com o ponto de partida científico, mas sempre revestida por um invólucro imaginoso, afetivo, de vozes monologantes e dialogantes (IDEM, p.105).
>
> [...]A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas.
> [...]Esta questão suscita de imediato uma outra: que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a "civilização da imagem"?
> [...]Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem *definida,* memorável, auto-suficiente, "icástica" (IDEM, p.107-108).

Oposição Multiplicidade - Unidade

Calvino vê em *Aquela confusão louca da via Merulana*

[...]o romance contemporâneo como enciclopédia, como método de conhecimento, principalmente como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas, entre as coisas do mundo.
[...]sua filosofia se casa muito bem com meu discurso, no sentido em que ele vê o mundo como um "sistema de sistemas", em que cada sistema particular condiciona os demais e é condicionado por eles.
[...]De qualquer ponto que parta, seu discurso se alarga de modo a compreender horizontes sempre mais vastos, e se pudesse desenvolver-se em todas as direções acabaria por abraçar o universo inteiro (CALVINO, 2002, p.121-122).

[...]esse conhecimento das coisas enquanto "relações infinitas, passadas e futuras, reais ou possíveis, que para elas convergem", exige que tudo seja exatamente denominado, descrito e localizado no espaço e no tempo. Isso ocorre mediante a exploração do potencial semântico das palavras, de toda a variedade de formas verbais e sintáticas, com suas conotações e coloridos e efeitos o mais das vezes cômicos que seu relacionamento comporta.
[...]Antes mesmo que a ciência tivesse reconhecido oficialmente o princípio de que o observador intervém para modificar de alguma forma o fenômeno observado, Gadda sabia que "conhecer é inserir algo no real; é, portanto, "deformar o real". Donde sua maneira típica de representar deformando, e aquela tensão que sempre estabelece entre si e as coisas representadas, mediante a qual quanto mais o mundo se deforma sob seus olhos, mais o self do autor se envolve nesse processo, e se deforma e se desfigura ele próprio (IDEM, p. 123).

[...]Se a escrita de Gadda é definida por essa tensão entre exatidão racional e deformação frenética como componentes fundamentais de todo processo cognoscitivo, na mesma época um outro escritor de formação tecno-científica e filosófica, e também engenheiro, Robert Musil, exprimia a tensão entre a exatidão matemática e a abordagem dos acontecimentos humanos, mediante uma escrita completamente diferente: fluente, irônica e controlada. A matemática das soluções particulares: tal era o sonho de Musil (IDEM, p.124).

[...]Gadda, para quem a compreensão consistia em deixar-se envolver na rede das relações, e Musil, que dá a impressão de sempre compreender tudo na multiplicidade dos códigos e dos níveis sem nunca se deixar envolver - deve registrar ainda um dado comum a ambos: a incapacidade de concluir (IDEM, p.125).

[...]A rede que concatena todas as coisas é também o tema de Proust; mas em Proust essa rede é feita de pontos espaço-temporais, ocupados sucessivamente por todos os seres, o que comporta uma multiplicação infinita das dimensões do espaço e do tempo. O mundo dilata-se a tal ponto que se

torna inapreensível, e para Proust o conhecimento passa pelo sofrimento dessa inapreensibilidade (IDEM, p. 126).

[...]Em minha primeira conferência parti dos poemas de Lucrécio e de Ovídio e do modelo de um sistema de infinitas relações de tudo com tudo ⋯ em nossa época a literatura se vem impregnando dessa antiga ambição de representar a multiplicidade das relações, em ato e potencialidade.
[...]Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função. No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo (IDEM, p.127).

[...]O conhecimento como multiplicidade é um fio que ata as obras maiores, tanto do que se vem chamando de modernismo quanto do que se vem chamando de pós-modernismo, um fio que - para além de todos os rótulos - gostaria de ver desenrolando-se ao longo do próximo milênio (IDEM, p. 130).

[...]Hoje em dia não é mais pensável uma totalidade que não seja potencial, conjectural, multíplice.
[...]os livros modernos que mais admiramos nascem da confluência e do entrechoque de uma multiplicidade de métodos interpretativos, maneiras de pensar, estilos de expressão, Mesmo que o projeto geral tenha sido minuciosamente estudado, o que conta não é o seu encerrar-se numa figura harmoniosa, mas a força centrífuga que dele se liberta, a pluralidade das linguagens como garantia de uma verdade que não seja parcial (IDEM, p.131).

'[Sempre busquei e busco e continuarei buscando aquilo que denomino o Fenômeno Total , ou seja, o todo da consciência, das relações, das condições, das possibilidades, das impossibilidades...]'(VALÉRY, P. apud CALVINO, p.132).

[...]Entre os valores que gostaria fossem transferidos para o próximo milênio está principalmente este: o de uma literatura que tome para si o gosto da ordem intelectual e da exatidão, a inteligência da poesia juntamente com a da ciência e da filosofia, como a do Valéry ensaísta e prosador (CALVINO, 2002, p.133).

[...]Chego assim ao fim dessa minha apologia do romance como grande rede. Alguém poderia objetar que quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele unicum que é o self de quem escreve, a sinceridade interior, a descoberta de sua própria verdade. Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma

> enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (IDEM, p. 138).

Calvino identifica o texto unitário - "que se desenvolve como o discurso de uma única voz" - e o texto multíplice - "que substitui a unicidade de um eu pensante pela multiplicidade de sujeitos, vozes, olhares sobre o mundo" - este é o texto que Calvino atribui a Bakhtin: "dialógico", "polifônico" ou "carnavalesco" (Seis propostas... p.132).

Para encerrar a ópera, nada mais fertilizador das nossas sensibilidades do que as lições de Calvino sobre a interlocução entre a literatura e a educação:

> Nós também estamos entre os que acreditam numa literatura que seja presença ativa na história, numa literatura como educação, de grau e qualidade insubstituíveis. E é justamente naquele tipo de homem ou de mulher que pensamos, naqueles protagonistas ativos da história, nas novas classes dirigentes que se formam na ação, em contato com a prática das coisas. A literatura tem de voltar-se para aqueles homens, tem de ensinar-lhes enquanto deles aprende, servir-lhes, e pode servir apenas numa coisa: ajudando-os a ser cada vez mais inteligentes, sensíveis, moralmente fortes. As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprios, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a *grandes, de* considerar os próprios limites e vícios e os dos outros, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, o modo de pensar ou de não pensar nela; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis. O resto, que se vá aprender em algum outro lugar da ciência, da história, da vida, como nós todos temos de ir aprender continuamente (CALVINO, 2009, p.21).

São sete vozes dialogantes na escola social. Sete melodias polifônicas na escala musical, quer dizer, na escala social, que estarão presentes nas narrativas e análises das ações que compõem objeto da presente pesquisa e tese.

3 PERCURSO DE VIDA DO NARRADOR QUE SE FAZ PESQUISADOR

Acho que é uma lembrança da minha vida de menino,
ligada aos sofrimentos materiais
e às dificuldades que se superam junto com a mãe
e com os outros irmãos e que unem,
que criam vínculos de solidariedade
e de afeto que nada poderá destruir.
Antônio Gramsci[6]

A autobiografia de um poeta são seus próprios poemas.
O resto é suplementar.
O poeta tem o dever de se apresentar aos leitores
com seus sentimentos,
atos e pensamentos, de coração aberto.
Para ter o privilégio de exprimir a verdade dos outros,
ele deve pagar um preço: entregar-se, impiedosamente, à sua verdade.
Enganar lhe é vedado.
Eugênio Evtuchenko[7]

Acho que também me sentia assim na juventude,
mas àquela época minha ilusão
era de que os mundos escrito e não-escrito se esclareciam mutuamente,
as experiências de vida e as experiências literárias
seriam complementares.
E se progredisse num campo,
progrediria no outro.
Hoje, posso afirmar
que sei muito mais sobre mundo escrito do que antes;
nos livros, a experiência ainda é possível,
mas seu domínio termina
na margem branca da página.
...Por que escrevi o que escrevi?
Ítalo Calvino[8]

Quem pretende se aproximar
do próprio passado soterrado

---

6 GRAMSCI, Antônio. In:FIORI, Giuseppe. **A vida de Antônio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

7 EVTUCHENKO, Eugênio. **Autobiografia precoce**. São Paulo : Brasiliense, 1984.

8 CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: **Usos e abusos da história oral**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas,2005.

deve agir como um homem que escava.
Antes de tudo
não deve temer voltar ao mesmo fato,
espalhá-lo como se espalha a terra,
revolvê-lo como se revolve o solo.
...E se ilude
privando-se do melhor,
quem só faz o inventário dos achados
e não sabe assinalar no terreno de hoje
o lugar em qual é conservado o velho.
Walter Benjamin[9]

Escrever de si - da infância, do passado distante e do passado presente - é estar diante de si mesmo no terreno e no tempo de hoje. Uma possibilidade de um exercício genuíno de cronotopia real. Escrever de si é escrever dos outros. Escrever a vida de si é entreverar-se com a vida dos outros. É inventar-se. É inventariar-se. É contar do que já fui e ainda sou. Seriam então visões de si mesmo? Uma reminiscência do meio - parceira fiel da memória - onde se deu a vivência? Seria "a necessidade da livre auto-revelação do indivíduo"? Ou trata-se da "capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo"? (BAKHTIN, 2006, p.394). E aqui me localizo diante de um paradoxo. Se tomo memória no sentido que Humberto Eco lhe atribuiu, fico confuso. "A memória tem duas funções. Uma, e é nela que todos pensam, é a de reter na lembrança os dados de nossa experiência precedente; mas a outra é também a de filtrá-los, de descartar alguns e conservar outros" (ECO, 2011, p.10-11).

Fico me perguntando: porque escolhi os fatos que escolhi e porque não escolhi os que descartei? Aliás, eu poderia não descartá-los quando a memória já os descartou? Há alguma objetividade à vista que precisa ser respeitada? Ou, bom mesmo seria não filtrar nada, do jeito que *Funes, Memorioso,* personagem de Borges, imaginava: "...Minha memória, senhor, é como um despejadouro de lixo" (BORGES, in: ECO,2011,

[9] BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II.** 1.ed. 12.reimp. São Paulo : Brasileiense, 2010.

p.10-11). Aí as recordações se estenderiam ao infinito. Impossível perceber tudo sem filtrar nada.

E quais seriam os horizontes deste meio ao alcance da memória? E o que é o meu eu? Acho que não conheço a mim mesmo. É muito complexo compreender a vida própria. Compreender a vida alheia é mais difícil ainda. Eu gostaria de escrever sobre o meu eu do jeito que Evtuchenko escreveu sobre o seu próprio eu. Isso não é possível, pois não sou poeta como não sou, obviamente, Evtuchenko. Então gostaria de escrever o que Cesare Pavese escreveu em *Antes que o galo cante*. Algo também impossível. Então vou transcrever um pouco do que Pavese escreveu no terreno da estética literária e que Ítalo Calvino transcreveu em *Assunto encerrado* (Una Pietra Sopra):

> Agora que o campo está desolado, torno a perambular por ele, subo e desço a colina e torno a pensar na longa ilusão da qual partiu esta narração de minha vida. Para onde esta ilusão vai me levar, é o que penso com certa frequência nesses dias: em que mais pensar? Aqui, cada passo, quase qualquer hora do dia e certamente qualquer recordação mais inesperada me coloca diante daquilo que fui - aquilo que sou e que tinha esquecido.
> [...]mas acontece que o eu, aquele eu que me vê revirar com cautela os rostos e as inquietações destes últimos tempos, sente-se outro, sente-se distanciado, como se tudo o que fez, disse e sofreu tivesse apenas acontecido diante dele - coisas dos outros, história passada. Isso, em suma, me ilude: torno a encontrar aqui em casa uma velha realidade, uma vida além de meus anos.
> [...]quando ainda éramos jovens e a guerra, uma nuvem distante, percebo que vivi um único e longo isolamento, umas férias fúteis, como um garoto que, brincando de esconder-se, entra numa moita e ali se sente bem, olha para o céu de sob as folhas, e se esquece de vez de sair dali (PAVESE, apud CALVINO, 2009, p.47).

Ao nascer o décimo primeiro filho de colonos - família de pequenos proprietários rurais poloneses - no dia 19 de fevereiro de 1944, foi fácil adivinhar o destino do menino chorão: ser também colono. Naquele momento de alegria enfadonha e resignação mal disfarçada com mais um filho, não se tratava de manter a tradição, mas a obstinação cultural histórica, por força de imperativos morais. Mesmo em idade já avançada, os pais provavelmente não pensaram, não desejaram e não disseram: "este

será o último filho", ainda que fosse. Pensar assim lhes era vedado. Naqueles tempos, não cabia aos pais decidir quantos filhos deveriam ou poderiam gerar. O planejamento familiar ainda não estava em voga naqueles tempos e circunstâncias. Constituía-se terminantemente libidinoso e moralmente proibido pela fé religiosa alimentar tais pensamentos. A escrupulosa moral estabelecia os limites da conduta familiar. E nem havia recursos técnicos de controle de natalidade. O dogma sacrossanto - "a vontade de Deus" deve-se fazer sempre - se sobrepunha a qualquer desejo de limitar os filhos. Além do mais, os filhos - muitos filhos - eram mão-de-obra braçal não remunerada para as lides da lavoura, uma necessidade social para a reprodução material da existência e o modo de produção e reprodução da agricultura familiar de pequena propriedade. O trabalho infantil familiar nem de longe era crime. Antes de qualquer coisa, o trabalho infantil era vital, um princípio pedagógico que conferia respeito e honra à família trabalhadora. Portanto, o trabalho era dever a ser cumprido religiosamente desde a infância. A glória e a honra do indivíduo e da família eram fruto do trabalho. A preguiça e a pobreza eram a desgraça, a vergonha e a desonra do indivíduo e da família. O trabalho era uma graça e nenhuma desgraça. O trabalho familiar se constituía em princípio educativo desde a infância. Era também uma necessidade, que não constituía exploração de força de trabalho infantil. Muito menos familiar, pois era a reafirmação da solidariedade humana - do berço ao túmulo.

Quando eu nasci - 1944 - a Vila Casca era distrito de Guaporé - Rio Grande do Sul, tornando-se município somente em 1954. Uma pequena cidade, de ruas estreitas, sempre as mesmas pessoas, com a igreja imponente e majestosa, cravada no alto da colina como se fizesse parte da paisagem natural. Um lugar de vida monótona, nada de diferente acontecia. Uma imagem da cidade ao pé do morro. Era tempo dos horrores do pós guerra. Mesmo longe dos campos de batalha, das cidades arrasadas e

bombardeadas, dos campos de concentração e de extermínio de seres humanos, numa Europa tão distante como imaginária - a Polônia era reverenciada e lamentada, pois arrasada pelas tropas nazistas de Hitler - o pavor e o medo da guerra eram sentidos nos primeiros anos de infância no meio da minha família. As notícias da guerra eram passadas pelo padre vigário aos fiéis nas missas de domingo e pelos comerciantes da vila, que possuíam e ouviam rádio. As notícias eram comentadas, em tom de apavoramento, nas rodas de conversas nas bodegas antes e depois da missa - hora do trago. Anos mais tarde, quando passava um avião da Varig nos céus de Casca, eu e meu irmão, ainda muito pequenos, muito assustados e em desabalada corrida nos escondíamos debaixo da casa. Os pais falavam que os aviões soltavam bombas que explodiam, incendiavam as casas e matavam as pessoas.

Ser o décimo primeiro e último filho - o caçula da família - era uma doce vantagem e uma amarga desvantagem. A vantagem era a atenção dos irmãos e irmãs mais velhos - uma paparicação com muito mimo, embora sem conforto, substituído pela vida simples - e a desvantagem era o não entender as coisas - um menosprezo por ocupar o último lugar, o bobinho da família, incapaz de fazer as coisas mais elementares e por não saber falar o português. Na família se falava o polonês, o português se aprendia a falar na escola, na cidade quando se vendiam os produtos agrícolas da roça aos comerciantes e quando se compravam os produtos do mercado. Portanto, dos sete anos em diante. Este fato gerava muita vergonha e timidez, principalmente em meio a pessoas estranhas aos familiares. Todos os vizinhos mais próximos e quase a totalidade dos moradores da Vila de Casca eram descendentes de italianos. Estes, via de regra, falavam e cantavam na língua "talian" – um dialeto do italiano. Assim, desde a infância, aprendi os dialetos das línguas polonesa e italiana. Além da língua, eram aprendidos e incorporados, pela minha família, muitos costumes e hábitos dos imigrantes italianos. Ao anoitecer, viesse o vento

do lado que viesse, trazia um aroma de polenta cozinhando - um cheiro característico de farinha queimada, que caía das bordas do "polenteiro" na chapa quente do fogão à lenha. Este hábito alimentar foi adotado pela minha família no melhor dos costumes dos italianos. Comíamos polenta todos os dias na janta, exceto aos domingos. Cardápio legítimo incluía polenta com queijo, salame, ovo frito e "raditie". Sempre havia barris de vinho no porão de chão de terra debaixo da nossa casa. Embora o vinho fosse bebido somente pelos adultos nos domingos quando havia visita de parentes. As crianças bebiam somente suco, feito de vinho, água e açúcar. O vinho era uma bebida distinta, que exigia gosto fino e apurado. Era vedado fazer porre de vinho. Uma vergonha. A herança dos hábitos e costumes dos vizinhos italianos foi muito marcante na minha família. Algumas canções populares ainda estão muito vivas na minha memória: La verginella; Il mazzolin di fiori; Ciaretto su pai monti; ; La bella polenta, La gigiota, Mamma mia dammi cento lire, Santa Lucia, Siam partite dall'Italia... e outras canções, que eu gostava de ouvir já no final de tarde de domingo, quando um grupo de colonos cantava depois do jogo de bocha, no Capitel de São Isidoro da Linha 20 Alta. As vozes fortes e melodiosas ecoavam a longas distâncias pelos vales e morros. Dos costumes e hábitos da cultura polonesa eram muito marcantes e indispensáveis na mesa pratos típicos trazidos pelos imigrantes poloneses: o pirógui, o repolho em conserva, a banha, o salame, o toicinho e a carne de porco, a czarnina, o barsh, o pepino em conserva - chamado "pepino polaco" – curtido em salmoura com três folhas de parreira e três raminhos de semente de endro verde. Estes temperos verdes eu os colhia na horta para a mãe colocá-los no vidro de pepinos. Os costumes de Natal são inolvidáveis. Na véspera do Natal, à tardinha, era repartida a hóstia branca de pão - era bem grande - entre todos os membros da família, começando pelo pai e pela mãe. Cada um repartia a sua partícula entre todos os demais e recebia uma parte da hóstia dos outros. O padre polonês,

Alexandre Studzynsky, trazia a hóstia dias antes do Natal. O dia 26, depois do Natal, era feriado para os poloneses, dia de Santo Estevão. O dia depois do domingo de Páscoa também era feriado e acontecia a brincadeira do "denguz" – um banho de água na família e entre os vizinhos. Todos saiam jogando água uns nos outros de caneca, bacia, panela, do jeito que dava. Era um dia de muitos gritos, risadas e correria. Uma brincadeira de ingenuidade infantil.

A educação na família era muito severa e rigorosa, implacavelmente religiosa católica. A reza marcou profundamente a minha vida desde a infância. Rezávamos desde o levantar até o deitar. Rezávamos antes e depois das refeições. Rezávamos o terço nas noites quentes e geladas. Íamos à missa todos os domingos e dias santos, fizesse sol, chuva ou geada. A ideia de pecado, de castigo, de Deus justo e vigilante, presente na vida do dia-a-dia, deixaram marcas e cicatrizes inapagáveis na formação intelectual e no homem que penso que sou e não sei. Não conheço. Ao fixar agora aquelas ruínas em seu lugar no tempo e no espaço, criam um estado emocional de sistemática perplexidade. Um misto contraditório de medo e remorsos, de crença e descrença, de esperança e ceticismo na redenção e glória eterna. E não adiantava não cumprir as obrigações religiosas - não rezar, por exemplo ou fazer algo proibido, alguma obscenidade - pois o "olho de Deus" via tudo, inclusive enxergava até no escuro. Por bem ou por mal, rezava tempo todo de medo de Deus. E dos seus castigos. A escrupulosa moral e o medo se impunham à força espiritual. Podia sair de casa pobre e com roupa simples, jamais sujo e malvestido. Cabelo rigorosamente penteado. Três coisas eram proibidas na família: andar sujo, falar mal dos outros e acreditar em bruxaria e feitiçaria.

Vivi uma infância mágica, descobrindo a natureza, vivendo e convivendo com gatos, cachorros, galos, galinhas, pintainhos, patos, marrecos, gansos, criaturas sempre em grande abundância, postadas até nas soleiras da casa como se vigias fossem. Desde

os 5-6 anos de idade, eu ajudava à minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos e irmãs a tratar os animais domésticos: colher pasto verde na roça, apanhar feno e milho nos paióis para tratar vacas, cavalos, terneiros, porcos, bois de canga e gado nas estrebarias, nas mangueiras e nos potreiros. Estas lides - ainda que demasiadamente pesadas para um guri ainda criança - eram desempenhadas diariamente com resignação e empenho. Com certo prazer, como se brincadeiras fossem. Brincava de dar de comer para os animais. Algo real. Era prazeroso ver os animais famintos devorarem, vorazes, feno, pasto, milho, mandioca, abóbora, ... Todos os animais eram chamados por comandos vocais e jamais era permitido bater em qualquer animal. Era proibido jogar pedras ou paus, distribuir varetadas, bofetões e ou pontapés em quem quer que fosse. De todos os animais, os cavalos recebiam o melhor trato e os melhores agrados, pois tinham que ser esbeltos, gordos, escovados, com pelo sempre brilhante. A beleza e a elegância do cavalo e o conforto da cavalgada - marcha picada - eram as qualidades imprescindíveis dos cavalos. "Escovar a contrapelo" somente para detectar carrapatos, caspa, sujeira e outros parasitas inconvenientes. Dos irmãos mais velhos, já adultos, os cavalos tinham que ser fogosos para que eles pudessem se exibir às moças - gurias no linguajar gauchesco - quando fossem à missa aos domingos ou quando fossem nos bailes ou nas festas nas capelas das redondezas. Ou quando fossem na casa das namoradas aos sábados à noite e aos domingos à tarde. Um cavalo esbelto e bem encilhado, arreado e ferrado - arreios bem trançados, cela nova, pelegos tingidos e capa preta de chuva bem enrolada no estojo de couro na garupa do cavalo - denotava qualidades muito apreciadas pelas gurias, certa nobreza e gosto fino de bem cavalgar. Por volta dos 5 anos eu já montava cavalo, com certa destreza em montar - encostava o cavalo no barranco da estrada ou, na cerca e pulava sobre o lombo - e ao cavalgar, raramente caia do cavalo. Embora isso tenha acontecido diversas vezes, quase sempre às escondidas dos pais e dos

irmãos e irmãs. Cair do cavalo era um acidente vexatório, uma desonra, coisa de gente "moloide".

Assim, vivi uma infância com marcas indeléveis da relação do homem com a natureza, marcas de uma vivência encarnada pela natureza virgem e pela história humana - impressões profundas dos modos e das maneiras dos homens mutilarem a natureza, esta sempre transcendente ao homem, pois quando este a destruía, queimava, ela renascia exuberante. A luta do homem com a natureza era bem diferente da luta dos homens com os homens. Naquele passado, embora eu não tivesse ainda ciência, nem possuía consciência desta relação - natureza e história humana - já ficava acometido de profunda tristeza quando meu pai e meus irmãos derrubavam o mato e cortavam as capoeiras para queimar e plantar milho, feijão, trigo... Quando eu fisgava um peixe e ele se debatia desesperado e sangrando eu sentia uma dor insuportável. A minha infância, então, era um misto de encantamento elevado - as paisagens místicas de vales e montanhas, horizontes muito distantes me fascinavam, as montanhas desnudas e queimadas, imagens esmaecidas pela vastidão e solidão me deprimiam. Quando a gente brincava ou trabalhava não tinha tempo de sentir solidão. Estas reminiscências da infância reavivam-se ainda hoje com a letra e música da canção *La Paloma*, cantada ao som de violinos por Cascatinha e Inhana: "Quando amanhece o dia no meu rincão/Parece que a natureza tem coração/ À tarde o tanger do sino da capelinha/ Bem perto o cantar dolente de uma rolinha/ Quando é noite de lua/ A tristeza me vem, ai/ São saudades de um grande amor/ Que muito longe vai. Naqueles anos longínquos da infância me sentia muito tristonho.

Estas recordações me colocam diante daquilo que fui, que vivenciei na infância e aquilo que sou e que tinha esquecido. Fascinado pela mística da paisagem, - a aura, aquele fenômeno único, aquela imagem, "figura singular, composta de elementos

espaciais e temporais... um fenômeno único..” (BENJAMIN,, 2009, I,170) - subia e descia o morro, morro feito em L maiúsculo, que circundava a nossa casa. Do topo do morro, eu podia contemplar o nascer do sol no horizonte muito distante e o por do sol mais distante ainda no crepúsculo avermelhado. Sentado em tronco seco e queimado em meio a roça desnuda - plantação de milho, trigo, feijão, abóbora, arroz, batata inglesa e batata doce, um vasto rincão produtivo - passava horas a contemplar as montanhas, os vales, as nuvens no céu, no cair da tarde o sol se pondo... ao som dos cantos dos mais variados pássaros silvestres e o zumbir das abelhas invisíveis em seus voos. Eram momentos mágicos de encantamento em meio à natureza exuberante. Uma beleza por demais triste às vezes. Só não pude fazer o que Antoine de Saint-Exupéry propiciou ao principezinho - “Quando agente está triste demais, gosta do pôr-do-sol. - Um dia eu vi o sol se pôr quarenta e três vezes!” (SAINT-EXUPÉRY, 1983, p.27). Claro, no planeta que o Pequeno Príncipe vivia era só recuar um pouco a cadeira e o sol aparecia de novo. Aí, era só contemplar o crepúsculo envermelhado que se desejava tanto. Enquanto isso, os meus pais, irmãos e irmãs preparavam a terra, plantavam, semearam, limpavam e colhiam os frutos da roça. Eram momentos perpassados por uma fraternidade humana afetuosa, espontânea, que se manifestava e reafirmava ao natural, pura e inocente. Nesta relação com a natureza e as pessoas da família havia uma sublimidade cativante reafirmada a cada dia. A família precisava do trabalho de todos para sua reprodução.

Nas brincadeiras de infância não feneciam as relações com a natureza. Muito pelo contrário. Brincava com o meu irmão, irmãs e minhas sobrinhas, na terra solta, depositada pelas águas da chuva, deslizava pelos barrancos altos à beira da estrada, subia - trepava no linguajar sulista - nos pés de pitanga, de gavirova, de setecapote, de araticum, de uvaia, para colher os frutos doces e aromáticos. Andava sempre armado de bodoque - estilingue ou funda - e um bolso cheio de pedrinhas redondas para arremessar

e fustigar os pássaros. Não deixava em paz quase nenhum pássaro. Só não atirava em beija-flor e andorinha - pássaros sagrados - em corvo - comedor de animais e bichos mortos - em quero-quero - o sentinela dos pampas. Essas coisas não se esquecem facilmente, pois deixaram marcas até agora bem mais profundas do que se possa imaginar.

Todos os brinquedos eram objetos da natureza virgem. Nós mesmos fabricávamos os nossos brinquedos. Não tínhamos nenhum brinquedo industrializado. Os mais usuais e significativos foram o galho de coqueiro desfolhado para brincar de "cavalo de pau", com chicote de varinha de marmelo, de vime ou qualquer outro galho. O sabugo de milho seco era usado para qualquer brincadeira no jogo do "faz-de-conta", com muitas imagens figurativas. Mais tarde, o frei Matias de São Francisco de Paula- professor Mário Osório Marques - dizia que "o sabugo era o brinquedo mais pedagógico para as meninas e os meninos da roça". E era. Com o sabugo do milho nós construíamos casinhas, fazíamos carrinhos, imaginávamos e fazíamos de conta que eram irmãos, irmãs, bichos... De vez em quando, os sabugos se constituíam em armas, nas brigas acabávamos arremessando uns nos outros. Por fim, os sabugos, quando recém-debulhados e limpinhos, eram o papel higiênico da família. Jogar bola, só com uma meia ou carpim velho, cheio de retalhos de tecido - as bolas de meia; ou com bolas de borracha - absurdamente velozes - bem pequenas, ou com "bexiga" de porco, no dia que se matava alguns. Bola de couro grande, minha irmã Lídia trouxe uma do Grupo Escolar da cidade. Foi um espanto. Os brinquedos, o brincar e as brincadeiras eram inseparáveis da natureza: espaço livre, as árvores, as pedras, os córregos, rios e açudes, as flores, os frutos silvestres e os cultivados, os animais, o sol, a chuva, a lua, as estrelas, a escuridão... Adorava correr na chuva de verão. Na certeza de levar umas boas varadas da mãe após cada chuva, eu não deixava de me molhar todinho, correndo na chuva e nas

águas das valetas do pátio e das estradas, durante e após cada chuvarada. Ficava encantado com o arco-íris, suas cores desenhadas na encosta do morro, bem próximo da casa. Eram momentos de beleza mágica e de medo das histórias contadas pelos pais e irmãos mais velhos: criança que chegasse muito perto do arco-íris era engolida para sempre, assustavam eles. Entretanto, isso não era suficiente para eu parar de me deliciar com as coisas da natureza e da vida. Sentia-me - e ainda me acho - preso à natureza. Era possível imaginar e criar um mundo da fantasia. As crianças ainda criavam os seus próprios brinquedos. Os adultos não se metiam a ensinar às crianças como deveriam brincar, e nem lhes davam brinquedos prontos. A pedagogia do brinquedo estava centrada na criança e não no adulto. Ainda livre do câncer mercadológico.

Entre as brincadeiras, as prediletas eram as provas físicas, algumas exigiam valentia, como as "luitas" (lutas de força corporal, com regras rigorosas, ganhava quem derrubasse o outro, luta muito parecida com a luta de "sumô"), "trepar" em árvores bem altas, atravessar - a pé ou a nado - rios de águas profundas e de correntezas, disputar corridas de pés descalços.

Havia uma certa divisão social de trabalho na família: os homens - o pai, os irmãos mais velhos e eu - cuidavam de tratar os porcos, as vacas, os bois, o gado, os cavalos; enquanto as mulheres - a mãe e minhas irmãs - cuidavam das galinhas, tiravam o leite das vacas e cuidavam dos afazeres da cozinha e da casa. Ao meio-dia, depois do almoço e cumpridas as lides de praxe, era a hora do chimarrão: todos sentávamos à sombra de um pé de cinamomo em frente da casa, com a cuia de erva-mate e uma chaleira de ferro, cheia de água quente. Era hora de colocar a conversa em dia, planejar o trabalho na roça - o que plantar, onde plantar, quem faria o que - e era hora de leitura dos jornais. Incrivelmente, a minha mãe, que falava polonês e entendia pouco o português, lia em polonês e em português. Recebia quinzenalmente o jornal "*Lud*

Polski”, de Curitiba, escrito na língua polonesa, e lia em voz alta para todos escutarmos as notícias de Curitiba, do Brasil e até da Europa. O outro jornal era o Correio Rio Grandense, de Caxias do Sul, escrito em português, que trazia notícias em geral do Rio Grande do Sul e muito sobre a vida dos imigrantes italianos. Assim, ficávamos sabendo sobre acontecimentos do Brasil e até do mundo pelos jornais.

Fazia parte do modo de produção familiar um sistema muito próprio: desde pequenos, os filhos e as filhas podíamos cultivar e vender na cidade certos produtos, tais como, limas, laranjas, bergamotas, melancias, melões, pepinos, cebolas, batatas inglesa e doce e os lucros eram repartidos meio a meio com a mãe. Mesmo muito acanhado, com vergonha das meninas da cidade - bonitinhas, delicadas, limpinhas, civilizadas, desinibidas e falando bem o português - eu colocava os produtos no lombo do cavalo e ia vender na cidade, a quatro quilômetros de casa. Ao chegar em Casca, oferecia de casa em casa as mercadorias, batendo palmas em frente de cada casa. Quando a dona da casa abria a porta, eu dizia: “bom-dia” e perguntava: “a senhora quer comprar limas?” - “As limas são bonitas?”, perguntava a senhora. “São bonitas”, respondia eu. “E quanto a senhora me paga a dúzia?”, perguntava. Após vender todos os produtos a preços que as senhoras compradoras estabeleciam, guardava metade do dinheiro num bolso e a outra metade no outro bolso. Com o dinheiro da mãe eu ia até a casa comercial e lá perguntava: “quanto custa o quilo de café? E de açúcar? E a dúzia de botões? E o carretel de linhas?” E assim por diante. Naqueles anos de infância eu me perguntava: por que é o comprador que faz o preço do meu produto e não eu? E por que o preço da mercadoria que eu compro na loja quem faz o preço é o comerciante? Até hoje ainda não consegui respostas convincentes e aceitáveis a estas perguntas. Assim, muito cedo, ainda menino, me indignava com diferença, embora não se tratasse a rigor de uma expropriação da força de trabalho assalariado, no entanto era extraída uma mais-valia do

produto do colono. Na minha ingenuidade infantil não me conformava com esta diferença de preços. O produto da roça que eu vendia no mercado valia quase nada e o produto que eu comprava no mercado valia uma fortuna. O trigo vendido no moinho valia bem menos que a farinha vendida depois no mercado; o porco que ia para o frigorífico valia uma mixaria, mas a banha, a carne, o presunto, etc valiam muito mais no mercado. Ficava indignado e muito triste quando via o comerciante da cidade, o açougueiro, o dono do moinho muito ricos, morando em casas de material - alvenaria - com eletricidade, rádio, auto, caminhão, as crianças andando de bicicleta, etc. Falava-se em casa e nas rodas de vizinhos que os comerciantes eram inteligentes - estudados, gente esperta e habilidosa - e os colonos, ignorantes, sem escola. Por isso os colonos nunca ficariam ricos. Hoje percebo que esta mais-valia extraída da força de trabalho se perpetua em níveis mais elevados no mercado da civilização capitalista contemporânea.

Aos oito anos comecei ir à escola. Foi a minha primeira e grande ruptura na formação. As mudanças mais marcantes foram geradas pelas novas e mais amplas relações. Até então, as relações se restringiam aos membros da família: pais, irmãos, sobrinhos, tios, primos. Agora na escola, as relações se ampliaram pelo convívio com meninos e meninas estranhos, alguns conhecidos, outros totalmente desconhecidos até então. A primeira escola ficava distante de casa dois quilômetros. Pela localização da nossa propriedade, pertencíamos a três Capelas/Comunidades rurais: Capela São Clemente - Linha 21, de predominância de poloneses; - Capela Nª Srª de Caravagio - Linha 21 Alta; e Capitel São Isidoro - Linha 20 Alta, de predominância de imigrantes italianos. Nesta última, foi construída uma escola rural, em alvenaria, moderna, com sala grande, alpendre, com luz elétrica, banheiros internos, bomba de água elétrica e caixa d'água de concreto, uma modernidade jamais vista. Com pátio e área para brincar, praticar esportes, etc. Os bancos escolares eram individuais e o quadro negro já afixado

na parede. Havia uma sala para biblioteca, embora com poucos livros. A escola fazia parte de um projeto de formação das crianças para as lides agrícolas. Já constavam do currículo atividades de campo, tais como, plantar milho, batatas, feijão, com o uso de calcário e adubo químico. Novidades jamais vistas naquelas terras naqueles tempos.

A minha entrada na escola não foi nada triunfal. No primeiro dia de aula, o meu irmão e eu fomos levados pelo nosso pai até a escola. Menino muito acanhado, derretendo de vergonha diante do professor - Guerino Didoné - e dos demais alunos, eu não falava com ninguém. Não sabia falar português e estava entre meninos e meninas descendentes de italianos, em sua grande maioria. Além das dificuldades de comunicação com os colegas - uns sabiam falar o polonês, outros "o talian" e todos falavam mal o português - tínhamos que enfrentar o despreparo total do professor. Embora formado no 2º Ciclo, o professor era desprovido de qualquer didática e pedagogia. Não tinha nenhum domínio teórico-metodológico dos planos de ensino, nem domínio de sala de aula. Era uma confusão só. Sem horário de entrada e de saída, dominávamos plenamente as aulas. A compaixão era o sentimento mais humano que podíamos ter do professor. Nada ensinava e nada aprendíamos. Brincávamos e brigávamos o tempo todo. Brincávamos de se pegar (pega-pega), de se esconder, do "31", a vários quilômetros de distância da escola. Durante o ano inteiro - 1952 - eu aprendi as vogais, as letras do alfabeto e contas de somar de até dois algarismos. Já no final do ano, o meu cunhado, que residia mais próximo da escola, fez a seguinte proposta: se eu, meu irmão e outros meninos mais fortes da escola tirássemos as calças do professor em sala de aula, ele daria 1 quilo de balas - caramelos açucarados - para cada um. Dias depois, no final da aula, rodeamos o professor e já tínhamos tirado a cinta das calças, quando, diante dos gritos de clemência, nos compadecemos e soltamos o professor. Fosse hoje, com as câmeras de vigilância registrando a cena, as TVs noticiariam a cena 12 vezes ao dia durante uma semana

inteira. E nós, meninos, seríamos delinquentes, criminosos, sentenciados à expulsão da escola e encaminhados aos psicólogos do Conselho Tutelar. Ou à Delegacia da Polícia Criminal. Anos depois, o professor foi afastado da escola.

No ano seguinte, eu e meu irmão mudamos, por vontade própria e dos pais, para a escola rural de São Clemente, a quatro quilômetros e meio de casa. Lá a professora chamava-se Maria Toazza, era irmã da professora Zélia Toazza, esta muito severa, exigente e "braba". A escola era toda de madeira, sala única, com bancos escolares para quatro crianças, com a mesa inclinada e dois lugares rebaixados para colocar tinteiro e uma linha contínua rebaixada em madeira para colocar os lápis e canetas-tinteiro de bico-de-aço. Não tive dificuldades de me alfabetizar - a aquisição da escrita foi ocorrendo com certa facilidade, mas com certa dificuldade nas operações de matemática. Aprendi a tabuada inteirinha - recitava de cor e salteada, de olhos fechados, quando a professora tomava as lições de casa. O mesmo acontecia com os "pontos" de história do Brasil. O meu irmão - Deonísio - e eu memorizávamos os "pontos" de história no caminho durante quase uma hora até chegar à escola. Um tomava a lição do outro. Era fácil. Meu irmão era bem mais adiantado e inteligente que eu. Eu aprendia muito com ele. Dos pontos de história memorizados não entendíamos nada.

E quando nenhum de nós sabia as lições, pedíamos ajuda para nossas irmãs mais velhas - a Lídia e a Terezinha - que estudavam no Grupo Escolar da cidade. Lá o ensino era mais elevado. Fazíamos as tarefas de casa à noite, após a janta, sob a luz de lampião a querosene. Eu desfrutava atenções especiais - muito carinhosas - da professora Maria. Levava todos os dias merenda para mim e para a professora: limas, bergamotas, laranjas, maçãs, até batata-doce assada no forno à lenha eu oferecia à professora. Quando a professora chegava da cidade de Casca, em frente à escola, eu

corria e segurava o cavalo pelas rédeas e ela, muito elegante, apeava do cavalo. Vinha galopando o cavalo, com uma manta grande sobre os joelhos para proteger - esconder na verdade - as pernas que ficavam descobertas, uma vez que a saia subia bem acima dos joelhos quando ela cavalgava. Os bons costumes e as etiquetas das mulheres de montar em cavalo, recomendavam o selim - uma sela exclusiva para as mulheres cavalgarem, arredondada, com um pino na frente para a mulher firmar a perna direita em forma de gancho. Era indecente uma obscenidade, a mulher andar a cavalo feito homem. A professora Maria não respeitava esse costume e vinha "altiva" montada à maneira "altiva" dos homens, de pernas cravadas na cela em forma de forquilha. Ela vinha galopando seu cavalo branco. Eu tirava o freio da boca do cavalo, de modo que ele pudesse pastar em volta da escola e desencilhava o cavalo. Um pouco antes do término do horário da aula, eu saia para arrear o cavalo para a professora ir embora. Sentia-me muito orgulhoso por isso.

Em 1954 - eu já com 10 anos de idade - minha irmã Ana, professora de duas escolas rurais, comprou um rádio a bateria. No sábado à tardinha, eu e meu irmão estávamos cortando pasto para as vacas à beira da estrada, quando chegou o senhor Amadeo de auto, trazendo o rádio para instalar. Foi uma explosão de alegria. Corremos abrir as duas porteiras do potreiro para o auto passar até a casa. Retornamos a cortar o pasto e quando vimos a antena esticada do telhado da casa à ponta de um sarrafo bem alto, amarrado no pé de "néspole" e ouvimos uma música caipira em som bem alto, não resistimos: nos jogamos ao chão e rolávamos sobre pasto fofo, exultando de pura alegria em estado de delírio. Então, o mundo entrou triunfante e solene pelo fino fio e pelas ondas sonoras em nossas vidas. Ouvíamos aquela voz vibrante do locutor e mal acreditávamos que era verdade. O rádio fez uma verdadeira revolução na minha família. O mundo mudou com o rádio em casa. Gerou a segunda grande ruptura na minha vida

ainda na infância: o meio familiar, local, homogêneo, de linguagem dialetal popular foi invadido e tomado pelo mundo distante, heterogêneo, em língua portuguesa - a língua padrão foi se impondo no dia a dia pela audição do rádio. A modernidade se fazia presente ao toque do botão e ao girar a palheta do rádio - uma barra vertical que localizava e sintonizava as rádios, nacionais e até as estrangeiras, pelas ondas curtas, médias e longas. O horário do meio-dia era reservado ao "Repórter Esso", com aquela musiquinha inconfundível anunciando as notícias locais, nacionais e internacionais, na voz grossa de dois repórteres. Os locutores impressionavam pela clareza e nitidez, pela dicção quase cantada. Todos ficávamos em silêncio durante o almoço, ouvindo sobre desastres, guerras, crimes, esportes, política, mortes... À tardinha e de noite sintonizávamos a Rádio Tupi para escutar música caipira ou a Rádio Farroupilha para ouvir música tradicional gauchesca.

Eu ficava encantado com a beleza da música e intrigado com a letra da canção caipira "A Caneta e a Enxada", cantada na voz melodiosa de Zico e Zeca, Tonico e Tinoco, e outras duplas caipiras. Não entendia muito bem a linguagem figurativa da letra, mas ficava encantado com a história da caneta e a enxada "falarem". Os versos diziam muitas coisas da vida da roça. Na minha família a enxada tinha sentido muito íntimo, uma ferramenta - meio de produção - de muito respeito e era muito bem guardada. Todos tínhamos uma. Cada um cuidava com zelo e carinho da sua. Ainda hoje me emociono ao ouvir a canção: "*Certa vez, uma caneta foi passear lá no sertão/ Encontrou-se com uma enxada, fazendo a plantação/... Disse a caneta pra enxada não vem perto de mim, não/Você está suja de terra, de terra suja do chão/...*" Mas a enxada não se mixou e respondeu para a caneta: "*Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração/ A tua alta nobreza não passa de pretensão/ Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não/É a palavra bonita que se chama... educação*".

Mal imaginava eu que poucos anos a frente eu iria trocar a minha enxada por uma caneta. Iria deixar a plantação - a produção do o que comer - para cuidar da educação, minha e dos outros. Coisa que nunca mais deixei de fazer: de cuidar da minha educação e a educação dos outros. E também continuo usando a enxada lá no sítio produzindo o que comer e fazendo jardins, ainda hoje, apesar de estar me "doutorando" em educação.

Às vezes sintonizávamos rádios argentinas para ouvir propaganda engraçadíssima das Pílulas de Vida Doutor Ross, em castelhano: "Una pílula no és nadie; dos pílulas és poco; três pílulas [prrrs] és mierda na cierta". Embora nunca tenha ouvido falar o espanhol, era possível entender pela semelhança com o dialeto de italiano e o próprio português. Aos domingos de manhã, a mãe e alguma irmã, que ficavam em casa para preparar o almoço, ouviam a missa, que era transmitida pela rádio de Guaporé e rádio Alvorada de Marau. Domingo à tarde meus pais se deleitavam em ouvir um programa em polonês da rádio de Erechim, com histórias e canções em polonês. Eram muito apreciados os programas musicais com as dedicatórias, especialmente quando as/os pretendentes diziam: "dedico a música à fulana, ao sicrano, que admiro muito". Era uma dica de que pretendia o namoro. Ouvir rádio era uma atitude, uma nova postura familiar que elevava o status social e cultural da família. Uma referência para os vizinhos: "deu na radia"...

O quarto e último ano de escola eu frequentei a cavalo, pois ia sozinho. Era uma potranca preta, garbosa e veloz. Quando eu voltava ao meio dia já passado e ela muito molhada de suor, era uma evidência de que eu havia exagerado no galope. Fato que me custou algumas surras da mãe. Último dia de aula, quando a professora Maria veio a cavalo, muito bonita e bem vestida, deixou marcas e cicatrizes inapagáveis. Depois de ter entregado os boletins para todos os alunos, agradeceu e se despediu entre

lágrimas. No ano seguinte ela não mais lecionaria naquela escola por que iria lecionar no Grupo Escolar de Casca. Eu, então, fui a ela e, muito triste e acanhado, entreguei um lencinho de seda que havia comprado de presente. Dei a ela e nunca mais vi a professora Maria.

Antes de concluir o 4º ano do primário, já tinha decidido ir para o seminário e estudar para padre. Isso aos 12-13 anos de idade. Se não tivesse tomado aquela decisão, teria que renunciar aos estudos, uma vez que na cidade não havia ainda o curso ginasial. Certamente, teria me tornado mais um colono do sul do Brasil. Fico me perguntando até agora sobre como nasceu a vocação de padre. Não tenho respostas seguras. Lembro-me que naquelas circunstâncias e naquele meio cultural era comum ouvir os adultos falarem: a família que tem um filho padre ou uma filha freira estará salva, todos terão o céu garantido, pois é uma prova que Deus derramou as maiores bênçãos sobre ela. Uma vez que nenhum irmão mais velho nem irmã foram ser padre ou freira, restou para mim a nobre e abençoada missão. Esta crença se confirmou por outro fato. Em 1956 os padres capuchinhos vieram pregar as missões em Casca. Durante uma semana inteira eram feitas pregações, lições de catecismo, cantorias, cursos para crianças, jovens e adultos. Todos eram obrigados a participar das missões. Na tarde de quinta-feira, o padre Alceu, um frei alto, forte, com voz de barítono, estava pregando, contando histórias, cantando e brincando com mais de 200 meninos - 8 a 12 anos - na Igreja Matriz de Casca. Ao aproximar-se lentamente, no meio do corredor central da igreja, parou, olhou demoradamente para mim, sorriu e com o dedo indicador apontou para mim e falou: “você, polaquinho de olhos azuis, você foi escolhido para ser frade capuchinho. Jesus está me mostrando que você foi chamado. E menino como você não pode recusar a vocação tão bela”. No mesmo instante, todos os demais meninos voltaram-se para mim a me olhar. Eu, apalermado e atônito, quase morri de vergonha e

chorei de alegria. Aquelas palavras me abalaram profundamente. Ao chegar em casa, corri até a mãe e contei a ela o que o padre Alceu falou. Ela chorou. À noite, depois da janta, em torno do fogão à lenha, todos concordaram que eu fosse para o seminário para estudar para padre.

Dias depois, com ajuda das minhas irmãs, eu escrevi uma carta para os padres Capuchinhos do Seminário Santo Antônio de Vila Flores, pedindo que mandassem a relação de material do "enxoval". Semanas mais tarde, chega um Jeep Willys em casa e desce o Pe. Raimundo - se não me engano era esse o nome - com a lista do "enxoval" e confirma a data da entrada para o seminário. Todos exultamos de alegria. Na madrugada do dia 27 de fevereiro de 1957 eu me despedi do pai, da mãe, das irmãs e irmãos, com lágrimas nos olhos e coração contrito. Meu irmão Deonísio já tinha encilhado dois cavalos. Assim, partimos com a mala e dois sacos com roupa, cobertor, travesseiro... até a estação rodoviária de Casca. Lá estava o ônibus do Sr. Rissotto pronto para partir. Foi a primeira vez na vida que viajei de ônibus. Meu irmão me deixou na estação rodoviária sem dizer nada. Voltou para o meio rural, onde nascemos. Eu parti para o meio urbano, deixando o meio rural para sempre. Na vocação anunciada pelo Pe. Alceu estava encarnada uma tênue e sedutora ilusão para o futuro: ser alguém na vida, mas que não fosse colono.

Ao entrar no ônibus fiquei assustado. Até então eu tinha viajado de cavalo e de carroça. Agora estava dentro de um ônibus enorme. Fiquei deslumbrado. Eu queria estar no lugar do Sr. Rissotto, de motorista e rodear, rodear bem ligeiro o volante, pois eu imaginava que o ônibus corria mais se rodeasse o volante. O dia ainda não tinha clareado e o ônibus subia e descia as encostas dos morros entre Casca e Guaporé. Pela janela do ônibus eu tinha diante de mim um mundo em movimento. Tudo girava. Uma hora o sol estava no lado esquerdo, outra hora brilhava forte pela janela do motorista; de

repente estava do lado direito do ônibus. A paisagem mudava na velocidade e no movimento do ônibus. As árvores, os postes das cercas, as casas, as pessoas, os cachorros - tudo o que estava à beira da estrada - corriam velozmente e ficavam para trás em instantes, ficando pequeninos. O mundo da roça ficava para trás: planícies, prados, vales, encostas, morros, vastos parreirais azulados de verderame, potreiros, paióis, tudo mudava, tudo ficava para trás. Eu estava indo mesmo rumo ao futuro prometido ainda que desconhecido. Estava estupefato, deslumbrado. Ao longe, vi a cidade na paisagem dos morros. Quando o ônibus foi entrando na cidade de Guaporé pelas ruas calçadas, foi chegando pela praça central, frente à igreja de torres imponentes, fui tomado pelo medo. As pessoas da cidade me metiam medo, muito medo. Eu não sabia conversar com as pessoas da cidade. Era um colono da roça, ignorante. Estava possuído pelo complexo de inferioridade (muitos anos depois, li Vidas Secas e me enxerguei em Fabiano chegando à cidade). Quando o ônibus parou na estação rodoviária eu precisava urinar. Mas, onde? Não havia galinheiro, paiol, taipa de pedra, macega, barranco de estrada... Comecei entrar em pânico. Aí, o motorista Rissotto, com sua experiência, percebeu o meu drama e perguntou: "Guri, você quer mijar"? "Quero", respondi mais que de pressa. "Então vai aí, naquela porta da esquerda daquela casinha". Foi um alívio, parece-me senti-lo até agora. Fiquei encantado com a praça central da cidade, vazia de gente, muros de pedras com as calçadas bem alinhadas, - lages extraídas de pedreiras e cortadas com talhadeiras de ferro - com árvores de copas redondinhas, bem cortadas, flores e luminárias de estilo gótico, ensolarada, em seu redor casas de comércio de portas escancaradas...

Seguindo a viagem, no percurso de Guaporé à Nova Prata, o ônibus chegou no topo do morro, bem do alto eu vi o rio Carreiro - um caudaloso rio entre montanhas -, lá embaixo, num buraco muito fundo. Vale profundo entre montanhas contínuas.

Algumas casas minúsculas nas encostas próximas ao rio. Senti um vazio no estômago e arrepio na sola dos pés diante do precipício. Aí o ônibus foi descendo, deslizando pela encosta em zigue-zague para amenizar o declive dos morros. Ora eu via o rio lá em baixo; ora, via o morro a poucos metros, sem poder ver o céu, de tão alto e íngreme era o morro. O medo crescia cada vez mais quando eu me lembrava de histórias que eram contadas de caminhões e de ônibus que perdiam o freio e acabavam se precipitando morro abaixo. Quando o ônibus chegou lá no fundo às margens do rio Carreiro, foi um alívio e deslumbre: as águas ora calmas, ora em correnteza pelas cachoeiras me fascinavam. Diante da balsa, os arrepios retornaram. Descer do ônibus e subir na balsa de madeira foi um momento assustador. Éramos aproximadamente 30 passageiros e recebemos atentamente as instruções do balseiro, um senhor severo de sotaque italiano, foi advertindo sobre os perigos da travessia. E recomendou: "giudicio"! (juízo). E aí partimos. Eu, com a vocação rumo ao próprio destino: ser padre. No meio do rio, ouvia o silêncio das águas profundas e mansas. Já na outra margem, agora no fundo do buraco entre duas paredes de morros vi uma nesga, não muito larga, de céu. O sol se levantava muito tarde e se punha muito cedo naquele vale. Lembrei que, não muito distante dali - rio acima da balsa - moravam os meus avós paternos, tios, tias e primos, que eu mal conhecia. O meu pai nasceu e cresceu lá. Saiu daquele lugar silencioso quando casou com minha mãe. Indo em frente, o ônibus foi subindo a outra encosta do rio, também em zigue-zague. Agora bem lentamente. Gemendo. No topo do morro estava o povoado de Vista Alegre. Lá também moravam parentes meus, que eu nem conhecia. Ao passar pelas propriedades rurais entre Vista Alegre e Nova Prata vi roças, casas, pátios, paióis, chiqueiros, estrebarias, taipas de pedras, potreiros, vacas, cavalos, terneiros... tudo igualzinho às coisas que deixei quatro horas atrás. Aí, ao ver aquelas paisagens, senti saudades de casa. Parecia que tinha partido há dias, meses. Era como se eu estivesse

arrastando as coisas da minha casa montanhas abaixo e montanhas acima, atreladas ao ônibus atrás de mim. Logo abandonei aqueles sentimentos. Eu não queria olhar para o passado. Eu estava querendo olhar para o futuro. Eu estava de viagem para o futuro.

Por volta de 11 horas chegamos em Vila Flores. O destino da viagem. O fim da viagem de ônibus e o começo da viagem da nova vida. Mal imaginava que estava começando um longo, muito longo, caminho até chegar ao destino que sonhara. Éramos quatro adolescentes entrando no Seminário: eu, o meu primo Clemente, os amigos e colegas José e Geraldo. Todos estudávamos na mesma escola. Quando peguei a mala - de cima do teto do lado de fora do ônibus - senti que estava muito pesada. Estava cheia de saudades de casa, que eu acabei de deixar na madrugada daquele dia. Quando avistei o seminário - prédio de três pisos, com janelas encrustadas no telhado - senti alegria e medo. Na frente do Seminário havia uma estátua de Santo Antônio, no alto de um pedestal de pedra, quase em tamanho natural, a nos receber com a mão direita estendida para frente, convidando para seguir o caminho para o qual eu tinha sido chamado. Para chegar da estrada até o seminário, havia um belo corredor entre cerca-viva e muitos canteiros de flores. Confesso que me senti feliz, muito feliz. A alegria tomou conta de mim. Entrei no Seminário radiante, em estado solene. Foi como se estivesse dando adeus ao mundo mundano e me resguardando num sacrário. Lá eu estaria protegido e livre dos males e dos pecados do mundo. Em parte - naquelas circunstâncias - aquilo foi verdadeiro. Estava diante de um mundo novo. Eu acabei de entrar num mundo completamente novo. Agora eu não tinha mais a mãe, o pai, as irmãs, os irmãos, os gatos, os cachorros para brincar e caçar, os galos e as galinhas para dar milho, os cavalos para cavalgar... Nem fogão à lenha para ficar em volta com a família. Agora eu estava entre padres - meus superiores, mais de 10 sacerdotes capuchinhos - entre freis religiosos, que não eram padres - entre irmãs freiras - viviam na clausura e faziam

comida na cozinha - e entre mais de 120 seminaristas. Todos estranhos. Desconhecidos. Os seminaristas eram adolescentes, com idade entre 10 e 14 anos. Eu tinha 13. Era o mais alto de todos. Na origem, provinham dos mais variados e distantes lugares do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A grande maioria era da roça, filhos de colonos como eu.

O Pe. Irineu, reitor do seminário, de barba longa, preta e bem exuberante, legitimamente um frade franciscano capuchinho, de batina cor marrom, cordão grosso branco amarrado na cintura com 3 nós em uma das pontas, um terço de contas enormes de nó de pinho, envernizadas e uma cruz de madeira na ponta, capuz nas costas e sandálias franciscanas com duas tiras de couro bem largas. Um frade simpático, alegre, divertido e brincalhão. Recebeu-nos de braços abertos abençoando-nos com o sinal da cruz. Causou-me profunda impressão assim que nos recebeu com seu riso risonho, plácido e alegre. Tudo o que vivi nos primeiros dias do seminário perdura ainda na minha imaginação, como se tudo fizesse parte da minha vida ainda hoje. As imagens dos alpendres na forma de U, vastos, com colunas arcadas, pátios internos calçados com tijolos, salas amplas, longos corredores, a capela com vitrais bem altos e coloridos, a sala de estudos, enorme e bem iluminada, os dormitórios no sótão do seminário, com ar de silêncio e solidão, os pomares bem cultivados, a horta parecia um amplo jardim verde, os bosques rigorosamente limpos, os campos de futebol bem gramados, os parreirais alinhados e esticadinhos, as lavouras, os açudes para tomar banho, tudo está muito vivo na memória. Hoje, ainda agora, a palavra *silêncio*, inscrita acima da porta da sala da portaria - entrada para o longo e escuro corredor principal - está brilhando, escrita em letras vermelhas. Outra inscrição - muito instigante pelo seu sentido figurativo e duvidoso - que me acompanhou em todo o percurso de formação, era: “se a palavra é de prata, o silêncio é de ouro”. Esta frase estava inscrita no alto da parede acima da

escadaria larga, pela qual se ascendia do primeiro piso para o segundo, caminho de acesso à capela do seminário. Aquela inscrição me abalava profundamente. Eu não saberia explicar o seu verdadeiro sentido, mas sabia que era melhor calar do que falar. No fundo, no fundo comecei sentir uma leve - tênue - mas profunda admiração pelo meu futuro seminarístico. Comecei sentir os efeitos do silêncio daqueles ambientes e da organização da vida em comunidade, ainda que de estranhos. Havia tempo para tudo. Ou seja, cada coisa da vida era demarcada no seu tempo. Sino no alto do alpendre e apito na boca de um padre eram os instrumentos de controle do tempo e da vida. Tudo era feito ao toque do sino e do assobio do apito. O toque do sino anunciava o fim de uma tarefa e o início de outra. Lá em casa na roça, a medida e o controle do tempo eram o canto dos galos nas madrugadas, o movimento do sol, a aurora, o nascer do sol - "a hora matinal tinha ouro na boca" (BENJAMIN, 2009, p.42) - posição e o tamanho da sombra do próprio corpo, a sombra na parede da casa - que descia e se estendia pelo chão, quase imperceptível - o sol ao prumo de meio-dia e a posição do sol ao entardecer, até o por do sol e a noite descer. Agora, o relógio de pêndulo dourado - com o tic-tac - media, contava e anunciava o tempo impiedosamente a cada 15 minutos, com sonoras badaladas. Nos primeiros tempos dessa nova vida, o horário rigoroso para cada atividade foi a coisa mais estranha que tive de vivenciar, sem poder denotar o mínimo ar de rebeldia, de indisciplina e de contestação.

Para cada novato que chegava no seminário, era indicado um "guarda" – seminarista da turma dos "velhos" – para ensinar tudo sobre a vida do seminário, inclusive o "guarda" tinha autoridade para repreensão se o "novato" não seguisse as normas do seminário. O meu guarda era muito brincalhão, quase desleixado - de sobrenome Rogowski. Levava tudo na brincadeira, mas com senso de responsabilidade bem humorada. Dizia para mim: "Não seja bobo, nem louco, de não seguir as regras do

seminário".

Ainda hoje é possível fazer um roteiro de horários e atividades do dia todo, repetidos e reafirmados durante 13 anos de vivência seminarística e religiosa. A formação do caráter como centralidade da vida dos vocacionados a frades franciscanos capuchinhos marcou a minha trajetória de formação. A formação do caráter se constituía no princípio, meio e fim da existência dos adolescentes e dos jovens. A vontade individual era inegável, única e indivisível, que ungia o temperamento e este era indispensável à formação do caráter e personalidade própria despretensiosa, desapegada de tudo que é desta vida e deste mundo. Nada podia e devia ser vivenciado e praticado com desleixo, com desatenção e menosprezo. A convivência geral era a fraternidade humana de respeito mútuo. A jovialidade e a franqueza transbordavam nas faces de cada um tempo todo, ao menos na aparência, porque não faltavam rivalidades, mesquinharias, vaidades e inveja a, que sempre arrependidos, retornava-se. O perigo maior na vida do seminarista era quando alguém perdia a vontade da perfeição. No seminário havia tempo, espaço e ambiente - modus próprio único - para se aprender a ser calmo, resignado e paciente. A maneira própria como a vida - a formação existencial - era organizada no tempo e no espaço do seminário, era direcionada para a formação do caráter e do espírito fraterno franciscano. A formação estava estruturada na oração - meditação e vida contemplativa -, no trabalho, no estudo e no esporte - predominância do futebol, voleibol, corrida, natação... Tudo no seu tempo e horário. Tudo como prática e vivência da coisa bem feita. Cada um tinha um espaço físico demarcado pela ordem de idade. Os mais novos na frente e os mais velhos atrás, nos fundos. Assim era na capela, na sala comum de estudos, na sala de aula, no refeitório, no dormitório, no auditório. Ninguém podia tomar e ocupar o lugar do outro. Mesmo sendo o espaço do universo físico individual, ocupado por alguém à esquerda, à direita, à frente e atrás, o espaço interior

de cada um era preservado. Cada um podia vivenciar a própria individualidade na relação direta, no seu espaço interior, com o Outro principal, Deus, e com os outros, companheiros, dando asas aos seus sonhos e esperanças, à suas frustrações, angústias para sermos nós mesmos. No espaço próprio entre outros cada um ia desvelando e liberando seus dotes intelectuais, artísticos, desportivos, espirituais... estimulado pelos padres e colegas. Não se tratava de obedecer uma rotina vazia de sentido, mas vivenciar um modo de vida, um universo próprio, um mundo de solidariedade humana imprescindível. A expiação permanente e persistente era proclamada como forma e meio de ascender à perfeição.

Levantávamos impiedosamente às 5h30min da manhã. O padre entrava pela porta da ala dos padres e caminhava a passos largos, batendo e arrastando as sandálias pelo assoalho de madeira. O barulho era tão forte que até o mais dorminhoco e sonolento seminarista acordava assustado. O padre gritava bem alto: "Benedicamus Domino"! Todos respondíamos gritando em voz bem alta, fora de tempo e compasso: "Deo Gratias". De imediato nos vestíamos - rigorosamente no escuro para que ninguém espionasse o que não devia olhar nos vizinhos de cama - e, já com as luzes ligadas, corríamos até as latrinas, lavávamos o rosto e arrumávamos a própria cama. Esta deveria estar impecavelmente alinhada e alisada, pois se assim não fosse o padre desarrumava todinha, amontoando lençóis, cobertores e travesseiros em cima da cama. Assim, todos podiam ver o desleixo do colega. Um relaxo vergonhoso. Tínhamos 15 minutos para fazer tudo isso, em absoluto silêncio. Impreterivelmente às 5h45min eram iniciadas as orações coletivas, em voz bem alta, comandadas pelo decano - seminarista de boa conduta e confiança dos padres, designado para ser responsável pelos horários, pela disciplina e pela organização e controle de tudo na ausência dos padres. Via de regra, não era bem amado pelos colegas; pois, era uma espécie de "dedoduro" visto com desconfiança e

desprezo. Às 6h iniciava-se a missa. Era simples e breve. Durava meia hora. A comunhão diária era obrigatória para todos. O seminarista que não comungasse era suspeito de ter cometido pecado noturno - por obra ou desejo - durante o sono e deveria se confessar de imediato.

A castidade constituía-se no alimento espiritual diário mais cobiçado, ainda que de difícil e quase improvável fidelidade, frente aos embraseirados - "ímpetos do instinto da procriação". Cultivava-se uma mística da castidade para manter um estado de pureza de espírito permanente e reafirmado, *conditio sine qua non* da vida do seminarista e do frade. Era educada uma polidez quase requintada nas relações entre os seminaristas e um recato furtivo nos modos de vestir.

Às 7h íamos todos para a sala comum de estudos. Em todos os seminários e conventos havia uma sala ampla, bem iluminada, com muitas e grandes janelas, destinada aos estudos individuais, à leitura, às tarefas, palestras, ensaios de canto, etc. Às 7h40min íamos ao refeitório para o café da manhã. Deslocamento era feito rigorosamente em filas (duas) indianas e em silêncio. As saídas da capela - principalmente após a hora da meditação - após ficarmos em silêncio, cabisbaixos, durante 15 minutos, hora de pensar nas coisas elevadas do espírito e da alma, mas que na prática pensávamos nas coisas do corpo, do "baixo hemisfério corporal" - eram inusitadas. Os primeiros a sair eram os seminaristas mais jovens que ficavam na primeira fileira na capela, perto do altar. Anos mais tarde no seminário de Vila Ipê, ao se dirigirem, dois-a-dois, pelo corredor central, todos os dias, um deles antepunha as duas mãos na cintura para baixo e tentava esconder o formato e a altura da barraca armada no seu baixo corporal. Era motivo de olhares mal disfarçados dos demais seminaristas. Durante as refeições, em silêncio, eram feitas leituras em voz alta, num púlpito na lateral do refeitório, com revesamento de seminaristas ao toque de martelinho na mesa pelo

padre que fazia a vigilância. Pela manhã, os livros lidos eram de caráter formativo e espiritual: *O moço de caráter,* de Dom Thiamer Toth, *A Imitação de Cristo,* de Thomas De Kempis e outros livros da vida de Santos. No almoço e na janta, a leitura tinha um viés e cunho informativos. Eram lidos jornais e revistas. Alguns seminaristas liam no estilo radialístico, imitando os locutores do "Repórter Esso". Independentemente do caráter dos textos lidos e do tom de voz, as leituras cultivavam princípios e finalidades pedagógicas singulares: adquirir e desenvolver impostura de voz, com leitura e falas claras, com dicção perfeita, com variação de tonalidades de voz para evitar a monotonia, com vistas a atingir desde cedo uma oratória vibrante e imponente nas pregações futuras; perder a vergonha e a inibição ao falar em público; adquirir e imbuir-se de moral sadia, a exemplo da vida de Cristo e dos santos; adquirir informações sobre o mundo contemporâneo.

Na verdade não era servido café. No lugar do café era servida a "mosa", palavra que não existe na língua portuguesa - comida feita de farinha de milho, água, sal e um pouco de leite, cozida e bem líquida. Servida quente no lugar do café com pão caseiro muito delicioso.

Após o café, às 8h, depois de todo este tempo em silêncio, era a hora do "emprego" – tarefas que eram executadas por todos os seminaristas - hora da gritaria para fazer a limpeza, a arrumação das salas, corredores, pátios, banheiros, dormitórios, capela, cozinha e outros espaços e ambientes do seminário. Todos tivemos que aprender a varrer, passar pano, lavar e secar panelas e louça, lavar vidraças, etc. Para cada troca de atividade era batido o sino pelo decano. Das 8h30min às 11h30min era hora do estudo. Os professores eram necessariamente todos padres. Não havia professoras e nem professores leigos no seminário. Mulheres no seminário nem pensar. Somente no Seminário de Vila Flores havia irmãs freiras, que cuidavam da cozinha e da ala dos

padres. Isso porque os seminaristas estavam na fase da pré-puberdade da vida. Às 11h40min era a hora da oração. Todos para a capela, em silêncio. Da capela, às 12h, sempre em fila "corredor polonês", íamos ao refeitório. O padre postado no meio do refeitório, geralmente muito sério e com um martelo de madeira na mão, vigiava o movimento de cada seminarista. Todos os movimentos tais como rezar, sentar, servir a comida, hora da conversa, hora do silêncio, levantar, rezar de novo e sair do refeitório, eram comandados com batidas de martelo na mesa pelo padre. Na ponta do cabo do martelo havia um cartucho de metal e muitas vezes o martelo era usado como instrumento para bater na cabeça dos seminaristas que tivessem cometido alguma indisciplina. O Pe. Hugolino, no seminário de Vila Flores, usava com frequência o cabo do martelo para bater na cabeça dos seminaristas "desordeiros". Às vezes deixava marcas de sangue no coro cabeludo em formato de meio anel.

Depois do almoço e da janta era a hora do recreio, a mais festejada. Era muita gritaria, correria, brincadeiras, jogos de tênis de mesa, bolitas de gude, baralho, voleibol, rodas de conversas, com os padres contando histórias descontraídos - um tempo de raro convívio fraternal. Menos a turma da cozinha e copa que tinha que lavar e secar as panelas e louça e arrumar o refeitório para a próxima refeição. A cada semana havia o rodízio de turmas. Das 14h às 16h30min voltávamos aos estudos em salas de aula distintas. As aulas começavam e terminavam com orações breves. Às 16h30min era servida a merenda: pão com doce, frutas da temporada, batata doce assada, etc. Em seguida, até às 18h era o tempo do trabalho. Cultivavam-se jardins, hortas, parreirais e pomares extensos e bem organizados, açudes de peixes e de tomar banho, campos de futebol e até roças de milho, mandioca, batatas, feijão, etc.

Às 6h da tarde, após o trabalho, era a hora do recolhimento e silêncio. Primeiro, na capela para a reza do terço e outras orações corriqueiras. Às 6h30min na

sala comum para estudos individuais, leitura, tarefas, sempre em absoluto silêncio. Às 7h30min íamos, sempre em silêncio e em fila dupla, para o refeitório. Só sentávamos - cada um no seu devido lugar e mesa - após a reza e a batida de martelo pelo Padre. Durante mais da metade do tempo, comíamos em silêncio. Na hora de falar, tínhamos que ter modéstia educada e não falar alto. Terminávamos as refeições em silêncio e oração. Podíamos falar da porta do refeitório para fora. Aí era correria e gritaria. Rigorosamente às 9h, recolhimento total. Ao som do sino, todos íamos à capela para a oração noturna e às 9h30min nos dirigíamos ao dormitório. A iluminação do dormitório era muito fraca. Na verdade era meia-luz, suficiente para cada um encontrar sua própria cama. E nada de espionar os colegas ao lado. Havia um tempo determinado para a troca de roupa pelo pijama, totalmente às escuras. Era proibido deitar e dormir de bruços. Deitávamos de costas para o colchão com as mãos sobrepostas no peito, quase tocando o queixo. E nada de mexericar durante a noite. Os padres asseveravam que Deus vê tudo. Vê no escuro, nos quartos fechados. Vê até de baixo das cobertas. Portanto...

Este era o modo de vida e o modo de formação dos seminaristas, feitos frades capuchinhos. A sexualidade humana não era assunto muito em voga. Os padres não davam muita atenção à educação sexual dos seminaristas. Entretanto, as amizades mais íntimas - os afagos escondidinhos ou as fotografias de mulheres - eram discretamente reprimidas. Pregava-se que os pecados contra a castidade eram os mais perversos e ameaçadores às vocações dos seminaristas.

Os seminaristas que não conseguiam refrear e conter o vigor abrasador dos hormônios - não dos demônios - eram severamente admoestados pelos padres a não se excederem e aconselhados com doçura à prática do pudor e a perseverança na castidade. Deveriam rezar mais ou com mais fervor. Eram desaconselhadas as amizades íntimas entre seminaristas. Conduta moral que não era cumprida a rigor pelos padres, que, em

alguns casos, mantinham relações mais do que íntimas com seminaristas. Prática comum também entre seminaristas com aqueles abraços às escondidas com troca de carícias. Na vida real do internato, não raras vezes, aconteciam encontros clandestinos nos "escurinhos" do seminário, nos bosques, com abraços e beijos. Tanto é verdade que foi inventada uma expressão própria para os seminaristas namoradores de seminaristas: "la funffa" – ter amizade íntima entre seminaristas era ter a "panela com..". "ser panelero" era uma designação aos seminaristas que eram dados à amizade íntima libidinosa com outros seminaristas. O castigo para os casos reincidentes era mandar "pro buco" - expressão também típica e restrita ao seminário - designava o encarceramento, a reclusão completa num quarto prisional, onde ficavam hermeticamente trancafiados durante 3, 4 até 6 dias. A alimentação era fornecida ao recluso pelos padres e as necessidades eram feitas em penico. "Buco", na tradução literal do italiano quer dizer buraco, mas também tem o sentido de esconderijo, casebre.

Os castigos usuais aplicados aos seminaristas "desordeiros" – desde os mais leves e brandos até os mais severos - eram: ficar em silêncio por diversos dias; ficar sem jogar bola num domingo inteiro; comer de joelhos no meio do refeitório durante o café, o almoço e a janta por um ou diversos dias; ir "pro buco"; ir "a mussa" – do talian: mula. Essa também era uma expressão típica e restrita que designava a expulsão do seminário. Via de regra o transporte para casa era feito de cavalo ou mula. Ir à mussa significava ir embora para casa. Naquele tempo - final dos anos 50 e início da década de 60 - não havia muitas linhas de ônibus e o preço de uma corrida de auto ou jeep era muito elevado.

Era comum no convívio seminarístico criar expressões - estereótipos e idiomatismos - próprios de sentido restrito, geralmente de origem do "talian" pelo predomínio da cultura italiana na formação dos padres capuchinhos. Zombar do outro era

uma depravação inaceitável. Um atestado de ignorância. E briga na certa.

O trabalho sempre teve um sentido pedagógico-formativo. A formação do caráter requeria a autorresponsabilidade muito elevada, pois cada um era reconhecido pelo senso de responsabilidade, mas sempre em gozo da liberdade para a escolha dos dotes pessoais. Tudo precisava ter sentido na vida, nada podia ser vivido com displicência. A formação do caráter implicava num processo de formação humana moral, intelectual e espiritual. O processo de formação espiritual era lento e continuado. Os ensinamentos sempre eram direcionados para uma autodisciplina - um controle de si mesmo para si. Por conta da moral e honestidade. Fato muito interessante: não havia juiz nos jogos de futebol, vólei, tênis de mesa e outros. Todos éramos juízes de nós mesmos. Deveríamos acusar as infrações que cometíamos e parar o jogo. A essência da filosofia seminarística consistia na formação do caráter na oração fervorosa, na meditação, na escuta da palavra dos superiores, no estudo, na boa leitura, no trabalho, nos jogos, na vivência fraterna permanente e na moral. Um novo jeito de viver. Assim, o processo da minha formação foi o caminho da moral. Um sentimento persistente e permanente de escrúpulo moral vigorou mesmo quando mais tarde, imbuído de intenções e propósitos revolucionários, metamorfoseou-se num movimento ambivalente entre a ordem e a desordem. Entre a preservação e a transformação. A força espiritual crescia na proporção da grandeza do escrúpulo moral.

O 5º ano primário eu cursei e concluí no seminário Santo Antônio de Vila Flores, distrito de Veranópolis, em 1957. As três primeiras séries do ginasial cursei no seminário São José de Veranópolis. A 4ª série ginasial concluí no seminário Nossa Senhora de Fátima de Vila Ipê, distrito de Vacaria. Lá também cursei os dois primeiros anos do curso Clássico. Em 1964 interrompi os estudos formais para viver o Noviciado no convento São Francisco de Assis de Garibaldi. No ano seguinte voltei a estudar e

concluí o curso Clássico - Ensino Secundário - no Convento São Boaventura de Marau, já como frade capuchinho. No ano seguinte pedi afastamento da Ordem - licença para viver fora do convento por um ano - a título de uma parada para pensar sobre o destino da vida. Meio ano depois voltei ao convento para dar sequência à vida de frade. De 1967 e 1969 cursei filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí.

Reconstituir alguns episódios, alguns detalhes e pormenores é dar alma a um passado vivenciado. É se esmerar a compreender a si mesmo hoje no rememorar episódios do passado - da infância e da mocidade - compreender os horizontes daquele meio de vida. Recordar detalhes de certos acontecimentos é livrar-se do compromisso de hoje. Ao chegar ao seminário São José de Veranópolis em janeiro de 1958, fiquei impressionado com o monumento sagrado, erguido no jardim, em frente à entrada principal do seminário. Eram dois braços cruzados, o braço de Cristo - com a chaga na mão escorrendo gotas grossas de sangue - e o braço de São Francisco - também com a chaga na mão escorrendo sangue. Havia, na parte inferior, a inscrição: "Pax et Bonum". Este monumento existe ainda hoje, embora o prédio do seminário seja outro.

Desde os primeiros tempos do seminário tive uma tendência ao desenho artístico e à pintura. Ficava encantado e fascinado pela técnica de bico de pena. Vivia pedindo tinta nanquim - cor preta de preferência - aos colegas, padres e em certa ocasião pedi até para o dentista da cidade, que me extraiu os dentes. Desenhava e pintava paisagens. Os trabalhos eram expostos num grande quadro mural no alpendre do seminário. Fui apelidado de "Zandrino" - artista pintor de imagens de santos e paisagens. Fui quase ao delírio quando chegou ao seminário, no início de 1960, o padre Osvaldo - Paulo Jaques -, professor de desenho. Era um artista brilhante. Eu ficava extasiado por horas olhando o professor Osvaldo desenhando corpos humanos com lápis craiom em grandes cartolinas. Percebi, então, que estava me apaixonando pelo desenho

artístico e pela pintura artística. O professor Osvaldo me incentivava, fornecendo lápis craiom, pincéis, tintas, canetas bico-de-pena, papel cartolina. Muitas vezes nos dias de trabalho ele me escondia na sala de desenho, onde eu passava desenhando e pintando tardes inteiras, em vez de trabalhar na horta, no pomar ou mesmo na roça. Esta condição - privilegiada naquele ambiente - criou uma referência muito singular, de respeito e reconhecimento. No ano seguinte - 1961, na 4ª série ginasial - já no seminário Nossa Senhora de Fátima, em Vila Ipê, eu passei a ser professor de desenho dos próprios colegas. Não havia nenhum padre no seminário que entendesse de desenho e pintura, então fui convidado pelo reitor do seminário, Pe. Marcelino, para ser professor da disciplina de desenho. Eu tinha 17 anos. Foi uma experiência única. Ser professor dos próprios colegas daquilo que eu amava: a arte do desenho e pintura. As aulas eram na manhã inteira de segunda-feira. Domingo à noite eu preparava a aula. Era muito pouca teoria e muita prática: luz e sombra, a perspectiva - pontos de fuga - as proporções do rosto e corpo humano, etc. Acima de tudo, natureza morta: paisagens, flores, ruas, nuvens... O mais difícil foi dar nota aos colegas.

No seminário de Vila Ipê houve uma bela e significativa ruptura na visão de vida em seu sentido amplo. O rigor na valorização dos estudos, da música clássica, dos esportes, do trabalho, da cultura, da arte, da leitura, da recreação foi gerando outro sentido à vida. Os padres e professores, muito jovens e recém-formados na Escola Superior de Teologia de Porto Alegre, instituíram uma mentalidade e um ambiente de vivência e convivência onde todos eram estimulados a descobrir seus próprios talentos. Tudo deveria ser feito, praticado e vivenciado com extrema e profunda dedicação. O Pe. Marcelino - o reitor do seminário - era músico e amante de óperas e da música clássica. Todos os domingos pela manhã tínhamos aulas de música e ouvíamos Verdi, Mozart, Bethoven, Mendel, Bach, Tchaikowsky e outros. Eram belíssimas aulas de música

clássica. Foi lá, naquele tempo, que fui educado - com elevada e profunda sensibilização - na música clássica. Sensibilidade que vivencio ainda hoje. O Pe. Orlando Dotti - atual arcebispo de Vacaria - professor de Biologia e Inglês, havia recém retornado dos Estados Unidos, com entusiasmo e rigor nas aulas ao ponto de levar ao delírio e ao medo ao mesmo tempo. Pe. Adroaldo Simoneto, professor de Português e Literatura, com quem aprendi a gostar da leitura e literatura. Não tínhamos acesso à biblioteca e nem liberdade de escolher os autores e livros para ler. O professor trazia na aula os livros "recomendados". Eu lia, então, Gustavo Corção e Alceu Amoroso Lima. Deliciava-me com os escritos de Corção, aquelas longas palavras compostas, ligadas por hífen. Achava muito engraçado. Fiquei emocionado com a leitura que o professor fez do texto de Fernando Sabino sobre a noite de Natal. Dias depois, fui para casa de férias e, ao lembrar da cena, chorei na véspera de Natal ao partir de retorno ao Seminário.

Ao retornar de férias da casa dos pais, em dezembro de 1962, aconteceu um fato inédito, que provocou em mim transformações muito marcantes. Sinto necessidade e valor especial em rememorar caminhos pelos quais fui construindo minha paixão pela literatura (romance, poesia e conto). Considero minhas leituras elementos constitutivos de minha formação e com elas justifico o tema/objeto/enfoque da minha pesquisa de doutoramento.

A literatura me interessa e me fascina particularmente por duas razões fundamentais: a primeira, por ser uma dimensão da imaginação e do imaginário, própria para a novidade, para o "fantástico" e a "fantasia", o "maravilhoso", a originalidade, a criação, a invenção e constitui o sentido da fruição, campo no qual nasce e flui a forma estética, o belo, o sentimento, as emoções, as paixões, os dramas humanos... caminhos pelos quais é possível protagonizar compromissos sociais; a segunda, pela sua linguagem específica, com narrativa ficcional, com personagens que abarcavam um sem número de

imagens e figuras vivas, palpitantes e expressivas de uma determinada civilização e representativas do pensamento do seu tempo. É o modo de dar forma ao pensamento. É o mundo escrito, ficcional e real.

O gosto, quase paixão, pela literatura nasceu de uma relação proibida. Li "Amor de Perdição" e "Amor de Salvação", de Camilo Castelo Branco, em estado libidinoso, sentado sobre o vaso do banheiro, da meia noite às cinco horas da manhã, em várias madrugadas seguidas. Li e reli na sequência os dois romances. O banheiro mal cheiroso, a luz tênue de uma lâmpada amarelada, o vaso sanitário sem acento, desconfortável, eram os componentes de um cenário perfeito para uma leitura proibida, ideal para um fim melodramático do amor de perdição.

O vigor hormonal dos dezessete anos, idade do "despertar de inocentes desejos" (expressão tomada de Calvino) e a leitura escondida perpassada de romantismo juvenil abrasador aferventavam fantasias eróticas da imaginação pudicamente reprimida. Uma tentação incontida no florescer da juventude. Uma leitura com sabor de pecado, embevecida de erotismo fantasioso nos castos recintos do seminário, era uma ameaça explícita à castidade seminarística. Por certo, um caminho para uma vocação perdida. Mas nada disso era capaz de me amedrontar e impedir a leitura prazerosa, ainda que proibida.

Ocorre que, de volta de férias, janeiro de 1962, um amigo - Nelson Coldebella - trouxe escondidos os dois romances. Roubou-os da biblioteca pública da sua cidade - Marau - por intermédio da sua irmã "Lurdinha", que lá trabalhava. Não poderíamos ser pegos lendo os romances. A decisão foi lê-los em várias madrugadas na patente (na linguagem pudica seminarística, "latrina").

Um mês após às leituras, chegou no seminário o Pe. Cândido Rovilho Costa (historiador e grande editor no Rio Grande do Sul, falecido em 2009), recém formado e

ordenado em Porto Alegre. Com seus poucos pertences, trouxe caixas enormes de livros, grande parte romances. Surpreendentemente, além de permitir a leitura de romances, incentivava e orientava os seminaristas a lê-los. Foi um deslumbre. E mais, nada pedia, a não ser a leitura. Contei-lhe a história da leitura de "Amor de Perdição" e "Amor de Salvação". Ele riu e "ordenou" que me confessasse de imediato. Apesar do pecado e da penitência, valeu a pena, pois o Frei Cândido liberou por completo a leitura de romances, poesias, contos. Organizou de imediato a biblioteca, agora em sala nova, de acesso livre. O colega Elisio Contini era o encarregado da biblioteca. Iniciei, então, a ler romances da série Literatura e Cristianismo.

Em seguida, o Pe. Rovilho trouxe as obras de Antoine de Saint-Exupéry para o seminário. Foi como achar um tesouro. Li "O Pequeno Príncipe" três vezes em três dias seguidos. Acabava de ler a última página e reiniciava uma nova leitura. As quarenta e três vezes que o pequeno príncipe assistiu o pôr do sol no mesmo dia, recuando a cadeira sobre seu planeta, porque estava triste, e o encontro do príncipe com a raposa em meio a milhares de rosas, chorando, desolado e triste na relva porque a rosa dele não era mais a única, mas uma entre uma infinitude de rosas, foram as cenas que mais me maravilharam. Logo mais, li a Cidadela, Terra dos Homens, Piloto de Guerra, Correio Sul e outros. A experiência do tédio, a vivência do mistério da vida, a busca permanente do sentido da vida... era um fascínio. Deleitava-me em longas e refletidas leituras das obras de Saint Exupéry. Eu vivia o mundo e a sociedade que Saint-Exupéry descrevia em seus livros. Ele escrevia para "as pessoas grandes" na linguagem das "crianças". Por que as "pessoas grandes" não o entendiam. Fez-me viver as emoções da imaginação e fantasia planetária. *O Pequeno príncipe,* andando de planeta em planeta com os vários e exóticos personagens. Ainda hoje, gosto de repetir: "tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas" (SAINT-EXUPÉPY, O Pequeno Príncipe, p.74). Ou

"a linguagem é uma fonte de mal-entendidos" (p.71).

Li na sequência, *Foi assim que matei meu filho*, de Pierre L'Ermite, *A Mão e a Luva,* de Machado de Assis, *A Cabana de Pai Tomas,* de Harriet Beecher Stowe e outros da literatura estrangeira. Um fato que deixou marcas e mudanças nas categorias sociais de relacionamento e nas maneiras de organização dos seminaristas para o estudo, o trabalho, o esporte... foram os novos conceitos sociológicos, psicológicos e educacionais, enunciados e expostos pelo Frei Matias de São Francisco de Paula - professor Mário Osório Marques - também idealizador, criador e diretor da Faculdade de Filosofia de Ijuí, em 1957, como pregador do retiro em 1962. Passou uma semana inteira abordando conceitos e teorias do sociólogo Emile Durkhein, do Padre Lebret e de Jacques Maritain. Além de intelectual e teórico profundo, o Frei Matias era um verdadeiro ator. Ele encenava as falas com gestos, mímicas, caretas, olhares, movimentos do corpo a deixar todos perplexos e maravilhados. Falava muito e explicava o conceito resignificado de uma palavra nova em italiano, de sentido muito forte e polêmico para a igreja e para nós seminaristas: a palavra "aggiornamento" – no sentido muito mais elevado do que a simples "atualização". Foi uma excitação ao estudo da sociologia, psicologia, filosofia - para muito além da filosofia escolástica - e uma formação intelectual dos seminaristas. Não bastava a formação pura e simples do "caráter" – embora as categorias morais devessem se reafirmar continuamente. Era um movimento universal no âmbito da igreja católica, baseado na doutrina social da igreja como modo de modernização. As ideias e teorias para um desenvolvimento social de Durkheim e Padre Lebret foram marcantes e repetidas pelo pregador do retiro. Ressaltou o papel social da educação, função que se cumpriria na constituição de grupos sociais, pois o estudo, o trabalho e o convívio em grupos superariam o sentido do individual - do egoismo. A ideia de comunidade - fraternidade - implicava em mudanças e superações

de categoriais morais sacralizadas no meio seminarístico. Após o retiro, tudo passou ser feito em grupos: foram constituídos grupos de estudo, trabalho, música, orquestra, leitura, esportes, e outros. Eu era o decano, não mais indicado pelos padres, mas eleito pelos colegas (dos 73 seminaristas , recebi 72 votos, menos o meu próprio, pois era antiético votar em si mesmo). As carteiras na sala comum e nas salas de aula foram dispostas e organizadas em círculo e nunca mais foram alinhadas em fileiras, na forma original e tradicional. A referência passou ser o "grupo". O tratamento passou ser o "nós". A mentalidade forte passou ser a dedicação ao estudo. Descobrir novos escritores, filósofos, psicólogos, teólogos, cientistas, poetas, etc. passou ser a revelação de talentos reconhecidos e louvados pelos padres e pelos colegas. Ser alguém "lido" era a referência que todos gostaríamos de merecer. Começamos sentir e vivenciar amor pelo estudo, pela música, pela leitura, alegria pelo trabalho...

O ano de 1964 foi o ano do noviciado, quando interrompemos os estudos formais - concluímos o 2º ano do II Ciclo - e vestimos o "hábito franciscano" no convento São Francisco de Garibaldi. Tudo mudou. A imagem do corpo passou ser outra: a batina de algodão grosso de cor marrom, longa até o chão, com capuz do pescoço às costas, o "marsupium" no peito, o cordão grosso trançado de cor branca amarrado em volta da barriga, o terço enorme de contas de nó de pinho e uma cruz na ponta, de madeira, a tonsura na cabeça - o cabelo raspado e uma faixa de cabelo mais comprido e cheio em forma de anel no meio da cabeça - e as sandálias legitimamente franciscanas - sola de borracha de pneu e duas tiras de couro cru. Esta nova vestimenta, estranha, de algodão grosseiro, passou ser usada durante 24 horas por dia. Para dormir, o hábito era substituído por um mais curto e sem os "acessórios" – uma espécie de camisola longa de tecido mais fino. Era vedado terminantemente aos noviços ficarem em qualquer lugar e tempo sem a batina. Passei a me chamar Frei Célio. Fazia parte das

regras franciscanas trocar de nome no momento do ingresso à vida religiosa. A mudança deveria ser total, plena, de alma, espírito e corpo. O novo nome deveria ser necessariamente de um santo. Eu escolhi o nome Célio porque era o nome de um amigo de infância, que eu estimava muito. Achava o nome bonito, embora não sabendo se era legitimamente de um santo. Assim, o nome civil não existia mais. O mundo mundano ficou lá fora. Foi o ano de iniciação e prova da vida franciscana capuchinha. A nova vida era feita à "imagem e semelhança" de São Francisco de Assis - século XII. Os ensinamentos, as práticas, as vivências, as leituras, o trabalho, os esportes, a música/canto - os pensamentos e sentimentos acima de tudo - revestiram-se de pureza e espiritualidade. As três grandes virtudes - mais tarde os votos - eram a Pobreza, a Obediência e a Castidade - esta última materializada no celibato. Os três maiores perigos da vida dos frades eram as mulheres, o vinho e o ócio. Vinho - do bom - os frades nunca deixaram de produzir e beber com sabedoria; mulheres, pouco se falava e se sabia do convívio de frades com as mulheres, apenas de vez em quando vinham ao público notícias de escândalos de frades promíscuos; ócio, bem, os padres superiores diziam que não há perigo maior do que um frade desocupado. O corpo e a mente desocupados de um frade eram a moradia perfeita e garantida do diabo. Logo, todo noviço e frade deveriam estar o tempo todo com o corpo e a mente ocupados com a oração, meditação, contemplação, estudo, canto, trabalho, pregação, assistência às famílias, às comunidades paroquiais, às missões evangelizadoras. Nada de ócio, pois o demônio se encarregava de dar ocupação aos frades desocupados. Sobre o vinho, ainda, nos dias de aniversário de frades já santificados ou beatificados era feita a homenagem com um brindar, no final do almoço, com um copo de vinho especial. Portanto, na prática e na vivência, o vinho só era perigoso quando bebido desmensuradamente. Nas horas da meditação, o difícil era manter a mente ocupada com pensamentos elevados. Se o

espírito era forte, a carne mais forte ainda. Certa feita, ainda no seminário de Vila Ipê, o diretor espiritual numa das infindáveis "conferências espirituais de meditação", admoestou os seminaristas: "cuidado, muito cuidado à noite! Deixem as janelas do dormitório fechadas com as escuras porque é pelas janelas que entram os miasmas e os demônios do mundo"! Aí alguém do fundo da sala comum corrigiu: "padre, não são os demônios, são os "hormônios!" Realmente, os hormônios atormentavam a vida dos seminaristas - inclusive a minha. Teria São Francisco, numa noite de tentações carnais abrasadoras incontroláveis, saído em corrida desabalada pelo jardim e se jogado sobre uma roseira cheia de espinhos para livrar-se das tentações do corpo. Com o vigor do sangue de Francisco de Assis, o pé de roseira nunca mais secou. Em outra feita, atormentado pelos mesmos sentimentos carnais, Francisco teria se despido e rolado sobre a neve nu, com o intuito de resfriar o corpo abrasador. Estas histórias eram contadas nas horas de meditação pelos diretores espirituais...

Neste ambiente de escombros medievos, eu não perdi o costume de pintar e ler literatura. Pintava em vidro com tinta a óleo. A imagem ficava invertida. Era legitimamente a pintura do avesso. Pintava no verso do vidro paisagens com montanhas de neve e muito sol, as águas azuis, com barcos de pescadores e matas muito verdes. Pintava orquídeas floridas, araras, com temas de paisagens brasileiras. Pintei, também, à tinta guache, em cartolinas bem grandes, São Francisco em meio a bosques, em meio a árvores frondosas e muito altas, com pássaros e borboletas pousando na cabeça e nos braços abertos em cruz do homem amante da natureza.

Os espaços e os tempos eram ocupados tempo todo por atividades e afazeres, ora coletivos, ora individuais, em ambientes por vezes assombrosos, às vezes convidativos à contemplação. O silêncio, perpassado pela solidão, reinava nas celas individuais, nas salas, na capela, nos jardins de poucas flores, nos pátios vazios e

silenciosos, na horta toda cercada por muros de pedras e tijolos, a gruta com imagem de Nossa Senhora de Lourdes (em todos os seminários e conventos havia uma gruta de pedras com a estátua de alguma Nossa Senhora), com belas árvores verdejantes em todo recinto. Os ambientes eram próprios e convidativos para um olhar interior absorto para uma vida espiritual contemplativa. Sempre fui fascinado por jardins com canteiros bem delineados e flores bem cultivadas. Fiz muitos jardins, sempre nas horas vagas. Cultivava verdadeira paixão pelos jardins. Fato que intrigava os padres superiores e os frades colegas.

Ainda na incerteza da escolha certa, entre uma vida contemplativa, de penitência e privações no convento e uma vida civil livre no mundo, começava ter certo gosto e prazer pela contemplação - um isolamento voluntário. A cela - as quatro paredes desnudas - era lugar próprio para aquela concentração espiritual. Mesmo que ainda não usufruísse das condições necessárias para atingir o nível da contemplação – "...um temperamento conforme, um estado de ânimo conforme e um concurso de circunstâncias externas conforme..."(CALVINO, 2010, p.17), da mesma forma como Palomar também não detinha nenhuma das três condições para contemplar uma simples onda do mar, passei a sentir atração pela solidão contemplativa. Neste ambiente, começam aflorar as contradições, as angústias e as dúvidas entre a escolha da vida reclusa, fechada num convento e a vida mundana lá fora, fluindo por fora dos portões e muros dos conventos. Enfim, entre uma vida sem mulher e um mundo com mulheres.

Não satisfeito de todo com a vida religiosa, além de pintar em minha cela, com a mesa e estante cheia de tinta, lápis, pincéis e as paredes forradas de quadros à aquarela, eu continuava a ler romances, ainda que não recomendados pelo Diretor de Noviços, frei Basílio. Eu e um colega - frei Eli Paulo - Elísio Contini - retirávamos livros às escondidas da biblioteca pela janela incrustada no telhado do convento. A biblioteca

geral era uma espécie de índex. Lá havia livros de filosofia, literatura e outros livros de autores e teorias não recomendados aos noviços. Li, às escondidas, o "Quo Vadis", do escritor polonês Henryk Sienkiewicz. Lia, também, um jornal da URSS que chegava endereçado à biblioteca do convento via consulado de algum país membro. Eu ficava impressionado com a vida das mulheres operárias da União Soviética, sua dedicação ao trabalho, ao regime comunista, à vida cultural, política, etc. Até então tinha ouvido falar de coisas ruins, perigosas do comunismo e do regime comandado por Nikita Kruschev. As mulheres, vestidas de operárias, entrando e saindo de usinas em dia de domingo, geravam uma imagem de uma sociedade totalmente diferente da nossa. Fascinante. Trabalhavam "com uma tenacidade heroica", como descreve o poeta Evtuchenko (1984, p.13).

Passado um ano de noviciado - tempo e lugar de provas de vida monástica - no dia 25 de janeiro de 1965, em solenidade quase celestial, quer dizer medieval, fiz a profissão dos votos religiosos temporários de "obediência", "pobreza" e "castidade", juntamente com mais 29 confrades. Dias depois, fomos transferidos para o convento São Boaventura de Marau. A viagem, na carroceria de um caminhão, foi épica. Eu estava muito feliz, pois passamos pela minha cidade natal - Casca - e eu pude me orgulhar pela linda igreja matriz que todos visitamos. Foi algo místico. Em Marau concluímos o 3º ano do II Ciclo, com dedicação elevadíssima aos estudos e eu, à leitura e pintura. O ano de 1965 foi o ano crucial para a reforma da igreja católica. Movimento do "aggiornamento" era universal e o conflito entre os conservadores e os progressistas era mal contido desde a cúpula de Roma até as paróquias mais longínquas e isoladas nos rincões do mundo cristão católico. O movimento atingia a cúpula do "alto-clero" até os confins do "baixo-clero". Na ordem dos freis capuchinhos os progressistas propunham abolir o uso do hábito, da barba, da tonsura e participar mais da vida social e liberar as clausuras. Os

conservadores queriam manter rigorosamente o estilo da vida franciscana na sua austeridade e autenticidade medieval. Naquele ano - 1965 - e anos subsequentes houve uma enorme e assustadora debandada de seminaristas e freis, teólogos (diáconos e clérigos) e de padres dos seminários e conventos. A província dos freis capuchinhos do Rio Grande do Sul sofreu perdas enormes de seus membros. Os seminários e conventos foram esvaziados e desativados até hoje. Restou somente o convento de Marau que abriga e forma atualmente os noviços.

As reformas da igreja já estavam em voga mundo a fora por conta do movimento de "aggiornamento", com aval do Papa João XXIII com a instalação do Concílio Vaticano II - 1962-1965. O latim - como língua oficial no rito romano da Igreja - foi abolido e a missa passou ser celebrada na língua vernacular, assim os fiéis podiam rezar junto com o celebrante e entender o que estavam recitando; o celebrante literalmente desceu do altar e do púlpito e passou a rezar a missa de frente e próximo dos fiéis; substituiu o sermão - predicação enfadonha e moralizante - pela homilia em estilo coloquial, de aconselhamento sobre o evangelho e a vivência do cristianismo; a hóstia consagrada não era mais colocada na ponta da língua dos fiéis pelo celebrante - estes de olhos levemente fechados - mas entregue na palma das mãos para ser colocada na boca pelos próprios fiéis. Os padres deixavam de usar a batina preta, cheia de botões, para usar roupas de uso civil comum, com camisa "clergyman" para se diferenciar de outras pessoas. Estas reformas afetaram profundamente a vida dos freis nos conventos da Província na década de 1960. Em Marau ocorreu uma verdadeira mundialização dos freis - particularmente dos estudantes: liberdade para sair do convento para contatos com a sociedade - visitar famílias, ir ao cinema na cidade, fazer programas ao vivo na rádio Alvorada (emissora dos frades capuchinhos), participar da missa na igreja matriz da cidade, jogar bola com times da cidade, etc. Nasceu um movimento de adaptação da vida

religiosa do convento às condições do tempo e do mundo moderno, como preconizava o Concílio Vaticano II. A formação religiosa e sacerdotal precisava incorporar uma formação fundamentada na dignidade da pessoa, condição para a vivência da vida religiosa e a pastoral. A formação dos religiosos e dos candidatos ao sacerdócio frente às novas exigências do mundo moderno requeria um amadurecimento humano, psicológico e afetivo, o que implicava numa nova mentalidade e visão da missão pastoral.

Os resultados das mudanças no convento foram imediatos e surpreendentes. É comum nos movimentos da história haver a polarização de forças entre aqueles que propõem transformações radicais e os que querem conservar e preservar as tradições - o status quo. No convento não foi diferente. Quatro freis - entre os quais estava eu - destruímos por inteiro o altar, alto, todo talhado em madeira de cedro natural, estilo gótico, com o sacrário no centro e três nichos onde havia estátuas de santos. Um verdadeiro crime contra o patrimônio histórico do convento. A madeira foi queimada no fogão da cozinha do convento. O altar - outrora sacrossanto - virou cinzas. Não consigo apagar da memória esta barbárie. No lugar do altar, foi construída uma mesa para a celebração da missa. Eu mesmo fiz o desenho da mesa e levei à indústria de móveis da cidade de Marau. A mesa ainda está lá na capela do convento. E o altar, na minha memória aturdida.

Por conta do movimento de atualização - "aggiornamento" - os estudos no 3º ano do II Ciclo vão tomando novos sentidos, alargando a abrangência, a ciência tomando o lugar da crença, os métodos de estudo enveredando por caminhos mais sistemáticos e rigorosos com o conhecimento. O primado espiritual vai cedendo lugar ao primado da razão, do corpo material. Alguns estudantes mais afoitos dedicavam-se aos estudos das ciências naturais e exatas: física, química, biologia e matemática, dispondo de laboratórios com equipamentos e materiais curiosos e fascinantes. Outros, já

preferiam o campo dos estudos sociais: filosofia, psicologia, história. Uns poucos se dedicavam às questões da liturgia, dos rituais das orações, da música e do canto. Eu, cada vez com maior deleite, me dedicava à literatura, a uma leitura quase febril de romances, ao desenho e à pintura. Lia, com voracidade incontrolada, autores mais consagrados da literatura clássica nacional, entre os quais José de Alencar, Machado de Assis, Manuel Antônio de Almeida e os mais contemporâneos Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Jorge Amado... Desses escritores fiz um trabalho de síntese para disciplina de Português e Literatura. Nas horas vagas eu desenhava e pintava ou vasculhava a biblioteca do convento, por sinal bem dotada de obras literárias, livros de "amostras grátis" das editoras. Numa das estantes de novidades da biblioteca encontrei O Diário de Dany e o Diário de Ana Maria, de Michel Quoist. Li primeiro o Diário de Dany. Fiquei fascinado. Os conflitos existenciais do jovem estudante francês eram os mesmos conflitos que eu vivenciava aos 21 anos no convento naquele momento, praticamente contemporâneo à "vida" de Dany. Foram goles nada moderados do existencialismo muito forte nos anos de 1960 na França. Comecei liberar e libertar sem medida os sentimentos de rebeldia, até então reprimidos e silenciados pelo primado da moral seminarística. Fui montando - a galope - a faculdade de me liberar da autoglorificação da resignação, ainda presente na orientação espiritual do convento. Sentia na rebeldia de Dany os conflitos de gerações que impulsionaram as grandes mudanças daquele momento da história. No meu caso, somados àqueles, os conflitos próprios do internato. Eu havia me embevecido do existencialismo vivenciado pelo jovem Dany. De imediato li também o Diário de Ana Maria. O lado feminino dos conflitos, das angústias e da rebeldia, vivenciadas por uma adolescente/jovem francesa. Eu pouco conhecia sobre a vida de jovens mulheres. Saí de casa aos 13 anos e nunca mais tive contato com mulheres. Fiquei fascinado - apesar dos fortes sentimentos de escrúpulo e pudor - com a forma vibrante que a Ana Maria

expunha seus sentimentos de amor, sexo e paixão. As tentações eróticas abrasavam meu corpo sem possibilidade de esfriamento. Fui sucumbido pelo triunfo da dimensão carnal e erótica - do baixo corporal - apesar de relutar para preservar a pureza e castidade prometidas.

A exemplo de Dany e Ana Maria, iniciei a escrever o meu diário. Em pouco mais de um ano e meio escrevi 8 cadernos escolares de 50 folhas cada. Foram 800 páginas de diário. Um registro da vida dos frades. O retrato do dia a dia: das rezas, dos estudos, das conversas nos intervalos, das discussões, das tramas de rebeldia, dos ensaios de canto, do jogo de futebol, do trabalho, das leituras que fazia, das mudanças do modelo religioso e franciscano, etc. Assim, peguei o gosto também pela escrita. Este material - oito cadernos do diário - nos anos de 1980, em uma das mudanças na cidade de Foz do Iguaçu, foi perdido.

Naquele momento fui acometido - no fundo da minha existência - pela ideia de largar o hábito e a vida de frade. E a vocação? Bem, essa era a questão, agora, embevecido do existencialismo latejante, a dúvida atroz: que vida escolher? Entre o ser ou o existir? A obediência ou a liberdade?

Por conta deste novo paradoxo, me dediquei com maior empenho à leitura e também ao desenho e à pintura. Conheci uma professora de desenho artístico da cidade. Eu participava - representando os estudantes capuchinhos - do Diretório Estudantil de Marau. Nas reuniões, ao saberem sobre meus dotes de pintura, os estudantes me indicaram a professora de Desenho Artístico Nilza De Bonni. Dias antes de conhecer a professora Nilza eu havia iniciado um Curso de Desenho Artístico e Publicitário por correspondência, no Instituto Universal Brasileiro, de São Paulo. A professora Nilza também se inscreveu de imediato no curso. Passamos, então, a nos encontrar com maior frequência em razão do curso. A arte nos aproximava e intensificamos nosso

relacionamento. Passei a conhecer outras senhoras da cidade, que gostavam de pintura e ampliei os contatos com o mundo - fora do convento. O esposo da professora Nilza era advogado e anos mais tarde foi prefeito de Marau.

Continuei participando das reuniões do Diretório dos estudantes secundaristas. Ficava intrigado e confuso com a postura política de alguns estudantes e com o nível das discussões de assuntos políticos, criticando veementemente o regime militar, recém instituído pelo golpe de 31 de março de 1964. Eu ficava admirado com a indignação dos estudantes e principalmente com a consciência política dos jovens. A ousadia dos estudantes na contestação do regime me cativou e despertou em mim a vontade de me envolver em assuntos de política. Acho que foi lá que nasceram as primeiras células cromossomáticas da consciência política, responsáveis pelas tentativas de ação revolucionária mais tarde. No convento havia um grupo de freis fanáticos e admiradores dos generais responsáveis pelo golpe e pelo regime ditatorial. Um deles colecionou meia dúzia de fotografias de generais e colou na parede da sua cela para venerá-los diuturnamente. Aos poucos fui introduzindo aquelas ideias contra o regime nas conversas de intervalos e as discussões foram se intensificando no meio dos frades do convento sobre a natureza e o modelo ditatorial do governo. E o sentimento contra o regime militar foi ganhando forma e consistência.

Por conta da abertura da vida do convento ao mundo, foi instalado um aparelho de TV no refeitório e ao meio dia, após o almoço, e à noite, após a janta, ficávamos assistindo os noticiários, os Beatles - que faziam a cabeça da juventude mundo afora - o I Festival de MPB - Edu Lobo e Vinícius - logo em seguida Elis Regina, Chico Buarque, Rita Lee, e o movimento de contracultura nos anos 60, na música, no cinema, na política, o movimento hippie - jogando no lixo as belas tradições e os elevados costumes da nobreza dos países do norte - e outras inovações sociais, culturais,

políticas, esportivas daqueles tempos de protesto e mudanças da história. A minissaia - moda feminina que tomou conta das ruas, avenidas, praças, ambientes sociais - e o topless - corpos quase nus ao sol nas praias exibidos pela TV - começavam atordoar as mentes e os corpos dos frades. Eu vivia uma situação especial, mas muito difícil. No modelo organizacional dos freis eu era o Primeiro Ministro. Ocorre que, nos últimos dias, ainda no convento de Garibaldi, três colegas - os intelectuais da turma - aplicaram um verdadeiro golpe ao poder em vigor. O decano era sempre o frei mais velho - poder monológico hereditário. Os três propuseram um sistema democrático parlamentarista: um Primeiro Ministro e quatro Ministros, todos eleitos pelos colegas por voto direto. Assim, a chapa indicada pelo grupo e eleita pela totalidade dos votos era: Primeiro Ministro, eu, Frei Célio; o Ministro dos Esportes, frei Lourival (Ivo Sostisso); Ministro do Trabalho, frei Ademir (Domingos Giroletti); Ministro da Cultura, frei Eli (Paulo Elisio Contini) e Ministro da Liturgia e Canto, frei Sebastião (Luiz Turra). Este modelo democrático parlamentarista instituído no convento rompeu por completo com o modelo sacrossanto da hierarquia senil. As reuniões eram permanentes, quase diárias, para tratar de assuntos efervescentes os mais diversos que envolviam a vida dos frades: abolir o uso do hábito, principalmente quando saíamos do convento; abolir o corte de cabelo na forma de tonsura; ir ao cinema sem necessidade de pedir autorização aos superiores; jogar bola de calção e chuteiras - até então os freis jogavam de hábito e pés descalços - visitar famílias na cidade de livre escolha; dedicar mais tempo ao estudo e menos ao trabalho; liberdade para usar os laboratórios de física e química do convento e outras questões que implicavam em mudanças do modo de vida dos frades. A cada 15 dias fazíamos assembleias - reuniões com todos os freis estudantes - na sala comum e rigorosamente em forma de círculo. Eu com os demais Ministros preparávamos a agenda das reuniões parlamentares. Eu coordenava os trabalhos das reuniões. Em certas ocasiões

convidávamos o Diretor, frei Arcanjo Panison. Ele vinha. Participava. Com frequência se irritava e se desesperava com as nossas proposições e reivindicações. Fomos aprendendo a vivenciar a democracia na vida real sem muita teoria. Havia total respeito às decisões. Pessoalmente, aprendi a reivindicar e negociar com os meus superiores. Aprendemos o diálogo e fomos rompendo com as imposturas, a despeito da promessa dos votos de obediência. Em dado momento, pedimos ao Pe. Provincial a substituição do nosso Diretor e propusemos o nome do Pe. Cândido Rovilho Costa, que foi nosso professor em Vila Ipê. Eu fazia as mediações com o Pe. Provincial.

Uma das funções do Primeiro Ministro era levar e apresentar as proposições e reivindicações ao Diretor do convento. Quando eu adentrava o gabinete, ele colocava as mãos na cabeça e desolado dizia: "e agora Frei Célio, o que vocês querem mais? Já não chega de mudanças? Vocês querem mudar tudo, acabar com a vida religiosa dos frades! Quando isso vai parar?" Eu dizia: "Pe. Arcanjo, agora a turma quer isso". E passava para ele a lista de proposições e pedidos. Logo depois que eu saía do gabinete, ele ia até a Capela do convento - pelo longo corredor meneando a cabeça - rezar e pedir forças e proteção aos céus.

De certa forma, criamos um ambiente no convento de alegria e entusiasmo pelo modo inovador de vida que estávamos instituindo. Toda província estava de olho em nós. Éramos referência das mudanças e a turma de talentosos no estudo, na música, no futebol, etc. Para os progressistas a nossa turma era a esperança e otimismo na renovação da vida religiosa. Para os conservadores nós éramos a desesperança, a ameaça real à autenticidade da vida franciscana.

Diante daquele novo quadro, o Provincial, Pe. Celestino Dotti, enviou ao convento de Marau o Frei Cândido Rovilho Costa para mediar a situação conflituosa entre os freis estudantes e o Diretor Pe. Arcanjo. Tivemos muitas conversas individuais

e coletivas durante mais de 10 dias. O mais que conseguimos foi amenizar as tensões. No essencial, as questões polêmicas não foram superadas. A turma estava decidida a não recuar nas mudanças. O Pe. Provincial veio pessoalmente admoestar os freis, sem resultados. Como última tentativa, no mês de agosto, enviou nada menos que o Bispo de Santo Ângelo, Dom Aloísio Lorscheider, padre dos freis franciscanos de Daltro Filho, para pregar o retiro durante uma semana inteira. Na madrugada do terceiro dia a neve mudou toda a paisagem. A cidade de Marau ficou silenciosa, os fios de energia e de telefone se romperam e a cidade ficou sem energia e sem comunicação, as ruas e avenidas intransitáveis, os galhos das árvores quebrados, muitos telhados das casas desabaram, os morros todos ficaram cobertos de neve, brancos. Suspendemos o retiro por um dia e fomos às ruas para brincar com as crianças e adultos e para remover a neve dos telhados. Um espetáculo da natureza único, jamais visto nos céus e na terra de Marau. Parece que a neve veio para refrigerar os ânimos acalorados do convento. O retiro acabou com bons aconselhamentos espirituais deixados pelo franciscano Aloísio Lorscheider.

Dentre os padres superiores do convento, havia o Pe. Exupério de La Compôte, já idoso com quase 90 anos. Um belo compositor de música sacra. Compôs o livro de músicas religiosas populares *Cantai ao Senhor.* De olhar sereno e plácida transparência, simpatia e bondade. Observei que de um dado momento, à noite, formavam-se filas de freis no corredor em direção à porta da cela do Pe. Exupério. Os freis - muito contritos - iam-se confessar às sextas-feiras antes de dormir com o bondoso padre. Por curiosidade, perguntei a um colega porque a procura pelo Pe. Exupério, uma vez que havia no convento mais de meia dúzia de padres. Ele respondeu: "acontece que o Pe. Exupério é surdo, quase não ouve, aí a gente fala e conta os pecados bem baixinho e ele, mesmo não ouvindo quase nada dos nossos pecados, dá a

benção e perdoa tudo, com uma penitência bem pequeninha". Pensei: "eles devem ter bons motivos para não confessar às claras seus pecados".

Naqueles tempos eu gostava de cultivar jardins nos conventos. Plantei rosas, cravos e dois pés de paineira, no pátio, dos quais um foi preservado e hoje está lá feito uma árvore muito alta e frondosa. Fico emocionado toda vez que vou lá para contemplá-la. No topo do morro, terreno do convento, onde havia um bosque de oliveiras bem altas, foi construído recentemente um eremitério. Uma imitação do Calvário onde Cristo foi crucificado. No caminho de acesso estão instaladas as 14 estações da Via Crucis. Uma colina mística. Não há quem não fique tocado pela magia da solidão e isolamento. Um convite para a meditação e contemplação.

Eu havia intensificado minha dedicação ao desenho e à pintura. Vendi diversos quadros e outros foram rifados. Agora com maior domínio das técnicas de desenho e de pintura por conta do curso que estava realizando. Localizei na biblioteca a obra "Literatura do século XX e Cristianismo", em três volumes de aproximadamente 1.600 páginas. Não tive dúvidas, encarei o desafio e me pus a ler os três volumes. Foi muito interessante. Eram escritos - analisados com crítica rigorosa pelo abade Charles Moeller - de vários pensadores mais representativos do século XX - cristãos e não-cristãos. O que mais eu gostava era ler os textos - muitas e extensas citações - de cada pensador. Foi com aquela leitura que tive os primeiros contatos com os escritos de Jean-Paul Sartre. Sem dúvida, me embriaguei de existencialismo. Foi como tomar um porre da melhor bebida. A minha vida, agora em sua existência, passou a ter outro sentido. Mal podia conter as explosões que advinham da leitura de Sartre, Huxley, Marlraux, Kafka, Gide, Camus, Grahan-Greene, Bernanos - estes são os escritores de quem eu me lembro. Um pensamento que guardo até hoje, acho que é de Marlraux, era algo assim: "casar é amar a pessoa mesmo quando já não se sente mais amor por ela".

Parece algo estranho um frade estudando para padre interessar-se por tais pensamentos - e pensadores como Sartre, um ateu ou não-cristão. Para mim, Sartre passou ser uma referência.

Enquanto eu lia os três volumes e me dedicava à pintura cada vez com maior paixão, os demais colegas frades dedicavam-se cada vez mais ao estudo, pois no próximo ano - 1966 - teríamos que encarar o vestibular na Faculdade de Filosofia de Ijuí. Alguns frades estavam pensando em largar o hábito, ao concluir o 3º ano do II Ciclo. Outros falavam em pedir afastamento por um ano para "experimentar o mundo" e tomar uma decisão mais acertada. Um colega - Alcides Kachava - passou o ano inteiro se dedicando aos estudos de biologia, fisica e química. Passava a maior parte do tempo nos laboratórios de fisica e química, instalados numa ampla sala no sótão do convento. Certa ocasião acabou manipulando elementos de química com alto poder explosivo, sem o conhecimento sobre os efeitos que poderiam ocasionar quando misturados. A explosão foi tão forte que fez um rombo na cobertura do prédio, com telhas arremessadas à longa distância. E ele sobreviveu, muito aturdido e enfumaçado. Mais tarde largou a batina e prestou vestibular no curso de Medicina na URGS. Passou. É médico otorrinolaringologista numa cidade do litoral catarinense.

Quanto a mim, na véspera do Natal de 1965, organizei as minhas poucas roupas numa mala e o material de desenho e pintura numa caixa de papelão e fui para casa dos pais, na vizinha cidade de Casca. Deixei a sotaina franciscana, as sandálias, o cordão e o terço no convento. Pedi licença por um ano e fui experimentar a vida no mundo mundano. O papel de Primeiro Ministro, exercido durante um ano, gerou tensões permanentes e estafantes, somadas às ideias de filósofos lidos com voracidade desmedida, produziram a primeira grande crise existencial.

A minha intenção era de arrumar um emprego em Ijuí e cursar filosofia à noite

juntamente com os demais colegas frades que permaneceram no convento. Então fui à Ijuí à procura de emprego. Quando o Diretor do convento, frei Parisotto, soube da minha presença proibiu terminantemente a minha permanência na cidade. Com a negativa, senti que iria perder um ano de estudos. Iria retardar o curso de filosofia. Contrariado, comecei sentir a realidade da vida fora do convento. Lá - no seminário e convento - eu tinha comida, cama, estudo, trabalho sem precisar me preocupar absolutamente com nada disso. Fui para Lagoa Vermelha pedir abrigo e trabalho no ginásio da cidade, dirigido pelos padres capuchinhos. O Pe. Diretor, entendendo a minha situação, me deu um maço volumoso de dinheiro - tive que colocar metade em cada bolso - mas disse que o Pe. Provincial não autorizava eu ficar lá. Segui viagem, então, para Bom Jesus. Lá pedi trabalho e abrigo também numa casa dos Padres Capuchinhos. O Pe. Getúlio, Diretor do ginásio, já conhecia os meus dotes de desenhista e pintor, me convidou para ser professor de desenho no ginásio. Fiquei muito feliz com o convite. O convívio com adolescentes e jovens e o trabalho de professor de desenho seriam uma experiência que eu mais desejava. A felicidade durou pouco. Ao consultar o Pe. Provincial, este ordenou que eu seguisse de imediato para Caxias do Sul que ele precisava falar comigo. No dia seguinte tomei o ônibus e viajei de Bom Jesus à Caxias. Uma viagem encantadora pela Serra Gaúcha. O Pe. Getúlio também me deu um maço de dinheiro.

Ao chegar em Caxias, já tarde de sexta-feira, na Casa Provincial dos Padres Capuchinhos, no bairro Imaculada Conceição, fui convidado por dois colegas, para jogar bola. No ônibus da Editora e Gráfica São Miguel - Jornal Correio Rio Grandense - fomos jogar bola num bairro da cidade. Lá, num campo de várzea, um time estava nos aguardando. Fiquei impressionado e assustado pela linguagem e os modos rudes, desbocados, de relacionamento e tratamento daqueles adolescentes, jovens e adultos. O contato com o mundo real, aquela vida cotidiana de gente simples, comunicando-se aos

gritos com palavras de baixo calão, muita vibração e gargalhadas a cada gol feito, me deixava aturdido. Este era o mundo que eu não conhecia e queria conhecer? Assim, comecei a ver e sentir os contrastes entre o mundo religioso, moral do seminário-convento e o mundo social real, em estado bruto, que eu queria não só conhecer, mas experimentar.

O Pe. Provincial iria falar comigo só na segunda-feira. Assim, passei o sábado e domingo na maior expectativa e angústia diante da incerteza do que iria acontecer. Aproveitei o tempo para conhecer a gráfica onde era impresso o jornal Correio Rio Grandense, que minha mãe lia nos meus tempos de infância. Um deslumbre. Ao entrar no Gabinete do Pe. Provincial, Celestino Dotti, ele veio mais que de pressa ao meu encontro e em vez de me estender a mão, me deu um tapa em cada face do rosto. Entre os dentes cerrados, quase gritando, disse: "Você, frei Célio e a tua turma, eram a grande esperança da província e agora viraram uma desgraça! A vida religiosa franciscana precisa de muito sacrifício e oração e não de vida mundana". Depois, mais calmo, me passou muitos conselhos espirituais. Proibiu de eu ser professor de desenho e determinou que eu fosse até a cidade de Arvorezinha, ajudar o padre vigário na catequese e na liturgia da paróquia. Ao chegar em Soledade fui na casa dos padres capuchinhos e lá encontrei o Pe. Efraim, meu professor em Vila Flores em 1957, ano em que ingressei no seminário. Lá também estavam 4-5 freis teólogos de Porto Alegre em situação de isolamento por conta de ideias "muito avançadas". O Pe. Provincial os confinou na cidade de Soledade. No dia seguinte fui até a cidade de Arvorezinha, a 30 quilômetros de Soledade. Era um povoado entre morros, isolado de tudo e de todos. O Pe. Vigário me recebeu, me mostrou a igreja, a casa paroquial e a praça. Falava pouco. Disse-me que o Pe. Provincial tinha o avisado sobre a minha presença naquela paróquia. Por precaução, tinha deixado as malas em Soledade. Ele me disse que iria me esperar no

dia seguinte.

Fiquei cerca de uma hora na rodoviária aguardando o ônibus de volta para Soledade. Foi tempo bastante para pensar e decidir: o que é que eu ia fazer neste fim de mundo? O que ia aprender aqui? Eu queria trabalhar numa empresa, viver do próprio salário, cursar filosofia, pintar, participar de movimentos estudantis, da juventude, times de futebol, etc. Em choque naquele cenário desconhecido, entrei em estado quase de agonia. Pela primeira vez na vida senti a angustia do desespero. Tomei uma decisão súbita: aqui eu não fico. Fui embora no primeiro e único ônibus disponível e nunca mais voltei àquela cidade.

De volta à casa dos freis de Soledade, os teólogos me acolheram com solidariedade e alento. Tanto eles como eu estávamos sem rumo certo. Entre os espaços e ambientes da casa, havia uma sala bem aconchegante de convívio dos frades: pequena biblioteca, uma vitrola de alta qualidade, discos de música bem variada, cadeiras e mesas para ler, escrever, etc. Fui logo à estante e encontrei Doutor Jivago, de Boris Pasternak. Um dos teólogos - o Tupinambá, poeta - me recomendou que lesse o romance recém editado. Li em quatro dias. Foi um deslumbre ler Doutor Jivago, ouvindo as belas e leves canções na voz de Gigliola Cinquetti: "Non ho lettá, Picola citá (… dove non sucede niente... sempre fra la stessa gente..."), "Dio come te amo", etc. O medo que o Pe. Provincial descobrisse que eu estava em Soledade em convívio com os teólogos reclusos não foi suficiente para estragar o meu prazer de ler Doutor Jivago e ouvir Gigliola Cinquetti.

Decidi ir à casa de minha irmã Ana, professora do Grupo Escolar em Vila Gentil, distrito de Marau. Dias antes havia sido instalada a paróquia na Igreja da vila. O Pe. Maschio era o vigário. Já idoso, de jeito muito severo e pregação rígida, ficou entusiasmado com a minha presença e me passou várias tarefas e exigiu

responsabilidades: cuidar da catequese das crianças, organizar o coral da igreja, decorar a igreja - um vasto salão improvisado - cuidar da formação religiosa dos fiéis. Todos os paroquianos eram modestos, quase todos da roça. Fui feito um sacristão - ajudante da igreja. O Pe. Maschio metia medo em todo mundo. O velho sacerdote amedrontava as crianças com histórias macabras de satanás. Aos jovens - gurias e rapazes - proibia de irem aos bailes, ameaçando não absolver os pecados de quem fosse. Aos velhos dizia que precisavam rezar muito e não pecar mais, pois logo iriam se haver com São Pedro. Organizei um time de futebol e aos domingos íamos jogar bola nas localidades vizinhas. Aos sábados à noite jogava baralho - quatrilho - com o meu cunhado e vizinhos, até o amanhecer de domingo.

Os cinco meses de trabalho e convívio em família e na comunidade foram de grande significado. Se por um lado fiquei para traz da minha turma de frades e retardei o curso de filosofia, por outro, adquiri experiência de vida de profundo sentido humano.

Retornei ao convento no mês de julho, seis meses antes do prazo concedido de um ano. O novo Diretor do convento de Marau, Pe. Clarindo Achilles Chiappin, me convenceu de voltar antes de findar o prazo para ajudá-lo na formação da nova turma de freis que veio para Marau naquele ano. Seis meses afastado foi tempo suficiente para sentir a vida lá fora, sua realidade dura e um tanto cruel. Como eu já tinha concluído o II Ciclo não precisava ir às aulas. Passei os seis meses na cela lendo e pintando. No dia seguinte fui à biblioteca e na estante de novidades e atualidades - livros novos, revistas, periódicos - e lá estava Doutor Jivago. Li mais uma vez e acabei gostando da literatura russa. Na estante de literatura estrangeira encontrei Tolstoi, Dostoievski, Górki e Gogol. Desde o início das leituras dos escritores russos comecei perceber os sentimentos fortes, profundos, quase uma perplexidade dos literatos diante do mundo, diante das contradições da vida humana. Comecei lendo *A Mãe*, de Maksìm Gòrki. As

primeiras páginas foram de impacto. A descrição dos trabalhadores operários e da insanidade das fábricas me impressionaram profundamente. Numa linguagem forte - amarga - percebi um espírito de rebeldia e de denúncia contra os poderosos, a injustiça, a desigualdade e as condições brutais de trabalho do operário. Percebi um grande sentimento de Gòrki pela causa do povo russo. Fiquei intrigado com o próprio pseudônimo que ele adotou: Gòrki, na língua russa significa amargo. Em polonês é góski, muda o r pelo s. O modo de vida, os costumes, os nomes das pessoas, a cultura, os alimentos, as formas de manifestação contra o poder tirânico czarista me causaram um forte sentimento de simpatia e solidariedade pelo povo russo. Eu queria estar lá. Quando ouvia o apito do frigorífico Borella de Marau ficava imaginando os operários entrando e saindo pelos portões, igual aos operários russos. Ao terminar a leitura de *A Mãe* vi uma sede incontrolável de Gòrki por justiça e liberdade. Na sequência li *Almas Mortas,* de Nikolai Gógol. Falando da gente simples, dos criados dos senhores proprietários de terras da Rússia. Os camponeses também eram dotados de alma, embora as almas dos camponeses fossem propriedade dos senhores de terras. Em certas circunstâncias as almas mortas também votavam - as almas dos servos - nos seus senhores. No mercado de "almas", eram vendidas como qualquer outra mercadoria. Fiquei pensando nos escravos e nos senhores no Brasil. Gógol conta histórias muito claras do dia a dia. Nunca me esqueci de um episódio que ele narra sobre o cozinheiro que vai à feira, compra um gato vivo, esfola, assa e põe na mesa como carne de lebre.

O tempo livre de que eu dispunha e o entusiasmo alucinado pela literatura russa me impulsionavam para encarar os cinco (ou seis ?) volumes de *Guerra e Paz*, de León Tolstói. Confesso, naquela leitura eu não conseguia discernir o que era história - realidade factual - e o que era romance - ficção literária. Tive a impressão que se tratava de guerra de verdade. Senti o pulsar, as tramas, da vida social, cultural e política

russa. Na sequência, li de Tolstói *Ana Karênina* - a paixão sem limites, tudo valia para atingir o amor entre dois jovens, inclusive o adultério. Ainda de Tolstói - aliás, eu não pude resistir ao estilo forte com narrativas de angústia e escrúpulos diante do sentido da vida e de Deus - li *A Morte de Ivan Ilitch.* O paradoxo de uma relação de um homem - funcionário público - doente que quer desesperadamente saber se sua doença é grave e mortal e o seu médico que está interessado e preocupado em descobrir certas características da doença. Lembro muito bem do estado de pavor e desespero do doente diante da doença, da dor e da morte. Na biblioteca do convento havia somente estes livros de Tolstói. Então, foi a hora de Dostoiévski. Ele contaminou a minha alma por inteiro. Nos dias que lia *Crime e Castigo* e *Os Demônios* mal comia e dormia. Passava 12 a 15 horas por dia na pequena cela, de espaço exíguo, sentado à escrivaninha, com o queixo cravado na palma das mãos, entre a cama, o cavalete de pintura e um amontoado de roupas num roupeiro muito módico. O acento da cadeira, duro. Um ambiente muito próximo à vida atormentada de Dostoiévski. Eu lia, lia com muita dor na alma, atormentado por sentimentos de dúvida e angústia diante da incerteza do que fazer na vida. Percebi que havia sucumbido à literatura russa.

Naquele período intensifiquei a escrita do diário. Registrava, dia a dia, as emoções, impressões, angústias que a leitura ia produzindo. Além do diário, escrevi uma síntese com comentários das obras lidas de Górki, Gógol, Tolstói e Dostoièvski. Um trabalho volumoso, o primeiro que datilografei. Continuei lendo poesias de Vladimir Maiakóvski, Sierguéi Iessiênin e Ievguêni Ievtuchenko, publicadas num caderno de formato jornalístico, que a biblioteca do convento recebia periodicamente. Ficava encantado com a nova forma de poesia, sem versos, palavras em colunas, inclusive algumas palavras com divisão de sílabas, de modo que ficava apenas uma sílaba por linha. Outras poesias eram compostas por palavra e ponto. Depois de cada palavra, verbo, um

ponto. Predominava uma forma disforme, assimétrica, sem rima, de poesia. De Maiakóvski decorei algumas poesias sobre ruas e ficava recitando nos recreios para os confrades que gostavam de poesia. Um deles, o Miguel Curtarelli, poeta brilhante.

No final do ano - 1966 - viajamos de trem da estação de Passo Fundo à Ijuí. Mudamos de cidade e convento. Mudamos, mudamos muito de vida, pois agora estávamos às portas do curso de filosofia na Faculdade dos Padres Capuchinhos em Ijuí. A expectativa e ansiedade eram imensuráveis. Inclusive o medo do vestibular.

Na chegada ao convento fui privilegiado mais uma vez. O Diretor, Pe. Orlando Dotti, me reservou uma cela especial, ampla - o dobro das demais - com pia e água de torneira, com escrivaninha especial e vários armários. Ao saber que eu pintava, quis me dar as melhores condições para eu continuar pintando. Nos primeiros quinze dias ficamos liberados para estudar para o vestibular. Todos estudavam com total assiduidade e compenetração. Uns trancafiados em suas celas. Outros, em dois-a-dois ou em grupos, memorizavam regras gramaticais - sujeito, objeto direto e indireto, tempo dos verbos, pronomes, ditongo crescente, ditongo decrescente, ênclise, mesóclise, próclise, enfim, era uma tensão febril, com elevadas temperaturas de ansiedade. Eu, sentado num banco confortável no bosque, à sombra de árvores frondosas nos fundos do convento, lia, às gargalhadas, *Gargantua e Pantagruel,* de François Rabelais. Durante os 15 dias li as mais de mil páginas de pura e fina ironia e do mais sagaz humorismo literário. Ficava deslumbrado pela ousadia de Rabelais e pelo modo como ele ridicularizava a hipocrisia e a corrupção dos poderosos de sua época. Tudo era descrito em tamanhos colossais e em formas grotescas. Burlescas. Uma leitura divertidíssima. Alguns dos capítulos eu lia e relia com puro deleite. Muitos colegas, ao me verem lendo e rindo às gargalhadas, vinham e perguntavam: "o que você está lendo? Não vai estudar para o vestibular?" Eu respondia: "no vestibular eu vou passar sem estudar, não importa em que lugar." Aí eu

contava para eles o que estava lendo. Não acreditavam no que eu lhes contava. Disse-lhes que Gargantua ficou onze meses no ventre da mãe Gargamela antes de nascer, contrariando todas as leis da genética humana. E quando eu lhes contei que Gargantua, ainda criança, tinha descoberto e testado dezenas de materiais e maneiras aprazíveis de limpar-cu, um deles falou com espanto e desdém: "credo, frei Célio, que pornografia, que nojo". E quando eu contei que entre todos os materiais testados por Gargantua, o melhor de todos era o pescoço de um ganso bem novo, com a cabeça colocada entre as pernas, eles caíram na mais estrondosa gargalhada. E eu me lembrei do sabugo da minha infância. Os gansos que eu criava quando pequeno eram para outras finalidades.

Passei no vestibular nem entre os primeiros, nem entre os últimos. Os comentários dos colegas sobre os estudos, os temas, os problemas, os pensadores, os professores na faculdade - freis que já estavam no 2º e 3º anos da faculdade - aumentavam a expectativa e ansiedade para iniciar as aulas. Havia no convento uma dedicação apaixonada ao estudo - um culto elevado à filosofia, sociologia e psicologia. Essa cultura do estudo tinha suas origens e base no corpo de professores da faculdade, com destaque aos professores Frei Matias - Mário Osório Marques, diretor da FAFI - frei Orlando Dotti, frei Ângelo Domingos Salvador, frei Gabriel, professora Eronita Barcelos, professor Argemiro Brum, mais adiante, o professor Dinarte Belatto, Neita Belatto e Dolair Callai dentre os intelectuais mais influentes. Na abertura do ano letivo - 1967 - os professores e estudantes aglomerados no térreo do prédio da FAFI, alguns sentados e a maioria em pé em meio a largas colunas em ve (V), ouvíamos encantados o Diretor da Faculdade, frei Matias. De forma muito clara e com mímicas engraçadíssimas ele falou: "aqui, na Faculdade, nós não fazemos reuniões para dar avisos, informações e ordens. Os avisos e informações expomos em murais na entrada e nos corredores da Faculdade. As ordens e as determinações, publicamos em regulamentos, editais e

resoluções. As reuniões nós fazemos para planejar, discutir e organizar os assuntos acadêmicos". Fiquei impressionado com aquela "estratégia" acadêmica-administrativa. No período de 1973 a 2007, no exercício de cargos e funções de direção e coordenação que exerci, procurei aplicar este procedimento metodológico-estratégico a rigor. As pautas e a dinâmica das reuniões faziam a grande diferença das demais reuniões formais, dominadas pela burocracia improdutiva.

No primeiro dia de aula, vieram todos os professores das oito disciplinas do 1º ano - entre eles frei Matias, Sociologia; frei Orlando Dotti, Introdução à Filosofia; frei Clarindo, Psicologia; frei Gabriel, História da Filosofia, professor Parizotto, Biologia e a professora Eronita Barcelos, Metodologia Científica - e apresentaram o plano de aula conjunto: nos 30 primeiros dias não teríamos aulas presenciais em cada uma das disciplinas, mas teríamos que desenvolver uma pesquisa bibliográfica e produzir um trabalho monográfico individual, de 60 páginas, no mínimo. A pesquisa deveria obedecer à metodologia e às técnicas de pesquisa científica. O trabalho escrito deveria ser apresentado segundo as normas técnicas de trabalhos monográficos. O tema da pesquisa - único para todos e já determinado - foi "A Linguagem" - Linguagem na Filosofia, Linguagem na Psicologia, Sociologia, Biologia, etc, atendendo às oito disciplinas do 1º semestre. Este modo de iniciar os estudos na faculdade criou um grande impacto na turma. Fomos provocados - muito bem orientados didaticamente - para a autonomia de pesquisa, de leitura e escrita. Tivemos orientações e explicações profundas e consistentes sobre seleção de autores e livros - fontes de pesquisa - sobre as técnicas de leitura, interpretação; sobre elaboração de esboços, sínteses, resumos, resenhas; sobre estrutura e métodos de trabalhos acadêmicos, etc. Fomos conduzidos à biblioteca e recebemos as orientações técnicas, desde a localização dos livros até as técnicas de pesquisa e referências. Senti um avanço impactante na maneira de estudar na

universidade. Uma iniciação aos estudos para trabalhos científicos que implicava uma ruptura com as formas tradicionais das aulas expositivas. Os estudos passaram a ser em grupos, com leituras prévias dos livros, textos, apostilas e muitas exposições na forma de seminários. Não havia testes e provas de perguntas e respostas. A avaliação era feita mediante trabalhos dissertativos - individuais e em grupo - e mediante apresentação/exposição de trabalhos em seminários. O único professor que tentou aplicar a primeira prova do semestre com perguntas e respostas foi o professor de biologia. Negamo-nos de fazer a prova e pedimos a substituição do professor. O que acabou acontecendo. Nenhum professor em nenhuma disciplina fazia a chamada durante os três anos de faculdade. Ninguém faltava. Até onde me lembro, faltei durante uma semana por motivos de viagem a congresso clandestino de estudantes de filosofia em Porto Alegre, em 1969.

A vida acadêmica foi pródiga de impactos, surpresas, desafios, inovações, mudanças, rupturas, enfrentamentos e rebeldia, muita rebeldia. Após a leitura de Gargantua e Pantagruel, antes do vestibular, agora, ao iniciar o curso de filosofia, foi a vez e o tempo de Jean-Paul Sartre. Comecei pela literatura para depois ir à filosofia e política. Em *A Náusea* senti o pulsar dos embriões do existencialismo que Sartre vivenciou e expressou ao longo de sua vida e na sua vasta obra escrita. Em seguida li *O Muro, As Moscas, A Prostitua Respeitosa*, foram as primeiras leituras. Excitantes e ao mesmo tempo deprimentes. Mexeram em profundidade na minha existência. Comecei sentir aí o gosto amargo do existencialismo e os delírios do seu néctar. Logo em seguida li o Ser e o Nada, A Idade da Razão e Crítica à Razão Dialética. Aqui tive que me deter mais, pois fiquei responsável pela elaboração de uma "Apostila sobre o Existencialismo", para o uso da turma. Precisei estruturar melhor as leituras, a pesquisa e o texto - uma síntese sem comentários, que foi reproduzida em mimeógrafo. Comecei a ter crises

existenciais assustadoras. Quanto mais lia mais gostava das ideias de Sartre e mais era possuído por crises existenciais. Precisei jogar bola, fazer muito jardim, pintar, pintar muito durante noites e madrugadas para arrefecer as tensões. Eu estava embevecido, embriagado do existencialismo sartriano. A paixão pela leve beleza das ideias e dos escritos de Sartre era verdadeira. Eu estava possuído pelo espírito de Sartre. Ele expressava as inquietudes daqueles anos.

Sartre, com linguagem forte e clara, me colocou diante da condição humana com realismo despido, sem rodeios nem disfarces. Quando nascemos somos "condenados à liberdade" – assim como somos condenados a morrer. A nossa existência é um processo contínuo de escolhas, pois somos jogados diante de inúmeras possibilidades e inevitavelmente temos que fazer escolhas. Somos, pois incondicionalmente responsáveis pelas escolhas que fazemos. No limite, temos a escolha de viver ou não. Podemos praticar o suicídio. O homem é livre para projetar a própria vida. Sabemos que vamos morrer e assim sabemos também que a única certeza que temos é o da morte. Fui me lembrando de Tolstói, das ideias de morte quando li A Morte de Ivan Ilitch. A morte, única realidade. Mas tudo é melhor que a morte. Ivan Ilitch - Tolstói - ficava horrorizado diante do enigma da vida e da morte. Sempre se imaginava diante da morte e assim sentia que seria nada. A convicção de Sartre de que Deus não existe, nem a alma após a morte, me intrigava por demais. Sartre descrevia a condição humana em seus estados de angústia, desespero, absurdo, náusea, agonia, etc. Não escolhemos nascer, mas uma vez jogados no mundo somos responsáveis por tudo que escolhemos fazer. Por certo, em circunstâncias determinadas. Ele - Sartre - inverteu o princípio ontológico da metafísica, então em voga nos estudos de filosofia. Proclamou: a existência humana precede à essência humana. Para sermos, precisamos existir primeiro. Não há essência fora da existência. E assim, me embevecia com as leituras de Sartre.

A palavra "engajamento" passou ser uma categoria histórica - um campo conceitual - inventada por Sartre. Era uma atitude, uma manifestação da consciência, uma forma de superar a alienação - uma desalienação - portanto, era um compromisso de participação, de tomar partido político diante dos fatos e dos acontecimentos da história.

Fomos ampliando os espaços e as formas de engajamento político para além dos limites e espaços da já intensa vida acadêmica, fazendo frentes de resistência e contestação ao regime ditatorial. O Diretório Acadêmico Jackson de Figueiredo - presidido pelo acadêmico Jaeme Luiz Callai, 1967 - teve uma atuação dinâmica e comprometida com movimentos estudantis e sociais. Atuação na JUC - Juventude Universitária Católica, na JOC - Juventude Operária Católica; em diversos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais; desenvolvia projetos de alfabetização de adultos; mantinha o Círculo de Estudos, espaço onde programou a leitura e debates sobre O Capital de Marx; promovia atividades artísticas, culturais e esportivas; promovia seminários internos e participava de seminários e encontros universitários no âmbito regional e estadual; promovia e organizava a Feira do Livro.

Muito significativo foi o curso de alfabetização de adultos no método de Paulo Freire. O curso foi programado, discutido e coordenado pelo Diretório Acadêmico, com orientação didática-pedagógica do Frei Matias e da professora Eronita Barcelos. Os alfabetizadores fomos eu e a colega Vanderley Callai. Eu também desenhei e pintei os cartazes das "palavras geradoras": panela, tijolo, vizinho, família... mais de vinte ao todo. As aulas eram ministradas após o expediente - às 19h, na escola pública no Bairro Vila Burtet, próximo ao quartel do exército de Ijuí. Foram alfabetizados doze adultos, entre eles um trabalhador de 72 anos. Os certificados foram entregues em solenidade pública num sábado à tarde, com presença da imprensa e agentes de investigação do quartel. O operário de 72 anos trouxe o jornal Correio do Povo e leu para todos uma

coluna inteira, em voz alta e sem soletrar. Além dele mesmo, todos ficamos emocionados, inclusive o militar que representava o comandante do exército. De forma camuflada, disfarçada, o que estava em jogo não era o mecanismo do ato de ler e escrever, mas o processo de conscientização social e política dos analfabetos adultos. Os cartazes constituíam o material didático fundamental. A primeira palavra geradora era PA-NE-LA. A cena do cartaz retratava uma dona de casa - operária - em volta do fogão à lenha, velho, com panelas em cima amassadas e velhas. Nas paredes também havia panelas e outros utensílios de cozinha, num cenário de simplicidade e de pobreza. Primeiro, era feita uma análise social e política da família e da panela, esta como produto de trabalho dos operários - uma mercadoria capitalista e um meio de subsistência. Somente após a análise e as discussões sócio-políticas de cada palavra geradora era ensinado o mecanismo da escrita, as letras, as sílabas e as palavras escritas. Cada participante era motivado para falar sobre as circunstâncias e fatores históricos que determinaram e impediram os estudos no tempo da infância e idade escolar. Enfim, sobre as razões porque ele era um adulto analfabeto. Aí eram incluídas as categorias de sociedade de classes sociais pelos alfabetizadores. Naquele processo fui me empolgando com Paulo Freire com o seu método de alfabetização de adultos. Dias depois da "formatura" dos alunos alfabetizados, recebemos um recado do quartel de que não seria mais tolerada a alfabetização de adultos segundo o método de Paulo Freire nos bairros de Ijuí. Por precaução, o Frei Matias suspendeu os cursos. A experiência foi muito rica, didática e politicamente.

Nas horas vagas - do convento e da faculdade - especialmente aos sábados e domingos, eram feitas muitas reuniões, com participação de professores, estudantes, trabalhadores, líderes sindicais - rurais e urbanos - algumas abertas e públicas, outras, reservadas e clandestinas. A orientação - quase determinação - do Frei Matias era que

todas as atividades e reuniões fossem públicas, com plena visibilidade da pauta, dos objetivos, fins e participantes. Assim, ninguém poderia suspeitar e acusar de subversão. Naqueles anos de rigor ditatorial a FAFI era muito visada pelos agentes de informação do regime.

A despeito das determinações, o Frei Valter Calsa e eu participávamos de reuniões clandestinas na casa do Borges - o "perigoso" – um operário sindicalista e mais o Filipin - sindicalista da alimentação - e o Agostinho De Zordi - um agricultor. As reuniões eram feitas aos sábados à tarde e noite, numa casa nos fundos da residência do "perigoso". Via de regra, o Valter e eu levávamos um garrafão de vinho da cantinha do convento dos freis capuchinhos e os demais traziam salame, queijo e pão caseiros. Assim, não precisávamos sair para comer. Uma estratégia de segurança. Eram discutidas e planejadas as estratégias de combate ao regime ditatorial, inclusive as táticas de guerrilha e luta armada. O De Zordi andava de jeep Willys, fornecido por uma organização clandestina do Rio de Janeiro, vinculada ao movimento da guerrilha de Che e dos Tupamaros.

O grupo não prosperou, pois o regime recrudesceu o combate aos movimentos "subversivos", com prisões e desaparecimento de presos. Veio um pedido do Rio para serem enviados até quatro membros do grupo para um treinamento em guerrilha nos Andes - Peru e Colômbia. Mas ninguém foi. Naquelas circunstâncias à medida que crescia a vocação revolucionária, ia definhando a vocação religiosa.

No curso de filosofia, os grupos de estudo foram se intensificando e aprofundando a leitura de textos marxistas, fato que veio conferir maior consistência teórico-metodológica à compreensão da sociedade capitalista daquela conjuntura política. Um grupo - Ivo Oss Emer, Domingos Giroletti, Maet Boff e Meris Mascarello - elaborou uma apostila bastante volumosa sobre O Humanismo no Marxismo. Aquele

material foi impresso e usado na disciplina de filosofia. Os livros de Marx e sobre o marxismo, de pensadores nacionais e estrangeiros, não eram de todo franqueados pela ditadura. Eram proibidas as edições destes livros e os que existiam nas bibliotecas eram poucos.

Em 1968, o Diretório Acadêmico era presidido por Cândido Grzybowski. Os movimentos ganham nova vitalização. Os seminários internos e externos ganharam maior suporte teórico. Eu fazia parte da Diretoria de Cultura. Já fazia parte da vida acadêmica iniciar e encerrar cada semestre letivo com uma programação artístico-cultural pelos próprios estudantes: música, canto, poesia, discursos, etc. Na abertura do ano de 1968 eu declamei uma poesia que havia composto para tal finalidade, ironizando os generais do regime à la *Gargantua* e *Pantagruel.* Muito aplaudido. No dia seguinte veio um aviso confidencial do comandante do quartel para ter cuidado e parar com as "manifestações subversivas".

Já havia conhecido o advogado Ben-Hur Mafra e sua esposa Igne, artista plástica e professora de desenho no Colégio Estadual Ruy Barbosa. Ela fez artes na URGS e cultivava uma forte paixão pela pintura e cultura em geral, assim como o seu marido Ben-Hur. Quando eles souberam que eu pintava, de pronto quiseram ver os meus trabalhos. Mas como, se eu habitava em cela de clausura no convento? Expus o problema ao Diretor Frei Orlando Dotti e ele de pronto liberou a entrada da Igne. Ele mesmo fez questão de acompanhar o casal de intrusos. A minha cela estava forrada de pinturas à guache e lápis cera, em grandes cartolinas. Havia também algumas telas a óleo.

Lá mesmo na clausura do convento decidimos e programamos uma exposição individual no salão nobre da Prefeitura de Ijuí. Expus aproximadamente 30 trabalhos e só não vendi o óleo *A aniversariante* porque não estava à venda. Comecei ter sensação de

que poderia viver da pintura. Para tanto teria que fazer cursos com algum mestre para me apropriar de técnicas mais apuradas. Meses depois foi organizada uma exposição de um artista de Porto Alegre, de sobrenome Schultz. Fiquei impressionado com a técnica do artista: a espátula, ou melhor, a ponta quebrada de uma faca de mesa. Somente paisagens. Impressionantes. No ano seguinte foi a vez do abstracionista gaúcho Iberê Camargo. Eu permanecia horas e horas em estado contemplativo, olhando os quadros enormes de Iberê. Cheguei ao estado de delírio em alguns momentos. O Iberê não se fez presente, somente o seu empresário. Tais eventos eram promovidos pelo Clube de Cultura de Ijuí, presidido pelo Ben-Hur Mafra. Logo em seguida, o Clube promoveu um concurso de poesia e outro de contos, de abrangência estadual. Participei dos dois. Na poesia fui classificado em primeiro lugar. O título da poesia: *Os que andam*. Tenho uma tênue lembrança que a poesia foi publicada no jornal da cidade "Correio Serrano". No concurso de contos fui classificado em terceiro lugar. Cada vez mais acabei cultivando a escrita e compondo poemas, principalmente nas horas vagas.

Naquele movimento artístico-cultural nasceu a ideia do teatro universitário. De pronto a ideia foi aceita pelo Diretório Acadêmico e pelo Clube de Cultura. Era necessário então iniciar com um curso de Teatro Amador para oferecer as técnicas das artes cênicas. Para tanto veio do Rio de Janeiro o diretor de teatro Wagner Melo, recém-formado em artes cênicas na Universidade Federal. O curso foi realizado no período de 1º a 30 de agosto de 1968, em tempo integral. Eu não intencionava fazer o curso, pois não sentia queda para as artes cênicas. Mas, pelo fato de recepcionar o Wagner pela manhã e passar o dia todo com ele, mostrando a cidade, a faculdade e os meus trabalhos de pintura, ele "exigiu" que eu fizesse o curso. Foram lições inéditas na arte de dominação do corpo - respiração e concentração - para a representação da vida. Foi um curso essencialmente prático. Produção de cenas de improviso e de ensaio. O

diretor criava diálogos ou sentenças para cenas breves e rápidas e pedia a representação no palco. Esta técnica exigia dos cursistas imaginação rápida e criativa, concentração e talento de representação, com movimentos e expressões de beleza estética. Comecei sentir verdadeiro fascínio pelo teatro. Foi uma forma de superar a timidez e retração muito acentuadas desde a infância. Não me conformo ainda hoje com o fato das escolas não utilizarem o teatro como atividade pedagógica na formação das crianças e adolescentes.

Ainda no início do curso começamos ensaiar e montar *Os Fuzis da Senhora Carrar,* de Berthold Brecht. Fomos avisados que o quartel não iria permitir a apresentação do teatro de Brecht. Então ensaiamos e montamos *Quem Casa Quer Casa,* de Martins Pena. Eu e duas colegas do curso de letras ensaiamos e encenamos o 3º Ato de *Huis Clos* (Entre quatro paredes - tradução literal seria Porta Fechada) - de Jean-Paul Sartre. O fato de eu estar lendo Sartre naquelas circunstâncias, a peça foi um achado. No teatro eu poderia vivenciar e representar personagens que Sartre criou. Eu representava o Garcin, as colegas Lucia Locatelli representava Estelle e Jane Costa representava Inês. Os atores - os homens pós-guerra - condenados a ficar trancafiados entre quatro paredes - uma sala com porta mas sem a chave para abrir - compartilham todas as maldades que já praticaram e as angústias das quais não conseguem se desfazer. Vivem o inferno, que são os outros. Inês era lésbica e com ciúmes de Estelle. Esta, se apaixona e se envolve com o Garcin. Uma prostituta envolvente, embora discreta. Vivem eternamente condenados a suportar um ao outro. Os personagens vivem nus o tempo todo para mostrar - não o nu do corpo físico, mas as suas vidas tal qual elas são. Livres, entre quatro paredes. Um é o inferno do outro. O eterno carrasco. Na sala fechada eles têm apenas um sofá. Nele sentam, deitam... Quando Garcin deita com Estelle, Inês se enche de ciúmes e não deixa eles praticarem o sexo. Na noite da apresentação ao

público no auditório do Colégio Sinodal, cheio de estudantes, professores e amantes do teatro, eu, deitado em cima da Estelle em ato obsceno, olhei com o rabo d'olho para a plateia e vi duas irmãs freiras sentadas bem na frente, com as mãos tapando os olhos, mas espiando entre os dedos a cena no palco. Senti o gozo do pecado carnal. Desnudei o pudor hipócrita que cultivei durante a vida toda. Eu era, naquela cena, o frade nu. Deitado sobre um corpo nu de mulher. Senti a pele na pele palpitando com vigor da carne em brasa. As irmãs freiras sei lá o que estavam sentindo. Talvez apenas desejando.

Como exercício prático do curso, os advogados Ben-Hur Mafra e Osmar, e eu ensaiamos e encenamos um ato da peça de Peter Weiss *Morte de Marat e Sade.* Eu representava o personagem do louco e entrava em cena no palco todo "descomposturado" falando: "eu sou um homem feroz! Eu sou um homem feroz!" Enquanto isso o Ben-Hur tomava banho numa banheira muito pequena, pedindo sabão aos brados e evocando a revolução. Sempre tive vontade de assistir a peça por inteiro. A encenação ocorre num presídio/hospício, interpretada por loucos presos. Outra encenação muito emblemática foi sobre o enforcamento de um bandido. O diretor Melo formulou três sentenças e pediu para fazermos uma encenação com três personagens no dia seguinte. A criação da cena corria por nossa conta. Eu era o bandido condenado, os colegas freis Ivo Lusa era o xerife e Raulino Tramontin, o carrasco. Quando o xerife deu a sentença e ordenou o enforcamento, o carrasco chutou a caixa sob os meus pés e eu fiquei suspenso pela corda ao pescoço. A corda ficou bem esticada e eu com a cabeça inclinada e o corpo solto balançando como de um enforcado real, igual aos filmes de faroeste. No mesmo instante se ouviu um grito de espanto na plateia. Enquanto o corpo suspenso girava, com a boca semiaberta, os olhos virados para cima, alguém da plateia gritou: "tirem ele senão ele vai morrer". Enquanto isso, nós em cena não podíamos minimamente sequer esboçar um riso. Os exercícios de concentração já nos permitiam tal

controle. Pessoalmente ficava impressionado com as encenações e o poder de representação ao ponto do público ter reações como se estivesse diante de cenas reais. O diretor ficou emocionado com a encenação do enforcamento. Mais impressionante foi a encenação de um acidente de avião. Em meio aos escombros de um avião, que havia caído em meio a uma floresta, eu era o piloto com dois tripulantes e alguns passageiros, todos sobreviventes. Eu tive que encenar um desmaio, enquanto que os outros teriam que pedir socorro aos gritos, gemidos e choros, presos em meio aos escombros. Quando o tempo da encenação já havia expirado e todos estavam em pé, eu permanecia desmaiado no chão. Imóvel. Aí uma colega gritou: "Socorro! Ele está desmaiado de verdade". Eu estava realmente desacordado. Acordei por conta de muito vento que os colegas faziam com panos do cenário do palco.

Todos ficávamos impressionados com as encenações e com o poder de representação teatral. Mais tarde, quando já professor no Estado do Paraná, eu aplicava com certa disciplina as técnicas de "relaxamento" e de "concentração" antes das aulas. Na condição de professor, me imaginava um ator que iria representar aos alunos. As aulas eram encenadas em atos, mas os alunos faziam parte da encenação com seus papéis a representar, não eram meros espectadores da plateia. Combinava estas técnicas da encenação teatral com as técnicas de dinâmica de grupo, segundo Lauro de Oliveira Lima - um modismo estratégico nas décadas de 1960-70. As crianças pré-adolescentes não atrasavam e não faltavam às aulas.

Na semana seguinte, já no final do curso de teatro, eu larguei a batina, desta vez para sempre. Quebrei as juras perante Deus. No convento me sentia como Garcin trancafiado entre quatro paredes, não na cela física, como preso às crenças, aos rituais e a uma vida para os outros e nada para mim mesmo.

Falei com o meu Diretor Frei Orlando Dotti e ele concordou e apoiou minha

decisão. Dois anos antes, o Diretor Parisotto me expulsou da cidade quando soube que eu estava à procura de emprego. Agora, o Frei Orlando não só não me proibiu permanecer na cidade, como me arrumou o emprego na Caixa Econômica Rural, onde ele era membro do Conselho Fiscal. Lá trabalhei até a conclusão do curso de Filosofia em dezembro de 1969. Este foi o meu primeiro emprego, o meu primeiro contato e convivência com colegas de trabalho, rapazes e moças. Minhas relações no trabalho. Lá também tive as primeiras relações amorosas. Agora eu estava no mundo fora do convento. A ruptura foi radical no modo de encarar as coisas da vida.

Continuei pintando e compondo poesias. Intensifiquei meu relacionamento com Ben-Hur e Igne Mafra. Dinamizamos as atividades culturais e também políticas. As reuniões clandestinas contra o regime foram tomando formas de verdadeira militância. As manifestações chegavam à beira dos confrontos. Eram mais agressivas e diretas ao regime militar. Certa ocasião, a Faculdade de Filosofia realizou uma solenidade de encerramento de alguma atividade e de entrega de diplomas de formatura no salão do Hotel Fonte Ijuí. Na mesa de autoridades estava o comandante do Batalhão do Exército, General Rui de Castro. Nessas ocasiões a sessão de abertura era feita com números artísticos. Assim, entra em cena, pelos fundos do palco, o acadêmico "Tuca", com o violão inseparável, cantando "Viola Enluarada".Quando ele canta, com nitidez e sonoridade perfeitas, as palavras: "A mão que toca um violão/Se for preciso, faz a guerra...", o silêncio era ouvido até pelos festivos bentevis que faziam a algazarra na copa das árvores do bosque. Quando chegou bem próximo do General Rui de Castro, este fez o sinal com os dedos da mão a dois militares, sentados na primeira fileira de cadeiras, para subirem ao palco. Em pé, em nome da "Revolução Redentora" deu ordem de prisão ao Tuca. De pronto, os dois militares o pegaram pelos braços e ele, ao se negar virar de costas ao público, foi sendo retirado de "ré", passo a passo, tocando o

violão e cantando. Antes de desaparecer nos bastidores do palco, cantou bem alto: "desfilando vão cantando liberdade, liberdade". E, por cantar a liberdade, foi levado para a prisão do quartel. Uma ordem acintosa, autoritária, truculenta do general do regime, de um lado, uma atitude corajosa, brilhante, advinda somente de quem não tem medo dos poderosos, do outro lado. Naqueles anos eram proibidas as manifestações artísticas, culturais - peças teatrais de Berthold Brecht, alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire, poesias, canções de Geraldo Vandré, manifestações públicas de resistência democrática, etc. - vivíamos sob o jugo do terrorismo de Estado militarizado.

Sem a memória daquele terrorismo e consequentemente das políticas de educação daquele período da história do Brasil não é possível pensar uma história da educação hoje. Aqueles que insistiam em praticar tais manifestações eram considerados subversivos, comunistas - terroristas - deveriam ser presos, desaparecidos, torturados, mortos em nome da "Revolução". A repressão se fazia com rigor, quase furiosamente, com entusiasmo patriótico desmedido dos agentes e militares. Não é possível compreender a vida pessoal própria sem compreender aqueles momentos da história brasileira.

Após a ordem vexatória do general, o Frei Matias deu sequência à solenidade. O incidente causou espanto, indignação e revolta. Gerou medo para alguns e muita coragem para a maioria dos acadêmicos e professores. O Tuca permaneceu preso no quartel por vários dias. O colega Miguel Curtarelli e eu passamos toda noite, deitados no gramado em frente do convento dos capuchinhos, fazendo companhia e consolando a também colega Alda, noiva do Tuca, que estava desolada, em prantos.

O incidente foi um combustível para a militância do grupo clandestino. Tínhamos decidido entrar em contato com o movimento "Tupamaro" do Uruguai para exercícios de treinamento de guerrilha. Chegamos a passar um final de semana no sítio

dos freis capuchinhos e lá aprendemos respirar com canudo de taquara nas águas turvas e frias do Rio Barreiro. Nos próximos exercícios aprenderíamos a manejar fuzil. Mas isso nunca aconteceu. No final do mês de setembro, fui indicado pelo Diretório Acadêmico para participar de Congresso da UNE no Estado de São Paulo. As informações eram sigilosas, precárias e imprecisas por questão de segurança. Uma vez que eu estava trabalhando em emprego estável, foi designado então o colega Juvêncio Mazzarollo. Ele foi, no começo de outubro. Lá, nas matas da encosta da serra em Ibiúna, foi preso com mais mil estudantes, vindos de muitos Estados do Brasil, levados a um quartel na cidade de São Paulo, fichados pelo DOPS. Por conta disso, durante o regime militar, teve que solicitar a cada ano uma certidão de antecedentes políticos para renovar o contrato de professor no Estado do Paraná. Assim, eu me livrei de um baita aborrecimento.

Para a formatura de 1968 fui designado pela comissão para ornamentar o salão e palco do Clube Sociedade Ginástica. Não perdi a oportunidade. Fiz o projeto da decoração do palco. Nos bastidores do fundo, uma altura de mais de seis metros, compus uma coruja bem colorida com papel celofane, meio transparente, com os olhos escancarados, o bico enorme pontiagudo, as asas enormes e as garras cravadas no planeta terra como se estivesse em voo no espaço. Símbolo da filosofia, do pensamento, a coruja era uma denúncia e um protesto à ideologia dominante. Já no chão, ao lado da mesa de autoridades, mandei construir um homem em forma de ponto de interrogação, de três metros de altura. Eu queria uma escultura trágica, catastrófica, que desse a ideia, a impressão da angústia, do sofrimento. Um homem contorcido se interrogando sobre sua existência humana. Procurei, então, a metalúrgica IMASA. Lá fui recepcionado por um senhor calmo, ouviu atentamente meu projeto. Chamou o chefe da sessão de solda e determinou: “atenda este jovem no sábado de manhã. Ele tem uma ideia maluca, veja se consegue soldar o que ele quer”. (Este senhor veio a ser meu sogro anos depois, Aurélio

Casarin, que vive até hoje, com 93 anos de idade). Na manhã de sábado voltei à IMASA e juntos armamos a escultura de retalhos de lâminas de aço, restos de ferro e ferramentas quebradas, ou seja, material de sucata. Ele mesmo, com carro da empresa, levou a escultura ao clube. Percebi que o soldador ficou emocionado diante do homem feito interrogação. Na parte frontal de toda a extensão do palco de mais de um metro de altura, compus um movimento de protesto estudantil, com figuras de estudantes apanhando de policiais com capacetes e cacetes enormes.

O comandante do quartel, General Rui de Castro, ao chegar para a solenidade de formatura, vendo o cenário do palco, ficou estarrecido e irritadíssimo. Mal se conteve e se negou a falar como autoridade militar ali presente. Acabado o cerimonial da formatura, o cenário do salão virou abraços: formandos, professores, parentes, convidados, todos cumprimentando efusivamente os diplomados. O General Rui de Castro, de rosto sinistro, sisudo e obtuso, saiu pelo corredor lateral, rente à parede do salão.

Ao percebermos a atitude do general, o Jaeme Callai, a Helena Copetti, o Miguel Curtarelli, o Tuca e outros estudantes, desmontamos mais que de pressa o cenário. A coruja foi fácil transformar em bola de papel. O homem em ponto de interrogação feito em aço foi escondido nos fundos do clube no monte de entulhos. Nunca mais fiquei sabendo do paradeiro final do homem em ponto de interrogação que havia esculturado. Instantes depois, chegaram três viaturas do exército com mais de dez militares para recolher o material da decoração. Nada encontrando, foram embora frustrados.

Ao concluir o curso de filosofia, dezembro de 1969, não houve solenidade de formatura. Cada um comparecia na secretaria acadêmica da faculdade em horário previamente marcado e fazia o juramento de exercer a profissão de acordo com os

princípios éticos preestabelecidos e recebia a impostura do grau de Licenciatura Plena em Filosofia.

O meu estágio supervisionado eu iniciei no Colégio Estadual Ruy Barbosa, no centro da cidade de Ijuí. O estágio era em História, orientado pela professora de Práticas de Ensino, Eronita Barcelos. Assumi as aulas do professor de História no 1º ano do II Ciclo. Depois da quarta aula fui chamado pelo Diretor do Colégio e ele me disse que recebeu ordens do Comandante do Exército para suspender de imediato as minhas aulas. Eu estava proibido de ministrar aulas no Colégio. A professora Eronita compreendeu minha situação constrangedora e fez a avaliação pelas quatro aulas ministradas, em razão de ter sido muito bem avaliado pelos estudantes. Dias depois, ao cruzar com este mesmo comandante, General Rui de Castro, no saguão da prefeitura de Ijuí - muito sombrio e ameaçador – ele me olhou, encarou com olhos taciturnos e dedo em riste apontando para mim, quase gritando, falou: "pois você, não te mandei prender porque você é meu amigo"! Eu fiz de conta que não era comigo, e fui embora. A amizade de que o general proclamava ter comigo tinha origem nas partidas de futebol que jogamos juntos, os freis do convento contra os militares, às vezes no quartel, outras, no convento dos frades. Era uma estratégia dos padres capuchinhos para amenizar as divergências com o regime militar, particularmente as fomentadas na Faculdade de Filosofia dos Capuchinhos.

Formado em filosofia, tive que tomar nova decisão sobre o que fazer da vida. Agora precisava mudar de emprego, mudar de vida e também de cidade. Muitos ex-seminaristas, colegas de muitos anos, estavam indo para o Paraná trabalhar como professores do Estado. O salário era bom e não precisavam passar por concurso. Eram contratados na modalidade de suplementaristas. As vagas eram oferecidas no interior do Estado, nas regiões recém colonizadas do sudoeste, oeste e noroeste do Paraná.

Talvez, por obra do próprio destino - ou por determinação das circunstâncias

históricas - fui acometido por laços amorosos com minha colega e chefe no trabalho. Não resisti aos regalos diários com bombons "sonho de valsa", com que era presenteado carinhosamente no final do expediente. O amor da Lúcia foi irrigando o sonho, já antigo, de ser pintor. Mais do que viver da arte, o desejo era expressar minha existência humana - a angústia e a tragédia humanas - na forma estética das cores. O plano, então, era ir a Porto Alegre e fazer Belas Artes na Universidade Federal. A Lúcia, antevendo e provavelmente desejando a nossa vida a dois, foi primeiro para Porto Alegre, preparar a minha chegada no final do ano. E assim aconteceu. Antes do Natal de 1969 mudei para Porto Alegre. Uma mudança de vida radical. Viver a dois, algo que reneguei vida inteira em nome de uma causa que se revelou sem sentido.

O fato de viver com a Lúcia sem casar no religioso e nem no civil causou indignação e reprovação nos familiares. Um escândalo. Um sacrilégio ignominioso à moral cristã. A minha mãe, quando apresentei a Lúcia em janeiro de 1970, demorou muito para nos convidar a entrar na casa. A minha irmã mais velha, quando nos viu no portão da casa, se benzeu com água benta. A minha sogra, madrasta da Lúcia, fez o sinal da cruz quando nos viu abraçados em frente da casa. Na missa de domingo, em frente da igreja matriz de Casca, os parentes e conhecidos mal nos cumprimentavam. Todos os moradores de Casca já sabiam da nossa vida, fora do código moral da época. A partir daquele momento, não frequentamos mais a igreja, não nos confessamos mais e nem tomamos a comunhão. Uma ruptura radical com a igreja e com as práticas religiosas.

Foram momentos muito difíceis, somente suportados pelo amor fervoroso que estávamos vivendo. Em Porto Alegre comecei a trabalhar na empresa de Caça e Pesca Dirceu Silva. Trabalhava de caixa e nas horas de pouco movimento, quando eu estava sem ter o que fazer, escrevia poesias na máquina olivetti e ofícios a pedido dos donos da empresa. O Dirceu era presidente de um clube recreativo e desportivo de uma cidade

das praias e escrevia para o governador, ministro da marinha, secretários e outros políticos. Ele pedia que eu escrevesse os expedientes. Foi um aprendizado interessante.

Fiquei sabendo que o artista Iberê Camargo residia em Porto Alegre. Não resisti. Fui até a casa dele, não muito distante do Parque Farroupilha. Ao chegar fui atendido pela governanta. Perguntei se poderia falar com o Iberê. Ela disse que ele estava repousando. Que ele pintava das 5h da tarde até às 5h da manhã. Fora desse horário ele não atendia ninguém. Ela me disse que poderia voltar no dia seguinte às 6h. Ao voltar no dia seguinte, o Iberê me atendeu no seu atelier, nos fundos da casa. Muito atencioso. Gentil, me apresentou sua esposa e mostrou o seu atelier. Vi, espantado, quadros pela sala, uns pendurados nas paredes, outros no chão, encostados nas paredes. Abstratos, de cores vibrantes em tons puros contrastantes. Senti a força da arte como expressão da vida. A vitalidade espantosa estava presente naquelas pinturas. Estava com uma tela grande ainda branca, com muitos tubos de tinta, pincéis e espátulas, tudo pronto para pintar um quadro naquela noite. Quis saber quem eu era e o que fazia. Perguntou-me se eu tinha algum trabalho, pois ele queria ver. Sempre muito afetuoso e meigo pediu que eu trouxesse as amostras às 6h do dia seguinte. Então, quase deslumbrado e também assustado, levei três trabalhos. O Iberê olhou os três e escolheu um deles. Examinou demoradamente, afastando-se a 5-6 metros. Virou o quadro de cabeça para baixo. Afastou-se de novo e olhou, olhou... E disse: “há talento neste trabalho. Você que pintou?” Sim, respondi. E ele: “quer trabalhar comigo?” Eu lhe disse que tinha intenção de fazer Belas Artes na Universidade de Porto Alegre. E de pronto: “se você fizer Belas Artes não pode trabalhar comigo. Lá o mais que você pode ser é professor de Educação Artística em colégios. Jamais será um pintor”. E propôs: “Se você quiser desenhar e pintar aqui, você não precisa trazer tinta, pincel e espátula. Aqui tem tudo para você pintar. Vai precisar trazer muito papel de cartolina e lápis-carvão. O

horário será das 5h da tarde até às 5h da manhã. Você pode ir embora a hora que quiser. Para começar, você vai desenhar este varal com roupas penduradas! Grampos... pelo menos umas trezentas ou mais vezes. Até atingir a sensibilidade perfeita do traço do desenho. Você desenha uma vez, olha, olha e joga fora o desenho. Desenha de novo, joga fora. E assim até não aguentar mais. De vez em quando eu vou dar uma olhadinha e, se precisar, vou fazer as observações. Pode ser?" Eu ficava cada vez mais espantado e encantado com a genialidade e cordialidade do artista Iberê. Ele disse mais: "quando eu estiver pintando você não me interrompa. Eu preciso pintar em estado de emoção e concentração total - quase em êxtase. Pinto ao som da música clássica em companhia de minha esposa. Muitas vezes eu paro de pintar para dançar com ela." Tudo aquilo me fascinava. Quando ele terminava de pintar um quadro, já de madrugada, olhava a pintura, examinava em detalhes afastado alguns metros de distância e se não ficava satisfeito pegava uma espátula bem grande e raspava a tela inteirinha, pondo por terra - assoalho coberto por jornais - quilos de tinta e horas de paixão e sofrimento. Limpava a tela e deixava tudo pronto para a próxima noite pintar novo quadro abstrato. Ele me falou de uma mulher de Porto Alegre que pintava perfis de mulheres de pescoço bem alto e comprido ao pedir lições de pintura para ele. Aos poucos foi corrigindo aquela deformidade humana ao pintar com ele. Por fim, acho que para me entusiasmar, fez uma proposta: se eu aceitasse desenhar e pintar com ele, no primeiro ano ele iria promover uma exposição individual dos meus quadros em Porto Alegre e no ano seguinte, no Rio de Janeiro. Perplexo, mal acreditava no que via e ouvia naquele cosmo de arte.

Ao me despedir de Iberê estava emocionado. Com um nó amargo na garganta quase não podia falar. À noite, contei tudo para a Lúcia Maria. Fizemos uma avaliação das nossas condições de sobrevivência e concluímos que não era possível viver somente com o salário da Lúcia e eu me dedicar integralmente à pintura. A incerteza de viver da

arte foi a grande vilã da minha vida. Foi uma decisão melancólica. Nunca mais vi Iberê Camargo. Ainda hoje sinto o gosto amargo na garganta - uma frustração subliminar - por não ter pintado com o Iberê Camargo. A paixão pela pintura foi se intimidando, mas não sucumbiu à brutalidade do golpe.

No ano de 1970 os movimentos de resistência e combate ao regime ditatorial cresciam e os protestos se multiplicavam, apesar do vigor e rigor do AI-5 e da brutalidade das forças de repressão. Em Porto Alegre, eu fazia parte de um grupo clandestino de militância política de oposição ao regime. O grupo era formado por estudantes universitários - cursos de filosofia, sociologia e jornalismo. Nas reuniões, sempre clandestinas, líamos e discutíamos o Livro Vermelho de Mao-Tse-Tung. Lições de princípios estratégicos e táticas de guerra contra o imperialismo capitalista. Bebíamos com muita sede as lições para uma revolução armada contra a ditadura. O Livro Vermelho era altamente proibido pelo regime. O meu exemplar eu guardava no sofá-cama e certo dia joguei na boca da chaminé do lixo no 11º andar do edifício onde morava. Dois homens de rostos taciturnos, com aparência de agentes investigativos contra a subversão, rondavam o edifício Itália. Caso fosse surpreendido com o livro - no bolso ou por dentro das calças, literalmente nas cuecas - seria preso e torturado impiedosamente. Certa feita, três membros do grupo foram presos e passaram cinco dias reclusos em celas individuais, com sessões de torturas físicas, terrorismo psicológico, com sangue escorrendo pelas paredes, no chão, vozes e gemidos de torturados eram ouvidos dia e noite, ruído de chicotadas, a luz ligada bem forte, também dia e noite, para impedir que os pressos dormissem. O terror era tanto que os companheiros ao descreverem as cenas de tortura porque passaram dias depois, tremiam e suavam horrorizados.

No final do ano, ao sabermos que haveria a inauguração de uma ala nova da

Santa Casa de Porto Alegre e entre as autoridades convidadas estaria presente o Cônsul dos Estados Unidos, programamos o seu sequestro. Era final de sexta-feira. Ao me despedir da Lúcia disse a ela que iria para uma missão importantíssima e não sabia a hora em que voltaria, e não tinha certeza se retornaria. Diante do apavoramento da Lúcia, não fui. Os três companheiros, todos franzinos, não meteram medo no Cônsul, este muito alto e robusto deu uns safanões nos estudantes e se livrou do sequestro. Estivesse eu encarando o Cônsul, provavelmente teríamos sucesso na operação. O fato virou notícia nacional.

A última ação na militância, não de todo clandestina, vivi na condição de professor num colégio noturno perto da favela do Partenon, onde podiam estudar somente trabalhadores que ganhassem menos de dois salários mínimos. Eu era professor de História nas turmas da 4ª série ginasial. Era um trabalho voluntário, não recebia nenhuma remuneração. O transporte era por minha conta. Já havia passado mais de um mês de aulas e numa quinta-feira eu não fui dar aula no colégio, pois outra vez a companheira Lúcia entrou em estado de desespero, já por conta dos fatos anteriores - prisão dos companheiros e o fracasso do sequestro do Cônsul. Exatamente naquela noite o colégio foi cercado por diversas viaturas e dezenas de militares do Exército, fortemente armados. Os militares prenderam o diretor, vários professores e estudantes. O colégio foi fechado.

No mês de julho eu deixei o emprego na casa de caça e pesca e fui ser professor no Colégio Ruy Barbosa - em frente ao Parque Farroupilha e auditório da URGS - e no Colégio São Judas Tadeu. Lecionei a disciplina de Filosofia no curso médio do Colégio Ruy Barbosa, para estudantes da classe alta de Porto Alegre. Já no Colégio São Judas Tadeu, lecionei a disciplina de História no curso Pré-vestibular. No mês de junho eu havia ajudado na seleção de professores de um colégio particular recém-criado

no prédio ao lado da Catedral de Porto Alegre, onde fui professor de História por três meses. Esta foi a primeira experiência efetiva de professor. Os estudantes do colégio Ruy Barbosa gostavam muito das aulas de filosofia. Discutíamos filosofia com entusiasmo.

Ainda em Porto Alegre, já no final do ano, eu me inscrevi no Programa de Mestrado em Sociologia Rural, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fui muito bem na prova escrita de Sociologia. Um dos professores do programa de nome Egon, se não estiver enganado, gostou do meu texto e simpatizou comigo, mas me alertou: "cuidado na entrevista, o que vai pesar mesmo não é o teu preparo intelectual, mas a tua postura ideológica". No dia da entrevista fui conduzido à uma sala ampla com quatorze professores sentados em círculo, sendo seis norteamericanos. Acho que já por conta do Acordo MEC-USAID, ou porque a URGS ainda carecia de professores titulados. Depois de duas horas de perguntas, inquirições, contestações, um professor americano me perguntou sobre autores e que livros que eu estava lendo naquele momento. Comecei falar de Toymbee, *Estudos de História Contemporânea, A civilização posta à prova* - o mundo e o ocidente. Comentei que era uma interessante visão de história e que eu usava para as aulas de História, juntamente com seu outro livro Estudo de História. Referi-me ao livro Desafio Americano, de Schreiber, livro de impacto no mundo ocidental. Quase uma denúncia da hegemonia bélica, comercial e política dos Estados Unidos, particularmente frente à Europa. Falei também do livro que acabara de reler *A Civilização do consumo em massa* (entre a flor e o parafuso), do gaúcho Simão Goldman. Ao mencionar o livro e autor percebi que alguns professores franziram a testa, outros se entre-olharam com cinismo mal disfarçado, outros ainda menearam a cabeça desaprovando o autor. O livro foi editado nos tempos do florescer da ideologia do progresso tecnológico, industrial, da informática e dos computadores, da euforia do consumismo, enfim da massificação da cultura. Eu senti no fundo da alma que estava

sendo arremessado ao precipício. Tinha acabado de jogar nos escombros a minha classificação no programa de mestrado. De tanto apreciar o livro, eu havia decorado o pequeno poema da epígrafe do livro, poema do próprio Goldman, uma vez que ele era arquiteto, professor e poeta, e recitei aos quatorze professores.

DESENCONTRO
do homem com o homem
do homem com a máquina
do homem com o mundo.

Nenhum dos professores teve a polidez de conter o riso irônico, exceto o professor Egon, que permanecia sério. Mencionei a leitura do livro *Memórias no Entardecer da Vida, do soviético comunista Ilya Ehrenburg,* que eu havia lido no início do ano e gostado muito. Falei que o autor era um escritor reconhecido no mundo inteiro e um grande defensor da Paz frente às escaramuças da guerra fria, o que era uma realidade cotidiana. Senti um silêncio cabal na sala. Acho que eles não conheciam o livro, nem o autor. Apenas sabiam que o autor era comunista soviético. Então, um professor americano perguntou: "o que mais você leu e está lendo?" De pronto respondi: "estou lendo *O Processo Civilizatório*, de Darcy Ribeiro". Ele sem me deixar tecer qualquer comentário, inquiriu: "você não acha que o Darcy Ribeiro, na condição de antropólogo, deveria se dedicar e se ocupar tão somente das tribos indígenas do Brasil e da América?" "Não", respondi indignado. "O Darcy é um grande educador, respeitado no Brasil e na América Latina". De imediato, o coordenador da sessão de entrevista agradeceu aos professores, disse que eu estava dispensado e encerrou os trabalhos.

Perder a vaga para o mestrado foi menos doloroso do que sentir pisoteadas minhas convicções. Preferi a palavra ao mutismo. "Quando o silêncio é de ouro - mutismo - o ouro é falso e o silêncio não é verdadeiro". Examinando hoje o livro de Ehrenburg constato várias anotações nas margens brancas do livro. No final da última

página - 368 - está escrito em vermelho: “Lido em abril de 1970, no AP 1103. Estou um pouco triste por causa do céu - das cores”.

Aquele fato foi determinante para a Lúcia e eu tomarmos uma decisão radical: deixar Porto Alegre e ir para o Paraná. Muitos colegas do seminário e de filosofia já estavam trabalhando como professores em colégios estaduais no sudoeste, oeste e noroeste do Paraná. Estas regiões - de recente ocupação e colonização por migrantes gaúchos e catarinenses - careciam de professores formados. Foi muito doloroso trocar Porto Alegre - uma capital de Estado, com exuberantes cinemas, teatros, anfiteatros e salas de consertos para orquestras sinfônicas, como o belo anfiteatro da Universidade Federal, festivais internacionais de cinema, desenho animado, livrarias de excelentes acervos, galerias de arte, salões de exposições, feiras de artesanato e feiras de livros, organizações de militância política, estádios do Beira-Rio e Olímpico, etc - por Palotina, extremo oeste do Paraná, isolada do mundo e de tudo, sem asfalto algum, um cinema muito estranho, cuja entrada era pela frente e por baixo da tela, sem radio, sem livraria, muito pó e muito barro. No dia 12 de fevereiro de 1971 fomos ao cartório em Porto Alegre e casamos, presentes apenas os amigos e testemunhas Fernando Weck dos Santos e Iertha Maria (Marangon) dos Santos. A festa de casamento foi um jantar dos recém-casados e o casal de amigos testemunhas. O jantar teve também o sentido de despedida - de Porto Alegre e dos amigos. No dia seguinte, viajamos de ônibus para a cidade de Palotina, a quase 1500 km de Porto Alegre. A viagem teve a sensação de aventura, literalmente uma “conquista do Oeste” do Paraná, em tempos de desbravamento. Uma corrida em busca do emprego. Assumi aulas no Ginásio Estadual na disciplina de Educação Moral e Cívica e na Escola Normal da CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - na disciplina de História. Nos primeiros dias de Palotina, o prefeito João Bortolozzo me chamou e ofereceu o cargo de Chefe de

Gabinete. Cargo que exerci até o mês de julho. O contato permanente com políticos locais e estaduais - e com as massas da população mais carente - foi exigindo um envolvimento nos assuntos políticos do município cada vez mais comprometido. Lidar com carências, limitações estruturais e orçamentárias de um município recém-emancipado e de uma cidade no meio de uma floresta em plena devastação exigiu habilidade de adaptação social. No interior do município a atividade principal era a derrubada de árvores - com machado e serra manual, pois a motosserra ainda não existia - com fogueiras incontroláveis e fumaça intensa. Um cenário desolador. Antas, macacos, capivaras, tamanduás, tatus e outras espécies de animais silvestres sendo queimados vivos, alguns se refugiando em pequenas sobras de mata perto dos córregos e riachos. Estes eram presas fáceis dos caçadores abestalhados e insaciáveis de carne silvestre.

O secretário municipal de educação, Laudelino Limberger, me convidava para visitar escolas rurais nos sábados e domingos. As condições físicas e pedagógicas das escolas eram caóticas. Na condição de chefe de gabinete do prefeito precisei emitir ordens de serviços para que as escolas fossem reformadas, equipadas de carteiras escolares, mesas, armários, livros didáticos, merenda escolar, etc. Eu não podia ver escolas naquelas condições tão precárias. Construídas, via de regra, pelos próprios agricultores com madeira bruta, as carteiras eram mesas enormes com bancos coletivos sem encosto - mesas e bancos de festa de igreja - com material escolar e didático muito precário. A professora era da própria comunidade, sem formação e preparação didática, às vezes sem registro e sem salário. Um trabalho voluntário. Os alunos sequer eram avaliados pela professora. No final do ano uma equipe da Secretaria de Educação aplicava os exames e, via de regra, aprovava as crianças. Aquela situação - realidade da educação rural - gerava indignação e irritação - a insônia me atordoava noites sem fim. A ausência do estado - dos serviços básicos obrigatórios - era total. Naqueles anos, 100% da

produção de Palotina provinha do setor primário - agricultura exuberante, embora ainda pouco modernizada - a mecanização estava recém chegando ao oeste do Paraná. No gabinete, ouvia do próprio prefeito e dos deputados que por lá apareciam que o governo do Paraná não vai além dos Campos Gerais e além de Londrina, no norte novo. A política do Estado e os benefícios da política não chegavam às regiões em processo de colonização - mesmo de alta produção agrícola. Tive apoio do Secretário de Educação e do prefeito, mas muita resistência e contrariedades dos secretários de planejamento, finanças e obras. Esta postura me custou desentendimentos internos frequentes. Tive muito respeito e apoio dos professores e pais dos alunos. Juntamente com um médico da cidade, ministramos muitas palestras e cursos de Educação Sexual para casados, namorados e noivos, até para adolescentes e jovens. A maior dificuldade era romper com o pudor em relação ao sexo. Era um tabu no meio familiar e social dos colonos. Foram cursos emblemáticos e inesquecíveis para mim..

No mês de julho fui a Porto Alegre para fazer o curso de Dinâmica de Grupo, segundo método de Lauro de Oliveira Lima, no Educandário Cecília Meireles. Foi um curso de forte impacto pelo método e a dinâmica - centrado nos participantes, 25 de acordo com o próprio método, com fundamentação nas teorias de J. Piaget. Eu havia lido de Lauro de Oliveira Lima: *A Escola no Futuro; Escola Secundária Moderna, Mutações em Educação segundo McLuhan.* As orientações de Lauro de Oliveira Lima me agradavam muito, pois eu queria descentralizar a ação do professor e fazer o aluno participar das atividades; relativizar os "conteúdos" do Currículo e do programa de ensino; inovar as aulas - e o processo educativo - pela metodologia. Naqueles anos, Lauro de Oliveira Lima era solicitado a fazer conferências em grandes congressos educacionais e requerido para cursos de Dinâmica de Grupo em todo Brasil. Seus livros eram muito lidos.

Nos intervalos entre as aulas do curso, eu falava muito com o professor Pedro Montanari, com quem simpatizei e acolhi muitas orientações sobre o Método de Dinâmica de Grupo, sobre as obras de J. Piaget e Lauro de Oliveira Lima. Em conversas reservadas, o Montanari me dizia que Lauro e ele próprio pretendiam criar um método, uma maneira de conscientizar professores, empresários, pais de família e estudantes sobre a necessidade de lutar pela democratização da sociedade e do Estado brasileiro. Ainda em Porto Alegre comprei vários livros de Lauro de Oliveira Lima e de J. Piaget e voltei para Palotina. A sensação e a satisfação que sentia era de que estava munido e municiado com um arsenal poderosíssimo contra as aulas formais, cuja essência era cumprir os conteúdos programáticos. Eu queria ensinar a agir, a participar. Fazer com que os alunos gostassem de ler e estudar. No volumoso livro *Treinamento em Dinâmica de Grupo: no lar, na empresa, na escola* eu tinha a metodologia, fundamentada na psicologia da aprendizagem de Piaget. Em Palotina era uma novidade absoluta. Dos mais de 30 professores, ninguém conhecia os escritos e as teorias de Lauro de Oliveira Lima e J. Piaget.

Decidi aplicar literalmente o método de Dinâmica de Grupo em sala de aula no segundo semestre. Preparei o material e reproduzi as cópias - mais de 150 exemplares de mais de 30 páginas - no mimeógrafo a álcool do ginásio para alunos de quatro turmas de 1ª série ginasial. Eram crianças pré-adolescentes entre 11 e 13 anos de idade. Na primeira aula organizamos a sala em grande e perfeito círculo. Foi sorteado um número de 1 a 25 para cada aluno, repetindo o número até que todos tivessem o seu número. Cada um passou ser responsável por uma tarefa distinta na sala: o cronometrista, o encarregado pela chamada, o responsável pela disposição das carteiras e assim por diante. Além das tarefas, cada aluno recebia uma atividade para preparar e executar na próxima aula sobre temas do programa da disciplina, que podia ser a

declamação de uma poesia, a leitura de um conto, história, uma música, etc. Eu me lembrei das técnicas de teatro e associei algumas ao método que estava iniciando. Foi incrível o entusiasmo dos adolescentes, ninguém se queixou de vergonha, timidez na apresentação das atividades e tarefas. A criatividade brotava na manifestação das diversas formas de arte. Trabalhei durante todo o semestre aplicando a metodologia.

Certa manhã, a diretora do Ginásio reuniu todos os professores e estudantes no pátio do colégio e informou que a secretaria tinha sido arrombada naquela noite e por isso todos estavam dispensados das aulas. De imediato os alunos de duas turmas correram até a diretora e gritavam que queriam as aulas de Moral e Cívica, uns com violão, outros com harmônicas, jornais, cartazes, etc. No ano seguinte, a diretora, sob pressão de muitos colegas, não mais me atribuiu as aulas de Educação Moral e Cívica, mas de Francês para eu não aplicar o Método de Dinâmica de Grupo. Mas eu não aceitei a disciplina de Francês.

No dia 21 de fevereiro de 1972 fui visitar meus amigos e ex-colegas de seminário e faculdade na cidade de Matelândia, professores Juvêncio Mazzarollo e Isidoro Bianchi. Eles estavam participando de um curso na cidade de Foz do Iguaçu *Atualização Pedagógica para Diretores e Professores do Ensino Médio,* promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná e o Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul. No dia seguinte fui com eles passear em Foz do Iguaçu, quando a coordenadora do curso Diva Vidal me convidou (tornando quase uma obrigação) a participar do curso, uma vez que tinha bolsa para as despesas. Constava do programa do curso: Treinamento em Dinâmica de Grupo. A professora Zoé, quando soube que eu tinha feito o curso com Pedro Montanari, mal conteve a surpresa, pois ela tinha feito o mesmo curso em Curitiba. De imediato me convidou para ajudá-la na coordenação, principalmente na abordagem de Piaget. Eu tinha lido e relido *Seis Estudos de Psicologia,* e *Psicologia e*

Pedagogia de Piaget. Os diretores e professores ficavam impressionados com as teorias de Piaget, que ainda não conheciam. Assim fiquei conhecido por todos - mais de 50 diretores e professores. Na quinta-feira à tarde, o diretor do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner e do Colégio Estadual Agrícola de Foz do Iguaçu, Narciso Valiatti, me convidou para trabalhar nos dois estabelecimentos, atribuindo 33 aulas semanais, limite máximo permitido. Fiquei feliz e aceitei de imediato. No dia seguinte acertei uma vaga na pensão da cidade, contratei um caminhoneiro e sábado bem cedo fui buscar a Lúcia e a mudança em Palotina. Em Foz do Iguaçu nos instalamos na pensão da Dona Edi. Morar e trabalhar em Foz do Iguaçu era um antigo sonho.

Foz do Iguaçu, cidade muito singular, plantada nas barrancas do Rio Paraná, muitos hotéis, restaurantes, agências de turismo, turistas indo e vindo, perambulando pelas avenidas e ruas bem alinhadas, rostos de cores e formatos variadíssimos - uma bela amostra de raças humanas e uma multiplicidade de etnias culturais provindas das mais longínquas regiões do Brasil e do mundo. Foz do Iguaçu me pareceu uma Roma nos dias de hoje, para onde todos queriam vir e ver as imponentes e belas Cataratas do Iguaçu, se abastecer com mercadorias do Paraguai e os mais aficionados no Cassino, em troca de segundos de emoção na expectativa de ganhar na sorte.

Ainda nos primeiros dias de Foz do Iguaçu fui aconselhado, com sutil e elevada malícia, a pensar, falar, dizer e agir com prudência. O diretor do ginásio e do colégio agrícola, professor Narciso Valiatti, estudou História na Faculdade de Caxias do Sul, um ano na Grécia e concluiu o curso superior em História no Rio de Janeiro. Foi colega e era amigo de Amália Luci Geisel, filha do General e depois Presidente Ernesto Geisel. Era jovem, recém-casado, bem relacionado com as autoridades e forças do poder local. Em conversas reservadas, ele apontava as características sociais, políticas, culturais, educacionais, étnicas de Foz do Iguaçu. É uma cidade de Faixa de Fronteiras -

"área de segurança nacional". Aqui o regime militar é absoluto. A vigilância anticomunismo, anti-subversão, está em todos os lugares, espaços, ambientes de modo visível e invisível. Mais invisível que visível. Ele dizia que era preciso aparentar estar bem com o regime para poder pensar e agir de modo contrário e oposto, em relações amistosas formais. Ele era extremamente formal nas relações. Dizia: "aqui tem muitos generais, coronéis, capitães, delegados, muitos militares e policiais. Tem o Comandante do Exército, Capitão da Marinha, Capitão da Aeronáutica, Delegado da Polícia, Comandante da Polícia Militar, Diretor da Polícia Federal, Diretor da Receita Federal, Diretor da Receita Estadual, Prefeito Coronel, nomeado pelo Presidente da República, Presidente do Círculo Militar e outros menos graduados".

De início eu ficava atordoado. E me perguntava: "o que é que eu vim fazer nesta terra de tantos militares? Contei, com ingenuidade, ao Diretor Valiatti a minha trajetória de vida e de militância política contra o regime. Ele me acalmava com bons conselhos e estratégias de ação. Ele dizia: "é preciso fazer as "jogadas" conforme o tipo e o modo do poder oposto. É preciso disfarçar."

Após analisar as circunstâncias conjunturais - locais e nacionais - concluímos que era preciso dobrar as atenções no pensar e agir. O meu espaço de ação era a sala de aula. Os meus interlocutores eram os estudantes, colegas professores, diretores... Se o espaço social por excelência era a sala de aula, então era lá que eu precisava fazer a luta contra a ditadura e a favor da democracia. O espaço era público e o jogo da correlação de forças era legitimado pela programação da disciplina: Educação, Moral e Cívica. Eu iria lecionar para quatro turmas da 4ª série ginasial, período noturno. Os estudantes eram jovens/adultos, empregados. De dia trabalhavam e de noite estudavam. Entre eles, havia militares, filhos de comandantes, funcionários da prefeitura, professores municipais... Programei as aulas no método de Dinâmica de Grupo para as quatro

turmas. Foi fácil trabalhar com eles durante todo o semestre. A aplicação do Método de Dinâmica de Grupo repercutiu e teve eco favorável em todo o colégio e também em outras escolas. O Diretor Valiatti pediu que eu organizasse um curso para os professores do ginásio e do Colégio Agrícola. Foram formados dois grupos de 25 professores cada e o curso foi realizado no mês de julho. No segundo semestre, a pedido da Inspetoria Regional de Ensino, o curso foi realizado nas cidades de Medianeira, Matelândia, Céu Azul e Santa Helena.

Os efeitos pedagógico-didáticos da Dinâmica de Grupo repercutiram na esfera administrativa. O Diretor Valiatti estava deixando a Direção do Ginásio Estadual para se dedicar somente à Direção do Colégio Agrícola. Não teve dúvidas, bem à maneira das estratégias que advogava e praticava, recolheu meu curriculum vitae e anexou-o ao pedido formal da Inspetora de Ensino - Iracema Daris - colheu um parecer do prefeito - Coronel Clóvis Cunha Viana - e levou pessoalmente ao Secretário Estadual de Educação em Curitiba - Cândido Martins de Oliveira - a minha indicação. A nomeação saiu no mês de agosto daquele ano.

Assim, exerci a direção de um ginásio com aproximadamente 1500 alunos, somente no período noturno, com sede no centro da cidade, uma extensão na Vila Iolanda e outra no distrito de Santa Terezinha, a 20 km da administração central, e mantive as 33 aulas, pois o cargo de diretor não era remunerado. Com 28 anos de idade não tinha experiência administrativa nenhuma. Foi um desafio - assumido com medo e vontade - que se constituiu no marco inicial de uma trajetória profissional que definiu minha vida daí para frente. Continuei tendo apoio do Narciso Valiatti, dos professores colegas, dos estudantes e de muitas autoridades da cidade - Prefeitura, Inspetoria de ensino, Rádio Cultura, Câmara de Vereadores, Lions Club, Rotary, etc. Foram organizados Grupos de Trabalho com professores e estudantes para atividades

extraclasse: Arte e Cultura, Esporte, Estudo e Leitura, Festejos. Os comerciantes da cidade apoiavam as atividades de esporte, cultura e festejos, doando "prendas", "troféus", etc. Quando lavamos por completo o prédio do ginásio, com a participação de mais de 500 estudantes, num sábado, o fato foi notícia na cidade inteira.

Na segunda-feira seguinte fui a cada sala de aula para agradecer aos estudantes que participaram da limpeza do seu colégio, senti um orgulho nada disfarçado nos jovens. Eles estavam amando o colégio onde estudavam. Fico me perguntando sobre o que fazer para que as crianças, os adolescentes e os jovens de hoje sintam orgulho da sua escola.

No quadro de professores havia muitos não titulados, sem curso superior, apenas com cursos profissionais de ensino médio ou profissionais liberais: contabilistas, advogados, engenheiros, militares e outros profissionais, que eram contratados anualmente como professores "suplementaristas" – categoria de professores não concursados. Eu já tinha notado que os professores não titulados - via de regra - não tinham domínio dos "conteúdos" e da "didática" para um bom desempenho em sala de aula. Para formar o quadro de professores para 1973 fui buscar professores em outros municípios, via de regra, ex-colegas, formados nas faculdades de Ijuí e de Passo Fundo, instituições que nessa época mantinham curso de formação de professores em regime especial, utilizando-se dos períodos de férias.

Eu comecei perceber que a mobilização do colégio com as atividades extra-curriculares - internas e externas - geravam grande simpatia na esfera das autoridades militares. O regime militar estava se esforçando para obter o consentimento popular e precisava por o povo, e os estudantes, nas ruas, praças, em festas populares, esportivas, desde que não fosse para manifestações e protestos. Eles associavam a alegria popular à satisfação e ao apoio ao regime vigente.

Simultaneamente ao trabalho no ginásio noturno eu era professor e Orientador Pedagógico e Educativo no Colégio Estadual Agrícola Manoel Moreira Pena. O primeiro trabalho significativo foi elaborar o Projeto de Implantação do Ensino de 2º Grau, extinguindo gradativamente o curso ginasial. O trabalho exigiu muita pesquisa e muitas viagens de estudo.

O documento que constituía o projeto de implantação foi datilografado pela minha esposa Lúcia, que trabalhava na secretaria do Colégio. Para terminar o documento ela datilografou até às 22h do dia 15 de dezembro, em nossa casa. Às 5h da madrugada do dia seguinte eu a levei para o hospital, onde nasceu nossa filha Marlova. Eu assisti o nascimento da Marlova durante o parto inteirinho. Pura emoção.

Os estudantes do Colégio Agrícola eram quase todos provenientes da zona rural, filhos de pequenos e médios agricultores. Elaborar o projeto do curso foi um aprendizado, uma experiência singular por causa das minhas origens e a educação que recebi no seminário. E, em particular, pela forte vontade de mudar as condições sociais da agricultura e do regime político. O internato me fascinava e eu gostava muito de estar no convívio dos internos do colégio. Certa manhã, já no mês de dezembro de 1973, o motorista do prefeito veio de carro preto, parou em frente ao Colégio, todo cerimonioso e formal, perguntou ao Diretor do Colégio se o professor José Kuiava se encontrava. O Diretor disse que sim e perguntou porque. O motorista disse que o prefeito mandou buscá-lo, que ele precisava falar com ele em sua residência. Eu ouvi tudo, calado, no gabinete ao lado. Imaginei alguma investigação, repressão ou até prisão, por conta do meu passado. Ao entrar na sala de espera na residência do prefeito me deparei com o prefeito, o comandante do Exército, o capitão da Marinha, o capitão da Aeronáutica, o diretor da Polícia Federal. Todos me estenderam as mãos respeitosamente. O prefeito me cumprimentou pelos relevantes serviços que eu vinha prestando e me convidou para

aceitar o cargo de Inspetor Regional de Ensino, da 44ª IRE de Foz do Iguaçu, de abrangência de seis municípios. Demorei alguns instantes para me recompor do duplo susto - medo de ser preso e medo de assumir o cargo de Inspetor de Ensino. Os presentes, todos devida e rigorosamente fardados de acordo com o posto que ocupavam, confirmaram o apoio ao meu nome. O prefeito, coronel Clóvis, me disse que o presidente da AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, agregando 21 municípios - também prefeito de Céu Azul, Nilo Humberto Deitos, iria levar o pedido da minha nomeação ao Secretário de Educação. Dias depois, viajei à Curitiba com o presidente da AMOP e fui apresentado ao Secretário. A nomeação aconteceu em 11 de fevereiro de 1974. Véspera de completar 30 anos de idade. Na posse o secretário falou: "você é o inspetor mais jovem do Paraná. Confio muito na sua juventude". Por traz de todo esse processo, estava o Narciso Valiatti. Ele articulou a minha indicação na esfera local, pois sabia que sem o aval do prefeito e dos comandantes, não haveria a nomeação. O apoio do Narciso foi decisivo para minha nomeação.

Sentia que tinha uma oportunidade de organizar a educação em âmbito regional, mesmo a despeito do modelo de educação vigente - programas formais e diretrizes oficiais - emanados da Secretaria de Estado e do Ministério da Educação. Como inspetor, eu tinha autonomia de organizar e promover reuniões, encontros, cursos, seminários e outros eventos de natureza administrativa e pedagógica. Como também tinha autonomia de selecionar os professores a cada início de ano letivo para formar os quadros e encaminhar para a Secretaria de Estado efetivar a contratação. Tudo precisava ser planejado e feito nos limites das leis e normas do Estado. Contava com grande e respeitosa amizade do Secretário Cândido Martins e dos seus assessores e diretores da Secretaria. Particularmente fiz amizade com a chefe das inspetorias, professora Terezinha Gueburg e o Diretor Geral da Secretaria, Ernesto Knauer.

Passei a visitar os colégios dos seis municípios da 44ª IRE com muita frequência. Os diretores faziam questão que eu estivesse com eles, com os professores, estudantes, pais de alunos, fazendo palestras, reuniões, discussões, feiras de livros, até participar de jogos nos colégios. Quase em todas as viagens aos municípios acabava visitando os prefeitos e os secretários de educação, embora eu atuasse na esfera estadual. Nos encontros eram discutidas a necessidade e as formas de integração dos sistemas municipais - ensino de 1º grau - estadual - ensino de 1º e 2º graus. Muitos cursos já eram planejados, organizados e desenvolvidos em parceria entre a inspetoria estadual e as secretarias municipais.

Com este modo de trabalhar a educação estadual, em conjunto com a educação municipal, fui conhecendo os problemas reais da educação: a multiplicidade de fatores que interferiam no processo de ensino-aprendizagem e a desigualdade entre as escolas do centro das cidades e as escolas das periferias mais pobres e da zona rural. Entre todas as carências e dificuldades, na essência as dificuldades centrais estavam relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula - as aulas dos professores. Começamos entender que era preciso fazer intervenções com reuniões de estudos, discussões e programação de cursos de formação. Não podíamos limitar e restringir o sistema aos cursos oficiais que o CETEPAR promovia no Estado inteiro.

A exemplo dos cursos anteriores de Dinâmica de Grupo e Reforma de Ensino, da FIDENE, foram propostos novos cursos com professores da FIDENE, mas agora atendendo todas as áreas de ensino de 1º grau: língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, foi quando acontece outra reviravolta: o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA em Foz do Iguaçu, com abrangência na 21ª Microrregião do Estado - área de influência da ITAIPU.

Em agosto de 1974 chegam a Foz do Iguaçu Dr. Armando Hildebrand -

Diretor Adjunto do Departamento de Educação da OEA - e Dr. Sandoval Machado - Técnico do Ministério da Educação - com o objetivo de manter os primeiros contatos para a instalação do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA. Em reunião de diretores e secretário de educação de Foz do Iguaçu que eu havia convocado na função de Inspetor Regional de Ensino, eles apresentaram o Projeto MEC/OEA. Não revelaram o volume de dólares disponíveis, mas disseram que eram bastante para apoiar programas e ações, principalmente na área da educação. A partir daquele momento, embora sem vínculo com o Projeto e no cargo de Inspetor de Ensino eu passei ser o mediador do Projeto entre Foz do Iguaçu, Curitiba e Brasília.

No final de 1975 eu recebi a proposta da FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, mantenedora da FAFI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí - para trabalhar naquela fundação. Quando falei ao Dr. Armando sobre a volta ao Rio Grande do Sul ele me perguntou sobre as razões. Eu disse que lá eu trabalharia no ensino superior e faria mestrado por conta da instituição. Ele então me convidou para ficar e coordenar o Projeto no Paraná por quatro anos, com um contrato em dólares diretamente com a OEA, inclusive o pagamento seria feito em dólares. E no final dos quatro anos ele iria conseguir uma bolsa da OEA para o mestrado no Brasil ou no exterior. Não resisti ao convite e fiquei na coordenação do Projeto até 1983, pois o Projeto foi estendido por mais 4 anos e a bolsa foi garantida para o mestrado no IESAE-FGV.

Em janeiro de 1976 pedi exoneração do cargo de Inspetor de Ensino do Estado e assinei contrato, a partir do mês de fevereiro, com o Departamento de Assuntos Educativos - Organização dos Estados Americanos -OEA, Escritório Central de Washington, para prestar serviços no Programa Regional - Projeto Especial 19. Eu passei exercer a Coordenação de Área, com escritório em Foz do Iguaçu. O

planejamento e a execução dos planos, programas, projetos e ações eram orçados em dólares. Havia uma grande vantagem, pois de cada projeto sempre havia uma considerável sobra de recursos pelo cambio da moeda nacional em relação ao dólar. Para cada ano eram elaborados - via de regra em Brasília - os Planos de Ação para o período de um ano. As reuniões eram feitas em conjunto com os coordenadores e técnicos dos três países do Projeto - Brasil, Paraguai e Uruguai. Para cada programa /atividade eram elaborados projetos específicos com a denominação de Documento Guia. Tecnicamente, os Documentos Guias precisavam ser muito bem elaborados e submetidos à apreciação e aprovação pelos Diretores do Projeto em Brasília. A autorização e pagamentos eram feitos exclusivamente pelo Escritório da OEA de Brasília.

No papel de Coordenador de Área do Projeto eu tinha a missão e a função de proceder a estudos sobre as grandes prioridades na educação nos municípios da região, particularmente em consequência de ser uma região de fronteiras - Brasil-Paraguai e Argentina - e já pelas repercussões das obras da Barragem de ITAIPU. Institui como metodologia de trabalho, desde o início do Projeto, reuniões permanentes com secretários municipais das prefeituras, com diretores de colégios, da Faculdade de Educação de Cascavel, com Inspetores de Ensino, com diretores da ITAIPU e UNICON, com presidentes da AMOP e COTRIGUAÇU e outros órgãos da administração pública e da sociedade civil dos 21 municípios e do Estado do Paraná. As ações desenvolvidas são objeto de recuperação nesta tese e serão expostas e analisadas nos capítulos próprios.

Eu havia aprendido a não dar socos em ponta de faca, desde que assumira a direção do Colégio Dom Manuel Konner! A partir de então, usei da estratégia de fazer ações que ao mesmo tempo garantissem um mínimo de apoio de setores políticos do sistema, para nas ações ir introduzindo pontos de vista distintos daqueles defendidos pelo sistema, como veremos a partir do segundo capítulo desta tese, na narrativa destas

ações desde o curso no Colégio em 1973, passando pelo Projeto da OEA, que gerou a ASSOESTE, espaço político de ações articuladas para a constituição da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

4 ESCAVANDO COMEÇOS - TECENDO A HISTÓRIA

4.1 NOTA LIMINAR

A arte de narrar a história não se limita à descrição fenomenológica dos fatos sociais - ao contar "o puro em si da coisa narrada", nem reproduzir tim-tim por tim-tim "o passado como ele de fato foi". Pois, como já assinalado por W. Benjamin, se "ilude quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho" (2000, p.233). Ao narrar a história é preciso ir além dos "nexos casuais" entre vários movimentos e acontecimentos da história. Estas lições iniciais sobre narrativa e história apreendemos com os pensadores/escritores que acabamos de ler, com maior propriedade com Walter Benjamin. Podemos inferir destas premissas que narrar histórias - reconstituir o passado pela linguagem - não é apenas resgatar fatos, acontecimentos, episódios, ocorrências e vestígios do passado. Até porque "não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado", como asseverou Bakhtin (2006,p.396). O que efetivamente muda e é eternamente modificado é o aspecto de sentido dos fatos, portanto, a entoação valorativa do investigador, do falante, do escritor. O cognoscente da "coisa" modifica a expressão dos significados dos fenômenos sociais narrados - o "mundo escrito" na acepção de I. Calvino – é um mundo da linguagem. Para quem pensa, vê e afirma que "o mundo não existe, só a linguagem existe" é um campo fértil para as fantasias proliferarem sem limites. Já, ao contrário, para quem pensa, sente e diz que "a linguagem comum não tem sentido, o mundo é literalmente inexprimível" narrar a história é mera ficção, obra de criação por conta do entusiasmo da subjetividade do narrador. Mas a relação linguagem-mundo não se reduz a esta dicotomia: o mundo existe e os sentidos que a ele damos têm existência

neste mesmo mundo e seu grande tempo. Bakhtin eleva de forma singular "o papel da memória nessa eterna transfiguração do passado". Passado que se revela eternamente inacabado.

Fatos sociais, acontecimentos históricos, episódios, movimentos políticos, ações revolucionárias, movimentos culturais, invenções científicas e tecnológicas, tragédias e farsas, atores e personagens reais e fantasmagorizados, são a matéria-prima do narrador – historiador.

A rigor, todo este material - as montanhas de "escombros" e de "ruínas" da história (do progresso da era moderna), – não tem sentido sem as circunstâncias e as relações de forças reais em que tais fatos ocorreram, examinados no "terreno de hoje", no "agora" – um presente que não é uma mera mediação, uma passagem relâmpago entre o passado e o futuro, – um presente que se reconstitui permanentemente pela reconstituição permanente do passado. No ato de examinar o passado é imprescindível estabelecer, ou melhor, perceber os nexos entre os fatos sociais, os fenômenos sociais, para atingir o problema da compreensão. Estamos falando aqui da "compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo)". Estamos falando da "compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno inteiramente compreendido, por assim dizer, autocompreendido", como propôs Bakhtin, ou como a "concreticidade" do fenômeno e não como mera aparência do fenômeno - apenas uma "pseudoconcreticidade", um jogo de verdade-engano, de revelação da essência do fenômeno apenas parcial, como adverte Kosik.

Assim, ao inventariar os achados é necessário perceber a validade, o sentido e os significados históricos dos acontecimentos sociais, pois,

> [..]quando uma história nos é contada (e quase todo texto escrito conta uma história, ou muitas histórias, até mesmo um livro de filosofia, até mesmo o

> orçamento de uma empresa, até mesmo uma receita culinária), essa história é acionada por um mecanismo, semelhante a outros mecanismos de outras histórias (CALVINO,2005, p.142-143).

Entre os mecanismos que Calvino menciona, destaca-se a memória. Percebemos e interpretamos os acontecimentos - os guardados e os achados - com a memória do "contexto de um passado inacabado".

O mais importante nas narrativas é nunca nos esquecermos que o mundo escrito é feito, constituído de palavras prenhes de significados, eternamente reconstituídos e modificados pelo historiador-narrador. Para narrar a história é necessário conhecê-la - conhecer o passado, os acontecimentos, os fatos, os episódios, as tragédias, etc - conhecer a "coisa". Porém, "conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real", na forma como Calvino percebe, na visão de Gadda. E Calvino percebe, ainda na obra de Gadda, que o "conhecimento das coisas enquanto relações infinitas, passadas e futuras, reais ou possíveis, que para elas convergem, exige que tudo seja exatamente denominado, descrito e localizado no espaço e no tempo" (CALVINO, 2002, p.123). "Localizado no espaço e no tempo", aqui exatamente no sentido do "cronotopos" bakhtiniano.

Por fim, é necessário dar as primeiras "enxadadas na terra escura". Ainda meio sem jeito, impressionado com os escritos alegóricos e metafóricos de Benjamin, vejo-me diante de montanhas de "escombros" e de "ruínas" da história e preciso escavar o solo e o subsolo destas montanhas, com cuidado elevado nas enxadadas, para localizar e não danificar os "guardados" e os "achados". Além de localizá-los, preciso lapidá-los – "como um conhecimento de ourives aplicado à palavra" (NIETZSCHE, apud BRUNI, p.33). Estou tomado pelo receio, quase atormentado, em dar a primeira enxadada. O começo é uma decisão do narrador. Cabe a ele, portanto, demarcar o ponto de partida e o ponto de chegada da história a ser narrada. Desencavar memórias de

antigos cursos que geraram um movimento que gestou na continuidade programas educacionais e outros tantos cursos de formação continuada de professores no oeste do Paraná.

4.2 Tecendo a História - A Imposição das Reformas na Educação

O ano de 1968 - quatro anos já vividos sob o rigor e o arbítrio do poder da ditadura militar - foi marcado por movimentos de forte contestação e de protesto contra o regime autoritário. Os protestos mais radicais provinham dos segmentos mais jovens da sociedade brasileira, intensificando-se particularmente as forças estudantis, concentradas em diversas organizações, dentre as mais destacadas: a UNE – União Nacional de Estudantes; a UEE - União Estadual dos Estudantes, SP; a UME- União Metropolitana de Estudantes; a UPES - União Paulista dos Estudantes; a JEC - Juventude Estudantil Católica; a JOC - Juventude Operária Católica; JUC - Juventude Universitária Católica. Estes movimentos eram apoiados por setores da classe média e da Igreja. Naquela conjuntura, nasce e se organiza a Frente Ampla de oposição ao regime, com apoio de políticos e de forças de toda sociedade civil, configurando um novo palco político. Emergem - no cenário em escala nacional - movimentos de resistência, de protestos e de manifestações sociais e políticas no jogo da correlação de forças do regime, de classes sociais, de grupos sociais, pela redemocratização do país. Começam aparecer também, no cenário nacional, organizações sindicais de trabalhadores, com destaque para os sindicatos dos bancários, dos professores e funcionários públicos das mais diversas categorias e denominações associativas de matiz política. Via de regra, os protestos e as manifestações - embora proibidas e reprimidas com força desmesurada - ocorriam abertamente, às claras, em confronto corporal com as forças oficiais de

manutenção da ordem e de repressão aos opositores e inimigos do regime autoritário. Havia também organizações mais radicais clandestinas, os movimentos que propunham a luta armada revolucionária para derrubar o regime ditatorial, reprimidas e combatidas com maior rigor e brutalidade. As manifestações ocorriam em praças públicas, avenidas, ruas, campus universitários, pátios de colégios públicos e outros espaços transformados em verdadeiros campos de batalha entre as forças de repressão e os inimigos mais ousados da ditadura. No fervor dos protestos e no entusiasmo hostil dos estudantes ao regime militar, dois episódios deixaram marcas profundas na história do Brasil daqueles anos. No ano de 1968, as universidades, em especial as públicas, constituíram-se no espaço principal de resistência ao regime ditatorial. Diante do rigor das forças de repressão, de "combate à subversão, à desordem e à infiltração comunista", como diziam os chefes da revolução de 31 de março, e diante da imposição dos Atos Institucionais - que concediam e concentravam o poder nas mãos do presidente da República - os estudantes resolveram fazer a reforma universitária à sua maneira. No mês de junho de 1968, invadiram e ocuparam as principais universidades do país e instituíram cursos por própria conta. Com esta atitude ousada, com apoio de professores, intelectuais, artistas e servidores, conseguiram força e poder objetivo para manter sob seu controle diversas escolas até o final daquele ano. Na sequência, no início do mês de outubro daquele ano, outro fato deixou marcas profundas na história do Brasil e - por pouco não se transformou em tragédia social - o Congresso da UNE, organizado clandestinamente no município de Ibiúna, estado de São Paulo. Cerca de mil estudantes universitários e secundaristas, provenientes de todo o Brasil, confinaram-se clandestinamente nas matas do sitio Muduru, nas encostas da Serra de São Sebastião, no município de Ibiúna. Em condições tragicamente precárias de sobrevivência, com pouca comida, sem agasalhos, sem abrigo, dormindo literalmente na lama em meio à mata, por diversas noites, isolados

naquele recanto da floresta, discutiam ações e estratégias organizacionais da UNE e dos estudantes para enfrentar a ditadura em todo território nacional. Denunciados, por um caboclo da fazenda vizinha do sitio, às autoridades de Ibiúna, foram cercados na madrugada de sábado por mais de 250 soldados das Forças Públicas e policiais do DOPS. Sob os estampidos aterrorizadores de rajadas de metralhadora, foram presos, sem resistência, e obrigados a andar a pé por mais de 10km em estrada de lama, até à cidade, onde foram embarcados em ônibus especiais, cedidos pelo governador Abreu Sodré, e levados ao Presídio Tiradentes, na cidade de São Paulo. "Agi com energia para reprimir a agitação e a subversão quando determinei, após horas de angústia e apreensão, a prisão de estudantes subversivos que participavam do Congresso da UNE" (SODRE, A. Folha de S. Paulo, 13.10.1968). Esta foi a justificativa lacônica e fastidiosa do governador Abreu Sodré, declarada à imprensa e à nação brasileira. Mais de setecentos estudantes permaneceram encarcerados por vários dias no Presídio Tiradentes, entregues aos policiais do DOPS, quando intimidados, constrangidos com ameaças e todos fichados e enquadrados nos dispositivos da Lei de Segurança Nacional. O presidente da UEE - José Dirceu - o presidente da UNE - Luiz Travassos – e demais líderes dos movimentos estudantis, presos no congresso, permaneceram encarcerados durante diversos dias.

Este clima de revolta e de insubordinação ao regime ditatorial fervilhava em salas de aula, principalmente nas universidades públicas - espaços de resistência declarada ao regime – onde professores, intelectuais, pesquisadores, escritores e estudantes abordavam e discutiam em salas de aula e em reuniões clandestinas o autoritarismo, os abusos de poder e as medidas de repressão do regime de exceção, instituídos contra o exercício de direitos individuais e institucionais. Naquela conjuntura política, o bloco da chamada "linha dura" do regime - setores mais radicais das Forças

Armadas, incluindo o Serviço Nacional de Informações - inflamado pelo patriotismo conservador anticomunista sinalizava e preconizava medidas ainda mais enérgicas, capazes e necessárias para assegurar a "ordem e a tranquilidade" da nação. Quer dizer, "assegurar" a continuidade da obra revolucionária do movimento de 31 de março de 1964: o combate à subversão, à corrupção e à infiltração comunista, em todos os setores da vida nacional.

Para fazer frente, silenciar e conter os movimentos estudantis, os ideólogos e chefes da "revolução" decidiram fazer a reforma universitária antes que as próprias universidades a fizessem por conta própria e ao seu modo. No auge da crise estudantil, no dia 2 de julho, o Presidente General Costa e Silva, pelo Decreto 62.937, instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e estabeleceu o prazo de 30 dias para a elaboração e apresentação do relatório final. Sobre as origens, o significado político e as dificuldades na elaboração do projeto, Saviani (1987, p. 91) analisa um texto de Florestan Fernandes e aponta três grandes dificuldades do GT. Primeira: o tempo extremamente exíguo - 30 dias - para os estudos e a elaboração do projeto; segunda: os componentes do GT se constituíam em "delegados" de um governo destituído de legitimidade política e em arautos da reforma universitária à revelia das próprias universidades; terceira: a heterogeneidade dos intelectuais que compunham o GT, embora todos fiéis às imposturas do governo militar. Foram indicados dois estudantes para compor o GT, que se negaram a participar dos estudos e dos trabalhos do grupo.

O relatório final do GT foi transformado na Lei nº 5.540, em 28 de novembro de 1968, não sem grandes críticas e polêmicas na Câmara dos Deputados, ocasião em que deputados de oposição tentaram, na Comissão Mista, senão impedir a aprovação da lei pelo Poder Executivo, pelo menos corrigir os disparates e os desvirtuamentos propostos na mensagem e na estrutura do modelo de universidade autoritária. Na visão

crítica de Florestan Fernandes ao texto e aos argumentos na mensagem do GT, tratava-se de "uma tentativa de empulhação que confunde a juventude e a Nação".

O mesmo Florestan Fernandes, citado por Saviani (1987), escreveu sobre a Reforma Universitária em seu livro *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* - 1975, o seguinte:

> É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutelagem política e como mera panaceia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro" (FERNANDES, apud SAVIANI, 1987, p.92).

Na prática, nas intenções subjacentes e camufladas dos intelectuais da revolução - e de seus arautos - a Reforma Universitária estava prenhe do "autoritarismo desmobilizador". Na ótica da "linha dura" da revolução, era necessário desmobilizar estrategicamente as universidades pela própria estrutura do novo modelo administrativo, acadêmico e espacial das Universidades, que naquelas conjunturas política e econômica constituíam-se em foco principal de oposição ao regime e se mantinham hostis ao regime em dissonância com o processo socioeconômico implantado pela revolução de 1964.

O novo modelo deveria "garantir a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (SAVIANI, 1987, p.79). Na implantação deste novo modelo de universidade, o regime autoritário valeu-se de diversas estratégias de "desmobilização", a começar pela própria estrutura do ensino superior, que instituiu o regime de créditos com matrícula por disciplina e não mais por

ano/série/turma. Nesta estrutura, os estudantes não pertenciam mais a uma turma única em anos sequenciais, mas dispersos em diversas turmas e anos distintos, fato que dificultava o convívio e os elos de solidariedade, e consequentemente diluía as ações, o estudo, o enfrentamento dos problemas pela dispersão dos estudantes. Fraccionava-se e dispersava-se assim o convívio acadêmico mobilizador dos estudantes. Outro mecanismo de desmobilização autoritária centrou-se na estrutura departamental da universidade, agrupando os professores em departamentos - menor núcleo organizacional da universidade - onde eram agrupados e confinados os professores da mesma área/disciplinas, em autêntico "micro poder". Um terceiro mecanismo de desmobilização caiu como um "raio em manhã de sol" sobre as universidades. As metamorfoses dos espaços universitários centrais das metrópoles em espaços periféricos foi a estratégia emblemática de desmobilização da vida universitária. A implantação de novos campus das universidades obedece ao movimento da desmobilização pela dispersão no espaço geográfico.

A transferência e o deslocamento das universidades para locais distantes dos centros nas capitais não se fez tão só por questão de escassez de espaços para a ampliação física e acadêmica - novos prédios e novos cursos de graduação e pós-graduação, mas por razões estratégicas de desmobilização dos estudantes. A concentração dos estudantes nos centros das cidades ganhava em rapidez, força, visibilidade e adesão da sociedade. Ao passo que longe das massas, na periferia, áreas pouco habitadas por detrás das montanhas e sem a cobertura da imprensa, as manifestações eram apenas "gritos no deserto". Com esta medida, parte dos professores, estudantes e funcionários permanecia nos prédios velhos dos centros e a grande maioria era deslocada para os campus universitários da periferia. O espaço dos campus era extenso e as construções dispersas, tanto da estrutura acadêmica - centros/faculdades,

áreas, cursos - como dos serviços - restaurantes universitários, anfiteatros, bibliotecas, etc. Desta forma, não havia encontro e concentração de estudantes, mas dispersão no espaço organizacional, arquitetônico e urbanístico dos campus.

Enquanto tais medidas estratégicas de desmobilização da vida acadêmica se impunham nas universidades, no cenário político - Congresso Nacional, em especial a Câmara dos Deputados – senadores e deputados federais do MDB, partido de oposição, faziam críticas severas ao regime militar. Muitos deles eram perseguidos, cassados e presos por conta das divergências ao regime. No entanto, no campo editorial, obras de Marx, Gramsci e outros seguidores do pensamento marxista, começam circular no mercado e muito apreciadas no meio acadêmico. A Igreja toma posturas mais abertas e enérgicas na defesa dos direitos humanos, na defesa da liberdade, acima de tudo, e na preservação da democracia. Vários segmentos de trabalhadores do campo e das cidades mobilizam-se e formam organizações da classe trabalhadora.

Assim, a paciência e a tolerância dos chefes da "linha dura" da ditadura já estavam por um fio e se transmutaram em raiva com o discurso do deputado federal Márcio Moreira Alves. Foi a gota d'água no mar das oposições, cujas ondas se agigantavam em movimento contínuo sem refluxos. Da tribuna do Congresso, o deputado Márcio Moreira Alves proclamava aos congressistas e à nação: "A liberdade de expressão no Congresso terá de ser total para que o Congresso sobreviva... Tenho falado muitas vezes [nesta Casa] sobre o sistema educacional brasileiro e os problemas da juventude". O deputado fez parte da Comissão Mista que estudou a reforma da estrutura universitária e tentou corrigir os defeitos graves que a mensagem e o projeto de lei, em análise no Congresso, apresentavam. Contra os militares contestou: "Na defesa dos direitos acuso o espírito militarista que se apossou de uma minoria de civis e militares..." E concluiu: "... que o Poder Legislativo se recuse a entregar a um pequeno

grupo de extremistas o cutelo da sua degola"10. Este discurso foi pronunciado no dia 12 de dezembro de 1968. Neste mesmo dia, a Câmara dos Deputados nega o pedido do Executivo de conceder licença para que o deputado fosse processado. No dia seguinte, em represália à Câmara dos Deputados, o presidente da República, Arthur da Costa e Silva, assinou o Ato Institucional nº5 , e, ato continuo do dia, determinou o recesso do Congresso Nacional por tempo indeterminado. O AI-5 é considerado o golpe mais duro contra a democracia brasileira, que deu poderes totais e absolutos ao presidente da República. O presidente estava desobrigado de ouvir o Congresso Nacional - o Poder Legislativo - entretanto, em determinados casos, ouvia o Conselho de Segurança Nacional - a suprema corte do regime.

Não se sabe se por ironia do redator (Ministro Luís Antônio da Gama e Silva) ou do signatário (Presidente Arthur da Costa e Silva), ou se por convicções doutrinárias ideológicas de ambos, o AI-5 se propunha a "assegurar autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana..." (Primeiro *considerando* do preâmbulo do AI-5). Na prática, o AI-5 foi exatamente o seu oposto: conceder plenos poderes ao presidente da República, violando a Constituição, a liberdade e autonomia do Poder Legislativo - um autêntico regime de exceção.

Em sua essência, o AI-5 concedia poder ao presidente da República - a despeito dos dispositivos constitucionais - para: decretar recesso da Câmara dos Deputados; intervir nos estados e municípios; suspender os direitos políticos de qualquer cidadão brasileiro por período de 10 anos; cassar mandatos de deputados federais, estaduais, vereadores e demais políticos; proibir manifestações populares de caráter político; suspender o direito de habeas corpus; impor censura para jornais, revistas, peças de teatro e músicas. A justificativa dos mentores ideológicos do AI-5 se expressa

---

[10] Discurso de Márcio Moreira Alves – disponível no site: http://www1.ffffolha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u545677.sssshtml

nas seis *Considerações* do preâmbulo que precede o Ato Institucional: "assegurar autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo..."; deixar claro à nação que o governo da República "não pode permitir que pessoas ou grupos antirrevolucionários contra ela trabalhem" e que o "processo revolucionário em desenvolvimento não pode ser detido..."; garantir e preservar dispositivos da nova Constituição - aprovada em 1967 - quais sejam "assegurar a continuidade da obra revolucionária; combater os atos perturbadores da ordem que pudessem provir e se proliferar em processos subversivos e de guerra revolucionária".

Meses após, nesta conjuntura política e de grande tensão e de insatisfação do povo brasileiro - momentos de fúria repressiva, é empossado, na Presidência da República (30.10.1969), o General Garrastazu Médici, indicado pelo Conselho Supremo da Revolução e ratificado pelo Congresso Nacional. Em seu discurso de posse[11], prometeu, assim como os seus antecessores generais Castelo Branco e Costa e Silva, instaurar a democracia plena no Brasil e fixar e garantir as bases do desenvolvimento econômico e social do país. No discurso de 7/10/1969 confessou ao povo brasileiro: "Sei o que sente e pensa o povo, em todas as camadas sociais, com relação ao fato de que o Brasil continua longe de ser uma nação desenvolvida, vivendo sob um regime que não podemos considerar plenamente democrático"[12]. Prometeu ainda sindicatos livres, imprensa livre, Igreja livre. Proclamava estas aspirações do povo na teoria para poder fazer o seu contrário na prática.

Na conjuntura dos primeiros anos da década de 1970, os chefes do

---

[11] Site: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/emilio-medici/discurso-de-posse/discurso-de-posse/view

[12] O discurso: "O Jogo da Verdade" de 7/10/1969 encontra-se no site: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/expresidentes/emilio-medici/discursos-1/1969/01.pdf/view

pensamento revolucionário - e seus intelectuais e defensores do regime - proclamavam com ufanismo excedente a grandeza e as maravilhas do desenvolvimento econômico brasileiro daquele período. Sucesso atribuído ao modelo econômico desenvolvimentista autoproclamado de "milagre brasileiro". Pelos opositores ao regime, aqueles tempos foram denominados de "anos de chumbo". Com volumes extraordinários de empréstimos externos inicia-se um processo de modernização da indústria e da agricultura brasileiras. O ufanismo cresce e se avoluma, contamina e perverte a classe alta e a classe média, premiadas pelo "milagre econômico". Assim como o volume dos juros e da dívida externa subiam aos céus.

A propaganda oficial - e a propaganda maciça oficiosa dos meios de comunicação - apelando para o sentimento coletivo de patriotismo, fantasmagoriza os resultados econômicos, em linguagem popular para angariar o consentimento - uma hegemonia imposta - mediante as expressões como: "milagre econômico", "Brasil grande", "ninguém segura o Brasil", "vamos encher a panela do povo", "primeiro, vamos fazer crescer o bolo, depois vamos reparti-lo". Aos incrédulos - os que não acreditavam no "milagre brasileiro" e em milagre algum dos "santos" do regime - era aconselhado: "Brasil, ame-o ou deixe-o". Naqueles anos, o Pasquim - jornal sobrevivente da "imprensa nanica" - publicou uma charge de uma fila infinita de brasileiros em direção à porta de saída, com a inscrição no alto: "Brasil, ame-o ou deixe-o". Alguém na frente da fila gritou: "o último apague a luz!". A charge demonstrava o descontentamento do povo brasileiro com o regime e de maneira mordaz ironizava o ufanismo do regime. As medidas autoritárias e impopulares faziam parte do modelo econômico, então instituído e justificado perante a opinião pública pela necessidade do Brasil projetar-se no mercado da economia mundial, na esteira da modernização da tecnologia de produção industrial, agrícola, das telecomunicações, dos

transportes, etc. Esta situação nacional deveria ser considerada e compreendida na situação internacional daqueles anos no auge da chamada "guerra fria". A combinação de forças nacionais fazia-se em sintonia com as forças internacionais, políticas e econômicas, na disputa ideológica entre o ocidente e o oriente, ou seja, entre o capitalismo imperialista reinante e o socialismo comunista ameaçador. O Brasil precisava barrar a infiltração comunista por um novo modelo econômico desenvolvimentista.

Aqui, das muitas medidas e reformas já instituídas pelo regime de exceção, faltava ainda uma, de vital importância para os chefes do movimento revolucionário: a reforma do ensino. No âmbito da educação, foi reservado um papel de extrema importância ao ensino. O ensino em vigor - regido pela Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - não coincidia com os princípios da revolução de 1964 e dos Atos Institucionais subsequentes. No meio do pensamento revolucionário configurava-se uma medida necessária para instituir um novo modelo de ensino, capaz de suplantar o "velho e improdutivo humanismo" por um novo "tecnicismo desenvolvimentista". Na esteira da "reforma universitária", foi se delineando o projeto que deu origem à "reforma do ensino", fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Os interesses na reformulação do modelo vigente da educação primária e média estão vinculados aos interesses do modelo econômico em expansão, que exigia um preparo profissional e um nível mais elevado de escolaridade do trabalhador. Quer dizer, a reforma universitária de 1968 e a reforma do ensino básico e médio de 1971 obedeceram às exigências da expansão e modernização do modelo socioeconômico e da ruptura política levada a cabo pelo golpe militar de 1964. Um modelo conservador e desenvolvimentista em novo formato para garantir os privilégios da burguesia brasileira, ao mesmo tempo.

Que educação e qual ensino deveriam ser instituídos para dar suporte técnico

e continuidade ao novo modelo socioeconômico em expansão e para superar definitivamente a política da "desordem", da "corrupção", da "subversão" e da "infiltração comunista", anterior a 1964?

Na reforma, entretanto, há que se diferenciar os contextos sócio-político-econômicos das origens das duas leis. A Lei 5.540/68 - Reforma Universitária - foi gestada e aprovada em momento de crise nacional, protagonizada pelas manifestações e protestos dos estudantes. A estratégia central era a de "desmobilizar" a força organizacional dos estudantes e grande parte dos professores universitários. Enquanto que a Lei 5.692/71 foi gestada, discutida, aprovada e sancionada em meio ao ufanismo proclamado de "milagre brasileiro". Portanto, em meio a uma expansão "milagrosa" da economia brasileira. No modelo de educação que se proclamou nas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estavam implícitas as estratégias da "integração" e da "mobilização".

Saviani, em suas análises, (1987, p.127) mostra que "...a Lei nº 5.692 foi saudada como uma verdadeira panaceia, como a redenção definitiva da educação brasileira. E para essa cruzada foram ruidosamente convocados todos os brasileiros, os quais acorreram entusiasticamente em grande quantidade. Não faltou, pois, a convocação de todos para participar da construção do "projeto nacional" de redenção, de desenvolvimento, de "Pátria Grande", o então chamado projeto de construção do "Brasil-Potência". Debrum, na voz de Saviani, chama este ufanismo redentor de "autoritarismo mobilizador", com uma propaganda massiva e fantasmagorizada de "milagre". Saviani prefere denominar este entusiasmo nacional de "autoritarismo triunfante". De qualquer forma, tratava-se de estratégias políticas para manter a hegemonia do bloco no poder, se possível pelo consentimento popular, se necessário, pela força bruta. O que o grupo social no poder fazia era a dominação, o governo e o

controle da sociedade exclusivamente pela coerção, pela detenção do aparelho do Estado. Portanto, era um grupo não hegemônico, não detinha a direção ideológica nacional pelo consentimento. A não legitimidade do poder gerava, em graus cada vez mais elevados e volumosos, a crise do regime. Então, os intelectuais e arautos da ditadura, preocupados com a degradação da classe dirigente no poder e ao mesmo tempo preocupados em dirigir a nação com apoio do grupo dominante - elites das classes aliadas que servem de base social e política - pretendiam governar a nação com o consentimento ideológico da sociedade civil. Para tanto, precisavam instituir uma política para os intelectuais na formação da hegemonia política da sociedade civil. Os mentores intelectuais da reforma do ensino viam nos educadores, nos especialistas em educação, nos professores - desde a educação primária até universitária - a maior fração dos intelectuais, aptos - em potencial formativo e profissional - para desenvolver programa escolar técnico, de sentido educativo e pedagógico, capaz de formar uma ideologia adequada à concepção geral de vida segundo o modelo socioeconômico em expansão. A reforma do ensino seria, então, a grande oportunidade, o modo não coercitivo, para a metamorfose do grupo dirigente autoritário em grupo hegemônico com o consentimento da sociedade civil, mesmo que fosse necessário recorrer à "falação" do "milagre", do "Brasil-Grande". O regime intensifica a propaganda ideológica pela difusão da ideologia do progresso e desenvolvimento do país, sob uma austera censura dos meios de comunicação.

A aprovação da Lei 5.692/71 foi apenas o início, o ato legal da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Daí para frente, era preciso implantar "gradativamente" a nova educação "redentora". A própria lei determina o tempo para os Estados elaborarem um "planejamento prévio" - 60 dias após a promulgação da lei - e o "Plano Estadual de implantação" - 120 dias a partir da vigência da lei. Entretanto, a implantação do novo

regime de educação deve fazer-se "progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino..." (Art.72 e parágrafo único).

Não é intenção examinar aqui as diferenças-semelhanças entre os fins, os objetivos, as diretrizes e bases das Leis 4.024/61 e 5.692/71. Nem há a intenção de examinar o significado e as estratégias políticas com o novo texto, que institui e estrutura o ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, é necessário apontar o caráter de terminalidade do ensino de 2º grau, que se expressa na profissionalização neste nível de ensino, conferindo aos diplomados a qualificação para o trabalho, de acordo com as exigências do novo modelo socioeconômico desenvolvimentista tecnológico. Esta estratégia foi confirmada pelo próprio ministro da Educação e Cultura de então, General Jarbas Passarinho, quando em viagem à cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, no ano de 1973, onde reuniu diretores de colégios estaduais e autoridades da educação, para falar sobre as maravilhas da nova lei da educação brasileira e a necessidade do entusiasmo dos educadores, professores e autoridades educacionais na sua implantação.

Numa linguagem muito clara e direta, o ministro fez uma enfática apologia da nova lei de educação e conclamou o empenho irrestrito aos educadores presentes. Disse às claras que a educação deveria constituir-se em fator de desenvolvimento, de progresso industrial e tecnológico do Brasil. Antes de tudo, a educação era um investimento material - recursos financeiros para as instalações físicas, equipamentos tecnológicos, salários, tempo para ensino e estudo - um campo de formação profissional para o mercado de trabalho em plena formação. Consequentemente, este modelo de educação deveria obedecer à lógica contábil de custo/benefício. A fórmula milagrosa, contada e decantada, era: "maximizar os resultados e minimizar os custos". Ou seja: atingir o máximo de aprovados no final de cada ano e de diplomados no final do sistema com o mínimo de recursos. O ministro insistiu, ainda, na necessidade da racionalização

que a nova lei propunha pela "concentração de esforços" e a concentração de recursos materiais, tecnológicos e humanos (pedagógicos). Por fim, exaltou o caráter do ensino profissional de "caráter terminal". Declarou a necessidade de dar cabo, fim à educação geral, improdutiva, de caráter humanista. Este modelo deveria ceder lugar ao novo modelo tecnicista, de resultados objetivos ao novo modelo socioeconômico em expansão. Após a exposição das qualidades e vantagens da nova Lei Nacional de Educação, o ministro fez uma pergunta aos presentes em geral sobre o que achavam da nova lei. Na condição de diretor do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner, em resposta, perguntei ao ministro sobre as razões do caráter de terminalidade profissional do 2º grau e quais as razões da exclusão das disciplinas de filosofia e sociologia do currículo da nova lei?" O ministro, sem o mínimo de constrangimento - valendo-se de uma linguagem analógica - disse que o Brasil e a sociedade brasileira eram iguais ao exército: no topo estão os poucos postos do comando supremo, a cargo dos marechais e generais; logo abaixo, ainda nos postos de comando, vem os coronéis, em número um pouco mais elevado; abaixo dos coronéis, vem os tenentes, que ocupam os postos de direção e gerenciamento, obedecendo e cumprindo rigorosamente as ordens superiores dos comandantes, em número bem maior; abaixo dos tenentes vem os majores, que organizam e fazem executar as operações do exército, sempre em obediência aos superiores; depois deles, vem os capitães, encarregados da operacionalização das ordens do dia; abaixo dos capitães vem os sargentos, encarregados da instrução e disciplina da tropa; por último na linha de instrução operacional, vem os cabos, encarregados da instrução e disciplina dos pelotões; na base, sem comando nenhum mas comandados, estão os soldados - um contingente de massa - altamente doutrinados e disciplinados a cumprir ordens, executar as manobras determinadas, sem nenhuma possibilidade de questionar ou descumprir as ordens superiores. Asseverou que assim deve ser a

educação: no topo devem estar os educadores que pensam, planejam e determinam o tipo e o modelo de educação para o país; no meio do sistema devem estar os profissionais de educação que dirigem, gerenciam e controlam a educação; na base devem estar os professores que ensinam aos alunos os programas estabelecidos pela grade curricular dos sistemas. Estes responsáveis diretos e últimos pelo "sucesso" ou "fracasso" da educação das massas de crianças, adolescentes e jovens. E o ministro advertiu que estes últimos - os professores – não precisam de muita filosofia e sociologia - de pensar e planejar - pois eles precisam muito saber os conteúdos e as técnicas de ensino. Precisam saber ensinar. Por sua vez, os diplomados do 2º grau precisam saber fazer. O Brasil precisa de mão-de-obra qualificada/diplomada. Estas são as razões de excluir as disciplinas de filosofia e sociologia do currículo de 2º grau, concluiu.

A clareza da analogia do ministro, argumentando a favor da nova lei da educação nacional, já em inícios de implantação progressiva em todos os estados do Brasil, não deixa dúvidas, em seu espírito conceitual e em sua estrutura curricular, sobre seu fim primeiro e último, qual seja, a formação para o trabalho, segundo o novo modelo desenvolvimentista tecnicista. Este pensamento foi perpassando a opinião pública e atingindo a sociedade civil pela propaganda intensa nos meios de comunicação de massa pelo bloco ideológico dominante do regime militar. Era nítida a estratégia e o esforço do bloco dominante de superar a hegemonia coercitiva - pela força - por uma hegemonia espontânea - pelo consenso. Estava se desenhando um esforço - consubstanciado pela atração - para a formação de um bloco ideológico dos intelectuais no auge dos anos de "milagre econômico". Desenvolvimento econômico era tomado e referenciado como o bom exemplo a ser seguido pelos atores da educação. Era necessário e possível gerar um "milagre na educação". Ou seja, a educação gerar novos milagres. Fazia-se necessário constituir a hegemonia de um centro diretor de intelectuais - os arautos da sociedade

civil da nova lei da educação nacional - para a atração, por adesão e consentimento, dos demais intelectuais: os planejadores, assessores, diretores, coordenadores e professores, responsáveis diretos pela implantação da nova lei da educação.

É possível entender com maior precisão e profundidade aquele momento da conjuntura nacional recorrendo aos conceitos de "transformismo", "hegemonia" e "ideologia" em Gramsci, analisados por Hugues Portelli, em seu livro *Gramsci e o bloco histórico.*

> [...]os métodos da hegemonia são utilizados em proveito da ditadura: em lugar de uma primazia da hegemonia sobre a ditadura, produz-se o inverso: a ditadura não é a simples e primitiva utilização da coerção, mas a decapitação pacífica dos grupos inimigos; a hegemonia limita-se ao nível da superestrutura: hegemonia dos intelectuais da classe dominante sobre os dos outros grupos sociais, que leva à dominação da classe fundamental sobre as outras classes: a direção política tornou-se um aspecto da função de dominação, na medida em que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes por um tempo mais ou menos longo. A ditadura, dentro de tal estratégia não é uma situação transitória: não se apoia apenas sobre a sociedade política. Gramsci utiliza por isso o termo dominação, mostrando assim que a sociedade política utiliza a sociedade civil (PORTELLI, 1977,p.73).

Essas lições de Gramsci aplicam-se com exatidão às estratégias do bloco no poder na implantação da reforma do ensino nos anos de 1972 e subsequentes. Naquele processo é possível identificar duas situações nas análises do transformismo.

> A hegemonia, onde a sociedade civil prima sobre a sociedade política, onde a classe fundamental é mais dirigente do que dominante e, assim, utiliza o bloco ideológico dos intelectuais para controlar grupos auxiliares, pronta a levar em conta os interesses próprios desses grupos; a dominação, onde a sociedade política toma a dianteira em relação à sociedade civil e utiliza o bloco ideológico para neutralizar as outras classes, abstendo-se de qualquer compromisso com estas. Nesse segundo caso, a dominação da classe fundamental é mais difícil, pois ela não se apoia sobre uma base social ampla, mas sobre uma coerção "inteligente", expondo-se a uma eventual coalização hostil (IDEM,p.73-74).

Naquele momento da vida nacional havia a preminência da sociedade política/militar sobre a sociedade civil, fato que permitia o jogo da atração pelo

transformismo. Fica explícita a importância do papel da estrutura ideológica e o papel dos intelectuais para desenvolver a frente teórica na interpretação da nova lei da educação e, em especial, na aplicação dos meios pedagógicos na sua implantação, na versão e forma dos objetivos declarados e dos objetivos reais. Foram convocados para esta missão social as mais diversas organizações da sociedade civil, com preeminência as organizações da imprensa e edição e a organização escolar. Estas organizações assumem um papel essencial.

Dentre as medidas operacionais mais agressivas, previstas nos Planos Estaduais da Implantação "gradual e progressiva" da lei, constavam cursos de treinamento de professores e dirigentes educacionais. Os estudos incluíam a formação, o aperfeiçoamento, o treinamento, a capacitação e o retreinamento de professores e especialistas.

No ano de 1972, nos múltiplos cursos de "treinamento" sobre a nova lei, coordenados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná e o CETEPAR - Centro de Treinamento de Professores do Paraná, era comum e moda entre os técnicos dos cursos a referência de outra analogia muito estranha e perversa: comparar a escola à indústria metalúrgica. O processo da educação, o ensino-aprendizagem, revela-se igual ao processo de uma indústria metalúrgica, com *input*, *in processo* e o*utput*, onde o minério *in natura* é a matéria-prima de entrada - *input*; nos fornos de altíssima temperatura o minério é derretido, liquefeito e selecionado - *in processo*; feito aço, sai em barras e lâminas como produto final- o*utput*. Na escola, os alunos são a matéria-prima de entrada (crianças ignorantes, analfabetas e rebeldes); no sistema de seriação fazem o percurso, *in processo* - cumprem a grade curricular; no final do processo saem escolarizados/diplomados, o produto final, o o*utput* (jovens dóceis, obedientes e produtivos). Da mesma maneira que no processo de transformação do minério em aço

elimina-se, exclui-se o que não é minério, na educação escolar, pela avaliação de desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem, selecionam-se os alunos aptos e reprovam-se os demais, que ficam retidos na série, quando não excluídos da escola. Dizia-se que na escola era preciso recuperar os reprovados por questão de custo/benefício, pois a retenção dos alunos no processo pela seriação onera o sistema. É preciso evitar o desperdício de recursos, não de crianças. Esta concepção de educação foi denominada de educação tecnicista, onde o capital humano é investimento. Argumentavam os adeptos deste pensamento que era necessário superar o humanismo teórico inoperante, predominante e excessivo na educação, pelo tecnicismo prático produtivo.

Contrários a este pensamento - nas décadas de 1970-80 - (re)nascem movimentos de pensadores, intelectuais, pesquisadores e professores que fazem análises críticas à nova lei da educação nacional e ao regime autoritário. Estes movimentos crescem com fertilidade exuberante no seio das universidades, com repercussão nos sistemas públicos municipal e estadual de educação em todo o território nacional. Todos os movimentos compunham o campo da crítica e entre estes, uma concepção foi denominada de educação "histórico-crítica". Os protagonistas - pioneiros - de maior visibilidade pelos escritos editados nos anos 70 e 80 foram Demerval Saviani, Neidson Rodrigues, Luiz A. Cunha, Carlos R.J. Cury, Paolo Nosella, dentre muitos outros. Em essência, esta concepção considerava a educação como o espaço social de disputa de classes sociais pela hegemonia do poder. Se a escola era reconhecidamente um aparelho ideológico do Estado para a inculcação e reprodução da ideologia das classes dominantes, poderia também se constituir um espaço social na formação da "contra-cultura", da "contra-ideologia" e da "contra-hegemonia" das classes trabalhadoras subalternas na acepção de Gramsci. Contribuíram muito para esta concepção os estudos

das obras de Gramsci, introduzidas no Brasil por Carlos N. Coutinho e Leandro Konder, em meados da década de 1960, virando moda na intelectualidade brasileira nas décadas seguintes de 70 e 80. Por esta razão, a escola passa a ser considerada um espaço de luta de classes, tendo como armas novos conteúdos e novas didáticas, desde os planos de aula, os livros didáticos até as grades curriculares e a postura teórico-metodológica a ser assumida pelos professores e educadores. O fim maior da educação era a formação de sujeitos históricos críticos.

4.3 PARA ALÉM DA REFORMA DO ENSINO NAS FRONTEIRAS - O JOGO EM ZIGUE E O JOGO EM ZAGUE

No ano de 1973, em final de abril e começo de maio, foi realizado um curso para professores do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner, na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, com o propósito e justificativa de examinar e discutir a implantação da Reforma do Ensino nos termos da Lei 5.692/71. A Secretaria Estadual de Educação - SEED - e o Centro de Treinamento de Professores do Paraná - CETEPAR já haviam organizado e instituído o Plano Estadual de Implantação da nova Lei e promovido, em todo estado, cursos de capacitação e treinamento para inspetores de ensino, diretores de colégios, secretários municipais de educação, supervisores e coordenadores de ensino e professores das redes estadual e municipal de educação, no decorrer de 1972.

Na essência, os cursos eram estruturados e sustentados em justificativas e argumentações na necessidade de ajustar a educação brasileira às políticas instituídas pelo golpe militar de 1964, uma exigência do novo modelo socioeconômico de um Brasil vocacionado ao desenvolvimento tecnológico e industrial em expansão. A modernidade educacional estava chegando com muito alarde - e atraso – e foi entrando festiva e triunfante pelos portões das escolas a dentro. Os mentores e arautos da nova Lei

ressaltavam a profundidade das reformas da educação, com bazófia desmedida aos princípios pedagógicos revolucionários, então introduzidos. As loas mais graciosas eram devotadas aos fins primeiros e últimos - objetivos gerais - da nova educação: auto-realização dos educandos; qualificação para o trabalho; e preparo para o exercício consciente da cidadania (art.1º da Lei 5.692/71). A novidade que despertava mais atenção e ocupava maior parte do tempo nos cursos era a mágica e encantadora "qualificação para o trabalho" - a "profissionalização compulsória" pelo caráter de terminalidade do ensino de 2º grau. A escola - e o ensino que ela viesse a praticar - deveria ser capaz de preparar os técnicos de nível médio para as necessidades profissionais das empresas públicas e privadas. Organizar e estruturar o ensino para atingir este objetivo era a ordem da reforma do ensino, com a implantação da modalidade de 1º e 2º graus. Nos cursos de treinamento e capacitação eram passadas as técnicas burocráticas formais para que as escolas adotassem essa nova estrutura curricular: 8 séries/anos de ensino de 1º grau e 3-4 séries/anos do ensino de 2º grau. Aí estava o desenho do novo perfil da escola: escola municipal de 1º grau para as séries iniciais (1ª a 4ª séries) e colégio estadual/particular para 5ª a 8ª séries e ensino de 2º grau. A categoria "trabalho" se constituía na centralidade desta nova escola - a habilitação profissional era a regra básica - garantida pelo caráter de terminalidade do 2º grau. "É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante, que não forma nem para o trabalho nem para a vida" (Emenda 39, do deputado Bezerra de Mello - in: SAVIANI, 1987, p.130). Esta tem sido a nova ordem para a "educação para o trabalho", proclamada nos cursos de treinamento e capacitação de professores.

A formação profissional dos jovens era a nova ordem nas escolas, com iniciação ao trabalho já nas últimas séries do ensino de 1º grau, mediante disciplinas

especiais com práticas em oficinas, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. Tratava-se de formar mão-de-obra qualificada "em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional" (letra b, § 1º, Art.5º). Na prática, em consequência da precariedade das políticas educacionais em vigor, não havia financiamento suficiente para a instalação e manutenção de laboratórios e oficinas exigidos para a formação profissional dos estudantes de Ensino Médio. Em razão de tais políticas e precariedade, as terminalidades de 2º Grau, anunciadas com ufanismo pelo Ministro, os diplomados não passariam de "auxiliares" de alguma área profissionalizante, tais como: "auxiliar de desenho", "auxiliar de enfermagem", "auxiliar de contabilidade" e outras categoriais de auxiliares, que sequer viriam atender e satisfazer às exigências do novo e propalado mercado de trabalho. A estrutura do currículo pleno ganhava nova nomenclatura: educação geral e formação vocacional. No ensino de 1º grau desaparecem as disciplinas de Português, Biologia, História, Geografia..., aliás, na nova nomenclatura, as disciplinas passam a se denominar Comunicação e Expressão, Ciências, Estudos Sociais. A questão não se restringia à nomenclatura, mas também aos conteúdos e à metodologia de ensino. Tratava-se de elaborar novos planos de ensino - à imagem e semelhança das engenharias, cuja centralidade eram os objetivos - geral e específicos - novos materiais didáticos, novos livros didáticos, etc. A organização administrativa e didática deveria ser feita em estabelecimentos já existentes e reorganizados para atender as novas exigências da Reforma do Ensino, rigorosamente "sob critérios que assegurassem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes" (Art. 2º).

Esta era a ordem, um dirigismo imposto pelo Estado - o movimento em zigue da Reforma do Ensino - emanada da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em conformidade com a orientação da nova lei. A pergunta que se fazia a meia voz nos

espaços educacionais era: como realizar a anunciada "revolução educacional" - qualificação para o trabalho - sem o financiamento para equipamentos de laboratórios, oficinas, bibliotecas, instalações adequadas e condições profissionais e salariais dos professores?

No exercício do cargo de diretor do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner desde agosto de 1972, não satisfeito com os fundamentos políticos e pedagógicos da nova lei da educação e insatisfeito com o tom e o ânimo dos cursos ministrados pelo CETEPAR sobre a Reforma do Ensino, batizados e denominados na linguagem modernizante de "treinamento" e "capacitação"13 de professores, reagi em movimento "zague" na contraposição ao movimento oficial em "zigue". Era um movimento de resistência velada ao regime ditatorial, mediante proposta de cursos de formação de professores, numa perspectiva crítica, usando uma terminologia na justificativa muito assemelhada à oficial, de modo que os movimentos se confundiam e se complementavam na aparência, para garantir na essência a contraposição. Quisesse ou não, para o trabalho do diretor era imprescindível contar, se não com o apoio, pelo menos com a tolerância das Forças Armadas e com a aprovação dos cursos pelo CETEPAR. Tratava-se, de um lado, de não confrontar as forças do regime e, por outro lado, contrapor uma educação pública consciente, participativa e engajada politicamente na perspectiva de restaurar a democracia no país, não mais a democracia burguesa que se fazia pelo "alto", mas uma democracia participativa popular.

Para fazer frente aos cursos oficiais, com noções e linguagem estranhas que vinham se infiltrando e entrando, em nome da nova lei, nos espaços e no cotidiano

---

[13] Nos anos da implantação da Reforma do Ensino- Lei 5.692/71, a denominação oficial - quase um modismo - dos cursos de preparação de diretores, educadores e professores pela Secretaria de Educação e Cultura era: "treinamento", "capacitação" e, com menor entusiasmo, "atualização". A própria denominação do órgão da Secretaria, criado para esse fim, era: Centro de "Treinamento" do Magistério do Estado do Paraná - CETEPAR. Em oposição a esta denominação -nomenclatura tecnicista - foram propostos cursos de "formação de professores, numa perspectiva crítica...".

escolares, linguagem até então restrita aos cursos não formais de preparação de mão-de-obra do SENAC, SENAI e assemelhados, na função de diretor do ginásio propus aos professores um curso interno, não de "capacitação" e "treinamento", mas de "formação". Apesar daquela conjuntura de controle e repressão ideológica pelo regime, havia a liberdade e autonomia, ainda que vigiadas permanentemente por agentes secretos, de escolher o enfoque teórico-metodológico, a instituição e os professores do curso. Neste jogo de correlação de forças no campo de batalha interno - no espaço do ginásio - não se tratava mais como pura estratégia, mas como princípio didático-pedagógico - um exercício de participação e vivenciamento democrático - já na esteira do movimento nascente de democratização do país. As pessoas começavam a falar com mais liberdade, umas com as outras, sobre política, regime de governo, sociedade democrática, manifestações culturais, etc. Vão nascendo organizações sociais de oposição, confrontando-se com as forças de repressão ainda muito severas do regime - a aliança do bloco militar com o bloco civil de extrema direita cria e produz uma publicidade maciça com s*logans* fantasmagorizados por princípios morais de fácil assimilação popular, identificando os inimigos da nação a serem combatidos por todos. Naquelas circunstâncias era fundamental e imprescindível a participação de todos os professores no planejamento, organização, decisão e realização do curso. Assim, os professores foram motivados, estimulados e convidados para participar, voluntariamente, sem o caráter convocatório, das reuniões.

Inicialmente, foram propostos pelo diretor alguns pressupostos teórico-metodológicos que deveriam servir de base, de suporte na organização e desenvolvimento do curso que se pretendia: uma exposição, análise e discussão dos fundamentos da educação que servissem de base para o novo sistema de ensino, abarcando concepções e noções de homem em sua historicidade, com aprofundamento da

compreensão dos problemas do homem hoje, concepções de sociedade e educação numa perspectiva libertadora; a adoção do método de dinâmica de grupo como garantia da participação efetiva dos cursistas nas discussões e no vivenciamento responsável dos conhecimentos apreendidos; o compromisso coletivo dos professores de superação da educação tecnicista - instrutiva pela educação formadora - libertadora na acepção de Paulo Freire, ainda que não fosse permitido enunciar e expressar esta intencionalidade; o compromisso dos professores de aplicação prática dos fundamentos teórico-metodológico-didáticos do curso em sala de aula do ginásio após o curso, aprofundando e confirmando uma educação formadora humanista e transformadora, portanto a unidade entre teoria e prática, atingida na "práxis"; a superação da mera reforma do ensino, devendo ultrapassar a implantação mecanicista da estrutura curricular da nova Lei da Educação.

Estes pressupostos se constituíram no ponto de partida e de suporte teórico-metodológico para a organização e programação do curso, pressupostos claramente ausentes nos cursos oficiais promovidos pelo CETEPAR. Nas discussões sobre a concepção e o formato do curso foram se revelando identidades ideológicas bem determinadas dos professores, de acordo com a própria concepção do mundo, do homem, da educação. Um pequeno grupo se manifestou simpatizante e defensor do regime, acreditando que se tratava mesmo de uma "autêntica revolução". A adesão se sustentava na ideologia da ordem, portanto conservadora, havendo vínculos profissionais de alguns professores com as Forças Armadas - Exército e Aeronáutica. Um segundo grupo se revelou receoso e temerário, intimidado pelo regime autoritário. Os professores, assustados pelas formas de repressão vigentes, receavam perder os empregos e até mesmo ser presos por conta do combate à subversão. O silêncio e o mutismo destes professores sobre assuntos de política eram perceptíveis em todos

espaços e ambientes escolares. O medo de se manifestar contra o regime determinava que os professores se restringissem a expor conteúdos das disciplinas que ministravam no ginásio. Ao contrário dos professores dos grupos anteriores, um grupo majoritário, engajado e comprometido com a educação formadora e crítica, se revelou disposto a compartilhar a responsabilidade por um curso arquitetado com base nos pressupostos enunciados. Foram analisadas também as circunstâncias em que seria realizado o curso no espaço e no tempo: a conjuntura política com o jogo de forças locais, estaduais e nacionais, sem espaço para manifestações contra o regime; a situação espacial do ginásio Dom Manoel Konner com sede administrativa no centro da cidade de Foz do Iguaçu, uma extensão na Vila Iolanda e outra no distrito de Santa Teresinha, a 20 quilômetros da cidade; a localização da cidade de Foz do Iguaçu nas fronteiras do Paraguai e Argentina - Área de Segurança Nacional - monitorada e vigiada dia e noite pelas Forças Armadas e agentes secretos. Tais fatores demandavam prudência, cautela e estratégia nas relações com os agentes de segurança.

Para amenizar a força restritiva daqueles fatores, recorreu-se ao uso do método de dinâmica de grupo, em grande expansão naquela conjuntura, socializado junto aos professores mediante cursos ministrados pelo próprio diretor do ginásio. Os professores ao se perceberem participantes na organização do curso se perceberam também coautores das decisões, consequentemente se constituíram responsivos na execução do curso, inclusive, diante dos capatazes e agentes secretos do regime. Estava se configurando uma consciência política dos professores com identidade institucional.

O ecletismo dos professores do ginásio não se restringia ao alinhamento político ideológico, mas também à formação acadêmica profissional. Havia professores licenciados, recém-chegados à Foz do Iguaçu, provenientes de universidades e faculdades predominantemente do sul do país, e havia professores não titulados, via de

regra, profissionais liberais (bancários, militares, contabilistas, advogados e outros), remanescentes de famílias tradicionais do pioneirismo de Foz do Iguaçu ou vinculados aos ramos mais dinâmicos do mercado de fronteiras, – setor turístico e comercial exportador – particularmente vinculados aos aparelhos de segurança e fisco. Neste quadro, os professores licenciados constituíam o grupo hegemônico nas discussões, no planejamento e principalmente na inovação dos métodos de ensino. Desta forma, foi organizado o curso sob o pretexto de preparar o colégio e os seus professores para a Reforma do Ensino. Foi necessário adotar e aplicar a tática da cooperação e do envolvimento consentidos para fortalecer o grupo de professores licenciados, detentores de uma postura-teórica-metodológica e uma práxis pedagógica transformadora, e angariar a adesão dos outros professores, vítimas do próprio individualismo, que relutavam à cooperação de uma ação pedagógica coletiva, pois intimidados pelo medo do pior naquelas circunstâncias: ser fichado no DOPS e perder o emprego, uma prática temida e abominável naquela conjuntura, presente nas universidades, colégios, escolas, repartições públicas, indústrias e na sociedade em geral, quando "agentes secretos", disfarçados de estudantes, colegas e amigos, se prestavam para "delatar" colegas - chamados apropriadamente de "delatores", "dedos-duros". No meio universitário e da educação, não raras vezes, os próprios colegas, alimentados por inveja ou para tomar os postos dos colegas denunciados faziam denúncias tão sigilosas quanto falsas. Tratava-se, portanto, de situar o curso no campo da filosofia ética e adotar a prudência para fazer frente ao autoritarismo do Estado - do grupo no poder - que dizia e prescrevia como deveria ser a educação, quais valores deveriam ser instituídos e inculcados na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Mesmo diante dos absurdos doutrinários, não era prudente confrontar o regime em linguagem clara de contestação, pois provocaria a ira das autoridades militares e certamente a proibição do curso. No fundo, o

curso deveria desenvolver uma formação humana com vistas a atingir uma consciência política dos alunos, mesmo antes e durante a formação/habilitação para o trabalho e para além da formação profissional.

O colégio não dispunha de educadores especialistas, com visão e nível intelectual, que pudessem ministrar o curso de formação de professores naquelas circunstâncias, que pudesse atingir as pretensões dos proponentes do curso. Era preciso, então, buscar uma instituição externa com experiência científica e pedagógica capaz de atender e realizar o curso em sua proposta teórica e metodológica originais. A esta dificuldade, de caráter teórico metodológico, agregava-se outra dificuldade mais ameaçadora, a censura. Era preciso ter o cuidado e a prudência, como estratégia, de não irritar os militares mais próximos, os guardiões das terras de fronteiras, responsáveis muito mais pelo zelo da ordem e pelo combate à infiltração comunista pelas águas dos rios Paraná e Iguaçu do que pelo combate ao contrabando de mercadorias clandestinas. Portanto, o curso, além de não se constituir em confronto aberto, declaradamente de oposição às orientações, às doutrinas, aos critérios oficiais do regime, precisava do disfarce e da camuflagem de complementação e aprofundamento dos estudos da Reforma do Ensino, de modo a ter o reconhecimento e aprovação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná - do CETEPAR e, particularmente, senão receber as bênçãos, garantir a tolerância das Forças Armadas.

A questão era: convidar a quem para realizar o curso? Onde procurar os professores com este perfil teórico metodológico? Em qual universidade/faculdade? Ao propor o curso, era preciso informar aos convidados que se tratava de um curso de confronto disfarçado, camuflado - um jogo de forças, uma correlação de forças não explícita - tanto de quem estava propondo o curso, quanto de quem o ministraria. Para a escolha, prevaleceu a instituição de origem da formação do diretor do colégio e de mais

oito professores formados na mesma instituição e no mesmo tempo. Era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí - FAFI - estado do Rio Grande do Sul, mantida, então, pela FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado. A proposta e o convite foram levados pessoalmente pelo diretor do colégio, após o consenso dos professores que participavam das discussões do curso.

A proposta foi apreciada e avaliada conjuntamente pelo Departamento de Educação e Departamento de Filosofia da FAFI-FIDENE. Sobre o curso há o registro de duas anotações no documento *Crônicas do Centro de Pesquisas Filosóficas*, 1973, atualmente nos arquivos do Museu Antropológico Diretor Pestana - UNIJUÍ.

A primeira anotação, anterior à realização do curso, contém o seguinte registro: "A reunião esteve dedicada à preparação de um curso sobre 'Reforma do Ensino: Algumas Perspectivas', a ser ministrado a um grupo de professores em Foz do Iguaçu". A reunião foi realizada no dia 27 de abril de 1973, na ante-véspera do curso - 29 e 30/4 e 01/5/1973.

A segunda anotação, posterior à realização do curso, diz: "Curso sobre Reforma do Ensino - Algumas Perspectivas - junto com o Departamento de Educação, esteve em Foz do Iguaçu, Paraná, a equipe de professores do Departamento de Filosofia, cabendo-lhe as atividades de análise dos fundamentos do sistema de ensino proposto. Participaram do curso 35 professores de primeiro e segundo graus. O aproveitamento e a aceitação foram excelentes. Para os professores de ambos departamentos, [o curso] abriu a perspectiva de um intercâmbio de ideias muito mais profundo e sob formas novas" (Crônicas do Centro de Pesquisas Filosóficas, 1973, p. 129 - Museu Antropológico Augusto Pestana - UNIJUÍ14).

---

[14] Os documentos do museu da Unijuí aqui citados estão listados no inventário de dados da presente pesquisa.

Tratando-se de um colégio público estadual, o mesmo não dispunha de recursos financeiros para as despesas de locomoção, hospedagem, alimentação e material, muito menos para honorários dos professores. Naquelas circunstâncias, a FIDENE - mantenedora da Faculdade de Filosofia - além de não receber nenhuma remuneração pelos serviços prestados, arcou com as despesas de seis professores e um motorista. Nem a distância de mais de 600 km e nem a maior parte do trajeto percorrido no território da Argentina foram capazes de impedir a FIDENE de ministrar o curso na cidade de Foz do Iguaçu - energizada pelo compromisso político-pedagógico, acima de tudo. Este compromisso está gravado num documento do Departamento de Educação, encaminhado à Direção Acadêmica da FAFI, em 23 de maio de 1973, em seu último parágrafo: "O Departamento se propõe a elaborar os planos ou projetos que lhe forem destinados, bem como executá-los, desde que os mesmos sejam considerados oportunos e válidos e sirvam para afirmar cada vez mais a FIDENE como Instituição preocupada com o homem". Assinam o documento Eronita S. Barcelos, Gaudêncio Frigotto e José Fagundes (Museu da UNIJUÍ).

A "preocupação com o homem" era a essência, a condição dos cursos que a FAFI ministrava nas escolas da comunidade. Era também, na época, um signo, uma identificação contra-ideológica, presente no vivenciamento interno e junto à comunidade mais próxima. O homem aqui entendido em seu sentido real-concreto, quer dizer, os homens vivos, existenciais, organizados em suas comunidades. E assim foi também com o curso para os professores do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner de Foz do Iguaçu.

Narrar aquele fato do passado distante - no sentido de distância espacial e de distância temporal - requer um exame no terreno e tempo de hoje. A memória do passado não é uma mera lembrança dos fatos, "não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência...", como adverte W.

Benjamin (2000, p.239). Talvez seja interessante ir um pouco além e desvendar a complexa dialética do interior [subjetividade do cognoscente] e do exterior [objetividade da coisa], assim como propôs Bakhtin (2006,p.394). "O indivíduo não tem apenas *meio e ambiente,* tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível", merece sempre cuidados especiais [grifo meu]. E Bakhtin nos convida a não pretendermos "mudar o aspecto efetivamente material do passado", entretanto, o que podemos e efetivamente fazemos é modificar o aspecto do sentido, o aspecto expressivo, porque o passado é inacabável e não coincide consigo mesmo, quando narrado. E Bakhtin ressalta "o papel da memória nesta eterna transfiguração do passado". O conhecimento, então, seria a compreensão do passado em sua índole inacabável, como visão do sentido, não uma visão fenomênica e "sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno inteiramente compreendido..."(BAKHTIN, 2006, p.396). Nunca é demais acautelar-se e precaver-se diante do princípio de que o observador, o cognoscente, o narrador - ao escrever o mundo em sua linguagem - modifica de alguma forma o fenômeno observado, a coisa narrada, o mundo até então não-escrito. Com a sensibilidade de artista, Calvino viu no conhecimento da literatura aquilo que os cientistas, talvez, não viram na ciência. Ao examinar o romance de Carlo Emílio Gadda, Calvino percebeu que o "conhecimento das coisas enquanto 'relações infinitas, passadas e futuras, reais ou possíveis, que para elas convergem', exige que tudo seja exatamente denominado, descrito e localizado no espaço e no tempo". E, "conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real" (CALVINO, 2002, p.123).

Nesta ótica, é muito significativo analisar o curso a começar pelo percurso físico-geográfico percorrido pelos seis professores e o motorista. Há episódios pitorescos que temperam o sentido do curso. Os seis professores, mais o motorista, em uma Kombi,

deslocaram-se da cidade de Ijuí-RS à cidade de Foz do Iguaçu-PR pelo território da Argentina, no dia 28 de abril de 1973. Tanto para entrar no país vizinho pelo rio Uruguai, como para sair pelo rio Iguaçu, as travessias foram feitas de balsa. No caminho, os professores pararam nas ruínas jesuíticas de Santo Ignácio, reduto das missões na Argentina. Tinham interesse particular de conhecer aqueles redutos históricos de colonização e povoamento dos povos nativos pelos Padres Jesuítas, pois a FIDENE estava estudando e pesquisando a fundo as ruínas de São Miguel das Missões, então no município de Santo Ângelo. Perceberam que nas construções de Santo Ignácio as paredes são bem mais altas e os ambientes internos e os pátios mais espaçosos do que nas construções similares no Brasil. O professor Mário Osório Marques - então Frei Matias de São Francisco de Paula - como de costume em viagens desta natureza, teve uma "crise fisiológica crônica", fato que o fez caminhar pelas ruínas por longo tempo. Assim, foi possível fazer a visitação e as observações em detalhes daqueles monumentos e escombros históricos. Ao meio-dia, já no restaurante, foram informados pelo garçom que o bife era de carne de cavalo. Não havia outras carnes. Bastante melindrosos, todos comeram o bife e ninguém gostou do que comeu. O professor Mário ironizou: "assim, talvez, cure o meu mal intestinal". Já à tardinha, ao chegarem ao porto fluvial do rio Iguaçu, na cidade de Puerto Iguazu, viram a balsa partindo da margem argentina rumo ao Brasil em sua última viagem do dia. Não adiantaram as buzinadas, os acenos, os assobios para a balsa esperar por eles. Ela partiu sem os professores e não retornou mais naquele entardecer do dia.

Sentado em uma pedra na barranca do rio Iguaçu, desolado, o professor Dinarte Belato teria dito: "agora começo a entender um pouco do sentimento dos que são impedidos de retornar ao seu país, vendo-o do outro lado da margem do rio". Isso

foi observado pela professora Eronita15. Não restou outra alternativa a não ser a de pernoitar na cidade argentina. O hotel era precário, assustador. Havia somente um banheiro coletivo para todos os hóspedes. Enquanto as professoras tomavam banho, os professores faziam a guarda da porta para que nenhum estranho as molestasse. No dia seguinte, 29 de abril, a Kombi chegou à cidade de Foz do Iguaçu, atrasando o início do curso em duas horas.

O diretor e os 35 professores aguardavam em sala de aula do colégio, sem nenhuma notícia do paradeiro dos professores. Após as justificativas do atraso e as formalidades de apresentação dos seis professores da FAFI-FIDENE e dos professores cursistas, foi dado início ao curso. A abertura coube ao professor então Frei Matias (Mário Osório Marques). Dotado de carismas de um missionário pregador, iniciou dizendo que se há pobres e ricos em nossa sociedade, a culpa é dos pobres, que não se unem e não se organizam; enquanto isso, os ricos se unem e se organizam para serem fortes. Toda sua palestra gravitou em torno da ideia de formação e criação de uma sociedade e civilização humanas, de tipo comunitário. Era necessário ver e propor a educação a partir do homem. O homem deveria ser o ponto de partida e o ponto de chegada da educação - o princípio e o fim último. Após ter causado tensão assustadora nos professores mais medrosos, ao abrir o curso, o professor Mário Osório Marques foi descontraindo os professores com mímicas cheias de graça e comicidade.

Chamou atenção o fato de 6 professores – vindos de tão longe – para ministrar um curso para 35 professores. Uma relação de 1 professor ministrante para 6 professores cursistas. Chamou também a atenção a formação dos 6 professores: Mário

[15] A rememoração deste episódio e da viagem, bem como do curso de Foz do Iguaçu, ocorreu em encontro - jantar - na cidade de Ijuí, no dia 12 de março de 2011, com a presença de quatro dos seis professores que ministraram o curso, sendo eles: Eronita Silva Barcelos, Dolair Augusta Callai, Dinarte Belato e Jaeme Callai. Esteve presente também a professora Neita Belato, esposa do professor Dinarte e professora de sociologia na UNIJUÌ. Estiveram ausentes o professor Mário Osório Marques (falecido em 2002) e José Crippa (não localizado).

Osório era filósofo. sociólogo e pedagogo; a Eronita era educadora, professora de didática; a Dolair, também professora de didática; o Belato era filósofo e professor de filosofia; o Jaime era historiador e professor de história; o Crippa era formado em filosofia e letras e era professor de filosofia.

O curso foi estruturado e organizado especificamente para os professores de Foz do Iguaçu, levando em consideração os pressupostos já discutidos e expressos, estruturado em dois elementos fundamentais: *o que abordar e desenvolver* - o corpo teórico, os tópicos e enfoques do conhecimento, os campos abstratos que revelam uma concepção/visão de mundo, de homem, de educação, de professor, de aluno; *como abordar e desenvolver conteúdos* - a metodologia, a didática e a dinâmica aplicadas e desenvolvidas nos trabalhos do curso. Havia uma quase escrupulosa preocupação explícita com a unidade entre a teoria e a prática, perceptível na programação original e integral do curso. Propunha-se uma combinação íntima - uma coerência entre a teoria e a metodologia - entre o que desenvolver e como desenvolver. Havia, também, uma intenção de ruptura com uma educação tecnicista, então discursivamente hegemônica no Brasil. Na sequência, foi apresentada a programação do curso, no sentido de proposta a ser apreciada, discutida e aceita pelo conjunto dos professores.

Curso - Reforma do Ensino: Algumas perspectivas

PROGRAMAÇÃO [o que desenvolver]

01. O Problema do Homem Hoje
O homem numa visão antropológica e filosófica
O homem e a educação
Educação tradicional e educação hoje
02. A Problemática do Aluno Hoje
O que é aprender
Aprendizagem em grupo
Organização em função de objetivos
Avaliação como realimentação
03. Aprendizagem e Criatividade
Responsabilidade do professor:
. Visão sociológica

. Visão filosófica
. Visão didática

METODOLOGIA DE TRABALHO [como desenvolver]
01. Levantamento de Problemas e Explosão de Ideias
. Palestra
. Trabalho em Equipes
. Seminários
02. Sociodrama
. Trabalhos em equipes
. Palestra
03. Apresentação e Proposições pelos Participantes
. Discussão das proposições em equipes
. Planejamento em forma de projetos de ação
. Análise objetiva da escola - trabalhos em equipe
. Projeto de atuação dentro dessa realidade escolar
Ijuí, 26 de abril de 1973 (MUSEU ANTROPOLÓGICO/UNIJUÍ).

A programação do curso traduz e confirma a visão e concepção - o modo de pensar e de agir - que norteavam as ações da FAFI-FIDENE. O legado deste pensamento e desta prática profissional no conjunto dos professores daquela fundação de ensino superior tem origem nas ideias e na vida do seu fundador Frei Matias (professor Mário Osório Marques). Uma formação marcada fortemente por uma prática da "fraternidade franciscana-capuchinha universal, que tanto marcou as relações interpessoais e profissionais" na FIDENE-UNIJUÍ (BELATO, in: BRUM, 2003, p.72). Os tópicos *O problema do homem hoje* e particularmente a *Responsabilidade do professor* foram abordados com cuidado nas visões antropológica, filosófica, sociológica e didática. Nas abordagens destes enfoques prevaleciam - como ideias e sentidos centrais do homem - as "dimensões da subjetividade, expressas na relação afetiva, horizontal, igualitária", sintetizadas numa expressão que marcou a instituição e a quem nela ensinou, aprendeu, trabalhou, pesquisou e estudou: "cor ad cor loquitur" (o coração fala ao coração). Esta identidade que diferenciava a FAFI-FIDENE das outras universidades/ faculdades se revela e se expressa no documento-programa do curso - O Homem e a

Educação (Arquivo FIDENE, 1973, assinado por Eronita S. Barcelos).

> O homem é sujeito quando se objetiva, se expõe, frente ao outro. Dizendo-se ao outro, se diz a si mesmo, encontra-se a si mesmo.
> O meio humano cria e recria constantemente o sujeito, frente ao outro, numa relação que subsiste dentro de um campo de experiência vivida.
> O outro é a consciência que se opõe radicalmente ao eu do sujeito, desafiando-o, interrogando-o, julgando-o, no encontro existencial das consciências. Se conhecer é diferenciar, conhecer-se é distinguir-se do mundo pelo confronto agônico com o outro: crise de ruptura, crise de superação (IDEM,p.160).

Era preciso "ouvir o mundo" em vez de "pregar ao mundo". Este modo de pensar e de agir levava à ideia de uma sociedade comunitária, de inspiração no pensamento do padre dominicano Joseph-Louis Lebret. Tanto a ideia do *homem humano* como a ideia de "*sociedade comunitária*" tem a inspiração no "vasto movimento denominado '*Economia e Humanismo*' ou '*Civilização' Solidária',* nascido frente às misérias do mundo e às possibilidades de ruptura e superação.

Dinarte Belato (op.cit.p.74), professor da FIDENE-UNIJUÍ desde 1969, traduziu com justeza a este modo de ser daquela instituição de ensino superior, que trazia marcas profundas no pensamento de Lebret, vivenciadas e socializadas pelo fundador da FAFI-FIDENE, Mário Osório Marques:

> A concepção lebretiana de sociedade se funda na recriação da ideia de comunidade, de ecclesia, de comunhão entre iguais. Na comunidade, segundo Lebret, as pessoas se relacionam por múltiplos e, às vezes, superpostos vínculos: de sangue, de trabalho e de lugar. A comunidade compõe um todo orgânico do qual brota a consciência do nós, que está aquém tanto da economia quanto da política e que visa satisfazer as necessidades essenciais ou primárias, materiais, sociais e espirituais (BELATO, in: BRUM, 2003, p.74).

Belato refere-se a este pensamento nas palavras do próprio Lebret:

> A comunidade é a verdadeira célula social, pois aí os homens se conhecem, se respaldam mutuamente, se controlam uns aos outros e, sobretudo, ligam-se entre si por uma comunidade de destino que tem na base a comunidade familiar e, no topo, a comunidade nacional (LEBRET, in: BRUM, 2003, p.74).

Este modo de pensar e de agir da FIDENE, de orientação forte do

pensamento de Lebret, está exposto no livro *Uma comunidade em busca de seu caminho,* escrito por Mário Osório Marques e Argemiro J. Brum (1972). Aí estão expostas a concepção e as linhas mestras da pedagogia de ação adotadas para o desenvolvimento da sociedade comunitária. Na síntese de Belato, o método de ação fica bem visível e transparente:

> ...formulam, de múltiplas formas, tanto a prática do olhar, do pesquisar, do agir, quanto da mobilização social como forma de participação individual e coletiva na dinâmica do desenvolvimento. Daí surge a organização local e sua conexão nacional e internacional, dos trabalhadores rurais, dos trabalhadores urbanos, dos jovens: estudantes secundaristas, universitários, agricultores e operários. Propunha-se simplesmente a busca e a construção de um caminho próprio, autônomo, feito com as próprias mãos, pelos sujeitos, em suas comunidades e a partir de seus problemas (BELATO, in: BRUM, 2003, p. 75).

Não deixa de ser instigante a primeira das sete "linhas mestras" da pedagogia adotada:

> um trabalho corajosamente de base não só no que se refere às pessoas a serem atingidas mais intensamente de início, sobretudo na orientação de que as pessoas devem ser as promotoras do próprio desenvolvimento a partir da consciência do próprio valor, fortalecendo-se pela participação ativa e solidária na solução dos problemas sentidos pela comunidade (MARQUES;BRUM, 1972, p.68).

Este livro, mostrando a face da Faculdade de Filosofia de Ijuí, foi escrito em 1972, tempos mais obscuros da ditadura militar. Pelo fato das ações da faculdade ocorrerem sempre às claras, de conhecimento e visibilidade do público, sem o caráter subversivo da clandestinidade e sem ativismo político contra o regime, nada poderia ser feito pelos "guardiões da ordem". Nesta concepção de sociedade - uma "comunidade de iguais", "na base a comunidade familiar e, no topo, a comunidade nacional" difere na essência da concepção de uma sociedade capitalista de classes sociais desiguais - uma contradição dialética. Enquanto na concepção de sociedade comunitária a superação das desigualdades sociais se atinge pela participação ativa e solidária a partir da

harmonização de interesses dos seus membros, pela organização de associações, sindicatos, cooperativas e outras formas de organizações sociais, onde a *virtù* é a solidariedade de todos os membros, sem considerar os conflitos de classes sociais; enquanto que na concepção dialética a superação da sociedade de classes sociais desiguais e contraditórias se atinge na e pela luta de classes - para alguns, pela via explosiva (guerra de movimento - luta armada), para outros, pela via processual (guerra de posições - construção da hegemonia).

Na conjuntura política e nas circunstâncias históricas dos primeiros anos da década de 70 não convinha falar em "luta de classe", "luta armada", "superação do capitalismo pelo socialismo", "superação da ditadura pela democracia", etc, por prudência e precaução. A concepção de sociedade comunitária que a FAFI-FIDENE propunha, implicava, necessariamente, uma consciência crítica dos seus membros, ainda que esta situação viesse a requerer uma consciência teórica da ação de cada um na comunidade, como Gramsci já visualizou:

> O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica (GRAMSCI, 1981,p.20).

É a questão do conceito de unidade entre a teoria e a prática, atingida na "práxis".

> A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

> Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção", de "separação", de independência apenas instintiva, e progride até a possessão real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (IDEM, p.21).

No encontro de rememoração e memória de professores em Ijuí no dia 12 de fevereiro de 2011, o investigador - que foi diretor do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner de Foz do Iguaçu à época do curso - indagou: "o que levou, motivou a FIDENE a ministrar o curso para professores em Foz do Iguaçu?" De imediato, sem responder à indagação, a professora Eronita formulou outra pergunta: "o que fez você pedir um curso da FIDENE para seus professores?" E a professora Neita agregou mais uma indagação: "quais os desdobramentos esperados do curso nas práticas de ensino dos professores de Foz do Iguaçu?" Na sequência, o professor Jaeme Callai quis saber sobre "quais as coisas que criaram mais impacto nos professores de Foz do Iguaçu: o programa - o que foi dito - ou a metodologia - como foi dito, proposto e desenvolvido?" Caberia, ainda, uma outra indagação, oculta, escondida nos desdobramentos do curso: "quais eram as intenções e pretensões políticas do curso?" Na verdade, o curso era um confronto disfarçado ao regime e uma contraposição aos cursos de treinamento de professores para implantar a Reforma do Ensino, a cargo do CETEPAR. Exigia táticas de dissimulação tanto de quem propôs o curso, como de quem o ministrou. O confronto direto e aberto ao regime e aos cursos "oficiais" e "dirigidos", com certeza provocariam uma intervenção dos "oficiais da ordem" e o não reconhecimento do curso pelo estado. A prudência política recomendava cuidados não só no "o que dizer", mas acima de tudo no "como dizer". Portanto, na metodologia de trabalho. Quer dizer, na postura e concepção ideológica de quem ministrou o curso e de quem participou.

Assim, em momento algum se fez referência e menção à nova lei da educação em processo de implantação. Nenhuma apologia e nenhuma crítica explícita foram

proferidas a favor dos benefícios e méritos ou contra a fragilidade e a pobreza da nova lei da educação. Uma única indagação sobre a relação do presente curso com os demais cursos sobre a Reforma do Ensino - os benefícios esperados da nova Lei da Educação - o professor Mário Osório fez a seguinte ponderação: "não são as leis, nem os decretos, os estatutos e os regulamentos que garantem a qualidade da educação. O que qualifica a educação são os planos e a metodologia desenvolvidos nas escolas, faculdades e universidades". Este momento, novamente, foi seguido de um silêncio pasmado na sala. A ruptura com a educação e o ensino tradicionais foi acontecendo em pequenas doses, mas constantes, na abordagem e no desenvolvimento do programa durante os três dias do curso.

Se o corpo teórico e conceitual do curso causou impacto surpreendente nos professores participantes do curso, a forma de ministrar e coordenar as atividades produziu impactos num nível ainda mais elevado. As exposições - palestras - desenvolvidas coletivamente pelo conjunto dos professores ministrantes do curso e compartilhadas pelos professores participantes, conferiu ao curso uma participação dialogada, um verdadeiro trabalho de dinâmica de grupo. Este recurso didático não era uma novidade, pois, em 1972, eu já a havia aplicado em sala de aula e também havia ministrado quatro cursos de qualificação de professores em Dinâmica de Grupo, em Foz do Iguaçu e região segundo modelo do educador Lauro de Oliveira Lima[16]. Sem dúvida, a metodologia do curso produziu fortes impactos ao romper o monologismo do professor em sala de aula. Gerou novas perspectivas na relação professor-aluno. O tópico -

[16] Eu fiz o curso "*Dinâmica de Grupo*", na cidade de Porto Alegre, no Educandário Cecilia Meireles, em 1971, com o prof. Pedro Montanari. No início da década de 70, a Dinâmica de Grupo foi se constituindo nas escolas e nas empresas como uma ruptura nas relações interpessoais pela superação das relações hierárquicas nas organizações sociais e empresariais e nas relações professor/aluno nas escolas. No grupo, cada participante era corresponsável pelo todo do grupo, sem as imposturas da autoridade do diretor, do chefe, do professor... Na década de 70 a Dinâmica de Grupo constituiu-se em modismo didático nas escolas, empresas e organizações sociais e empresariais. Tinha também o sentido de contraponto, um recurso didático para formação de sujeitos críticos, sem recorrer a confrontos diretos e abertos ao regime.

Levantamento de problemas e explosão de ideias - constituiu-se num momento inovador para o grupo de professores ao romper com a educação tradicional, centrada na exposição professoral, e ao propor uma educação crítica e coerente, centrada na palavra dos participantes. A dinâmica da participação de cada um do grupo possibilitava a revelação da diversidade de pensamento, de visões de mundo, de concepções de educação, de homem, de cultura..., fato que exigia de cada um levar em consideração e respeitar os pontos de vista, ainda que discordantes, do outro. Cada um tornava-se corresponsável pelo grupo e pelas decisões do grupo. Os trabalhos em equipes alimentavam as discussões e os debates dos seminários. Foi um belo exercício de inovações didáticas que os professores foram praticando em todo o curso. O levantamento de problemas, os trabalhos em equipes, os seminários permitiram o conhecimento, com maior profundidade, dos problemas do interior da escola. As classes fortemente heterogêneas em sua composição, dada a diversidade étnica, social, cultural dos estudantes em terras de fronteiras, foram-se revelando em seu sentido ambivalente, ou seja, um enriquecimento cultural pela diversidade e diferenças culturais e ao mesmo tempo novas dificuldades no domínio da língua portuguesa padrão, na fala e, em maior grau, na escrita.

Na explosão de ideias, houve momentos iniciais de silêncio no grupo de professores. O mutismo e o silêncio estavam associados aos traumas gerados pela repressão, muitas vezes em graus bem explícitos de violência, com prisões, torturas, cassações de mandatos, demissões de cargos públicos, pelas forças repressivas do regime. "As terríveis experiências da história", como anotou Walter Benjamin em "Experiência e Pobreza", estavam muito presentes naqueles tempos de terror por força do AI 5. "Na época já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos"

(BENJAMIN, 2010, p.114-115). Embora Benjamin estivesse falando de soldados e de guerra do início do século XX, a relação entre aquela velha barbárie da guerra e as novas barbáries da ditadura justificavam o silêncio e a mudez dos professores. Eles tinham medo de ser fichados pela Lei de Segurança Nacional, demitidos dos seus empregos ou presos como subversivos. Uns professores permaneciam mudos, outros, no entanto, aos poucos, no entusiasmo dos debates, foram quebrando o silêncio, contando e revelando as dificuldades, as agruras com que se defrontavam em salas de aula.

A professora Eronita guarda bem vivas na memória as dificuldades que sentiu e ouviu dos professores, mesmo vivenciadas há 38 anos, pois as recuperou no encontro a que já referi. Ela lembra muito bem das manifestações e queixas dos professores sobre as dificuldades de trabalhar em estabelecimentos públicos de ensino em terras de fronteiras, particularmente na cidade de Foz do Iguaçu, com presença de estudantes provenientes de todo território nacional, com suas variações linguísticas regionais e étnicas, além dos estudantes, de grande número, provenientes dos territórios do Paraguai e da Argentina, falando e escrevendo em castelhano e guarani. As dificuldades oriundas da diversidade cultural e do multilinguismo dos estudantes, associadas às dificuldades próprias e corriqueiras do sistema de ensino noturno - estudantes de camadas sociais de baixa renda, trabalhando no período diurno para estudar à noite, dependentes de um transporte coletivo precário, quase inexistente na cidade, colégio sem biblioteca e laboratórios, nenhum material didático fornecido pelo Estado - exigiam da direção e dos professores atenções especiais.

A dinâmica metodológica do curso era entremeada por pequenas palestras, breves exposições dos professores ministrantes, de premissas teóricas, campos conceituais, que fundamentavam uma visão humanista de homem, uma concepção de sociedade comunitária, de educação participativa formativa - uma formação de sujeitos

históricos críticos. Era o verdadeiro contraponto às noções básicas e aos aspectos técnicos operacionais dos cursos sobre a Reforma de Ensino - Lei 5.692/71, a cargo da Secretaria de Educação do Estado, já ministrados em 1972 em toda região.

As premissas e os pressupostos centrais destes campos teóricos - conceitos que contém e revelam sempre uma concepção do mundo - estavam organizadas em documento específico, elaborado e escrito especialmente para o curso de Foz do Iguaçu, assinado pela professora Eronita, em 26 de abril de 1973. Portanto, o documento foi elaborado às vésperas do curso. O texto iniciava com o título: *O Homem e a Educação.* Uma abertura sobre o sentido do homem e o papel da educação no fazer do homem, este um ser sempre inacabado.

Textualmente:

> O homem, ser sempre inacabado, tem na educação o instrumento primeiro do fazer-se, a partir da situação concreta e global em que está colocado, organizando assim sua temporalidade vivida para que seja plena e autenticamente significativa.
> A Educação é função permanente da vida humana, igualmente imperativa em toda a situação, seja qual for a etapa da existência que esteja o homem vivendo. Não é uma educação de antecipações, de preparação para a vida; nem de remendos, de complementação.
> Sujeito que se educa, o faz dando sentido à sua vida, mediante seu mundo efetivo, frente aos outros (BARCELOS, E. MUSEU FIDENE, 1973, p.160).

Assim, o homem na condição de sujeito é determinado pelo *mundo ambiente* - a natureza - e pelo *outro* - meio social e é também determinante - domina a natureza - e interfere nas relações com o outro - sujeito histórico. O homem se faz e se constrói como sujeito nas relações interpessoais. Estes conceitos geravam atitudes polêmicas e críticas nos participantes, pois eram confrontados com a maneira de pensar precedente e a nova maneira de conceber o homem, o meio social e a educação.

Na sequência, era explicitado o papel da escola:

> A escola deve ser, desde o início, um espaço psicossocial, uma margem social, em que se faz, em liberdade, o jogo da vida; onde o jovem pode experimentar-

> se e experimentar, com os outros, o mundo; onde pode ter lugar o jogo da juventude, num confronto agonal e lúdico, oportunidade de diálogo intenso entre as gerações (IDEM, p.160).

Esta visão de homem, de educação e de escola contrastava com a visão da maioria dos professores do curso. Ao mesmo tempo que gerava inquietude pelo sentido do *homem humano* e da escola como espaço psicossocial do jogo da vida, rompia com a visão segundo a qual a escola é uma instituição burocrática, hierárquica, de controle e disciplina - adaptadora ao mundo e preparadora para a vida. Os conflitos intensificavam-se a cada frase lida do documento. As surpresas assustadoras foram se transformando em encanto. O silêncio intimidado foi liberando as vozes e libertando os professores mais receosos do medo da repressão. As noções de uma educação formadora foram tomando o lugar das noções e práticas da educação instrutiva - "preparadora para a vida". Foi se gestando uma atração pelo trabalho na organização da educação formadora no cotidiano escolar para além das salas de aula. Foi se desencadeando um processo consciente e consistente, respaldado em fundamentos técnico-conceituais de intervenção nos "currículos" da escola. Gesta-se a hegemonia de uma nova consciência educacional. Uma nova maneira de ver o mundo, a sociedade, a educação, os estudantes... Para seguir as concepções apresentadas, tratava-se, portanto, de gestar e fertilizar um processo contra-hegemônico educacional no cotidiano da escola com programas de formação continuada dos professores do colégio.

No tópico O *Papel da Educação na Humanização*, de imediato era confirmada a premissa de que não pode existir uma teoria pedagógica sem uma concepção de homem e do mundo. O texto apresenta dois tipos, duas concepções de educação: uma concepção de educação em que o homem é um ser da *adaptação ao mundo;* outra concepção de educação em que o homem é um ser da *transformação do mundo.* Conceitos claramente tomados da concepção de educação de Paulo Freire. Em duas colunas contrastantes, o

texto relaciona as características da *educação bancária* e da *educação humanista libertadora.* Por precaução e prudência, o texto não faz referência ao nome de Paulo Freire. Nome e pensamento do educador brasileiro ainda proibidos pelo regime militar. O ânimo dos cursistas chegou ao seu ápice pela exposição calma, serena e reflexiva dos conceitos freirianos de educação, sempre em tom de diálogo. Além do sentido pedagógico-educacional - e por que não político do pensamento de Paulo Freire? – os conceitos da educação libertadora tinham o sabor do "fruto proibido", embora próximos dos olhos, ouvidos e cassetetes dos "vigias" do regime. Após o Golpe de 1964, o método de alfabetização de Paulo Freire foi declarado pelos militares uma ameaça à ordem social. Impróprio para a educação dos brasileiros. E o próprio Paulo Freire foi expulso do país e vivia no exílio naqueles anos tétricos, primeiro no Chile e depois na Suíça. Naqueles países, e em muitos outros mundo afora, a educação de Paulo Freire tinha grande reconhecimento. Apesar da sua principal obra - *Pedagogia do Oprimido,* que detalhava o método de alfabetização de adultos - ter sido lançada em 1969, o seu retorno ao Brasil só ocorreu em 1979, após a Lei da Anistia 17.

As reflexões sobre estes conceitos e sentidos do homem, da educação e da escola remetiam o grupo de professores ao conhecimento dos obstáculos no processo do "*conhecer*". Havia um perigo permanente nas práticas educacionais pela presença e persistência da mentalidade conservadora - educação bancária - nos cursos oficiais e no continuum das práticas escolares. Em contraposição a esta atitude conservadora, era

[17] Em 1968, como atividade de extensão universitária, estudantes de filosofia da FAFI ministraram um curso de alfabetização, no método de Paulo Freire, para um grupo de adultos no bairro Vila Burtet, em Ijuí. Eu era então estudante, desenhei os cartazes das palavras geradoras para o curso. A formatura de 12 adultos alfabetizados ocorreu em solenidade pública no colégio, próximo ao quartel do Exército. A orientação estratégica da FAFI - na voz do seu intelectual orgânico e mestre, Frei Matias (Mário Osório Marques) - para suas atividades acadêmicas internas e principalmente para suas atividades de extensão junto a setores da comunidade, era no sentido de que tudo deveria ser feito rigorosamente às claras, de plena visibilidade e nunca na clandestinidade. Assim, desautorizava o regime a reprimir a FAFI sob alegação de subversão da ordem e também porque estava convencida de que a forma pública, coletiva, democrática de organizar a comunidade nos setores produtivos, políticos, educacionais, culturais e recreativos eram a estratégia e o método mais adequados.

preciso aprofundar as teorias da educação formadora-humanista-libertadora. A proposta do curso se manifestava da seguinte forma:

> A atitude intelectual fundamental consiste na colocação dos problemas. Os problemas não se colocam por si mesmos. Todo o conhecimento é resposta a uma questão. Se não houver questão, não haverá conhecimento. Nada é óbvio. Nada é dado. Tudo é construído.
> A educação não pode consistir em dar respostas, mas em possibilitar a formulação de problemas (IDEM, p.163).

Estas concepções teóricas não são modelos perfeitos dados a priori, que pudessem determinar uma educação real. Estas reflexões ocorriam em uma relação dialética de análise das condições e circunstâncias da educação real em conexão com estas categoriais de análise - campos teóricos - historicamente elaboradas.

Além do pensamento e da concepção de educação de Paulo Freire, os professores trouxeram uma novidade no campo das teorias da educação: o conceito de *reprodução* na ação pedagógica. Trouxeram o texto - inédito no Brasil - *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino,* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Na França esta teoria começou a se desenvolver a partir de 1968. No Brasil, a obra foi publicada - na língua portuguesa - somente em 1975. Além da novidade, a teoria da reprodução no campo da educação logo se constituiu em modismo, mas também em arma teórica para contestar e combater a educação tecnicista e a arrogância das elites, protegidas pelo regime autoritário. Apresentadas as premissas centrais da obra pelo professor Dinarte Belato, foi possível perceber que *a teoria da reprodução* veio para o Brasil, naquelas circunstâncias históricas do dirigismo do Estado, como um conceito, uma categoria de análise, muito oportuna para explicar a educação formal, tanto em seu percurso histórico, como em especial nos caminhos da implantação da Reforma do Ensino. Esta visão coincide com o que percebeu Elsie Rockwel (2009, p. 127): "A teoria da reprodução, em suas diversas formulações, possibilitou conhecer e explicar certas

relações chaves do processo educativo".

A versão traduzida pela FIDENE trazia, no alto da capa, o poema *O Capitão Jonathan,* de Robert Desnos18, que inspirou um certo radicalismo dos mais entusiasmados com a teoria da reprodução. No limite, para romper a reprodução era necessário fazer omelete do ovo de pelicano. A analogia seria perfeita, caso não se tratasse, de um lado, de história de pássaros e, de outro, de homens. Se a ação pedagógica é uma violência simbólica, segundo a qual o sistema escolar é o espaço social de imposição e inculcação de um arbitrário cultural de significações como "legítimas" nas relações de força dos grupos e das classes sociais, era necessário quebrar este sistema escolar como se quebra um ovo e impedir a reprodução do sistema social. Com a diferença infinita de que a omelete qualquer cozinheiro a faz, quebrando com naturalidade os ovos e assim cessa a reprodução dos pelicanos. Já para a quebra da reprodução do sistema escolar é necessário quebrar o sistema social na sua totalidade. Tarefa pouco provável nas condições históricas em curso. A opção que se apresentava para a educação era quebrar - aos poucos - a reprodução no processo das relações de força dos grupos e classes sociais dominantes. Isso deveria acontecer pela via processual, no âmbito escolar pela ação pedagógica por caminhos diferentes dos caminhos da reprodução da ação pedagógica como violência simbólica. Quem sabe, pelos caminhos da contra-cultura, da contra-ideologia e da contra-hegemonia, como propõe Gramsci.

O primeiro pressuposto da teoria da reprodução era expresso da seguinte forma: "Toda 'Ação Pedagógica' (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto

---

[18] Capitão Jonathan,/Aos dezoito anos,/Captura um pelicano/Numa ilha do Extremo Oriente/. O pelicano de Jonathan/Toda manhã, põe um ovo inteiramente branco/E dele sai um pelicano/Que se lhe assemelha assombrosamente/. E este segundo pelicano,/Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco/Donde sai, inevitavelmente,/Um outro, que faz outro tanto/. Isto poderia durar indefinidamente/Não houvesse alguém que resolvesse fazer dele uma omelete (Robert Desnos, in Chantefables et Chantefleurs, 1944, tradução de Dinarte Belato).

imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural" (BOURDIEU e PASSERON, 1972, p.5). Este pressuposto é seguido de uma nota de advertência segundo a qual a ação pedagógica é uma violência em sentido amplo das forças sociais e não apenas do sistema escolar. Uma série de premissas apresentadas na obra de Bourdieu e Passeron se constituíam em pressupostos dos sistemas de ensino a confirmar o poder de violência da ação pedagógica. A cada leitura e exposição das premissas do Duplo Arbitrário da Ação Pedagógica; Da Autoridade Pedagógica; Do Trabalho Pedagógico; Do Sistema de Ensino, a respiração era contida em estado de suspense de cada um dos professores cursistas, tanta era a surpresa ao ser desvelada a ação pedagógica do cotidiano escolar. O clima do ambiente do curso era de histórias tão assustadoras quanto fascinantes, com personagens vivos e muito próximos dos professores.

Por último, na dimensão do que se apresentou no curso, foi apresentado um texto, produzido e divulgado na Revista de Filosofia,19 do Departamento de Filosofia da FIDENE, n.1, 10 de março de 1972, com o título: A Formação do Espírito Científico - Discurso Preliminar, de Gaston Bachelard. Este texto, de complexidade em nível bem mais elevado do que o texto de Bourdieu e Passeron, foi relacionado à premissa exposta no início do curso no enfoque da educação formadora, em contraposição ao enfoque da educação de adaptação ao mundo. A *Formação do Espírito Científico,* mesmo com seu grau de complexidade, veio fortalecer a visão dos professores de que a escola deveria superar a ideia de formar alunos capazes de dar respostas aos problemas já formulados, pela ideia e concepção de formar sujeitos capazes de formular problemas. É o mesmo que

[19] Na capa do texto *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, além da poesia de Desnos, havia o desenho de um pelicano alimentando o filhote. Este, o filhote, na ponta dos pés e as asas tenras abertas, com a cabeça mergulhada na garganta do pelicano adulto, tomava-lhe o peixe regurgitado. Já na capa da Revista de Filosofia, no alto estava reproduzida a poesia de Desnos e ao lado, bem grandes, dois ovos quebrados, prontos para a omelete. Estava quebrada a reprodução da ação pedagógica, quer dizer, dos pelicanos.

afirmar que "a educação não pode consistir em dar respostas, mas em possibilitar a formulação de problemas" (BARCELOS, 1972, p.163).

Usando uma linguagem já desgastada, estes foram os "conteúdos", "os pressupostos teóricos", apresentados, discutidos e problematizados durante os três turnos nos três dias do curso.

Cabe, ainda, uma exposição e análise mais detalhadas de como estes "conteúdos" foram desenvolvidos no curso, na perspectiva de quais métodos as dinâmicas dos trabalhos foram realizadas, em fim, qual foi a metodologia de trabalho do curso.

A questão do método - do como o curso seria ministrado - constava da programação como segundo tópico: *Metodologia de trabalho*. As inovações que o curso trouxe não estavam apenas nos conteúdos - campos teóricos conceituais - mas na forma , na dinâmica e na didática dos trabalhos - campo da práxis. Os professores se revelaram surpreendentes pela forma conjunta das exposições, das provocações, das discussões e da relação direta, espontânea, livre dos professores com os cursistas. Totalmente despido do rigor formal, tecnicista-didaticista, o curso fluía em diálogos sem hierarquia, sem perder a consistência e profundidade das abordagens e análises.

A *Metodologia de trabalho* consistia de três momentos.

Primeiro momento - *Levantamento de problemas e explosão de ideias.* Os trabalhos eram iniciados com *palestras* - breves exposições pelos professores; *trabalhos em equipes.* Os temas e os questionamentos eram propostos pelos professores; *seminários* - os resultados de estudos em equipes eram expostos em grande grupo e, no final, ocorriam as contraposições e os debates com a mediação dos professores. Esta dinâmica visava, além da diversidade e riqueza de pontos de vista sobre os temas abordados, a

aprendizagem da dinâmica como metodologia de aula, a ser aplicada pelos professores em seus planos de ensino, com o propósito de quebrar e superar a pobreza da relação hierárquica do professor - autoridade que fala porque sabe - e o aluno - objeto que ouve e não fala porque não sabe.

Segundo momento – *Sociodrama*. A dinâmica compreendia Trabalhos em Equipe e Palestras. Eram distribuídos papeis distintos a cada participante do curso a serem cumpridos em situações determinadas sobre temas preestabelecidos. Os cursistas eram motivados e estimulados a buscar os conhecimentos, os conceitos e interpretar os seus sentidos e significados para apresentá-los ao grande grupo. Uma vez aplicada esta dinâmica - técnicas de dinâmica de grupo - nos ambientes escolares, as aulas se tornariam mais atrativas com maior participação dos alunos. Estes, os alunos, agiriam como sujeitos, autores do seu conhecimento.

Terceiro momento – *Apresentação de Proposições pelos Participantes.* Este momento - talvez o mais rico do curso - compreendia uma avaliação, não formal, nem quantitativa e mecânica, mas qualitativa do curso e um planejamento, a partir dos temas trabalhados no curso e de sua dinâmica, com seguintes desdobramentos: Discussão das proposições em equipes; Planejamento em forma de projetos de ação; Análise objetiva da escola - trabalhos em equipe; Projeto de atuação dentro dessa realidade escolar. Aqui está explicitada uma proposta inovadora de trabalho educacional para o colégio e para seus professores. Sobre os desdobramentos que o curso propiciou e que atingiram as formas de planejamento pedagógico e administrativo do colégio, as abordagens e as análises são apresentadas em tópico especial, a seguir.

4.4 AS RESSONÂNCIAS DO CURSO NO COLÉGIO E NA COMUNIDADE

Para tratar da questão dos desdobramentos do curso - benefícios e mudanças internas na postura da direção do colégio, nos processos e nas práticas em sala de aula, nas relações pessoais e interpessoais dos professores e estudantes e ressonâncias e repercussões externas na sociedade de Foz do Iguaçu, nos meios políticos, no âmbito do sistema educacional do estado, nos meandros dos aparelhos de segurança nacional - convém ouvir as vozes dos professores que ministraram o curso, vindos de Ijuí. Primeiro convém examinar algumas respostas, ou melhor, alguns indícios de respostas à pergunta inicial: "o que motivou, levou a FIDENE ir até Foz do Iguaçu e ministrar o curso"? Foram mencionados alguns indícios: o curso era uma atividade de caráter extensionista e a extensão era a atividade primordial para a FIDENE, uma herança dos fundadores e mantenedores da Faculdade de Filosofia - a Sociedade São Boaventura dos Frades Capuchinhos; a extensão era o ato de deflagração do ensino da Faculdade, pois ao conhecer o meio, a sociedade com seus problemas sociais, econômicos, políticos, educacionais, culturais, a Faculdade podia desvelar o que era interessante para a educação; a extensão era o veio, a vertente dos programas de ensino e de pesquisa nos cursos formais da Faculdade e também dos cursos junto à comunidade local e regional; o curso fazia parte de uma filosofia, uma concepção de um compromisso da faculdade com a comunidade, onde estava enraizada desde a sua fundação; o curso para professores estaduais em Foz do Iguaçu era uma questão estratégica, uma questão do método de agir pedagógico de alcance na esfera política, tanto de quem propôs o curso (Ginásio Estadual Dom Manoel Konner), como de quem o ministrou (Faculdade de Ijuí); uma relação de compromisso e de amizade com ex-estudantes da FAFI-FIDENE, então professores atuantes na cidade de Foz do Iguaçu e no Oeste do Paraná; a necessidade e

a vontade de aplicar a metodologia e o pensamento de Lebret, Bourdieu e Passeron, Foucault, Bachelard, Paulo Freire e outros em terras quase fora do alcance de ação da FAFI-FIDENE era uma maneira dos professores se descobrirem pelo embate na divergência departamental - "a gente saía em bando, que era outro lado da racionalidade" (Belato); "a gente se descobria sem saber antes" (Jaeme Callai); "ouvir a realidade para produzir as sínteses" (Eronita); o entusiasmo, quase uma paixão, que habitava na Sala 100 da FAFI, energizada por grandes debates e controvérsias entre professores de filosofia, história, pedagogia, letras, sociologia, alimentava os cursos de extensão; naquele ambiente acadêmico - sem chefia, sem impostura e desierarquizado - havia uma cumplicidade com o outro, a obrigação de ler livros outros, não apenas da área própria, fato que estimulava o estudo, a discussão, a pesquisa multidisciplinar, a seleção, a produção de textos e de apostilas próprias.

Na memória da professora Eronita "os professores estavam sedentos de algo novo". Na memória da professora Dolair "um grupo muito aberto, muito participativo. O sociodrama revelou a ansiedade do grupo - fizeram a dinâmica do sociodrama com muito entusiasmo – "gana". As dificuldades de natureza social e cultural que se manifestavam em sala de aula passaram a ser vistas com outros olhares". No encerramento do curso transpareceu com visibilidade a imagem aberta e crítica da FAFI-FIDENE; mesmo na ditadura, a faculdade manteve o compromisso com a postura crítica, pela ação reflexiva coletiva permanente.

Então, o que mudou em Foz do Iguaçu após o curso da FAFI-FIDENE? As ressonâncias e os efeitos do curso, gestação, geração e continuidade de outros programas envolvendo professores, estudantes e a comunidade em Foz do Iguaçu são examinados em dois âmbitos: a) âmbito interno do Ginásio Dom Manoel Konner - ressonâncias no processo educacional; b) âmbito externo - ressonâncias diretas na

comunidade de Foz do Iguaçu.

No âmbito do Colégio, as ressonâncias do curso foram visíveis ainda no percurso do curso: comentários de espanto, admiração, encantamento diante da concepção do mundo, do homem, da educação, do aluno que os professores de Ijuí foram revelando, vivenciando e propondo, eram ouvidos nas salas de aula, nas antessalas, nos corredores em horários de intervalos pelos professores que participaram do curso. O diretor do Colégio reprogramou o calendário de reuniões de planejamento pedagógico com os professores, intensificando a periodicidade e ressignificando a dinâmica de grupo nas reuniões. Mesmo diante das restrições às atividades abertas e livres dos estudantes pelo regime, foi constituída uma comissão de professores e estudantes para organizar e fundar os grêmios estudantis do colégio. Os estudantes foram estimulados e motivados a compor comissões de disciplina, de asseio do colégio, de cultura e de esportes. Foram sentidas significativas mudanças de atitudes nas relações pessoais e interpessoais nos estudantes e nos professores. A ordem, a disciplina, o cumprimento dos horários, o asseio nos corredores, nas salas de aula, nos banheiros foram se constituindo como atos e atitudes de responsabilidade de cada estudante. A preocupação com a imagem do colégio - limpeza e pintura - era tanta que as comissões de estudantes programaram uma limpeza geral do prédio, dos pátios e dos muros pelos próprios estudantes. Convidaram, de sala em sala, todos os estudantes para, num determinado sábado pela manhã, comparecerem com baldes, panos, vassouras, rodos, escadas, sabão e outros materiais de limpeza. Mais de 500 estudantes compareceram munidos dos materiais e o colégio se transformou visivelmente. Esta atitude e ação dos estudantes causaram impacto e admiração da comunidade de Foz do Iguaçu. Principalmente um exemplo a ser seguido pelas demais escolas e colégios. O colégio era parte viva da comunidade de Foz do Iguaçu.

No âmbito do ensino, os professores propuseram a reformulação dos Planos de Ensino, em conformidade com as novas concepções e teorias e de acordo com o Roteiro Sugestão de Plano de Ensino, proposto pelos professores de Ijuí durante o desenvolvimento do curso. Com as mudanças dos Planos de Ensino, foi necessário promover mudanças na metodologia e na didática de ensino, no modo e no sistema de avaliação. A dinâmica de grupo, agora aplicada quase em todas as salas, conferia um novo formato às aulas: o círculo em vez das carteiras perfiladas e alinhadas em fileiras, o professor fazendo parte do círculo, os estudantes expondo e comunicando os seus trabalhos, tornava os estudantes coautores dos seus conhecimentos. As aulas se constituíam de nova dinâmica.

A comissão de cultura passou a programar, para o início e término de cada semestre escolar, atividades artísticas, tais como jograis de poesia, cânticos musicais, teatro de fantoches, etc. A ideia era formar os estudantes para ouvir e gostar de música, fazendo, praticando a música em suas mais variadas formas e gêneros. Ler e declamar poesia, compondo poemas. O que a música, a poesia e a literatura podem representar na vida dos estudantes, quando vivenciadas e praticadas pelos próprios estudantes? As atividades culturais e desportivas emanavam desta indagação. A pergunta base era: o que fazer para que os estudantes amassem a arte? A comissão de esportes, juntamente com o diretor do colégio, iluminou a quadra de esportes do colégio e passou organizar os jogos estudantis após as aulas e em fins de semana. Estas atividades foram despertando uma participação cada vez mais ativa dos estudantes na vida do colégio. Na quadra de esportes havia sempre uma multidão de estudantes entusiasmados, vibrantes, alegres, barulhentos e festivos, aplaudindo os seus colegas. O colégio ganhou vida nova.

Na semana de planejamento pedagógico para o segundo semestre de 1973, além das discussões e proposições das atividades pedagógicas, foi proposta a realização

dos Primeiros Jogos Estudantis de Foz do Iguaçu. A ideia dos jogos nasceu do entusiasmo dos estudantes do colégio, com a inspiração dos jogos internos, realizados durante o primeiro semestre e nas férias escolares no meio do ano. De imediato, foi constituída uma comissão formada pelo diretor, por professores, estudantes e funcionários para planejar, organizar e coordenar os jogos. O projeto foi apresentado e proposto em reunião aberta com participação da Inspetoria Regional de Ensino (órgão do Estado), Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, os colégios estaduais, o 34º Batalhão de Infantaria do Exército, Capitania dos Portos de Foz do Iguaçu, a Polícia Federal, a Receita Federal, a Câmara de Vereadores, a ACIFI - Associação Comercial e Industrial de Foz do Iguaçu - e a imprensa. O projeto foi aprovado, com elogios especiais do comandante do Batalhão do Exército e do prefeito de Foz do Iguaçu, este, à época nomeado diretamente pelo presidente da República por ser Foz do Iguaçu município de Faixa de Fronteiras. Na voz dos dois coronéis, do comandante e do prefeito, o movimento dos estudantes, nas avenidas e ruas da cidade, uniformizados em clima de festa, cantando e gritando com muita alegria, batendo tambores e torcendo pelos seus colegas nas quadras de esporte do Quartel do Exército e da Capitania dos Portos, popularizava o regime ditatorial. Durante uma semana inteira a alegria festiva de milhares de adolescentes e jovens dominava a cidade de Foz do Iguaçu, do amanhecer até altas horas da noite, uma vez que grande parte dos jogos e das práticas esportivas era realizada à noite. A solenidade de abertura e de encerramento dos jogos, com o desfile das centenas de atletas diante de um enorme e pomposo palanque de autoridades, ocorreu no estádio do Quartel do Exército, de portões abertos para todos, sem fiscalização e restrição como de costume em dias corriqueiros. Grandes massas da população da cidade concentravam-se nas calçadas e na avenida em frente ao quartel, assistindo os jogos e as competições de atletismo. Esta imagem festiva agradava por

demais as autoridades militares, pois amenizava a seriedade e sisudez do regime. Os militares do bloco do poder, diretamente responsáveis pela manutenção do regime e de sua imagem, estavam preocupados com as manifestações de descontentamento do povo brasileiro, cada vez mais crescentes e intensas naqueles anos de euforia, quando apareceram fortes indícios de falsidade do "Milagre Brasileiro". O mal estar da sociedade civil - com a direção moral e cultural rumo à democracia - irritava o bloco da sociedade política no poder, em todos aparelhos de Estado. Este movimento de rebeldia afetava a hegemonia da sociedade política, pois as forças da superestrutura - sociedade civil - estavam em vias de definir uma nova direção intelectual e moral de um sistema social democrático, confrontando, dessa maneira, a hegemonia autoritária e imposta pela coerção moral e física. Era visível o esforço dos militares para a metamorfose da hegemonia coercitiva em hegemonia consentida. O Ginásio Dom Manoel Konner ficou em evidência e em alta estima no meio militar e, consequentemente, junto aos representantes dos governos municipal, estadual e federal. Os estudantes do Ginásio Dom Manoel Konner não foram os vencedores dos jogos, mas ganharam, em grande festa, o troféu da melhor torcida organizada, com grande destaque nos jogos. O colégio comemorou e celebrou dois grandes méritos: a organização inédita dos jogos e a participação festiva e alegre dos seus estudantes. Estes fatos elevaram muito o moral do colégio, tanto da direção, dos professores e principalmente dos estudantes, pois a imagem e as referências, na opinião geral da cidade, eram de muita desordem, tráfico e consumo de drogas e de estudo desqualificado, pelas próprias condições e características do colégio: somente noturno, estudantes de classes populares e subalternas e grande parcela de procedência do Paraguai.

Já no meio político, a presença recente de diversos professores formados em universidades/faculdades do sul do país, o curso para os professores igualmente com

professores do sul, a promoção e coordenação dos Primeiros Jogos Estudantis, a festa junina, de caráter amplamente popular, realizada no espaço do Ginásio Dom Manoel Konner, as ressonâncias foram outras e diversas das ressonâncias junto às autoridades militares, educacionais e populares. Um vereador, incomodado com tantas novidades acontecendo na cidade em tão pouco tempo e preocupado em manter a ordem e preservar o espaço social e os empregos dos "filhos de Foz do Iguaçu"20, fez um pronunciamento numa sessão da Câmara de Vereadores, e, concitando os colegas, disse que era preciso fechar as porteiras que esse diretor (do Ginásio Dom Manoel Konner) abriu para a gauchada passar e invadir a nossa cidade, tirando os empregos dos filhos de Foz do Iguaçu. Este fato foi revelado no dia seguinte da sessão da Câmara, pelo diretor da Rádio Cultura de Foz do Iguaçu ao diretor do colégio. Isto não intimidou, pois o colégio contava com boa estima e apoio dos comandantes, do prefeito e da opinião pública de Foz do Iguaçu, que, naquela conjuntura, cumpriam o papel de partido político de defesa e apoio do regime ditatorial. Particularmente, o diretor e os professores contavam com participação e apoio dos estudantes.

Ao examinar o que ocorreu no colégio após a realização do curso de formação de professores, parece claro que não se tratava apenas de fazer a crítica e a contestação ao regime político ditatorial, nem de afirmar uma contraposição aos cursos oficiais do Estado de atualização e capacitação de professores para a implantação da Reforma do Ensino no país. Estava em jogo a formação continuada de professores numa perspectiva contra-hegemônica ao bloco no poder. No programa desta formação continuada de professores estava em jogo uma nova concepção de mundo em novas bases morais e culturais na perspectiva da sociedade democrática. Neste movimento era necessário fazer a ruptura com a educação tecnicista. Portanto, era necessária uma nova postura

[20] É assim que ele se referia aos professores de origem de famílias tradicionais de Foz do Iguaçu.

teórico-metodológica para energizar uma nova práxis dos professores em seu cotidiano escolar. Era necessária uma consciência coletiva dos professores desvelando uma compreensão e ressignificação dos sentidos e valores educacionais.

Na análise dos desdobramentos deste curso, na cidade de Foz do Iguaçu e na região, serão considerados alguns pressupostos apontados por Corinta Geraldi, (2007, p. 249), ao examinar as proposições de Kenneth M. Seichner.

Eis os pressupostos:

> - a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
> - a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
> - cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
> - é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
> - a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Mesmo que, naquelas circunstâncias, não houvesse um domínio teórico de tais pressupostos, o estado de consciência coletiva dos professores não permitia mais a prática de uma educação sem crítica do seu contexto social, político, econômico, educacional e cultural.

A continuidade dos programas de formação continuada de professores de Foz do Iguaçu tem sua abrangência ampliada com a presença do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA, a partir do início de 1975. Coincidência ou não da história naquele ano ocorre também o início das obras da construção da maior hidrelétrica do mundo - a Itaipu Binacional.

5 A ITAIPU BINACIONAL - A ENERGIA QUE O BRASIL PRECISAVA A QUALQUER CUSTO E A QUALQUER PREÇO

Para uma análise mais aprofundada dos desdobramentos e dos novos e diversificados programas de formação continuada dos professores - objeto da tese - seguindo de perto as perspectivas introduzidas pelo curso relatado no capítulo, inicialmente na microrregião de Foz do Iguaçu e posteriormente na região oeste do Paraná - na sequência durante os próximos vinte anos - faz-se necessário trazer, ainda que breves, alguns apontamentos sobre o contexto geopolítico dos estados do hemisfério sul, banhados pelas águas internacionais dos rios que formam a Bacia do Prata. Convém evocar alguns elementos da conjuntura geopolítica, ambiente no qual o programa de formação continuada de professores foi tecendo e consubstanciando suas bases teóricas/metodológicas e confirmando seus compromissos políticos/educacionais naquelas comunidades fronteiriças.

No ano de 1973, no momento em que era desenvolvido o curso para professores sobre a reforma do ensino, num cenário local, sob o jugo e as tensões do regime ditatorial na faixa de segurança nacional, no cenário dos estados da Bacia do Prata eram travadas verdadeiras batalhas de uma guerra de discursos nos campos político, diplomático e jurídico sobre a questão maior do aproveitamento internacional do potencial hidrelétrico, até então explorado significativamente apenas pelo Brasil. Discursos dissonantes dos chefes de estado ecoavam dos palácios presidenciais, pronunciamentos de políticos ressoavam nos parlamentos, "Ordens do Dia" eram proclamadas por comandantes nos quartéis, nas alvoradas e nos ocasos de cada dia, sobre políticas e projetos de viabilidade técnica e econômica de construção de usinas hidrelétricas. A grande imprensa se incumbia de orquestrar as múltiplas vozes e alimentar a guerra de discursos em tons belicistas, desafinados na escala da diplomacia

geopolítica. Do extremo sul, vinham vozes em modas de tango milongueiro - bravura pampeira cantada em versos de valentia portenha. Do poente, soavam melodias de guarânias galopeiras - acordes dedilhados de harpas, ora sedutores, ora estridentes. Do planalto brasileiro, a bateria rufava os tambores e os tamborins do samba em trajes de farda - um carnaval de generais entronados.

O pomo da discórdia gravitava em torno do aproveitamento ideal - centrado nos interesses individuais do Brasil, da Argentina e do Paraguai - do potencial hidrelétrico, tecnicamente quase imensurável, que os rios internacionais da Bacia do Prata podiam gerar, mediante a instalação de usinas de produção de energia elétrica. Além do incalculável potencial energético dos rios internacionais, era possível ligar Buenos Aires com Minas Gerais e a Bacia do Prata à Bacia Amazônica, pela navegação fluvial, se a fraternidade, a solidariedade e a cooperação prevalecessem nas relações diplomáticas dos chefes de estado e dos chanceleres. Portanto, tratava-se de um jogo de interesses individuais - de cada estado - de olho num patrimônio natural internacional - direitos de todos os estados daquele sistema hidrográfico. Projetos de caráter e abrangência individual ou apenas binacional da utilização do fabuloso potencial elétrico de um rio internacional - projeto das Sete Quedas e Itaipu, entre Brasil e Paraguai; projeto de Ilha Grande, de Ilha Solteira, só Brasil; projeto das usinas de Corpus e de Yaciretá-Apipé, entre Argentina e Paraguai - geravam as grandes discordâncias e os empecilhos para projetos hidrelétricos multinacionais, que pudessem selar a cooperação entre Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia. A geopolítica naquela conjuntura poderia se constituir em relações de cooperação diplomática e solidária para a integração e o desenvolvimento multinacional dos estados da Bacia do Prata. No entanto, a região se transformou na arena - campo de batalha - de discursos, noticiários e disputas políticas e jurídicas para muito além das gafes diplomáticas, alimentados com linguagens

de conteúdo econômico, de engenharia hidrelétrica, de ideologias de fronteiras e de outros pretextos.

5.1 OS DIFÍCEIS CAMINHOS DO RIO PARANÁ NO PERCURSO DAS SETE QUEDAS A BUENOS AIRES

Quando a diplomacia fenece, vigora a lei das selvas nas relações internacionais. Onde e quando a inteligência, o diálogo, o entendimento, o respeito aos direitos e a cooperação inexistem ou falham, prevalecem e impõem-se as relações de forças. E nesse jogo, ganha o mais poderoso. As práticas milenares da história de resolver conflitos por meio de armas tem estimulado e entusiasmado o bloco militar no poder a desprezar e substituir as discussões e tratados diplomáticos por decisões unilaterais em nome de uma presumível hegemonia territorial, bélica e política.

Na conjuntura geopolítica da disputa pelo potencial hidrelétrico do rio Paraná, a escolha da barragem da usina de Itaipu - tratado binacional e não multinacional - foi um ato de imposição de força e de desafio do Brasil.

> Itaipu surgia, portanto, não num ambiente de concórdia e de distensões, indispensáveis a empreendimentos pacíficos, porém numa atmosfera de descontentamento e de temores de represálias que poderão fadar ao insucesso total aquilo que é desejado por todos (PEREIRA, 1974, p.117).

O projeto bilateral da hidrelétrica de Itaipu foi gestado, projetado, negociado e aprovado pelo Brasil e pelo Paraguai em ambiente sem cooperação e entendimentos internacionais, uma conjuntura geopolítica em que as relações diplomáticas se revelaram pífias. Prevaleceram, de um lado, a imposição, do outro, a barganha. De nada adiantaram os bons propósitos e os discursos, enunciados e proclamados por chefes de estado, diplomatas e engenheiros, a favor da união dos dois estados em prol das obras de cooperação multinacional na Bacia do Prata. Os sonhos e os bons propósitos de união,

fraternidade e cooperação eram desfeitos com discursos em tons de ameaça, se necessário, com uso de armas de guerra, do lado da Argentina.

Os desentendimentos multinacionais tem origem na "Ata das Cataratas" ou "Ata do Iguaçu", acordo firmado em relações tensas apenas entre Brasil e Paraguai em 1966, no Hotel das Cataratas da cidade de Foz do Iguaçu, deixando de fora a Argentina e o Uruguai. Os descontentamentos dos argentinos - em tom menor também dos paraguaios - se manifestaram em críticas cada vez mais exacerbadas.

Do lado brasileiro, ouvimos ora vozes conciliadoras e prenhes de fraternidade, ora vozes desdenhosas diante das reclamações e das múltiplas alternativas de projetos hidrelétricos que o rio Paraná e seus afluentes ofereciam nos territórios do Brasil, do Paraguai, da Argentina e do Uruguai. A generosidade das águas seria capaz de gerar energia elétrica suficiente para suprir todas as demandas, presentes e futuras, dos países com direitos iguais sobre os rios da Bacia do Prata. Ainda em 1968, o professor Maurício Joppert da Silva proclamava:

> Esses são povos irmãos, destinados a viver de mãos dadas, pugnando pelo bem comum e acolhendo os emigrantes que vierem a eles, dispostos a colaborar em seu progresso. "Tudo nos une, nada nos separa", disse o saudoso Presidente Sáens Peña; nem mesmo a Bacia do Prata (Apud PEREIRA, 1974, p.84).

Poderíamos acrescentar: nem mesmo a hidrelétrica de Itaipu seria capaz de desunir Brasil e Argentina. Osny Duarte Pereira, em seu livro "Itaipu - Prós e Contras (Paz e Terra, 1974), destaca, na epígrafe do livro, um trecho da Mensagem do presidente Emílio Garrastazu Médici, pronunciada ao povo brasileiro em 31 de março de 1973, ressignificando o espírito do ex-presidente argentino Sáenz Peña:

> Distendendo e aprofundando, dentro da filosofia humanista, que está na sua tradição cultural, as relações com os outros povos, o Brasil estreita, particularmente, os seus vínculos de fraternidade com as nações do hemisfério, para que, em regime de íntima colaboração, se possam solucionar mais facilmente os problemas recíprocos e se avance conjuntamente no sentido do desenvolvimento *e do* progresso social.

> Em momento histórico no qual a cooperação entre os povos adquire amplitude cada vez maior, países co-irmãos, quais os nossos, estão especialmente fadados à solidariedade e ao entendimento, quer pela sua comunhão espiritual, quer pelos seus próprios interesses, que, em vez de conflitantes ou antagônicos, se justapõem e complementam (MÉDICI, apud PEREIRA, 1974, p.6).

Esta mensagem, proferida ao povo brasileiro na festiva celebração do golpe de 31 de março de 1964, é desrespeitada logo em seguida, quando o próprio presidente Médici e o presidente Stroessner assinam o Tratado de Itaipu, no dia 26 de abril de 1973, consagrando uma cooperação apenas bilateral. Nem mesmo a obrigação da *Consulta Prévia,* determinada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, foi cumprida pelo Brasil e pelo Paraguai, pois a Argentina e o Uruguai também são detentores dos direitos sobre as águas internacionais da Bacia do Prata, e nem por isso foram consultados para construção da Itaipu. O justo e de direito seria o aproveitamento dos rios em projetos de cooperação multinacional. Neste sentido, o Gen. Amyr Borges Fortes

> sustentava que o Brasil e seus vizinhos devem superar divergências e unir-se em torno do aproveitamento do potencial energético de seus rios comuns, como forma de galgar uma nova posição e enfrentar a força internacional dos países desenvolvidos (IDEM, p.101).

Enquanto o general conclama os países do hemisfério sul à união de esforços para o aproveitamento comum do potencial energético dos seus rios, como estratégia de enfrentar o domínio dos países desenvolvidos do norte, estes robustecem e ampliam seus interesses imperialistas com a velha, mas atualizada, ideologia da não industrialização dos países subdesenvolvidos, com a velha política britânica de estimular a desunião e as guerras na América Latina para continuar vendendo armas, e mais, os governos dos países do norte passam a fomentar o capital privado dos países que fabricam armas de guerra para a venda massiva de aviões, tanques e submarinos de guerra, foguetes de alto

poder explosivo, etc, em vez de fabricar e vender turbinas de usinas hidrelétricas aos países não industrializados.

Para retardar o desenvolvimento industrial dos países do hemisfério sul, foi necessário propiciar as condições a esses países para a modernização da agricultura - até então ainda nos moldes primitivos do latifúndio semiescravo – mediante a venda das máquinas agrícolas e do financiamento para uma mecanização do tipo capitalista industrial - verdadeira extensão capitalista do campo. Desta forma, estaria garantida a manutenção do modelo colonialista de produção de grãos aos países industrializados e, em troca, o fornecimento das máquinas e dos produtos para a modernização da agricultura pelos países industrializados aos países subdesenvolvidos.

> Ao Governo norte-americano será mil vezes melhor que Brasil e Argentina adquiram dois bilhões de dólares desses equipamentos [milhares de toneladas de material bélico obsoleto, como sobras da guerra do Vietnã], do que igual quantia em turbinas e outros materiais para montar centrais hidrelétricas, suscetíveis de produzir manufaturados que irão agravar ainda mais a difícil situação das indústrias estadunidenses (PEREIRA, op.cit. p.163).

Embora parecesse estranho por tratar-se de uma voz da Argentina, no mesmo tom dos generais brasileiros, o chanceler argentino Oscar Camilión advertia: "A melhor política dos dois países deve ser a cooperação com o objetivo de afirmação nacional e o desenvolvimento econômico, dentro de um quadro mundial marcado pela afirmação da nação e a derrota do colonialismo" (Apud PEREIRA, p.160).

Camilión reconhece que as forças maiores de colonialismo e imperialismo não emanavam do Brasil, mas dos países do norte, dos quais o Brasil é apenas súdito aliado.

> Fomos sempre lançados uns contra os outros, vítimas permanentes de intrigas para que nos guerreássemos e nos enfraquecêssemos; assim, facilitaríamos a dominação externa e o controle sobre nossos recursos naturais e sobre nosso trabalho. Depois disto, veio a influência norte-americana e sempre dentro da mesma tática (PEREIRA, 1974, p.331-332).

Além das fronteiras geográficas, o colonialismo se infiltra pelas fronteiras

ideológicas, na opinião do analista político chileno Hernandez Parker, pois "o Brasil, inteligentemente manipulado pela CIA, arrogou-se o direito de dirigir o movimento anticomunista na América Latina com uma ditadura militar permanente" (op.cit. p.80). Parker entendia que os Estados Unidos necessitavam da Argentina e do Brasil para conter os movimentos sociais no continente, particularmente os movimentos de infiltração comunista. O Brasil aceitou a missão de liderar este combate. Ao contrário, a Argentina optou, segundo o analista chileno, pelo retorno ao regime democrático, com diálogo permanente com o peronismo.

Mais adiante, por conta desta missão, já no mês de setembro de 1973, na X Conferência de Exércitos Americanos (CEA), o representante brasileiro, General de Exército Breno Borges Fortes, proclamou: "nosso inimigo continua sendo o Movimento Comunista Internacional". E aproveitou a ocasião para culpar os comunistas por todos os males e desgraças que vinham assolando os povos ocidentais.

> Os inocentes úteis existem e são aproveitados ao máximo. Os atos de minorias amorais são constantemente divulgados como se fossem o procedimento normal da população.
> No campo literário e cinematográfico, o erotismo se torna obrigatório e é constante a sublimação da violência; na publicidade, são utilizados os recursos da mais baixa propaganda; no teatro, a obscenidade se torna normal; no ensino, se fala de educação sexual de forma impudica e irresponsável, e na difusão de notícias internacionais ressaltam-se as façanhas comunistas em detrimento das democracias.
> O agente subversivo usa diversos processos de infiltração. Se disfarça de sacerdote ou professor, de aluno ou camponês, de vigilante defensor da democracia ou de intelectual avançado, de piedoso ou de extremado protestante, vai ao campo e às escolas, às fábricas e às igrejas, à cátedra e à magistratura, se necessário usa o uniforme ou o traje civil, enfim, faz qualquer papel que considere conveniente para enganar, mentir e solapar a boa fé dos povos ocidentais (op.cit. p.328).

O pronunciamento ocorre no clima da "guerra fria", Ilya Ehrenburg, que vivia, lutava e escrevia pela paz - na então União Soviética - escreveu sobre os anos após Segunda Guerra Mundial:

> A "guerra fria" penetrava em todos os povos da humanidade. Em Washington trabalhava a mui lembrada Comissão de Inquérito das Atividades Antiamericanas, ela condenava como "simpatizantes do comunismo" todos aqueles que ousavam proferir a palavra paz. No dia de minha partida de Paris, li no jornal France Soir uma breve notícia de que "a polícia prendeu quatro jovens comunistas que gritavam diante do edifício da Embaixada dos Estados Unidos: "Queremos paz e outras palavras ofensivas" (EHRENBURG,1970, p.161).

Aqui no Brasil, após o golpe de 31 de março de 1964, não era diferente. Evocar as ameaças do comunismo soviético era a estratégia do bloco militar no governo brasileiro para justificar o regime de exceção - a vigência e o vigor do AI-5 - com prisões sumárias, torturas, execuções, sequestros dos inimigos políticos da ditadura. O regime de força usado para combater os inimigos internos foi aplicado também para por fim aos obstáculos que se antepunham ao projeto de Itaipu, da parte da Argentina.

Com o retorno dos peronistas ao poder - eleição de Hector Câmpora à presidência em 1973 - aumentam e revigoram os protestos contra o projeto e o Tratado de Itaipu. Chanceleres, generais, políticos, a grande imprensa, até segmentos populares protestam pela ausência da Argentina na usina e queixam-se dos prejuízos que Itaipu trará ao seu país.

Aproveitando-se daquela conjuntura política da Argentina - divergências entre o governo militar e o novo governo constitucional recém-eleito - o Paraguai não perde a oportunidade e o tempo para barganhar vantagens das usinas de Itaipu-Yaceretá-Apipé-Corpus. O chanceler paraguaio Sapena Pastor, sobre os termos do Tratado de Itaipu, adverte: "Constituem uma linguagem nova, desdenhosa, desafiadora na diplomacia interamericana". E com ironia, pergunta: "para onde levar a amizade hidrelétrica entre um país com três milhões de habitantes e outro com oitenta milhões?" Ele mesmo, gentilmente, propõe a resposta: "Que o diga o Panamá, contando a história de suas relações com os Estados Unidos" (op.cit.p,261). Ao mesmo tempo, cidadãos de

Buenos Aires denunciavam nos jornais a "expansão imperial brasileira em nossa América" e consideravam as usinas de Ilha Solteira e de Itaipu como "atos de agressão contra a Nação Argentina" (IDEM, p.262). No mesmo tom de protestos, estudantes paraguaios da Universidade de La Plata protestavam pelas ruas da cidade com faixas e cartazes contra o "imperialismo brasileiro" (IDEM, p.267).

Mesmo com a intensificação das políticas de desenvolvimento industrial adotadas pela Argentina - já nas décadas de 1940-1950 - e mais tarde no Brasil - 1950-1970 - e com as políticas de modernização e mecanização da agricultura nos dois países, as resistências da Argentina à construção da usina de Itaipu se respaldavam em teses mais antigas quando o ex-vice presidente argentino, Isaac Rojas, já declarava em agosto de 1972:

> "na Bacia do Prata a água é um bem comum que pertence a cinco países... mas enquanto no Brasil executam-se obras gigantescas, sem considerar os nossos graves e difíceis problemas, e manipulam-se a seus critérios as águas do Paraná e seus tributários, nossos projetos e planos não passam de tal" (IDEM, p.115).

Em tom ainda mais severo, o general Jorge R. Zia ameaçou: "Se Sete Quedas for feita, Argentina tem de declarar guerra" (IDEM, p.116).

Mesmo diante das ameaças da Argentina,

> o Governo brasileiro preferiu Itaipu, não se sabe ainda se com o intuito de negociar posteriormente com a Argentina para obter proveitos com a troca da localização, ou com o propósito de auferir todas as vantagens possíveis sem se importar com as consequências políticas dessa decisão (PEREIRA, op.cit. p.119-120).

Sem dúvida, a decisão por Itaipu foi um ato de força e de desafio do Governo militar brasileiro, sabendo que, com a barragem, faria desaparecer as belas e universais Sete Quedas de Guaíra. Assunto sobre o qual o Brasil sempre manteve segredo perante a opinião pública nacional e internacional.

> O problema entre os dois países sobre a construção de Itaipu é essencialmente político... Não seria mais lógico um entendimento múltiplo em torno de um

> empreendimento de tal vulto que interessa não apenas aos três países, mas a todos os integrantes da Bacia do Prata, pois irá permitir a regularização de vários rios, beneficiando a geração de energia e a navegação fluvial? A pergunta é lógica parecendo até mesmo irracional a posição de intransigência assumida pelo Brasil e o Paraguai... (Revista brasileira Mundo Elétrico, apud. PEREIRA, op.cit. p. 117/118).

Diante de tais intransigências e autoritarismo do Governo militar brasileiro, de instituir uma hegemonia coercitiva do Brasil no hemisfério sul do continente americano, o deputado oposicionista, Ulisses Guimarães, emite nota oficial do partido de oposição – Movimento Democrático Brasileiro - em 20 de março de 1973, afirmando:

> O Brasil não busca hegemonias ou liderança continental, explicitando política imperialista.
> O Brasil quer e precisa desenvolver-se.
> O Brasil necessita de uma Argentina próspera e socialmente estável. Nossas economias devem ser orientadas e construídas na direção da complementariedade e não da competição.
> Num subcontinente dividido em 22 nações - as Américas do Sul e Central - países como o Brasil e a Argentina têm o destino de agentes pacificadores e tranquilizantes, exportadores de segurança e de prática da verdadeira democracia.
> No particular, a Argentina acaba de dar admirável exemplo, reconhecendo a seu povo o direito de construir sua história política, econômica e social, legitimando pelo voto popular seu futuro governo (GUIMARÃES, apud. PEREIRA, op.cit. p.156).

Sem dar respostas à pergunta e sem levar em consideração a declaração do partido "Movimento Democrático Brasileiro" - e a muitas outras perguntas e contestações - os presidentes General Emílio Garrastazu Médici, do Brasil, e o General Alfredo Stroessner, do Paraguai, assinam o *Tratado de Itaipu* e o *Estatuto da Itaipu e seus anexos A,B e C,* no dia 26 de abril de 1973. Assim estava selado o acordo binacional da maior hidrelétrica do mundo.

5.2 ITAIPU BINACIONAL – "O Tamanho do Gigante"21

Quanto maior é o projeto, menos ele serve aos pobres.
Dom Hélder Câmara22

Aqui não é a fé que remove montanhas,
mas nossas máquinas e nossos braços.23

As políticas para a industrialização e o desenvolvimento em bases empresariais nacionais, com altos e volumosos financiamentos externos, ainda na década de 1950, com maior intensidade e maiores investimentos na década de 1960, geraram um déficit assustador de energia elétrica. O planejamento da produção econômica do setor secundário, com uma estrutura industrial planejada, impulsionava os avanços da industrialização e gerava a necessidade do planejamento acelerado da produção de energia. O Estado, então, precisava propiciar com rapidez, eficácia e garantia as condições de estrutura e infraestrutura de produção das novas bases da economia do país. O Regime ditatorial de março de 1964 tem-se revelado dicotômico: como regime político de governo, era antidemocrático e instituiu o Estado-coerção, valendo-se de violência repressiva e de endurecimento disciplinar; como gestor político da economia, modernizou as bases e as estruturas para a industrialização e o desenvolvimento econômico, privilegiando o capital privado, nacional e estrangeiro. A industrialização, a modernização e mecanização da agricultura, a modernização do desenvolvimento econômico exigiram vultosos empréstimos externos. Com os dólares, vinham também grandes interesses políticos e econômicos, cujas forças ocultas interferem no

---

[21] Titulo do primeiro capítulo do livro "*A Taipa da Injustiça*", de Juvêncio Mazzarollo, Edições Loyola, 2.ed.2003, p.19.

[22] Epígrafe do livro "*A Taipa da Injustiça*", p.13.

[23] Dístico dos construtores da Itaipu, rememorado por Juvêncio Mazzarollo, p.26.

planejamento, nas decisões e na construção das usinas de energia. Umas "forças ocultas"

> interessam-se pela estagnação. Precisam deter a industrialização e o desenvolvimento. Umas necessitam vender armamentos encalhados, com a supressão da guerra no Vietnã. Outras querem adquirir minérios e outras matérias-primas a baixo preço. A industrialização e o desenvolvimento fazem crescer a classe operária, elevam os salários, despertam necessidades, encarecem e dificultam a exploração colonial dos recursos naturais (PERREIRA, op.cit.p.9).

Ou seja, a industrialização de um país gera a formação de uma classe operária - "as fábricas trazem greves e o comunismo", advertiam as "forças do bem" do hemisfério norte.

Embora nas relações de poder entre o Estado e o capital privado, prevaleçam os interesses deste último - portanto, os interesses de classe dominante - as medidas econômicas tomadas pelo bloco do poder, são antes de tudo, medidas políticas, pois emanam do Estado. No caso da energia hidrelétrica, mesmo sendo um setor rentável para o capital privado, devido ao custo elevadíssimo na construção de barragens e na instalação de usinas hidrelétricas, o Estado assume os investimentos, mas quem executa as obras é o capital privado. Na conjuntura política brasileira da construção das grandes obras, as disposições e decisões tomadas pelo Estado beneficiavam a fração hegemônica do capital - o grande capital - numa parceria do capital estatal nacional com o capital estrangeiro. Essa união - do capital nacional com o capital estrangeiro, abençoada pelo bloco do poder - foi a base genitora do milagre brasileiro do início dos anos 70. O impulso industrial e a modernização da produção da economia geraram a elevação das condições sociais da população, principalmente das classes intermediárias da escala social. O aumento dos aparelhos domésticos, dos equipamentos hospitalares, das máquinas nas indústrias, das redes elétricas públicas nas grandes cidades, da eletrificação rural, etc, gerou um consumo elevado de energia. Este novo fato exigiu, por sua vez, uma produção imediata e antecipada permanente de energia. A demanda maior

de energia estava projetada para o início da década de 1980.

Diversos estudos de viabilidade técnica e financeira de usinas hidrelétricas foram elaborados ainda na década de 1960 e mais intensamente nos primeiros anos da década de 1970.

Estudos e projetos de usinas de potencial hidrelétrico somente em águas brasileiras - rio Paraná (Ilha Solteira, Jupiá), rios Tietê, Paranapanema, Tocantins, Xingu, Tapajós, etc., com potencial no conjunto de mais de 40 milhões de quilowatts - e projetos de águas internacionais - rio Paraná (Itaipu, Corpus, Yaciretá-Apipê) indicavam que os custos das usinas em território inteiramente brasileiro eram significativamente inferiores aos custos das usinas de águas internacionais. No entanto, para suprir o Brasil de energia na década crítica de 1980 - diante de um mundo de alternativas somente brasileiras - o bloco do poder militar escolheu o projeto bilateral de Itaipu. Uma escolha suspeita naquelas circunstâncias da geopolítica dos Estados da Bacia do Prata e naquela conjuntura política brasileira.

Destarte as pendengas diplomáticas, o ano de 1973 constituiu-se em marco histórico para as negociações, iniciadas em 1966, e as decisões tomadas entre Brasil e Paraguai, superando os aspectos conflitantes, oriundos de divergências políticas e econômicas entre os dois países. Nos termos dos discursos e da linguagem dos textos do Tratado, dos Estatutos e dos seus anexos, prevalece o espírito mútuo de harmonia e equilíbrio na administração, execução do projeto e no uso da energia. Tudo é equitativo na execução do projeto - pelo princípio da divisão equitativa, a energia produzida será dividida em proporções iguais de 50% entre os dois países - menos os custos financeiros que correm somente a conta do Brasil.

Nos seus 25 artigos, o Tratado define as regras para o aproveitamento do potencial hídrico do rio Paraná e a execução do projeto, de acordo com os estudos de

viabilidade. Para construir, gerenciar e operar a usina hidrelétrica de Itaipu foi criada, em 1974, uma entidade binacional específica - empresa *Itaipu Binacional* - com plena autonomia para planejar, administrar e fiscalizar as obras em todas suas fases e níveis - obras de construção civil, de infraestrutura, obras de engenharia de instalação e geração elétrica e obras de transmissão de energia. Uma entidade singular, jamais vista outra similar.

Tratava-se da maior usina hidrelétrica do mundo em geração de energia, a ser construída num cenário de encantadoras e inigualáveis belezas naturais, conhecidas, admiradas e respeitadas mundialmente: as Sete Quedas de Guaíra, no rio Paraná, onde Brasil e Paraguai se dividem e se encontram, e as Cataratas do Iguaçu, com os 275 saltos deslumbrantes e o Parque Nacional do Iguaçu, uma reserva natural magnífica do Brasil e da Argentina, atraindo turistas do mundo inteiro. Estes dois cenários naturais formam as mais lindas e volumosas quedas d'água do mundo, separadas entre si por apenas 200 km de distância. Naquelas circunstâncias, mal sabíamos e o mundo sabia menos ainda que uma dessas maravilhas da natureza - as Sete Quedas - seria "afogada" pela mais espetacular engenharia humana: a barragem de Itaipu.

O projeto de Itaipu está situado sobre o rio Paraná, 14 km acima da Ponte Internacional da Amizade, que une as cidades de Foz do Iguaçu, no Brasil, e Puerto Presidente Stroessner (atualmente Ciudad del Leste), no Paraguai. Projeto de Itaipu impressiona, encanta e deslumbra pela sua grandeza e magnitude, além da beleza: obra da engenharia humana e da criação da natureza. A barragem principal - construção em concreto e diques de terra - tem uma extensão de 8 km de largura, 195 metros de altura máxima, com o nível máximo de água no reservatório na cota 220 metros acima do nível do mar. O reservatório - o lago de Itaipu - inundou uma área de 1.400 $km^{2,}$ estendendo-se até o Salto Grande de Sete Quedas de Guaíra. Na área alagada foram

desapropriadas mais de 8 mil propriedades em áreas rural e urbana, removendo mais de 40 mil brasileiros e mais de 20 mil paraguaios. Várias cidades e vilas foram submersas. As terras alagadas se situam entre as mais férteis/ricas e produtivas do mundo. O custo inicial estimado foi de 2 bilhões de dólares. O custo final, da plena construção da barragem, com a instalação das 20 turbinas geradoras de energia e as linhas de transmissão, beirou 20 bilhões de dólares. A potência inicial era de 12.600 megawatts, com 18 unidades geradoras. Com as 20 unidades atuais, a potência é de 14.000 megawatts.

Itaipu impressiona pela sua imponência, grandeza e beleza. Essa magnitude, fruto da tecnologia humana, exigiu a presença de quadros profissionais altamente qualificados e de elevados contingentes de trabalhadores braçais, operadores de máquinas poderosas, de equipamentos mecânicos motorizados, elétricos, eletrônicos e manuais. No primeiro ano das construções propriamente ditas - 1974/1975 - a Itaipu contava com 1.188 funcionários. Enquanto as firmas empreiteiras - UNICON - União de Construtoras - já contava com 4.549 trabalhadores. Dois anos depois, o contingente de pessoal - desde os quadros superiores de Direção, Administração e Fiscalização, até os trabalhadores braçais - passava de 10.000 pessoas, diretamente a serviço da construção da Itaipu. No auge das obras de construção da barragem, das montagens eletromecânicas das unidades geradoras - anos de 1979-1982 - a ITAIPU e a UNICON empregavam mais de 40.000 trabalhadores diretos. No período completo de construção e instalação, a Itaipu empregou aproximadamente 100.000 trabalhadores. A grandiosidade da usina - pelos seus aspectos tecnológicos e ambientais - tem gerado impactos sociais, econômicos, educacionais e culturais quase incontroláveis.

Criou-se uma linguagem dos "superlativos" nos discursos oficiais do regime, que eram popularizados - por mecanismos de inculcação - pela imprensa dócil ao bloco

do poder. Eram tempos do "Brasil nova potência do mundo", "o país das maiores obras do mundo". Diante da profundeza, da violência e dos perigos das águas do rio Paraná, diretores e empreiteiros da Itaipu vangloriavam-se dizendo: "estamos brincando com o rio Paraná", com desdém ao dístico popular de quem conhecia o rio: "o Paraná é um dragão que não costuma devolver suas vítimas". "Aqui não é a fé que remove montanhas, mas nossas máquinas e nossos braços"; "estamos construindo a maior usina do mundo"24, e assim por diante.

5.3 AS METAMORFOSES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO HABITADO - UMA SINCRONIA COM A NOVA HIERARQUIA SOCIAL URBANA

As metamorfoses do espaço geográfico habitado[25], provocadas em Foz do Iguaçu pela construção da Itaipu, geram também uma nova hierarquia social urbana, com transmutações profundas da paisagem natural em paisagem artificial. E nesse movimento de imbricação do natural com o artificial - uma relação de contradições - resultaram as metamorfoses do espaço físico - paisagem natural - e do espaço humano - paisagem artificial. O deslocamento de grandes contingentes de trabalhadores de todas as regiões do Brasil para Foz do Iguaçu, exigiu a organização do espaço com infraestrutura ampla, completa e complexa na área urbana da cidade, desde o aeroporto internacional até o canteiro de obras da barragem. O contingente humano deslocado para a região revela a dimensão verdadeira e real dos problemas e a necessidade do planejamento e da operacionalização imediata do espaço. É possível dimensionar a estrutura espacial necessária para a instalação dos trabalhadores e seus familiares pelo crescimento

---

24 Expressões apontadas por Juvêncio Mazzarollo no op.cit.

25 No sentido aqui formulado por Milton Santos, em "Metamorfoses do Espaço Habitado - Fundamentos Teórico e Metodológico da Geografia. Hucitec, São Paulo, 1988.

populacional da cidade de Foz do Iguaçu no período da construção da Usina de Itaipu. Em 1970 a população total de Foz do Iguaçu era de 33.966 habitantes. No ano de 1976, a população passou para 60.141 habitantes, representando um crescimento de 77,06%. No ano de 1980, a população passa para 141.726 habitantes, ou seja, um crescimento de 235,65%, em 4 anos e 417,25% de aumento na década de 1970-1980. O crescimento se desacelera na década de 1980-1990, quando a população tem aumentado de 141.726 para 190.123 habitantes, na taxa de 34,14%. Em 2000, a população de Foz do Iguaçu atinge 258.368 habitantes, um crescimento de 33,37% na década.

A entidade Itaipu Binacional, formada pelo Brasil e pelo Paraguai em 1974, assumiu o papel e as responsabilidades para construir, instalar e gerenciar a usina. De imediato, foi preciso prover, em ritmo acelerado, as condições básicas para as obras na área do Projeto. Era necessário dispor de instalações e acomodações, de hospedagem, habitação e trabalho para os membros das várias diretorias, dos profissionais e técnicos da Itaipu e das firmas construtoras. Foi necessário criar e colocar em funcionamento as instalações e organizações, capazes de permitir a execução das obras rigorosamente no cronograma estabelecido. Nada poderia inviabilizar e retardar as obras. Tiveram prioridade as obras de infraestrutura, tais como: os conjuntos habitacionais - com serviços básicos de água, luz, pavimentação, esgoto e telecomunicações - sendo que somente em 1975-1976 foram construídas 1.715 unidades habitacionais; as vias de acesso, para o transbordo aéreo, terrestre e fluvial para transporte de pessoal e material - o aeroporto internacional passou a receber centenas de diretores, técnicos e políticos diariamente; as agências áreas tiveram que multiplicar os voos para Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, cidades-sede do escritório da Itaipu; o Plano Diretor de Foz do Iguaçu - Devolvimento Urbano - recebeu vias de acesso e contornos novos, com avenidas modernas e largas, exemplarmente arborizadas com canteiros, flores e árvores

bem cultivadas; a via de acesso Curitiba-Foz do Iguaçu - a BR 277 -ganhou novos trevos no sentido dos conjuntos habitacionais e o canteiro de obras da usina; um grande conjunto de alojamentos dos operários - chamados de barrageiros - construídos no canteiro de obras ao lado da barragem, com capacidade de alojar mais de 5 mil trabalhadores solteiros, com área de lazer, anfiteatro, esportes, etc.

Uma análise mais atenta desta metamorfose do espaço habitado, nos permite perceber o surgimento de uma "nova hierarquia urbana" de Foz do Iguaçu, por conta e obra da própria usina de Itaipu. Na escala social, foram construídos três conjuntos habitacionais, segundo uma classificação rigorosa da hierarquia social por nível de função e salário na divisão do trabalho da entidade ITAIPU e das construtoras. Assim, a hierarquização social do quadro de funcionários e operários da ITAIPU e UNICON define a nova paisagem urbana e geográfica de Foz do Iguaçu, com mais de quatro mil casas de tamanhos e padrões rigorosamente desiguais, de acordo com a hierarquia das funções dos funcionários e trabalhadores barrageiros. Os custos sociais são imensuráveis, particularmente com o drama das desapropriações com uso de estratégias da parte da ITAIPU pelo isolamente e desinformação das famílias de colonos para espoliá-las, mediante preços e valores absurdamente inferiores aos valores reais das suas terras e benfeitorias. Com a formação do reservatório de água - o atual Lago de ITAIPU, que inicia no município de Foz do Iguaçu e termina no município de Guaíra (das Sete Quedas afogadas), submergindo 13,90% das terras - e com as áreas de reserva e segurança, passam a pertencer à ITAIPU mais de 1.000Km^2 de terras entre as mais férteis do mundo. Desta área foram desapropriadas 8.272 propriedades de solo rural e urbano, e foram removidas cerca de 40.000 pessoas. Tudo isso somente no solo brasileiro. Parte dos desapropriados migrou para cidades da região, formando um contingente elevado de novos desempregados, desapropriados de barragens; outra parte migrou para terras mais

longínquas dos estados de Mato Grosso, Rondônia, Acre e outros, novas fronteiras de colonização do país; um terceiro grupo migrou para terras do país vizinho o Paraguai, os também chamados "brasiguaios". Muitos dos desapropriados que permaneceram na região, anos depois, formaram as bases do Movimento dos Sem Terra.

Além destes efeitos colaterais de desastrosos custos sociais, a grandiosidade da ITAIPU gerou custos materiais elevadíssimos para o Brasil, estes sim mensurados em dólares, tomados de empréstimos de países e bancos estrangeiros, que ainda estamos pagando.

> Quando o projeto foi concebido, e na forma em que foi aprovado pelo Congresso Nacional, a obra estava orçada US$ 2,5 bilhões, mas quando os trabalhos foram iniciados esse valor já saltara para US$ 4 bilhões, depois para US$ 8 bilhões, mais tarde para US$ 14 bilhões e, enfim, acabou custando aproximadamente US$ 20 bilhões, contando o principal e o serviço da dívida assumida, com prazo para pagamento até 2023.
> Ainda que houvesse honestidade e racionalidade na execução da obra, ela custaria uma exorbitância. Mas, por força do desperdício, mordomia e corrupção, a exorbitância foi elevada à enésima potência (MAZZAROLLO, 2003, p.26-27).

6 O PROJETO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO BRASIL - PARAGUAI - URUGUAI MEC/OEA - Uma Cooperação Multinacional por tempo determinado

6.1 ORIGEM: INTENÇÕES E PROPOSIÇÕES

Talvez seja oportuno reportar-se ao meio onde ocorreu o ponto de partida do curso e percurso do Projeto. Discorrer sobre os horizontes daquele meio onde se deu o seu início. Uma reflexão sobre aquele passado na ótica da dialética histórica requer um exame da história no seu sentido real-concreto determinado - ou seja, a vida material de um lugar, atores, agentes sociais, forças sociais e a verdadeira "luta pelas coisas brutas e materiais" no jogo de interesses contraditórios. Os idealizadores e coordenadores do Projeto tencionavam uma transformação nas forças produtivas do campo e para tal propuseram apoio e patrocínio, como táticas políticas, a ações de aperfeiçoamento de trabalhadores do campo. É oportuno sintetizar aquele momento do passado para auferir o sentido das ações do Projeto, no caso, para o meio rural.

Exercendo o cargo de Inspetor Regional de Ensino, no começo de 1975, fui incumbido pelo Diretor Geral da Secretaria da Educação do Estado, Ernesto Knauer, a pedido do próprio secretário, Francisco Borsari Netto, para recepcionar, em Foz do Iguaçu, o doutor Armando Hildebrand, representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, de Brasília[26]. O Secretário havia recomendado que organizasse

[26] Fiquei perturbado e preocupado, pois se tratava de autoridade de alto escalão internacional. Em casos assim, a recepção era feita pelas mais altas autoridades do município, atendendo certo padrão de cerimonial diplomático que eu não saberia obedecer. Como eu não falava em inglês, convidei o colega, professor Juvêncio Mazzarollo, para intérprete na recepção. Era costume no aeroporto, quando não se conhecia a pessoa esperada, portar um cartaz com o nome da pessoa. Na sala de desembarque do aeroporto, levantei o cartaz bem alto com a inscrição: "Doctor Armando Hildebrand". Não teve dúvidas, de imediato, um senhor sorridente e muito cordial se apresentou: "Com muito prazer, Armando Hildebrand. É o Kuiava?" E apresentou o Dr. Sandoval Machado, do MEC. Tudo na língua portuguesa. Aí fiz as minhas apresentações e do professor Juvêncio e tive que explicar por

uma reunião com autoridades municipais, diretores de colégios estaduais e a ITAIPU. Recomendou ainda que eu desse todo apoio logístico aos doutores Armando e Sandoval, nesta primeira viagem à Foz do Iguaçu e nas próximas. Pediu que eu desse atenções especiais aos programas que os representantes da OEA e do MEC estavam oferecendo ao Paraná. Enfim, que empenhasse os interesses da Secretaria de Educação junto aos emissários da OEA e do MEC, pois eles estavam trazendo para o Paraná, e particularmente para a região da ITAIPU, um grande projeto, orçado em dólares.

A reunião ocorreu no Colégio Agrícola durante o dia inteiro. Após as devidas apresentações de todos os presentes e das entidades que representavam, os coordenadores do Projeto quiseram conhecer a situação da educação do município, especialmente já por conta das mudanças e interferências da ITAIPU Binacional. A professora Sebastiana Aires de Aguirre, Secretária Municipal de Educação, expôs a situação do sistema municipal, destacando as dificuldades de caráter recente pela falta de espaço físico, falta de vagas nas escolas municipais, de material didático - livros nas bibliotecas - e falta de professores habilitados para o magistério na rede municipal. Detalhou sobre a construção de um colégio de 12 salas e mais as instalações administrativas, no centro da cidade de Foz do Iguaçu, para atender a demanda incontrolada de alunos que não cessavam de chegar à Foz do Iguaçu. O colégio foi construído em convênio com a Prefeitura Municipal e a FUNDEPAR, com material pré-fabricado e em caráter de emergência no prazo de 90 dias. Para administrar a nova escola, Parigot de Souza, foi criada a Fundação Municipal de Educação de Foz do Iguaçu - FUNEFI. As 12 novas salas da escola Parigot de Souza e as 12 do Colégio Polivalente não foram suficientes para atender todas crianças. A Secretaria de Educação acabou instituindo três turnos diurnos em todas as escolas de 1ª a 4ª séries e mais o turno

---

que trouxe o intérprete comigo. Todos rimos. Assim chegou o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA. Totalmente desapercebido e despretensioso politicamente.

noturno para 5ª e 8ª séries. A secretária Sebastiana alertou sobre as dificuldades do sistema de três turnos diurnos pela redução do tempo e principalmente o incômodo do turno intermediário das 11h às 14h30min, totalmente inconveniente e contraproducente. A especialista, Geni Barroso Mourão, da ITAIPU, expôs sobre a falta de vagas nos colégios de Foz do Iguaçu para crianças de famílias recém chagadas à cidade e que trabalhavam nos escritórios da ITAIPU e nos canteiros de obras da usina, sob a administração da UNICON. Os problemas que se apresentavam eram de ordens diversas, mas os mais graves estavam relacionados à falta de professores titulados, indisponíveis em Foz do Iguaçu, precisando ser recrutados em Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro e outros centros do país. Além da desambientação geoclimática, havia a diversidade sócio-pedagógica-cultural dos professores, com linguagens e sotaques linguísticos diversos, conforme os regionalismos, carregados de hábitos, costumes, tradições, crenças, fatores que se estendiam e criavam dificuldades nas relações de sala de aula. Havia, ainda, as diferenças sociais e culturais das crianças e adolescentes de origem de classes sociais distintas: filhos de diretores da ITAIPU e UNICON (Vila "B") estudando na mesma classe dos filhos de chefes de departamento, de sessão e funcionários dos escritórios da ITAIPU e UNICON (Vila "A") e filhos de motoristas, operadores de máquinas e barrageiros (Vila "C"). Havia ainda dificuldades graves no transporte escolar, nos serviços de merenda escolar e material didático. Eu apresentei a situação dos colégios estaduais do ensino de 1º e 2º Graus. Naquele momento havia uma pressão política muito forte dos diretores da ITAIPU e UNICON sobre o Estado para que este cedesse vagas nos colégios aos filhos dos empregados daquelas empresas. O argumento usado, com poder e arrogância, era o de que nada podia atrapalhar, retardar e interferir nas obras da ITAIPU. As obras não podiam sofrer nenhum atraso por forças externas. A ordem superior era de que a ITAIPU era a grande e inquestionável prioridade de tudo e

em tudo. Foi contada a história da presença do Colégio Angloamericano, do Rio de Janeiro, contratado pela ITAIPU, após concorrência, para atender os filhos de funcionários da ITAIPU e UNICON. A ITAIPU ainda não havia construído os prédios próprios para a instalação do Colégio Angloamericano e atender as milhares de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. No início de 1975 foram concluídas, pelo Estado em convênio com o MEC, as obras do Colégio Polivalente de Foz do Iguaçu - Unidade Polo -, todo mobiliado e pronto para ser usado em excelentes condições materiais, físicas e técnicas. Ao invés de ser inaugurado, teve que ser cedido à ITAIPU para a instalação do Colégio Angloamericano. A ordem veio de Curitiba via telefonema do Diretor Geral da SEEC, professor Ernesto Knauer, determinando que eu entregasse as chaves do prédio ao Senhor Nei Suassuna, então diretor do Angloamericano. Ao questionar a ordem, argumentando que os jovens e filhos de Foz do Iguaçu já haviam esperado por muitos anos pelo Colégio Polivalente - um padrão de colégios construídos no Brasil inteiro por força do Acordo MEC-USAID, desde 1970 - em resposta, em tom de ordem mais enérgico, o Diretor disse que não havia nada a fazer a não ser entregar as chaves mediante um termo de responsabilidade assinado pela ITAIPU27. Além dessas histórias, foi apresentado um quadro de carências de livros da biblioteca municipal, das escolas municipais e dos colégios estaduais, de equipamentos de reprografia e de áudio-visuais, naquelas circunstâncias de pressão por melhores condições da educação na cidade.

Após ouvir atentamente os relatos e exposições sobre a situação da educação em Foz do Iguaçu, ainda que de forma sucinta e espontânea, Armando Hildebrand e Sandoval Machado informaram sobre os motivos e a finalidade da viagem: a

[27] A Usina Hidrelétrica era como a "tempestade do progresso", impelindo todos para as turbinas da ITAIPU e gerar a energia elétrica imprescindível para o progresso, igual ao Angelus Novus de Paul Klee, na interpretação de W. Benjamin.

presença do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, suas origens, propósitos, objetivos, áreas/campos de ação e metodologia de trabalho. Todos ficamos encantados pela disponibilidade de recursos em dólares e pela maneira simples, clara e de agir de Armando Hildebrand e Sandoval Machado. No final do dia foram definidas e decididas as primeiras ações a serem planejadas e encaminhadas, na forma de proposições, ao escritório do Projeto de Brasília. Foram definidas três áreas: a) assistência às bibliotecas municipal e escolares; b) cursos de capacitação e aperfeiçoamento na área rural; c) cursos de capacitação profissional de 1º e 2º Graus das redes públicas, municipal e estadual de ensino de Foz do Iguaçu e da 21ª Microrregião do Paraná, incluindo, aqui, o Diagnóstico e Programação.

Assim, podemos perceber que a metodologia usada era prática - no modo de planejamento ascendente-descendente - onde nada vinha a priori do alto, a não ser definição das grandes áreas em que o Projeto atuaria. Os programas, projetos e ações seriam decorrentes de reuniões técnicas, de estudos e pesquisas dos próprios órgãos proponentes e executores das atividades. As decisões seriam tomadas sempre em conjunto entre os coordenadores do Projeto de Brasília e os diretores e representantes dos organismos locais, cabendo a estes a iniciativa das ações. A partir desta primeira reunião, as visitas de Armando Hildebrand e Sandoval Machado passaram ser bem frequentes, a cada 15-20 dias, fazendo reuniões técnicas e mantendo contato com outros órgãos e entidades de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná. Dr. Armando ficou impressionado e admirado ao conhecer o campus experimental do Colégio, com áreas e canteiros cultivados, bem organizados e muitos estudantes em atividades práticas no campo. De imediato ofereceu apoio e patrocínio de cursos de capacitação profissional nas área agrícola.

No final da reunião, para operacionalizar as ações em Foz do Iguaçu, fiquei

incumbido de coordenar a organização e formulação das propostas para encaminhá-las ao Escritório de Brasília. Lá seriam examinadas e aprovadas com a liberação de recursos necessários. Assim, foram elaboradas listagens de títulos de livros para a biblioteca municipal e bibliotecas escolares de diversos colégios de Foz do Iguaçu. Deveriam predominar os livros de literatura - infanto-juvenil e adulta - ciências sociais e, em menor quantidade, livros das áreas técnicas. Ao receberem a listagem, o Armando telefonou e advertiu que fomos "muito modestos" no pedido de livros. Que deveríamos triplicar a listagem. Até então, não tínhamos percebido a natureza, o volume e a origem dos recursos do Projeto. Percebemos, daí, que precisávamos nos organizar, criar uma equipe de trabalho, com os participantes liberados para as questões do Projeto. Assim, a listagem de livros foi reelaborada e ampliada, com júbilo e otimismo. Além dos livros, foi encaminhada uma relação de equipamentos e material audiovisual, incluindo projetores de slides, retroprojetores, gravadores, máquinas fotográficas, filmadoras, telas, mimeógrafos, com objetivo de equipar a Secretaria Municipal de Educação e os colégios, visando modernizar as técnicas e os meios de comunicação nas reuniões, seminários e exposição nas aulas.

Certamente, a chegada, presença e ação do Projeto Especial 19 - MEC/OEA - nas regiões de fronteiras dos Estados do Paraná-Paraguai e Rio Grande do Sul-Uruguai não resultaram de uma decisão política aleatória e ocasional. Nem de razões meramente técnicas. A despeito da existência de tempo determinado - o Projeto Especial 19 com duração de quatro anos e o Projeto Especial 39, este em continuidade do primeiro, por mais quatro anos - os projetos gestaram e geraram grandes e significativos resultados com impactos qualitativos pelas rupturas e inovações no campo educacional, científico e cultural nas regiões de sua ação e atuação.

Os fatores efetivos preponderantes, que interferiram decisivamente na

escolha de Foz do Iguaçu e região oeste do Paraná como área de ação do Projeto Especial, tem suas bases e origens em três elementos. O primeiro está relacionado ao caráter multinacional do Projeto. A multinacionalidade do Projeto foi estabelecida pelo Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura - CIECC/OEA. A missão precípua deste Conselho é fortalecer a cooperação interamericana mediante programas e ações de natureza multinacional para o desenvolvimento educacional, científico e cultural nos países membros. O CIECC está enlaçado diretamente com os Ministérios da Educação dos países da OEA. "Seu objetivo é promover o entendimento mútuo entre os povos da América, por meio da cooperação e intercâmbio educativo, científico e cultural (Organização dos Estados Americanos-OEA. Resumo Informativo, 1968, mimeo). O segundo elemento está relacionado à situação de áreas limítrofes de fronteiras dos países participantes, intervindo e trabalhando com as comunidades diretamente influenciadas pelos problemas gerados pelos grandes empreendimentos de caráter sócio-econômico-cultural nessas regiões - uma prioridade definida e proclamada pelo Programa Regional de Desenvolvimento Educativo-PREDE - programa progenitor do Projeto Especial. Este Programa estabeleceu seus objetivos em 1968, sendo eles: "estimular os esforços nacionais para elevar a qualidade da educação e a expansão dos sistemas educativos; promover, pesquisar e incorporar novos métodos em Educação e campos afins; promover a integração latino-americana por meio da Educação" (Projeto Especial Multinacional de Educação - Brasil-Paraguai-Uruguai-MEC/OEA. Documento de Referência para a I Reunião Técnica de Avaliação, Brasília, 1980, p.2). O terceiro elemento - de caráter singular determinante - foi a construção da usina hidrelétrica binacional de Itaipu nas adjacências da cidade de Foz do Iguaçu. Não era intenção nem pretensão do Projeto Especial contribuir na construção e instalação da hidrelétrica. Ao contrário, a intenção do Projeto era amenizar os impactos multíplices, de caráter

inapelável e irreversível, que a usina viria provocar, verdadeiras metamorfoses demográficas e transformações espaço-geográficas e sociais na cidade de Foz do Iguaçu, na área específica do canteiro de obras, com a monumental barragem e o lago artificial, com grandes repercussões na cidade de Foz do Iguaçu e nas cidades mais próximas da barragem e do lago. Além da cidade de Foz do Iguaçu, outras cidades mais expressivas da região, como Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon, Guaíra, viriam sentir impactos demográficos, econômicos, sociais, educacionais, culturais e tecnológicos por força do gigantismo da hidrelétrica e da alta tecnologia de engenharia civil e elétrica nela aplicada.

Obviamente o Projeto Especial de Educação, situado precisamente numa região em que havia um investimento volumoso de recursos, com impactos sociais quase imprevisíveis, ao se propor a amenizar os efeitos do investimento, acaba por secundá-lo em sua área específica de atuação, somando-se às mudanças gerais que na base infra-estrutura estava acontecendo. Era preciso, de alguma forma, dar atenção aos problemas trazidos pelo "progresso" tecnológico de Itaipu.

Fazendo uma analogia à "Roma Antiga", poderíamos dizer que a cidade de Foz do Iguaçu era a "Nova Roma" brasileira, no final do século XX, para onde todos iam. Os caminhos para Foz do Iguaçu eram múltiplos pela via área, terrestre e fluvial. Havia homens e mulheres; adultos, jovens e crianças; ricos e pobres; profissionais categorizados; trabalhadores de mão-de-obra qualificada e mão-de-obra não qualificada; havia os que iam à Foz do Iguaçu de avião, de ônibus, de caminhão, de carro próprio, de bicicleta, a pé e de embarcações fluviais. As pessoas iam sozinhas, em grupos, em caravanas, em família e sem famílias. Com enormes mudanças e sem mudança alguma. Os motivos pelos quais todos iam a Foz do Iguaçu eram o emprego e as oportunidades de

negócios que uma construção como a barragem estava oferecendo28.

As grandes e recentes massas de trabalhadores, em busca de moradia fixa, permanente ou por tempo determinado, nas condições de estranhos e estrangeiros, vindos de todas as regiões do Brasil e do Paraguai, iam à Foz do Iguaçu por força das necessidades materiais para a produção e reprodução de suas existências humanas. Seduzidos pela oportunidade de um melhor trabalho e salário, iam diretamente para o "corredor da esperança"29 dos gigantescos escritórios de triagem e seleção da UNICON. Não faltavam também profissionais de alta formação técnica, provindos, não raras vezes, de países desenvolvidos do hemisfério norte. Na diversidade de condições sociais, culturais, étnicas, religiosas, de procedência, havia algo comum em todos: a busca do trabalho e de novas oportunidades de vida melhor.

Nos "guichês" do "corredor da esperança" da UNICON eram oferecidos milhares de postos de trabalho, mensalmente, para infinitas modalidades de serviços para as mais diversas categorias de trabalhadores - braçais e intelectuais. De barrageiros e operadores de máquinas pesadas, até engenheiros altamente especializados e administradores de empresas. Além dos trabalhadores diretos da barragem, chegavam à Foz do Iguaçu diariamente dezenas de empresários, comerciantes, profissionais liberais, prestadores dos mais diversos serviços, por conta da expansão brusca e volumosa do diversificado mercado que se estabelecia da noite para o dia na região. Havia lugar e espaço para aventureiros que, sem destino e ocupação certa, seguiam rumo à Foz do

---

[28] Certamente continuaram os afluxos tradicionais, até multiplicados, relativos ao turismo e mesmo à frequência aos jogos de azar, proibidos no Brasil mas praticados em cassinos do Paraguai, além de outro contingente até presente na região: os chamados sacoleiros que atravessam a fronteira com o Paraguai para comprar neste país mercadorias que depois revendem no território brasileiro. À época, havia um voo de avião da VARIG às seis da manhã apelidado - verdadeiramente ou não - de o "viciado". Muitos jogadores vinham diretamente do Cassino ao Aeroporto Internacional do Foz do Iguaçu para retornar às suas cidades de origem, ainda de madrugada.

[29] Denominação atribuída ao imenso corredor nos escritórios da UNICON, por onde todos os candidatos passavam para se inscrever às vagas de trabalho. Esta informação foi dada por Luiz Carlos Pereira, funcionário da Itaipu de 1976 à 2006.

Iguaçu, seduzidos pelo capital reluzente. Uma verdadeira corrida para o "oeste" do Paraná. Aquelas flutuações migratórias desenhavam uma nova imagem humana, uma sensação de festa permanente, uma carnavalização no sentido bakhtiniano. Havia um colorido policrônico, uma imagem audiovisual, nas avenidas e ruas da cidade, uma multidão de novos rostos, estranhos, risonhos, alegres, pessoas falando em alto e bom som, as palavras da rua, os tons de voz, os sotaques, as gírias compunham uma nova e festiva polifonia, de semblantes otimistas e esperançosos. Em sua grande maioria, esses "migrantes" iam com suas famílias e, entre os membros da família, havia muitas crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Estes, em verdade, eram o núcleo das atenções do Projeto Especial.

Os alunos estrangeiros e estranhos - recém-chegados à Foz do Iguaçu e região - somados aos estudantes nativos se constituíram no problema central dos Projetos Especiais, considerados cada um como "sujeitos" e esperança dos pais e da sociedade. Assim como havia a necessidade brutal de milhares de habitações e moradias novas para as massas recém-chegadas à Foz do Iguaçu, havia também a necessidade premente e imediata de dezenas de novas salas de aula, novas escolas com carteiras escolares, materiais didáticos, bibliotecas, professores, zeladoras, diretores, transporte escolar e, acima de tudo, havia a necessidade da qualificação e formação premente e continuada de professores. Esta era uma questão política, profissional e moral inadiável, gerada por força e conta da ITAIPU. Havia uma nova situação ambivalente e contrastante no novo cenário: um novo e vasto campo de trabalho com milhares de novos empregos e um infindável campo de novas e graves necessidades sociais e educacionais. Para a entidade ITAIPU e a empresa UNICON a grande, incontestável e irreversível missão e obrigação era a construção, montagem e operação da usina hidrelétrica. As condições vitais eram: a habitação, o transporte, a alimentação, os

equipamentos, os materiais, as máquinas e a mão-de-obra abundante. A educação, o esporte, o lazer e a assistência social não faziam parte dos planos e programas num primeiro e inicial momento destas entidades do empreendimento binacional. Os prédios escolares, os clubes sociais, os centros de esporte e lazer, os centros comunitários de assistência social e programas culturais foram construídos somente a partir do terceiro ano do início das obras da usina, nas Vilas "A", "B" e "C" e nos alojamentos do canteiro de obras.

Naquele novo "teatro-cenário", construído no lugar da natureza exuberante e ainda quase virgem, em tempo minúsculo, ocorre uma nova formação econômica - com extratos sociais de visível desigualdade na paisagem urbanística - uma nova formação educacional e cultural que se manifesta nas mais diversas formas nos lugares e espaços do cotidiano da cidade.

O Projeto Especial veio à Foz do Iguaçu para fazer uma intervenção no novo palco social, educacional e cultural com ingredientes próprios, tanto na direção das suas ações, como no gerenciamento e operação dos seus recursos. Inicialmente, é necessária uma abordagem sobre a genealogia do Projeto para depois examinar e analisar suas ações concretas. Saber sobre a origem, a natureza, a metodologia de trabalho e as intenções do Projeto Especial é perceber o seu viés ideológico - os fins explícitos e não explícitos. Não é mera coincidência: os tempos da assinatura do Tratado de Itaipu - 26 de abril de 1973 - e da criação e instituição do Projeto Especial Multinacional 19-MEC/OEA - 20 de setembro de 1973 - são muito próximos. O Projeto foi criado e constituído por iniciativa da Secretaria Geral da OEA, que promoveu entendimentos entre os Ministérios da Educação e Cultura do Brasil, Paraguai e Uruguai, motivada e inspirada nas aspirações e recomendações do Programa Regional de Desenvolvimento Educativo - PREDE/OEA. A reunião de trabalho fundante do Projeto ocorreu em Brasília nos dias 17

a 20 de setembro de 1973, com a participação do Secretário-Geral do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, Confúcio Pamplona; vice-Ministro da Educação do Uruguai, Carlos Alberto Roca Tocco; Diretor Geral do Ministério da Educação e Cultura do Paraguai, Fábio Rivas; Subdiretor Auxiliar do Departamento de Assuntos Educacionais da OEA, Armando Hildebrand; e Secretário Executivo para a Educação, a Ciência e a Cultura da OEA, Rodolfo Martinez.

O Projeto veio dar execução às disposições e aspirações da Resolução de Mar del Plata, aprovada e assinada na reunião do Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada na Argentina, em dezembro de 1972, ocasião em que foram criados os "Projetos Especiais". Estes - os Projetos Especiais - têm suas origens e bases conceptuais no "Programa Regional de Desenvolvimento Educativo" - PREDE, institucionalizado na Quinta Reunião do Conselho Interamericano Cultural na Venezuela, em fevereiro de 1968. O PREDE, por sua vez, tem suas origens nas aspirações proclamadas na "Declaração dos Chefes de Estado Americanos", acordados em Punta del Leste, Uruguai, em abril de 1967.

Fazendo o "detour" genealógico - partindo do passado mais distante para chegar até o mais recente - pelo fio condutor pelo qual se arquitetou a estrutura, o Plano Geral do Projeto Especial, podemos dizer que a "Declaração dos Chefes de Estado Americanos", proclamada em Punta del Leste - 1967, proporcionou as bases para a criação do "Programa Regional de Desenvolvimento Educativo"-PREDE, institucionalizado em Macaray, Venezuela - 1968 - que inspirou o Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura (CIECC), em reunião em Mar del Plata -1972, a criar os "Projetos Especiais", que em sua Resolução 137/72, ofereceram as bases do "Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/ Paraguai/Uruguai", instituído em Brasília em 1973, aprovado pela Comissão Executiva Permanente do

Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura (CEPCIECC), em 1974, tendo suas operações iniciadas em maio de 1975 nas duas regiões de fronteiras.

Mas, a que veio o Projeto Especial 19? Quais foram suas bases e fundamentações conceituais, seus propósitos, seus objetivos, suas ações e intervenções, seu método de trabalho, suas estratégias de ação, sua visão política, social, educacional?

As respostas a estes questionamentos estão expressas na justificativa do Plano Geral do Projeto, formulado e aprovado na reunião de Brasília, em 1973.

JUSTIFICATIVA:

> Os Governos do Brasil, do Paraguai e do Uruguai estão empenhados na reforma e na ampliação de seus respectivos sistemas de educação. Entre os aspectos prioritários dessas reformas situam-se a educação orientada para o trabalho no ensino médio e a educação especial, destinada a crianças, adolescentes e adultos que apresentam problemas de conduta e deficiências múltiplas que reduzem sua capacidade de participação na força de trabalho.
> Essas reformas educacionais se orientam no sentido de aumentar o rendimento escolar e consequentemente dar maior eficiência aos sistemas de educação dos três países, especialmente preparando melhor a juventude para o exercício de uma ocupação produtiva.
> Ao lado de inovações educativas que compreendem a reforma dos currículos e a adoção de novos métodos com pleno uso de uma tecnologia avançada no ensino, estão sendo tomadas medidas que assegurem alto retorno em termos de benefícios sociais e alto retorno econômico dos recursos que estão sendo aplicados na educação os quais tendem aumentar em cada ano.
> Assim é que, tanto no Brasil como no Paraguai e Uruguai, as reformas educacionais procuram ajustar a escola às realidades sócio-econômicas desses países, como também dar atenção especial às variedades de interesses e capacidades dos estudantes, tanto aos que apresentam nível normal de desenvolvimento quanto aos que possuam problemas de conduta ou deficiências de qualquer natureza, como também aos superdotados.
> Daí o interesse dos três países em reformular seus planos e programas de educação de grau médio, dando maior diversificação aos seus currículos e sentido mais prático e dinâmico ao ensino a fim de oferecer à maioria dos jovens [que] concluem a escola média, a possibilidade de exercer uma ocupação. Daí também a atenção que vem dedicando à educação especial, ampliando-a, aperfeiçoando-a e integrando-a no sistema de educação. O atendimento da criança e do jovem especial com problema de conduta ou com deficiência física ou mental, quer seja em centros especializados, quer criando as condições necessárias ao seu atendimento nas escolas comuns, redundará no aumento da produtividade das escolas comuns, bem como no mais rápido e

> equilibrado desenvolvimento da criança e do jovem. Programas de treinamento desses jovens e adultos a fim de prepará-los para o exercício de uma ocupação produtiva, reforçará a mão-de-obra especializada e reduzirá o ônus social que os mesmos representam.
> São estas as razões que levaram o Brasil, o Paraguai e o Uruguai a formularem um Projeto Especial Multinacional de Educação, concentrando suas atividades nos setores da Educação Técnica, Educação Especial e Inovações Educacionais (Documentos de Consulta: Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/Paraguai/Uruguai 19-OEA, Brasília, 1973, p.5-6).

As estratégias de ação e trabalho do Projeto também estão expressas no seu Plano Geral.

> ESTRATÉGIA:
>
> Considerando as limitações dos recursos financeiros de que dispõe o Projeto e o fato de que a solução dos problemas quantitativos fundamentais da educação é responsabilidade precípua dos próprios países, o Projeto Especial Multinacional de Educação atuará de preferência como uma força estimuladora e de apoio aos planos e programas nacionais de Educação Especial, Educação Tecnológica e de Inovações Educacionais.
> Por outro lado, o Projeto utilizará os organismos especializados dos países participantes para a consecução dos seus objetivos. Também contratará a execução de serviços técnicos com especialistas em educação e com agências, universidades e organismos especializados, nacionais e estrangeiros.
> O Projeto utilizará entre outros os seguintes meios para sua atuação:
> a) Cursos-programas, em universidades e centros de estudos nacionais e estrangeiros para a formação e especialização de pessoal de alto nível e para pessoal ao nível de execução;
> b) Levantamentos, pesquisas e experimentações educacionais que serão levadas a efeito em cada país ou simultaneamente nos três países participantes para a realização de estudos transculturais;
> c) Assistência técnica a planos e programas levados a efeito nos três países, nas áreas consideradas;
> d) Laboratórios aplicados de educação;
> e) Produção de protótipos de material didático para a Educação Especial e a Educação Tecnológica;
> f) Intercâmbio de ideias, experiências de educadores, dos três países participantes (IDEM, p. 6-7).

Tanto os argumentos expressos na justificativa, como as estratégias de ação se projetam na perspectiva dos objetivos e aspirações do Projeto e confirmam uma

coerência metodológica em sua totalidade. O Projeto inseria-se, como uma luva, ao programa de Reforma do Ensino, patrocinado pelo governo militar brasileiro: uma educação voltada à formação para o trabalho, incluindo explicitamente neste mesmo diapasão a educação especial, destinada a crianças, adolescentes e adultos que apresentam problemas de conduta e deficiências múltiplas que reduzem sua capacidade de participação na força de trabalho.

Os objetivos afirmados e proclamados no Plano Geral são, ao mesmo tempo, amplos e específicos.

> OBJETIVOS GERAIS: o Projeto Especial Multinacional de Educação tem como objetivos gerais:
> a) apoiar e promover o desenvolvimento da Educação Especial nos três países participantes.
> A Educação Especial, de acordo com este Projeto, abrange a educação da criança, do adolescente e do adulto com problema de conduta, com deficiências múltiplas e os superdotados, nos níveis de educação fundamental, média, superior e supletiva.
> b) Promover o desenvolvimento da educação tecnológica nos três países, abrangendo o ensino médio e a formação profissional.
> Essa educação abrangerá toda ação educativa, formal e não convencional, destinada à formação e à especialização do homem para o trabalho ao nível da mão-de-obra qualificada e do técnico de nível médio e superior.
> c) Promover o estudo dos objetivos e a utilização de novos métodos e formas de educação geral, especial e para o trabalho, especialmente nos níveis de educação fundamental e média.
> d) Promover intercâmbio de ideias e experiências entre autoridades educacionais e educadores dos três países.
> OBJETIVOS ESPECÍFICOS: São objetivos específicos deste Projeto:
> Educação Especial:
>
> a) Dar apoio e assistência do Centro Nacional de Educação Especial CENESP, do Brasil, para o pleno desenvolvimento de seus planos e programas de trabalho.
> b) Dar assistência técnica ao Ministério de Educação e Cultura do Paraguai para o fortalecimento da Educação Especial, integrada no sistema de educação do país.
> c) Cooperar com o Ministério de Educação e Cultura do Uruguai para a ampliação e aperfeiçoamento do sistema de educação e Educação Especial do país.
> d) Realizar estudos e pesquisas visando ao aperfeiçoamento de métodos,

> técnicas e do material didático utilizados na Educação Especial.
> e) Especializar profissionais de nível superior e promover a formação de pessoal técnico ao nível de execução para o desenvolvimento da Educação Especial nos três países participantes (IDEM, p.2-3).
>
> Educação Tecnológica:
>
> a) Realizar estudos, pesquisas e experimentações no campo da educação para o trabalho a fim de aperfeiçoar e atualizar os métodos, os materiais didáticos e as formas de educação tecnológica.
> b) Especializar pessoal em nível de pós-graduação para o planejamento, a administração e as diversas especialidades da educação tecnológica.
> c) Dar assistência aos Ministérios de Educação do Paraguai e do Uruguai e do seu sistema de educação para o trabalho.
>
> Inovações Educacionais:
>
> a) Promover e realizar estudos, pesquisas e experimentações visando à introdução de inovações educacionais nos sistemas de educação dos países participantes.
> b) Promover a especialização em alto nível de equipes de profissionais da educação nos três países bem como a criação de condições para sua assimilação pelos organismos nacionais que compõem os respectivos sistemas de educação (IDEM, p. 3-4).

Assim, posto o caminho teórico-metodológico do Projeto Especial, nas limitações de um documento técnico formal, criava-se ambiente político e institucional de sua aprovação. Com uma leitura atenta, cuidadosa - leitura retrospectiva das entrelinhas - ficam visíveis nos enunciados a articulação do discurso do Projeto com o discurso "hegemônico" imposto pela reforma do ensino básico e médio, com consistência, coerência e unidade dos fundamentos conceituais e metodológicos.

Mas para além do discurso oficial que o Projeto repete, inclui uma qualificação e formação dos quadros de professores e educadores dos sistemas de educação onde o Projeto pretendia intervir, precisamente quando, particularmente no Brasil, para atender à demanda de professores, inicia-se a formação rápida de licenciados (as então chamadas "licenciaturas curtas") que davam "autorização" para exercer a profissão até a 8ª série do ensino fundamental. Intervir na formação dos professores,

através de programas de formação continuada e em serviço, era garantir um tempo a mais aos profissionais da educação formados aligeiradamente por inúmeras faculdades privadas que foram surgindo pelo interior do país após o golpe militar30.

Há três grandes campos de ação do Projeto: a) Educação Especial; b) Educação Tecnológica; c) Inovações Educacionais. O destaque fica para os objetivos da Educação Tecnológica: promover e realizar estudos, pesquisas e experimentações na educação para o trabalho e inovação educacional nos sistemas de educação, "a fim de aperfeiçoar e atualizar os métodos, os materiais didáticos e as formas de educação tecnológica". Acima de tudo, está afirmada a especialização em alto nível de equipes de profissionais da educação em nível de Pós-Graduação e o seu aproveitamento pelos organismos nacionais que compõem os sistemas de educação.

> O Projeto nos três países se desenvolverá de forma descentralizada, aproveitando as instituições locais, como: Centros de Ensino, Universidades, Escolas e Associações e utilizando os recursos existentes ou potenciais das regiões onde atua, através de atividades de pesquisa, planejamento, cursos-programa, experimentações, assistência a órgãos e programas educativos, seminários, a reuniões técnicas, missões de estudos, produção de protótipos de material didático e promovendo a geração, multiplicação e intercâmbio de experiências educativas (MEC/OEA - Projeto Especial Multinacional Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, Documento de referência para a I Reunião Técnica de Avaliação. Brasília, 1980, p.4).

O ator protagonista, mentor intelectual e mediador estrategista na articulação junto aos diretores no âmbito da OEA e dos Ministérios de Educação dos três países participantes, foi o representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, Armando Hildebrand, educador de elevado capital social e de visão de mundo social, política, educacional e cultural muito singular. Armando Hildebrand era detentor

---

[30] Luiz Antônio Cunha (197-?), em artigo na revista Argumento - infelizmente desaparecida nos meandros da censura tendo chegado apenas a três edições - mostra que o governo militar cooptou a classe média, particularmente do interior, pela oferta de ensino superior de qualidade discutível, incentivando a criação de inúmeras faculdades particulares em pequenos municípios.

de vasta experiência política e educacional, acumulada ao longo dos anos 50 e 60 na atuação em departamentos e órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, em organismos - que criou - e agências de formação profissional e de mão-de-obra para o trabalho técnico, no Brasil e em vários países das Américas quando exerceu o cargo de representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA. Soube como ninguém sobreviver com inteligência aos rigores e brutalidades da perseguição política durante os vinte e um anos da ditadura militar instalada em 196431. O pensamento estratégico aguçado lhe garantia o desempenho do papel de articulador distinto na organização e coordenação de reuniões para garantir as ações que eram propostas e organizadas nas bases de atuação do Projeto, ou seja, nos municípios do oeste do Paraná, principalmente quando as ações se faziam na contra- hegemonia da ordem política do regime ditatorial.

Sem se submeter e subordinar à ideologia conservadora do regime autoritário e sem precisar aliar-se aos detentores do poder, menos ainda ser um deles. Estrategicamente soube articular a criação e institucionalização do Projeto Especial 19, de quatro anos de duração, e garantir, de forma inédita, sua prorrogação por mais quatro anos, como Projeto Especial 39. Com as mesmas habilidades de articulação coordenou o Projeto até 1981, garantindo a continuidade da programação operacional e financeira mediante os Planos Anuais de Operações. Estes planos eram rigorosamente elaborados, discutidos e aprovados em reuniões anuais convocadas pela Coordenação Geral a cargo da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, coordenadas pelo representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA e com a participação efetiva do Coordenador Adjunto brasileiro, dos Coordenadores Nacionais do Paraguai e Uruguai, dos Coordenadores de Área do Paraná e do Rio Grande do Sul. Na contramão

[31] Certamente esta sobrevivência não se deve somente a sua capacidade de estrategista, capaz de incluir em seu discurso aquele discurso que o sistema quer ouvir. Suas relações familiares o ajudaram, afinal ele era irmão de um general da ativa.

dos encontros desta natureza na burocracia do estado, o diálogo e a democracia eram a *virtú* das reuniões coordenadas por Armando Hildebrand32.

Os coordenadores do Projeto de Brasília incentivavam e estimulavam a escolha de entidades inovadoras, criativas e originais na perspectiva de uma educação crítica, particularmente na inovação de métodos pedagógicos de ensino e na produção de novos materiais didáticos, produzidos a partir de estudos, pesquisas e experiências. Por conta daquele *modus operandi* do Projeto, por diversas vezes, agentes do Palácio do Governo de Brasília, do Itamarati e do Ministério de Planejamento faziam periodicamente verificações rigorosas das ações nos escritórios do Projeto sob o pretexto de "Reuniões Técnicas de Avaliação". Os especialistas e Coordenadores de Área eram interrogados em detalhes sobre as entidades e organismos executores das ações do Projeto. No caso do Paraná, a presença e participação efetivas da FIDENE-Ijuí, desde o início do Projeto até o seu encerramento e mais tarde, a presença do IEL-UNICAMP e do IESAE-FGV-Rio, se constituíram em vigilância ideológica permanente. Não foi por outras razões que, a partir do Projeto Especial 39 - 1979/83 - uma funcionária do Itamarati - Drª Gláucea passou a acompanhar o Projeto em tempo integral, visitando, juntamente com a Coordenadora Adjunta do Projeto, Helena M. Falluh, a FIDENE e a UNICAMP. Os diretores da FIDENE, por medida cautelar e estratégica, elaboraram e publicaram um documento - uma breve história da FIDENE - com o título "O que é a FIDENE". Ao

---

32 O Projeto não surgiu do nada e não foi inventado do nada e para o nada. Teve um inventor, um criador com intencionalidades ideológicas para além das aparências enunciadas e expressas em documentos. E para além da ideologia dominante do Palácio do Planalto de Brasília e do Escritório Central da OEA de Washington. Havia indícios de intencionalidades de uma contra-ideologia, uma contra-hegemonia em ações educacionais como forças estimuladoras e de apoio aos planos e programas nacionais de Inovações Educacionais, Educação Tecnológica e Educação Especial. Ficam aqui as homenagens póstumas ao idealizador e mentor intelectual - de pensamento estratégico - Armando Hildebrand. No Paraná, na condição de contratado como especialista em educação, tive total liberdade e autonomia de propor, articular e elaborar os projetos das ações no Oeste do Paraná. Principalmente tive a autonomia de escolher as agências, universidades e centros de estudos e organismos especializados para a execução das ações.

conhecer a história real da faculdade gaúcha, as duas senhoras se tornaram amigas e defensoras da FIDENE.

As atividades do Projeto eram orçadas em dólares nos Planos Operacionais de cada ano. A efetivação dos pagamentos se operacionalizava na moeda de cada país, tendo como instrumento de operacionalização os Documentos Guias para cada projeto/ação. Documento Guia era o instrumento de formato e estrutura padronizado, proposto em versão preliminar pelo Coordenador de Área à Coordenação Central do Projeto em Brasília. No escritório do Projeto de Brasília os Documentos Guia eram analisados, aprovados e os recursos alocados para a liberação pelo escritório da OEA. Os procedimentos formais eram rápidos e com burocracia minimizada a ponto de nunca prejudicar o cronograma da execução das atividades de campo. Três tipos de documentos abarcavam e consolidavam o modo formal e técnico de trabalho do Projeto: os Planos de Operações Anuais, planejados e elaborados pelos coordenadores, representantes dos Ministérios de Educação e dos Escritórios da OEA dos três países, Coordenadores de Área do Paraná e Rio Grande do Sul; os Documentos Guia, que eram os projetos e ações individuais com os orçamentos detalhados, elaborados e propostos pelos Coordenadores de Área e unidades executoras; os Relatórios Técnicos, com os resultados e as prestações de contas, elaborados pelas unidades executoras e Coordenações de Área33. No caso do Brasil os recursos eram transferidos de fundos da conta da OEA para a conta especial no Banco do Brasil. Em tempos de inflação alta no Brasil, havia sobras de elevadas somas de recursos no final de cada atividade. Tais sobras eram agregadas e aproveitadas para outras atividades no Plano de Operações do ano subsequente. Uma verdadeira multiplicação de recursos.

---

[33] Os documentos originais na sua totalidade e integridade estão guardados, atualmente, no Arquivo Central da Universidade Estadual do Oeste do Paraná–Unioeste–Biblioteca do Campus de Cascavel. Estão sendo classificados e catalogados para constituir o Centro de Memória da Unioeste.

O total de recursos propostos no Plano Geral, por biênio, para os quatro anos do Projeto 19, distribuídos por país em dólares, foram os seguintes:

PAÍS	1974/76	1977/78
Brasil	1.760.000	
Paraguai	44.0002.534.000	
Uruguai	88.000	52.000
PREDE	3.784.000	126.720
		5.427.840

Os recursos do PREDE eram aplicados no Paraguai e Uruguai proporcionalmente à contribuição dos mesmos. Dessa forma, coube ao Brasil a grande maioria dos recursos. Estes recursos eram orçados e programados nos Planos de Operações em cada ano e destinados a cada ação individualmente nos Documentos Guias, com detalhamento rigoroso dos custos por rubricas: 04-Viagens; 05-Documentos; 08-Contratos; 09-Outras Despesas. Para cada dólar que os países do Projeto contribuíam, havia uma contrapartida do PREDE em dobro, ou seja, dois dólares para um dólar. Na verdade, eram uma contrapartida dos EUA, via OEA.

6.2 UMA EDUCAÇÃO ALTERNATIVA FRENTE À EDUCAÇÃO COMO CAPITAL HUMANO

Segundo a estratégia central, o Projeto se organizaria para atuar como força estimuladora e de apoio aos planos e programas nacionais de Educação Especial, Educação Tecnológica e de Inovações Educacionais nos três países. No conjunto de

objetivos, chamam atenções especiais os dois objetivos enunciados no campo das Inovações Educacionais, pelo espaço de atuação que abrem, sem que efetivamente se tenham definido de antemão as ações efetivas a serem executadas, nas quais era possível ir além do que pretendia o discurso oficial:

> a) Promover e realizar estudos, pesquisas e experimentações visando a introdução de inovações educacionais nos sistemas de educação dos países participantes.
> b) Promover a especialização em alto nível de equipes de profissionais da educação nos três países bem como a criação de condições para sua assimilação pelos organismos nacionais que compõem os respectivos sistemas de educação ((Documentos de Consulta: Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/Paraguai/Uruguai 19-OEA, Brasília, 1973, p. 3-4).

Estes objetivos sustentaram as ações centrais do Projeto no Brasil. Partia do pressuposto de que para intervir nas práticas educacionais e romper o habitual, o oficial, o usual nos sistemas educacionais, era necessário conhecer com profundidade a realidade do cotidiano escolar e os fatores - políticos, sociais e educacionais - determinantes do tipo de ensino existente. Este conhecimento seria atingido mediante estudos, levantamentos e pesquisas de nível técnico e científico. Portanto, era necessário um pressuposto correlato - quase anterior ao primeiro -, qual seja a constituição, formação e especialização de equipes de profissionais da educação - pesquisadores, planejadores, professores e orientadores educacionais - bem como a criação de condições especiais para a experimentação de novos métodos e formas de ensino e novos materiais didático-pedagógicos. Essas eram as condições primeiras para o Projeto viabilizar sua intervenção nos planos e programas de educação com a intenção de romper e superar as práticas educacionais em vigor.

Para fazer uma análise mais profunda das ações do Projeto Especial no oeste do Paraná, é preciso retomar o modelo e a concepção de educação que predominavam nos meios políticos, e que serviam de cânones práticos para os planejadores e agentes educacionais oficiais.

Segundo abordagem de Cândido Grzybowski em "Esboço de Uma Alternativa Para Pensar a Educação no Meio Rural" (IESAE/FGV, 1981-mimeo), nas décadas de 60 e 70 predominava um tipo de pensamento, por obra do bloco no poder e dos atores da educação oficial, que concebia a educação como fator de produção, de desenvolvimento econômico e tecnológico, consequentemente vinculava a educação ao campo da economia enquanto investimento, com taxas de produtividade/improdutividade, rigorosamente mensuradas durante o processo de ensino.

> A própria retórica oficial incorporou este tipo de pensamento para justificar as políticas de Estado na área da educação, os programas e instituições criadas, as reformas realizadas.
> [...]Temos que superar e nos libertar dos estreitos limites em que a educação é vista como caudatária do processo de desenvolvimento - fator de desenvolvimento, formadora de recursos humanos, fornecedora do capital humano - onde as questões educacionais se reduzem a uma contabilidade, em última análise de custo-benefício (GRZYBOWSKI, 1981, p.3).

Este pensamento fortalecia a relação entre o processo econômico-social-político e a educação, esta como investimento, sujeita a crises e fracassos advindos das crises da economia. Não foi por outras razões que na década de 70 surgem e circulam nos meios educacionais e políticos as teorias do "fracasso escolar" da educação brasileira, simultaneamente ao fracasso do "milagre econômico brasileiro".

Grzybowski prossegue:

> [...]acabou-se reduzindo a questão social e política da educação a uma questão de engenharia de produção, com minimização de custos e maximização de benefícios. [···] no centro da concepção dominante está a ideia de que a educação - por implicar custos financeiros individuais e sociais - deve ser medida, não pelo que significa para a sociedade, mas pelos "ganhos" que pode propiciar face ao uso alternativo dos recursos dispendidos. Ou, em outras palavras, a educação foi igualada, na prática, a outros tipos de investimento e passou-se a avaliar, por exemplo, se a construção de uma hidrelétrica é melhor para o desenvolvimento econômico do que a generalização e extensão da escolaridade (IDEM, p.4).

Este tipo de pensamento - da educação como capital humano - não teve sua

gênese no solo e nem em cérebros brasileiros. Gaudêncio Frigotto nas análises em seu livro "*Educação e Crise do Capitalismo Real*" (Ed. Cortez, 1999), abordando e analisando a educação brasileira daquele período da história, sob a mesma ótica de Grzybowski, aponta o livro "*O Valor Econômico da Educação*", de Theodoro Schultz (1967) como matriz conceptual da "teoria do capital humano". "No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da igualização social no contexto do milagre econômico" (FRIGOTTO, 1999, p.41)

> A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (IDEM, p.41)

Esta teoria não entrou no Brasil pelas cabeças, nem pelos escritos de intelectuais, pesquisadores, pensadores e educadores das universidades. Ela veio como contrabando pela alfândega dos aeroportos e portos, como teoria, ou melhor, como mercadoria que se disseminou como "panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos" (IDEM, p.41). E mais, organismos internacionais e regionais como BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF, CEPAL e CINTERFOR foram os agentes voluntários da disseminação da teoria milagrosa, - os "intelectuais orgânicos do sistema" - prestando generosamente um revolucionário serviço aos interesses do capitalismo integrado ao grande capital. No Brasil, ainda na análise de Frigotto,

> [...]Mário H. Simonsen, no final da década de 60 e início de 70, pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação (FRIGOTTO, 1999, p.41-42).

Frigotto chama atenção ainda sobre dois aspectos básicos que comumente estão presentes nas apologias da teoria do capital humano. O primeiro aspecto está relacionado às múltiplas formas e modelos de mensuração dos impactos da educação sobre o desenvolvimento, tanto na dimensão macro - métodos de projeções e previsão de necessidades de mão-de-obra e nível de instrução - e micro - ênfases na análise de custo, taxa de retorno, custo-benefício, análises de oferta e demanda. O segundo aspecto tem como pressuposto básico a educação como produtora de capacidade de trabalho, produtividade e de renda. Qual seriam, então, a missão e papel efetivos da escola: conhecimento e habilidades técnicas específicas para o mercado de trabalho ou a formação de determinados valores e atitudes de acordo com o mundo da produção? Ao capital, os dois aspectos interessavam.

Em oposição e contraposição a este modelo hegemônico de educação - modelo oficial dominante no bloco do poder conservador e, paradoxalmente, técnico desenvolvimentista - germinava, em terras férteis nas universidades públicas centrais e agentes sociais em oposição ao regime autoritário da ditadura, uma concepção de educação crítica, ainda nos primeiros anos da década de 70. Era feita uma crítica radical ao modelo de educação dominante, uma negação radical ao tecnicismo educacional. A crítica à teoria do capital humano veio a consubstanciar-se na corrente autodenominada de "educação histórico-crítica". Inicialmente, o seu núcleo era a crítica e contestação, a negação, a denúncia e a resistência para em seguida agregar uma proposição, uma educação alternativa em superação ao modelo de educação dominante. As teorias marxistas - o próprio Marx, Engels, Gramsci e outros - vem fertilizar e energizar, como verdadeiros suportes teóricos, conceptuais e metodológicos, o movimento que vem ganhando visibilidade, consistência e respeito em meio aos movimentos das oposições - gerando mal-estar, medo e pavor aos governantes, políticos e defensores do regime. A

efervescência das ideias críticas na educação foi se manifestando, com igual vigor, nos meios políticos e nos múltiplos movimentos sociais no meio das classes subalternas.

Em alguns movimentos de oposição está presente também a concepção da educação libertadora de Paulo Freire. As referências ao educador Paulo Freire são permanentes, menos nas universidades e mais nos movimentos sociais de bases populares. Assim, a educação histórico-crítica e a educação libertadora se constituem em fontes alimentadoras para movimentos sociais de esquerda e partidos políticos de esquerda - embora estes ainda clandestinos ou disfarçados até final da década de 70.

Grzybowski vê a "educação como prática social - uma atividade humana concreta e histórica". Ou mais especificamente

> A educação, enquanto processo determinado de aprendizado, é exatamente o espaço contraditório em que as classes procuram se apropriar de um saber adequado aos seus interesses de classe. Nesta perspectiva a educação se dá tanto na escola como no trabalho e na vida. Ou melhor, a educação na escola só é inteligível quando articulada à educação no trabalho e na vida, aos modos de inserção na produção social das diferentes classes e às suas organizações e ações *coletivas.*
>
> Vendo a educação deste prisma é evidente que, enquanto processo, ela é campo social de disputa e, ao mesmo tempo, resultado da disputa. As classes sociais, em sua disputa por hegemonia, tem necessidade de elaborar e difundir concepções do mundo, conhecimentos e habilidades, padrões de conduta moral e projetos sociais, adequados aos seus interesses. Por isto, acabam criando práticas educacionais diversificadas, mas coerentes em sua heterogeneidade quando associadas à correlação de forças e à estrutura de poder (GRZYBOWSKI, 1981, p.6).

Nesta ótica, uma análise atenta e profunda da realidade escolar permite visualizar a disputa e exercício de hegemonia das classes sociais - estratégias de "guerra de posições", na acepção de Gramsci - um espaço social de correlação de forças entre ideologia das classes dominantes e da contra-ideologia das classes subalternas. Ainda nas análises de Grzybowski "na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes segmentos sociais de trabalhadores deve ser uma educação capaz de habilitá-

los tecnicamente e, sobretudo, adequá-los social e ideologicamente para o trabalho" (IDEM, p.7). A organização escolar se constitui na estrutura ideológica como uma organização cultural, cuja função também é difundir a ideologia das classes dominantes ou contrapor a ela uma contra-ideologia.

Em oposição à perspectiva das classes dominantes, para as classes subalternas a educação é tida como desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social, que implicava organizar reflexivamente a práxis - uma ação transformadora. "Trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitem uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais" (op.cit. p.7). Quando falamos de realidade educacional determinada estamos falando do cotidiano escolar - ou melhor, da infinitude caleidoscópica de escolas reais dos grandes centros urbanos, das pequenas cidades, dos bairros, das periferias, das favelas, do meio rural, das comunidades indígenas, quer sejam escolas da rede privada, ou das redes públicas federal, estadual e municipal.

Acima de tudo, pensar a realidade escolar é pensar nas crianças, nos adolescentes, nos jovens e adultos - os alunos - estudantes, então confundidos com "clientes", "matéria prima", "inputs" do sistema. Nem sempre conhecemos e falamos da origem dos alunos, dos seus vínculos com classes sociais, das suas reais condições de existência material humana. Diante do quadro humano - das "condições objetivas da história" - importa perguntar: "o que queremos ser"? Quais os fatores, as condições concretas segundo as quais nos constituímos na sociedade da qual fazemos parte?

Havia uma resposta dada pelos elementos conceptuais básicos que serviam como referenciais ao tipo de pensamento dominante sobre a educação no Brasil nas décadas de 70-80: capital humano ou recurso humano para o trabalho no sistema capitalista. Cabe perguntar: a que veio, então, o Projeto Especial? A que educação veio

servir? No seu Plano Geral há indícios formais, expressos no tom da linguagem, de vínculos e compromissos com uma educação como fator de formação técnica profissional para o trabalho. Formalmente era prudente não expressar e manifestar uma postura de confrontos com o sistema. Nem manifestar defesa e subserviência ao poder dominante, nem enunciar se a intenção do Projeto era gerar e dar sustentação a rupturas com o modo de pensar a educação e a sociedade naqueles anos. Na verdade, o Projeto Especial MEC/OEA patrocinava e financiava ações e programas do movimento "zague", na visão e concepção contrária à visão e concepção da educação do movimento "zigue".

6.3 INTERVENÇÕES DO PROJETO ESPECIAL

Abertura

Nas ciências sociais em geral e por excelência na história, a "característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo", pelo exame das partes e suas complexas relações. Atentando, sempre, no método de investigação, à profundidade da penetração nos fatos investigados para tornar os fenômenos transparentes - desvendados para além das aparências - e compreensíveis em sua essência e sentido novo.

Em consequência, para atingir o conhecimento dos fenômenos sociais da história é preciso examiná-los em suas "relações infinitas", passadas e futuras - o passado no presente - como meio "onde se deu a vivência", as circunstâncias e condições dadas dos acontecimentos. Em consequência, é necessário lembrar que o meio onde se deu a vivência dos acontecimentos da história tem horizontes. Não somente horizontes geográficos, temporais e físicos, mas horizontes de visão de quem narra -

narrador e narrados - e conta histórias no terreno de hoje.

Aos cuidados destes pressupostos - já auscultados na polifonia das vozes da ópera que apresentamos - as narrativas, análises e comentários aqui expostos abordam e abarcam o conjunto de ações do Projeto Especial desenvolvidas na área de sua atuação a 21ª Microrregião Oeste do Paraná, com extensão tênue de algumas ações na capital Curitiba. As abordagens abarcam diferentes dimensões em diferentes campos sócio-econômicos-educacionais-culturais, buscando encontrar as conexões e coerência entre os diversos programas, projetos, subprojetos e atividades. Não há um método formal rigoroso de exposição". Há, no entanto, um esforço persistente de fidelidade ao "método dialético de análise e exposição, esforço presente como fio didático nas ações, segundo o qual uma ação, uma vez planejada, iniciada e desenvolvida, gestava outras ações e se ampliava e revigorava no movimento de continuidade do processo. Portanto, as reflexões de sentido conceitual e metodológico que uma vez e outra são embutidas nas descrições e narrativas, estão indissociavelmente interligadas à pesquisa empírica - história oral de campo e história de arquivo documental. Pois não se trata de apenas achar os guardados do passado, mas dar-lhes o sentido novo, o sentido da história. Esta - a história - é sempre uma construção nova, que se origina da oposição do mundo real não teorizado e não escrito e o mundo concreto teorizado e escrito.

O quadro deste capítulo é composto fundamentalmente por descrições. Gostaria, no entanto, de converter as descrições das ações e circunstâncias em histórias. Para tanto, precisaria nominar os atores e descrever os personagens que representaram individualmente e no conjunto, pois não há história sem nominação dos protagonistas e atores. Aqui está alojado um elevado grau de dificuldades, pois, fui parte - ator na função de coordenador de Área no Paraná, permanente e contínuo, desde o início do Projeto - 1975 - até o final - 1983. O eixo central do quadro de ações é constituído

pelos cursos de formação continuada de professores, com seus diversos desdobramentos em diversas modalidades - cursos de treinamento, capacitação, cursos-programas, cursos para multiplicadores, cursos de reforço, etc. Simultaneamente aos cursos, foram desenvolvidos outros programas e ações, em áreas e temas diversos, que faziam parte dos objetivos do Projeto Especial. Na realidade - no espaço e tempo da realização - houve um entrelaçamento entre as diversas ações e entre os diferentes campos/áreas.

O quadro se apresenta organizado e estruturado por áreas interligadas com questões e problemática educacionais, provocando e estimulando sempre uma visão de comunidade regional pela superação dos limites geográficos, políticos e culturais, estendendo os marcos geográficos para além do horizonte do município. Cria-se uma nova mentalidade política e cultural, novo cenário regional por conta da presença e ação do Projeto Especial. As suas atividades técnicas passam a se sustentar e são impulsionadas pela própria força comunitária, como se verá no surgimento da ASSOESTE no próximo capítulo.

Este viés conceitual e metodológico está expresso no primeiro Plano de Trabalho, organizado e proposto na condição de Coordenador de Área do Projeto Especial no Paraná para o período de fevereiro de 1976 à fevereiro de 1977. Aquele plano34 - documento de 7 páginas - contem os objetivos e as atividades iniciais do Projeto e primeiramente foi apresentado em sua base local/regional para aprovação, depois, encaminhado à Coordenação Central em Brasília, onde também teve aprovação irrestrita para a execução das ações propostas. Vale a pena conferir, hoje, os fundamentos conceptuais que nortearam as ações do Projeto desde suas primeiras ações no Paraná. Na apresentação do plano está escrito:

---

[34] O documento faz parte do Arquivo Central da Unioeste, em fase de organização e classificação dos documentos para se constituir no Centro de Memória. O documento do plano foi distribuído na ocasião para secretários municipais de Educação, inspetores de ensino, diretores de escolas e fundações educacionais do oeste do Paraná.

> Toda a ação a ser proposta e desenvolvida no presente Plano de Trabalho será como manifestação de vida e consciência dos problemas e das aspirações dos homens, mulheres, jovens e crianças, pela participação de órgãos, entidades e articulação de pequenos grupos e indivíduos, em busca de soluções próprias a situações comuns.
> Os Projetos e as atividades a serem desenvolvidas na região não terão o sentido de uma implantação externa, a priori, mas uma ação em decorrência das necessidades e aspirações da comunidade, para que se crie o sentido comunitário, através da participação de seus indivíduos. Para tornar mais explícita e clara esta ideia, citamos um pensamento do sociólogo Mário Osório Marques, em "Uma Comunidade em Busca de seu Destino": "A civilização não se constrói pelo que se dá aos homens, mas pelo que deles se exige".
> Significa um convite a compartilhar com as pessoas que nos cercam no estudo da nossa realidade e decidir em conjunto sobre as soluções de problemas que são de todos. Exigir-se-á, dos indivíduos, uma elevada parcela de abnegação, sacrifício e persistência, onde todos possam participar do seu desenvolvimento (KUIAVA, 1976, p.1).

Nos seus objetivos, há um destaque visível para a promoção da integração e desenvolvimento comunitário. E nas diretrizes, há um destaque para o sentido das ações como um "movimento comunitário de base", superando as ações fragmentadas e isoladas de espírito e abrangência local.

> Além do sentido Educacional, social e cultural, essas atividades devem assumir o sentido e o espírito de um movimento comunitário de base, que possa resultar na integração e desenvolvimento da comunidade de Foz do Iguaçu e demais Municípios (IDEM, p.7).

Como se pode constatar, no Plano de Ações uma concepção distinta daquela que está presente nas justificativas do Projeto vai-se entranhando, concepção bastante aproximada daquela que apareceu já aqui, quando narramos o curso para os professores do Ginásio Dom Manoel Konner, tributária do pensamento de Lebret, nas formulações a ele dadas pela equipe de professores da FIDENE. O discurso, assim enunciado como justificativa, fazia parte da estratégia do movimento em zague. Uma correlação de forças sub-reptícia.

Para a apresentação, as atividades foram organizadas e agrupadas por áreas

afins, visando preservar a continuidade, ampliação, coerência e organicidade das ações. Foram constituídas quatro áreas/blocos de ações, que formam os próximos itens deste trabalho: a) Estudos e Pesquisas - incluindo missões de estudos, Levantamento Sócio-Econômico-Educacional, reuniões técnicas, cursos-programas, pesquisas sócio-econômicas, censos escolares e pesquisas ambientais, seminários e produção de material didático próprio; b) Assistência a Instituições e Programas Educacionais - foram doados livros e equipamentos áudio-visuais para bibliotecas municipais, bibliotecas de colégios, fundações de educação, faculdades, cooperativas, UNICON, CETEPAR, FUNDEPAR; c) Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional - incluindo cursos de treinamento e capacitação de pessoal de área agrícola, cursos de treinamento para auxiliares de bibliotecas, treinamento de pessoal em administração municipal; d) Habilitação e Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação - incluindo cursos-programas, cursos de aperfeiçoamento de administradores educacionais, pessoal pedagógico, professores das redes municipal e estadual de 1º e 2º graus, cursos de especialização para professores do ensino superior e cursos na área da educação especial.

Convém atentar para o fato de que as ações acontecem simultaneamente, portanto, a cronologia tem um sentido de continuidade, ampliação e multiplicidade das ações. Dizendo de outra forma, os estudos e pesquisas, a assistência a instituições, a capacitação e aperfeiçoamento de pessoal e a formação de educadores e professores são permanentes no período de vigência do Projeto Especial.

6.3.1 Estudos e Pesquisas - Diagnóstico e Prognóstico Sócio-Econômico-Educacional de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo

A base referencial sobre a qual e a partir da qual o Projeto Especial propôs e estruturou os Programas/Projetos/Atividades na 21ª Microrregião do Paraná, a partir de

1977, foi o Diagnóstico e Prognóstico Sócio-Econômico-Educacional dos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. "Realizar estudos, pesquisas e experiências no campo da educação" era um dos objetivos precípuos do Projeto Especial. Graças a este objetivo, o Diagnóstico e Prognóstico se constituíram em estratégia e credenciamento - um método de trabalho - bem como, em uma das primeiras atividades do Projeto. O Planejamento Educacional compreendia um todo de três partes interdependentes, desenvolvidas em três atividades/ momentos sequenciais e complementares: O Diagnóstico, o Prognóstico e a Programação, realizados no período de julho de 1975 a outubro de 1977.

Na visão dos coordenadores do Projeto, era necessário mudar o modelo de educação vigente no Brasil com intervenções em todas as esferas do sistema de ensino, desde os níveis de decisão até o cotidiano escolar na região onde atuava. Para mudar a educação era preciso conhecê-la. Conhecer os componentes do sistema. Era preciso verificar a situação real dos problemas educacionais concretos dos municípios da 21ª microrregião, onde se pretendia fazer intervenções nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas e didáticas do sistema escolar. Este pressuposto tem vínculos e conexão com categorias históricas já por demais conhecidas. O próprio Marx ao concitar a humanidade para transformar o mundo, somente o pode fazer após ter estudado, compreendido e explicado o mundo de maneira original, rigorosa e verdadeira. Embora os coordenadores do Projeto e mentores políticos e intelectuais do modelo de planejamento educacional pretendido não tenham feito referências nem apologias das categorias de análise marxistas, deixam, no entanto, entrever indícios e elementos de um método de planejamento educacional que visa mudanças sócio-educacionais-culturais. A heterogeneidade e complexidade dos componentes e agentes determinantes do sistema e a multiplicidade de fatores intervenientes no processo educacional tornaram necessário

um estudo, um diagnóstico sócio-econômico-educacional dos municípios centrais - polos da região - de alcance para além do âmbito da educação. A região estava sendo atingida em seus padrões normais de crescimento demográfico pela interveniência dos fatores decorrentes da construção da hidrelétrica de ITAIPU, nas áreas social, econômica e educacional.

A primeira decisão foi a escolha do ator intelectual do modelo teórico-metodológico de planejamento educacional. Foi escolhido e convidado para esta verdadeira missão - coordenação técnica - o professor Jurandir Santiago, com doutorado recém concluído na Sorbonne, professor da Fundação Universidade de Brasília e especialista em Sistemas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura.

O plano seguiu uma cronologia de acordo com o modelo de planejamento educacional "centrado em problemas" da situação sócio-econômico-educacional, onde o ponto de partida é o Diagnóstico, que é a base de dados e informações para o Prognóstico, que é a matriz de alternativas e indicadores para a Programação - esta, um conjunto de projetos e atividades finais para implantação e desenvolvimento nos sistemas de ensino dos municípios.

O Projeto procurou inovar com a metodologia de trabalho que adotou com o Planejamento Centrado em Problemas, rompendo com o usual Planejamento Convencional no sentido descendente, onde as ações são estabelecidas a priori sem se considerar as realidades concretas de intervenção. No manual específico de modelo de planejamento elaborado para a preparação das equipes de coordenadores, especialistas e técnicos, pelo professor Jurandir Santiago, há uma clara diferenciação conceitual do plano descendente e do plano ascendente de planejamento. Há também um modo misto pela combinação dos dois modos - descendente e ascendente.

> Nos planos descendentes, os objetivos são fixados ao nível mais alto de decisão e filtram-se através de níveis hierárquicos da organização, até atingir a unidade

> produtiva e executora. Quando partem da unidade produtiva e executora e são compatibilizados e consolidados a cada nível hierárquico, tem-se os planos ascendentes. Finalmente, os planos são ascendentes e descendentes quando percorrem os dois sentidos.
> Diz-se que o planejamento é convencional quando é só descendente ou seleção racional dos meios com vistas a maximizar os benefícios de fins específicos, a partir dos objetivos fixados por uma classe dirigente, onde o técnico é neutro ao problema enunciado e à política - intenção do decisor.
> (…)
> O Planejamento Centrado em Problemas é uma seleção racional de problemas, escalonados da ordem mais baixa à mais alta, para fixação de alternativas e prioridades, com o fim de introduzir soluções que maximizem os benefícios e estejam à disposição da classe dirigente (SANTIAGO, Relatório - Reunião de Programação Foz do Iguaçu. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai - MEC/OEA, Brasília, 1977, p.14-15).

Aqui estão os pressupostos teóricos da justificativa do modelo de Diagnóstico e Prognóstico, com seus custos, uma elevada e surpreendente quantidade e qualidade de dirigentes, especialistas e técnicos envolvidos, o tempo dispendido de três anos para efetivar os estudos, a pesquisa e a programação.

DIAGNÓSTICO - Planejamento, Execução e Produção de Relatórios.

Para dar início às atividades de planejamento, no primeiro momento, foi firmado o Convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a Fundação Universidade de Brasília. Em seguida, foram realizadas várias reuniões de entendimentos e decisões dos coordenadores e assessores do Projeto de Brasília, diretores e técnicos da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, da Fundação Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR, da Secretaria de Planejamento do Estado do Paraná, da Universidade Federal do Paraná, das prefeituras municipais de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo e da ITAIPU Binacional. Estas reuniões técnicas - de caráter preparatório e estratégico - foram realizadas em Curitiba e Foz do Iguaçu, sempre coordenadas por Armando Hildebrand e Sandoval Machado, Coordenadores do Projeto Especial em Brasília, sempre em clima de otimismo, entusiasmo e adesão dos participantes. As

reuniões eram um exemplo de democracia em tempos de regime repressivo e autoritário. A democracia como modo de trabalho e como prática nas relações entre os atores, associada ao fato de que o Projeto dispunha de recursos para os custos das atividades, entusiasmava os dirigentes e técnicos do Estado e das prefeituras. As despesas de viagens e diárias corriam à conta do Projeto Especial.

Para o planejamento e a realização do Diagnóstico foi necessário preparar e treinar uma equipe multidisciplinar (MEC, Estado do Paraná e Municípios) de especialistas, técnicos e funcionários dos órgãos executores do levantamento Sócio-Econômico-Educacional. Assim, foi organizado o "CURSO-PROGRAMA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL", ministrado pelo professor Jurandir Santiago e realizado no CETEPAR - Curitiba, em três módulos/fases, nos meses de outubro e novembro de 1975 e fevereiro de 1976, com 120 horas/aula/atividades práticas. Participaram 38 técnicos - especialistas dos órgãos que fizeram parte das reuniões preparatórias, sendo 16 dos três municípios onde seria realizado o Diagnóstico. O objetivo do curso foi preparar especialistas em Planejamento Educacional, que incluía uma vasta e complexa programação sobre Sistemas Educacionais, Métodos e Técnicas de Análise de Dados, Prognóstico e Programação Educacional.

O professor Jurandir Santiago elaborou um manual específico para o curso com o título: "*Sobre Técnicas, Metodologias e Abordagens no Planejamento Educacional",* com 90 páginas. O subtítulo contem o sentido específico e delimitado: *"Proposições para Elaboração do Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional da Região Oeste do Paraná e Leste do Paraguai.* O "constructo" do modelo de análise retrospectiva e prospectiva é inédito no Brasil, pois, até então, nenhum sistema de controle, acompanhamento e avaliação da educação - ciclo escolar - usava tal modelo, que foi desenvolvido como tese de doutorado na Sorbonne pelo professor Jurandir e

trazido ao Brasil no início dos anos 70. Avaliava o desempenho do sistema escolar pelo controle do fluxo escolar - efetivo total de alunos - de uma série histórica completa - 1ª à 8ª séries do 1º Grau e 1º a 3º/4º anos do 2º Grau - considerando a admissão nova de alunos no ano, a formação de alunos no ano, a repetência no ano, o abandono no ano, até completar o ciclo completo de séries - modelo também denominado "coorte". Ao final da coorte - ciclo de oito anos - obtinha-se o número de alunos concluintes/diplomados sem repetição de nenhuma das séries; o número de alunos retidos que repetiam uma ou mais séries por reprovação; o número de alunos que repetiam uma ou mais séries por abandono temporário; o número de alunos desistentes definitivos. Com este sistema de controle e acompanhamento podia-se avaliar a defasagem série/idade e a população em idade escolar fora da escola.

O fim último e precípuo do sistema de admissão, acompanhamento, controle e avaliação do sistema educacional era a redução das taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. Numa linguagem educacional dos anos 70, tratava-se do combate ao "fracasso escolar". Contudo, o Diagnóstico permitia uma visão mais ampla e significativa dessa dimensão. Primeiro, pelo fato de abarcar no levantamento também a existência e o conhecimento da população em idade pré-escolar - crianças de 0 a 7 anos. Este fator possibilitava a universalização do ensino, mediante políticas e medidas de oferta real. O segundo, pelo fato de que o Diagnóstico rompeu uma visão restrita da educação pela superação da crença dominante nos meios políticos e educacionais, segundo a qual o Ensino de Primeiro Grau era o ponto de estrangulamento para os demais níveis. Aquele pensamento reduzia os múltiplos e complexos problemas sócio-econômicos-políticos da educação ao mau desempenho dos profissionais da educação - a incapacidade e improdutividade dos professores. Assim, bastava treiná-los e capacitá-los em conteúdos e técnicas didáticas e o fracasso seria superado. Nesse modo de pensar os alunos e os

educadores - professores, orientadores, pedagogos, psicólogos, especialistas em currículos - eram considerados na ótica econômica como "produtores". Os mentores do Diagnóstico pretendiam quebrar este modo de pensar a educação, examinando os alunos e educadores na ótica social como seres humanos - sujeitos, portanto, de uma mesma sociedade, ainda que constituída por classes sociais desiguais.

A leitura e o exame de dois enunciados na metodologia do Diagnóstico expressam a visão ampliada da problemática educacional, de quem propôs o modelo de Planejamento Educacional centrado em problemas.

> A complexidade da abordagem do problema educacional justifica-se pela heterogeneidade de componentes do sistema e pela amplitude de fatores intervenientes no processo. Essa evidência exige criterioso estudo no momento em que se propõe diagnosticar a realidade educacional. Do contrário, corre-se o risco de simplificar em excesso os problemas ou, por outro lado, complicá-los mais ainda, em prejuízo da fidedignidade na avaliação da efetividade do sistema (DIAGNÓSTICO E PROGNÓSTICO EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DE CASCAVEL, FOZ DO IGUAÇU E TOLEDO, v.1, MEC/OEA, Brasília, 1978, p. 26.
>
> [...] O conjunto das características do aluno não é o único fator determinante da qualidade do processo ou do produto, mas é o objeto específico de parte do diagnóstico referente à tecnologia. Este posicionamento em relação a aluno não exclui informações sobre influências sócio-econômicas e aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional. A agregação de todos esses fatores subsidiará a análise global do trabalho (IDEM, p.29).

Enfim, os estudos das coortes reconstituídas pelo diagnóstico trazem os dados da educação - e dos fatores sócio-econômicos-pedagógicos que a determinam - de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Aqueles dados obtidos, uma vez analisados na ótica social e na concepção de educação crítica, possibilitam um prognóstico, que apresenta as alternativas para a Programação.

Para a coleta de dados primários foi organizado e realizado o Levantamento Sócio-Econômico-Educacional nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo pelo método da coleta direta do universo real. O levantamento visava, em primeiro lugar,

identificar as condições sociais, econômicas e educacionais dos três municípios, com atenção especial para o "censo escolar". Além do "censo escolar" – população escolarizável, população escolarizanda, população escolarizada - foram objetivos específicos do levantamento estatístico;

> – obter os dados referentes à população na faixa de 0 a 6 anos de idade, com identificação nominal e endereço residencial, com vistas à chamada escolar e respectiva matrícula nos anos subsequentes;
> – obter o total da população dos três municípios - zona rural, zona urbana, sexo, idade, etc;
> – identificar o nível de escolaridade da população dos municípios;
> – identificar os fatores que dificultam ou impedem a frequência da população à escola;
> – identificar a população da faixa etária de 7 a 14 anos que frequenta a escola com defasagem idade/série;
> – levantar a ocupação profissional da população dos municípios;
> – levantar o número e o tipo de edificações dos municípios;
> – conhecer o fluxo migratório dos últimos anos nos municípios;
> – obter a participação da comunidade na realização do levantamento;
> – desenvolver o espírito comunitário nos municípios envolvidos (IDEM, p.36 e 38).

Pelo elenco e natureza dos objetivos é possível perceber a amplitude das pretensões de quem organizou e estruturou o levantamento. Chamam atenção especial os dois últimos objetivos - promover a participação da comunidade e desenvolver o espírito comunitário - algo que precede e vai além do caráter técnico e estatístico de coleta de dados primários, restritos à educação. Um último objetivo, já na perspectiva do futuro como resultado e fruto do levantamento de dados e informações, visava a integração das comunidades municipais, mediante o acompanhamento e o controle dos programas e projetos e pela atualização periódica dos dados, a partir de 1977. Aqui já estava presente o germe da continuidade das ações decorrentes do levantamento e do diagnóstico.

Para as fases de planejamento, elaboração e montagem de documentos, captação de recursos materiais, divulgação, recrutamento e treinamento de pessoal,

coleta de dados primários, crítica e revisão das fichas, foram constituídas equipes de trabalho por especialistas, que participaram do "CURSO-PROGRAMA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL" em Curitiba, em final de 1975 e início de 1976, no total de 36 especialistas.

A equipe de Coordenação Central e de Coordenação Técnica ficou a cargo dos coordenadores do Projeto Especial de Brasília e diretores e funcionários da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A equipe Técnica Estadual ficou a cargo de especialistas de diversos órgãos do Estado do Paraná, incluindo duas áreas: Área Social e Área Econômica.

As equipes Técnicas Municipais ficaram a cargo dos Secretários Municipais de Educação e dos Inspetores Regionais de Ensino do Estado. Além dos 36 especialistas, no âmbito dos municípios participaram da coleta de dados e da revisão das fichas centenas de professores e aproximadamente mil e trezentos estudantes entrevistadores de colégios de 1º e 2º Graus, todos devidamente treinados para o levantamento demográfico. Foram convocados todos os professores efetivos e suplementaristas do Estado e os professores municipais das escolas rurais nos três municípios.

> O treinamento de pessoal foi realizado no período de 5 a 10 de abril, sendo autorizadas a dispensa às aulas nesses dias pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Foram treinados pela equipe municipal todos supervisores de setor, responsáveis por subsetor e entrevistadores.
> O treinamento foi extremamente prático, compreendendo leitura minuciosa do manual de instruções e das fichas 1A, 1B e 2, além de exercícios de preenchimento das fichas, através de entrevistas simuladas feitas pelos próprios treinandos e de análise da documentação suplementar que cada treinando recebeu em pasta individual.
> Afora o estudo e análise da documentação, sempre houve parte introdutória no treinamento de cada grupo, com explanação geral sobre o diagnóstico, em especial dos seus objetivos. A esta seguia-se a explicação detalhada da divisão administrativa das áreas dos municípios em zona, setor e subsetor, com localização e demarcação de suas áreas em plantas das cidades e mapas dos municípios.

> [...]Coleta de dados primários
> A obtenção de dados de toda a população dos municípios foi feita através da entrevista direta com o chefe de família ou com a pessoa que pudesse substituí-lo. Para o chefe de família foram preenchidas, obrigatoriamente, as fichas modelos 1A e 1B. Para os demais membros da família ou para as pessoas que moravam com a família foi preenchida a ficha modelo 1B. Cada edificação foi registrada na ficha modelo 2. O levantamento foi realizado no período de 19 a 24 de abril, durante 8 a 10 horas diárias.
> Os esquemas de trabalho foram elaborados pelas equipes municipais encarregadas do diagnóstico, e, consequentemente, do levantamento.
> Para a realização do levantamento em todas as suas fases, houve reuniões das equipes municipais com a coordenação técnica, em Curitiba; várias reuniões dos componentes do grupo municipal; e reuniões de diretores e professores de estabelecimentos de ensino locais (IDEM, p.40 e 41).

Além da preparação e motivação da comunidade interna da escola, a população externa também foi envolvida por um sistema de divulgação sobre o sentido e a importância do Levantamento para a educação da comunidade.

> O sistema de divulgação à população sobre o levantamento significou grande parte do trabalho bem sucedido. Da divulgação dependeu a participação efetiva da comunidade, o apoio e fornecimento dos dados reais que foram coletados. Assim sendo, foram distribuídos cartazes e folhetos sobre o levantamento a todos os alunos das escolas estaduais, municipais e particulares. Na oportunidade, recomendou-se a entrega do material recebido aos pais e familiares dos alunos.
> Afora a coleta dos dados, interessava a fidedignidade das informações. Para tanto, foram utilizados diversos meios de comunicação da imprensa escrita e falada, disponíveis nos municípios (IDEM, p.40)

Destas informações é possível extrair aspectos pedagógicos especiais e inéditos que conferiram uma identidade própria singular aos programas de formação continuada de professores: a participação e o envolvimento voluntário de educadores, professores, estudantes, empresários, imprensa, clubes de serviços e a população no seu todo pela recepção gentil dos estudantes entrevistadores. Durante os dias anteriores e durante os cinco dias das visitas de lar-em-lar não se falava de outra coisa que não fosse do Levantamento Estatístico para o Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional. A visibilidade das ações do Projeto Especial se tornava cada vez mais presente na

comunidade, uma referência nos meios políticos, empresariais, educacionais e organismos de caráter e abrangência regional, tal como a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, a COTRIGUAÇU–Central de Cooperativas do Iguaçu e outros.

Em Foz do Iguaçu, para celebrar o acontecimento, foi promovido o "Almoço de Confraternização - LESEFI", pela Equipe Técnica e de Supervisores, reunindo mais de seiscentas pessoas entre autoridades, professores e estudantes. O ambiente, o estado de espírito e o vivenciamento daquele evento foi expresso no discurso de agradecimentos, lido pelo Coordenador da Equipe Técnica de Foz do Iguaçu (José Kuiava). A abertura do discurso foi feita por uma citação provocativa: "A civilização não se constrói pelo que se dá aos homens, mas pelo que deles se exige", enunciado proferido por Mário Osório Marques e Argemiro J. Brum, como já aqui referido, uma reminiscência do curso para professores em Foz do Iguaçu por grupo de professores da FIDENE, em abril de 1973.

> Somos uma comunidade: nossas vidas se realizam em idênticas condições gerais: respiramos o mesmo ar, vivemos a mesma cultura. Somos solidários uns dos outros e co–responsáveis. Todos precisamos de todos. Necessitamos ter bem viva a consciência de nossa unidade. Necessitamos pensar o município em termos de unidade: é ele um todo único, um todo solidário, vivo, orgânico. Cada um de nós é parte significante desse todo. Possuímos, cada um, o nosso lugar, a nossa missão a cumprir, o nosso papel a desempenhar, nossas responsabilidades concretas.
> [...]A realização do Levantamento em Foz do Iguaçu foi possível pela união de forças. Tivemos a demonstração de um verdadeiro espírito comunitário. A razão primeira desse almoço, não o tem sido o de degustarmos o sabor de pratos requintados e de iguarias, pois o nosso alimento foi o mais simples possível, foi sim a confraternização, o encontro e a celebração do espírito comunitário, expresso na realização do levantamento (KUIAVA, Discurso de Almoço de Confraternização –LESEFI, 1976, Arquivo Central Unioeste).

Os resultados completos do levantamento, com os dados, as informações, as análises, as proposições para o Prognóstico e a Programação, o significado e o valor históricos daquele material estão contidos em dois volumes de 1.495 páginas, em formato

A4. A impressão do material ficou a cargo do Departamento de Documentação e Divulgação do Ministério da Educação e Cultura, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos - Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai, 197835.

PROGNÓSTICO E PROGRAMAÇÃO - Uma prescrição de alternativas

Em continuidade dos trabalhos do Diagnóstico e com os resultados coletados, deste já disponíveis em relatórios, as atividades seguintes tiveram sequência ainda em 1977, antes mesmo da impressão gráfica definitiva dos dois volumes do Diagnóstico. A fase seguinte do Planejamento Educacional previa a elaboração de projetos finais, com vistas às intervenções nos sistemas educacionais dos três municípios. O Projeto havia programado recursos financeiros em seus Planos de Ações/75-76 e 77-78 com a finalidade de cumprir a terceira e última fase: a execução, o acompanhamento, o controle e a avaliação do Planejamento Educacional. Para tanto, foi proposto o curso de "TREINAMENTO EM TÉCNICAS DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS", um curso-programa destinado a especialistas que comporiam os grupos de trabalho. Três Grupos de Planejamento, Controle e Execução (GPCE) de âmbito local, compostos de um Coordenador, o Secretário Municipal de Educação e o Inspetor Regional de Ensino, em cada um dos três municípios. O segundo foi o Grupo de Planejamento e Controle Técnico, sediado em Curitiba, constituído por representantes dos seguintes órgãos: Projeto MEC/OEA, Secretaria de Estado da Educação e Cultura, FUNDEPAR, CETEPAR, Núcleos Regionais de Educação e PRODOPAR (Programa de Desenvolvimento do Oeste do Paraná). O curso foi realizado em Curitiba, na FUNDEPAR, no período de 25 a 30 de setembro de 1977, com participação restrita de

[35] Os dois volumes do Diagnóstico e Prognóstico Sócio-Econômico-Educacional de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo fazem parte do Arquivo Central da Unioeste.

12 técnicos, com o objetivo de

> estruturar os conceitos de elaboração de projetos sócio-econômicos do grupo técnico de animação, controle, avaliação e projetos finais, fornecendo instrumentos de planejamento centrado em problemas para a programação educacional nos municípios de Foz do Iguaçu, Toledo e Cascavel (DOC.GUIA n.61/74-75 e 75-76, v.II, p.158).

Foi desenvolvido no curso um extenso e complexo programa de conceitos básicos de planejamento, estrutura e modelos de projetos, elaborado e organizado pelo professor do curso Jurandir Santiago, com o título de "PLANEJAMENTO EDUCACIONAL - TÉCNICA ELABORAÇÃO DE PROJETOS", manual de 246 páginas. Como resultado prático e expressivo do curso, foram organizados e estruturados os projetos e subprojetos definitivos para a Programação. Em continuidade ao curso, nos dias 10 e 14 de outubro, foi realizada, na cidade de Foz do Iguaçu, a "REUNIÃO DE PROGRAMAÇÃO (PROJETOS EDUCACIONAIS) PARA A 21ª MICRORREGIÃO HOMOGÊNEA DO PARANÁ (Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA. Relatório - Reunião de Programação-Foz do Iguaçu, 1977, p.1). Além dos especialistas, participaram do curso como convidados os diretores e técnicos dos órgãos envolvidos, no total de 44 participantes, para dar curso aos trabalhos no campo. O objetivo da reunião era:

> Elaborar conjunto de anteprojetos para os municípios piloto de Foz do Iguaçu, Toledo e Cascavel, de influência imediata da Hidrelétrica de ITAIPU, a partir do Diagnóstico e Prognóstico, através de um laboratório com painéis integrados de 5 tempos (IDEM, p.1).

Chama atenção a metodologia da reunião "painel integrado" de cinco tempos: 1º tempo - a Plenária (Grupão); 2º tempo - Discussão Intergrupo; 3º tempo - Discussão Intragrupo; 4º tempo - Discussão Intergrupo e Intragrupo; 5º tempo- Plenária - Apresentação dos Relatórios. A metodologia revelava uma modalidade de "dinâmica de grupo", em que todos participavam das proposições, discussões e das decisões finais.

Uma prática e um exercício democráticos. Como resultado da reunião foram eleitas as alternativas que compõem a Programação, no conjunto de 3 programas, 9 projetos e 25 subprojetos.

Para se ter uma visão de totalidade - do todo e de suas partes - da abrangência do campo específico da educação e das suas relações com os fatores intervenientes no processo educacional, é apresentado o quadro integral, visando demonstrar e perceber onde está situado o projeto e seus subprojetos de formação continuada de professores.

ESTRUTURA DA PROGRAMAÇÃO

1 - PROGRAMA CORREÇÃO DO FLUXO

1.1 - PROJETO ADMISSÃO REAL
1.1.1 - SUBPROJETO ACOMPANHAMENTO
1.1.2 - SUBPROJETO MATRÍCULA E CHAMADA ESCOLAR

1.2 - PROJETO ABANDONO
1.2.1 - SUBPROJETO ESCOLA/FAMÍLIA
1.2.2 - SUBPROJETO ESCOLA CONSOLIDADA
1.2.3 - SUBPROJETO TRANSPORTE ESCOLAR
1.2.4 - SUBPROJETO ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO
1.2.5 - SUBPROJETO SERVIÇO MÉDICO E DENTÁRIO

1.3 - PROJETO REPETÊNCIA
1.3.1 - SUBPROJETO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM
1.3.2 - SUBPROJETO PRÉ -ESCOLAR
1.3.3 - SUBPROJETO ESPECIAL
1.3.4 - SUBPROJETO AVALIAÇÃO DE BASE

1.4 - PROJETO RENDIMENTO
1.4.1 - SUBPROJETO CONSOLIDAÇÃO DO 2º GRAU
1.4.2 -SUBPROJETO DE MÃO-DE-OBRA.

2 - PROGRAMA OTIMIZAÇÃO DOS RECURSOS

2.1 - PROJETO CAPACIDADE INSTALADA FÍSICA
2.1.1 - SUBPROJETO DEMANDA CAPACIDADE
2.1.2 - SUBPROJETO UTILIZAÇÃO CAPACIDADE INSTALADA FÍSICA

2.1.3 - SUBPROJETO CONSTRUÇÃO
2.1.4 - SUBPROJETO CENTRO DE AMBIENTES ESPECÍFICOS
2.1.5 - SUPROJETO ESCOLA CONSOLIDADA

2.2 - PROJETO CAPACIDADE INSTALADA DOCENTE
2.2.1 - SUBPROJETO HABILITAÇÃO DE PROFESSORES
2.2.2 - SUBPROJETO SALÁRIO
2.2.3 - SUBPROJETO TREINAMENTO
2.2.4 - SUBPORJETO QUADRO DE PESSOAL
2.2.5 - SUBPROJETO CARREIRA DE MAGISTÉRIO

2.3 - PROJETO CAPACIDADE INSTALADA DO PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
2.3.1 - SUBPROJETO QUADRO PRÓPRIO
2.3.2 - SUBPROJETO SUPERVISÃO ESCOLAR, ESTRUTURA E FUNCIONA- MENTO

3 - PROGRAMA DE CONTROLE E AVALIAÇÃO

3.1-PROJETO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO, CONTROLE, AVALIAÇÃO
3.2- PROJETO TREINAMENTO PESSOAL PARA CONTROLE E AVALIAÇÃO

(IDEM, p.33-34)

Esta programação constituiu o Programa Regional de Desenvolvimento Educacional para a Microrregião Homogênea 21 do Paraná. Fazia parte do Planejamento Educacional o controle contínuo e permanente dos projetos e atividades. Para acompanhar o controle foi prevista também a avaliação contínua das ações desenvolvidas, visando conhecer as mudanças e os resultados dos projetos, bem como detectar a tempo qualquer problema no decorrer da implantação dos projetos e da ação em geral, para reprogramar o que se fizesse necessário. Esta metodologia de trabalho possibilitou às equipes de coordenação, execução e aos próprios órgãos municipais responsáveis pela educação escolar, experienciar avanços no sentido de superar processos e modelos de ensino oficiais. Assim, um controle e uma avaliação contínuos e permanentes evitariam distorções e gerariam as mudanças criativas e originais.

O sentido, a dimensão, a abrangência e as interfaces do planejamento

proposto estão expressos nos objetivos de cada programa e no conjunto de projetos e subprojetos.

O *Programa Correção do Fluxo* abarcava quatro projetos e treze subprojetos e, na essência, consistia em aumentar a taxa de admissão real no ensino de 1º Grau nos municípios, mediante a realização da matrícula compulsória de todas as crianças com idade de 07 anos, a partir de 1978, utilizando os resultados do Diagnóstico e fazendo a chamada escolar das crianças, anualmente, de 0 a 06 anos, para a matrícula prévia - pré-matrícula - por área de recrutamento em cada ano subsequente. Agora, as escolas dispunham as listas dos nomes das crianças, ano de nascimento, endereço residencial, situação sócio-cultural dos pais, condições inéditas do sistema escolar até então. Além disso, com estas informações, as escolas e as secretarias municipais de educação - com apoio político e subsídios técnicos e financeiros do Estado - poderiam planejar e criar as condições plenas, antecipadamente, necessárias para o atendimento pleno da demanda da população escolar. Tinha-se assim o verdadeiro sentido da correção do fluxo escolar: matricular todas as crianças em idade escolar em cada ano a partir de 1978 e mantê-las na escola em plenas condições pedagógicas, sociais e materiais sem reprovação no período de oito anos, até a conclusão do 1º Grau e o ingresso, na sequência, no ensino de 2º Grau. Assim, teríamos um sistema escolar otimizado, sem defasagem série/idade, nem repetência por reprovação ou abandono. Com tais medidas era possível prever e garantir, para cada início de ano letivo, a demanda de espaço escolar - salas de aula, carteiras, material didático, merenda escolar, professores, transporte escolar, etc. Com a efetivação real de tais políticas seria atingida a escolarização universal. Este era também o objetivo social dos coordenadores do Projeto e dos agentes municipais envolvidos no programa. Na visão política e social das equipes municipais responsáveis pela execução do programa era preciso atingir e atender as crianças que estavam fora da

escola, procedentes das camadas sociais mais pobres da sociedade.

Na vida real, no dia-a-dia do cotidiano escolar com as crianças pobres - das periferias das cidades e zona rural - os agentes sociais, diretores e professores estabeleciam relações mais frequentes e efetivas com os pais das crianças, fato que ia fertilizando uma consciência política mais consistente sobre o sentido social do espaço escolar, até então exclusivamente de sentido pedagógico. Por certo, ainda não seria a justiça social plena, mas seria o início de um processo de melhorias de condições de educação e de vida das populações mais pobres. A garantia de acesso à escola, em interface com outros programas, projetos e subprojetos, poderia se constituir no espaço social no qual as crianças, os adolescentes e jovens pobres poderiam elaborar e difundir concepções do mundo, adquirir conhecimentos e habilidades, padrões de conduta moral e projetos sociais, criar organizações e ações coletivas, de acordo com os seus interesses. Naquele momento e naquelas circunstâncias, seria uma pretensão dizer que os interesses eram de classe social.

Era preciso reduzir plenamente o abandono, prevenindo e combatendo os fatores determinantes internos e externos do abandono, criando as condições suficientes para manter as crianças na escola. Era necessário controlar a presença dos alunos na escola, sensibilizar e conscientizar os pais sobre a importância dos filhos permanecerem na escola, implementar a assistência ao educando, mediante merenda escolar substancial, material escolar completo e adequado às condições sócio-culturais dos alunos, assistência com serviços médicos e dentários e criar serviços de transporte escolar público e gratuito. Claro, todas estas ações precisavam estabelecer relações vigorosas com as ações e práticas pedagógicas da escola para reduzir a reprovação, mediante recuperação paralela, adicionando horas-aula anuais e mediante metodologias adequadas a problemas de alunos com dificuldades. Essas ações deveriam ser permanentes durante

o ano letivo inteiro e não apenas em final de ano. O projeto de redução da repetência previa, ainda, a instituição e implantação de programas de educação infantil com pré-escolas públicas - creches, centros de educação infantil - então quase inexistentes nas redes públicas de educação. Para as concepções da época, era preciso implantar classes especiais nas escolas urbanas e rurais, mediante avaliação de base, aplicando testes, realizando exames médicos e para-médicos no início de cada ano letivo.

O alcance das ações deveria ultrapassar o ensino de 1º Grau e ir além na continuidade do ensino de 2º Grau. Por força da Lei 5.692/71, o ensino de 2º Grau sofria de dois males: o primeiro, o caráter de terminalidade; o segundo, a obrigatoriedade de habilitações. Essas duas condições prescreviam uma formação e habilitação de mão-de-obra profissionalizante para o mercado de trabalho. Havia um limite muito próximo no quadro de expectativas dos jovens estudantes: o quadro de requerimentos da economia do momento, na flutuação da demanda e oferta de mão-de-obra. Era preciso equilibrar educação - sem abrir mão da formação da consciência e visão de mundo na ótica de classes sociais36 - e economia - com o mercado de trabalho instável e incerto.

Para tanto, foram implantados centros de ambientes específicos com professores com formação profissional nos cursos e habilitações oferecidas em colégios públicos de 2º Grau em cada um dos três municípios. Este projeto de consolidação do 2º Grau exigiu efetiva presença, participação e apoio dos órgãos do Estado.

---

[36] Não tem sido propósito da presente tese desenvolver e apresentar nenhuma teoria e nem concepções de classes sociais históricas, condicionadas pela divisão de trabalho. A nomenclatura das diferentes classes sociais usada no texto está mais relacionada com as categorias formuladas por Gramsci, sempre na relação dialética, do que as denominações do próprio Marx: classe dominante-classes subalternas, classe fundamental-classes trabalhadoras, classe dirigente-classes populares, grupos restritos dirigentes-grandes massas em vez de burguesia-proletariado, classe expropriadora-classes expropriadas. Era uma forma, uma tática subreptícia, de desenvolver as lutas reais entre as diferentes classes, em particular contra os grupos do bloco do poder. A imagem de classes sociais aparece frequentemente na narrativa e nos comentários na linguagem oficial daquela conjuntura política, como "camadas excluídas", "camadas mais baixas da população", "classes mais pobres", "trabalhadores do campo", "trabalhadores da periferia", e outras denominações com o sentido de classes sociais. Tais expressões eram de uso comum nos documentos oficiais e nos manuais de cursos de "treinamento" do CETEPAR e do Ministério da Educação e Cultura e do próprio Projeto MEC/OEA - uma estratégia pedagógica.

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

A dimensão que mais concentrou atenções e preocupações foi a formação e habilitação do pessoal das escolas: os profissionais e especialistas do corpo administrativo, das equipes de coordenação e supervisão, o corpo docente - a totalidade e diversidade profissional dos professores, o corpo técnico-administrativo das escolas. Há um capítulo específico - de caráter central nesta tese - que aborda e analisa com maior profundidade e consistência teórica esta dimensão. Cabe aqui apenas expor os objetivos mais gerais que constam no planejamento inicial. Era objetivo otimizar a capacidade instalada fisica do ensino de 1º e 2º Graus, mediante o uso racional das dependências, dos espaços, dos equipamentos e móveis e principalmente ampliar a rede com construções novas adequadas para atender às demandas novas resultantes das ações e medidas dos demais projetos. Houve, para atendimento desta dimensão, um compartilhamento muito eficiente e produtivo das prefeituras municipais e a FUNDEPAR. Coube às prefeituras o levantamento das necessidades de construções

novas ou de ampliação das construções já existentes e propor à FUNDEPAR, oferecendo com o pedido o terreno necessário e adequado à construção do prédio. A FUNDEPAR, por sua vez, designava arquitetos, engenheiros e técnicos para os estudos dos projetos de viabilidade e providenciava a construção dos prédios, o fornecimento dos móveis e das carteiras escolares, por conta do Estado. As justificativas das demandas sempre eram embasadas nos resultados do Diagnóstico e nos censos escolares, que foram sendo realizados a partir de 1978. O entrosamento Municípios-Estado foi se consolidando e revigorando visualmente no âmbito das relações do poder político, técnico e pedagógico. Os políticos, governantes, diretores e técnicos dos órgãos do Estado referiam-se às prefeituras não de forma individual e isolada, mas às "prefeituras do Oeste do Paraná" - uma visão regional e não mais local. O Oeste, por sua vez, foi criando relações e elos de poder também regional junto ao poder central de Curitiba e de Brasília. A referência nos argumentos passou ser "o Oeste do Paraná, de influência da ITAIPU e do Projeto MEC/OEA".

Os objetivos do Projeto Capacidade Instalada Docente foram decisivos para a otimização dos quadros docente e técnico-administrativo já existentes nas escolas. Motivaram, também, as atenções especiais dos Coordenadores do Projeto Especial, dos técnicos do Estado e do Ministério da Educação.

O Projeto visava: a) habilitar e treinar professores de 1º e 2º Graus em exercício nas escolas dos municípios, utilizando metodologias e modalidades convencionais e não convencionais de ensino; b) criar o quadro de pessoal docente nas escolas de 1º e 2º Graus dos municípios de acordo com as grades curriculares, a carga horária, turmas, turnos e habilitações oferecidas para contratar e alocar professores; c) instituir a carreira do magistério nos municípios, de acordo com institutos legais e de direito (leis, regulamentos, portarias e normas), para contratar e alocar pessoal

adequado às funções; d) aumentar o salário do pessoal docente municipal para aumentar a renda real.

Pelo teor e sentido dos objetivos, o alcance das ações estava projetado para além da formação de professores para um melhor desempenho didático pedagógico em sala de aula.

O *Programa de Controle e Avaliação* consistia na implantação de um sistema de acompanhamento, controle, avaliação e reprogramação das ações dos programas anteriores - tratava-se dos sistemas de ensino dos municípios atendidos - utilizando processamento eletrônico para armazenamento, recuperação, acesso aos dados coletados nos três municípios.

Para implantação efetiva do sistema de controle e avaliação foram constituídos dois grupos de trabalho: Grupo de Planejamento e Execução, sendo um em cada município, composto por um Coordenador, o Secretário Municipal de Educação e o Inspetor Regional de Ensino do Estado, encarregado de toda execução dos programas; Grupo de Planejamento e Controle Técnico, localizado em Curitiba e constituído por especialistas dos seguintes órgãos: MEC/OEA, Grupo de Planejamento da Secretaria de Estado, FUNDEPAR, CETEPAR, Núcleos Regionais e PRODOPAR.

Os Grupos de Planejamento e Execução de cada município dispunham instalações próprias com salas para reuniões e trabalho das equipes de assistentes. Era feito controle diário da execução dos projetos e das atividades nas escolas e emitidos relatórios mensais, que eram analisados e avaliados pelo Grupo de Planejamento e Controle Técnico. Este grupo, instalado no Departamento de Planejamento da FUNDEPAR, para armazenar, sistematizar e disponibilizar o acesso dos dados, dispunha de um computador modelo 32 da IBM, adquirido e doado pelo Projeto Especial.

Já os três grupos locais dispunham de equipamentos e instrumentos diversos,

fornecidos pelo Projeto Especial, para uso em atividades especiais, tais como, avaliação de base nas escolas na aplicação de testes, exames médicos e para-médicos nas escolas e na duplicação de material didático. No início de ano letivo, para caracterizar o perfil físico de cada aluno, eram feitos exames antropométricos para avaliar idade/altura/peso, com uma balança antropométrica; exames de acuidade auditiva, com um diapasão; exames de acuidade visual, com cartazes especiais de caracteres visuais. Os equipamentos para esses exames foram adquiridos pelo Projeto Especial e doados para as escolas. As escolas eram orientadas e assistidas pelas Equipes de Assistência e Controle, vinculadas aos Grupos de Planejamento e Execução de cada município. Os alunos avaliados com algum tipo de anomalia, defasagem e deficiência eram encaminhados a especialistas e os pais destes alunos eram informados pela escola e acompanhados em seus tratamentos por profissionais.

Além dos atendimentos especiais, o controle de frequência dos alunos era feito diariamente e aqueles alunos que tivessem duas ou mais faltas na semana, eram visitados em sua residência pelos assistentes para verificar junto aos pais sobre os motivos das faltas ou do abandono definitivo, conforme o caso. Com este acompanhamento dos alunos, as escolas passam desenvolver um entrosamento com os pais mais eficiente e participativo, reduzindo significativamente o abandono à escola. Em cada ano letivo era feito o censo escolar, pela própria escola, visando conhecer todas as crianças com idade de 0 a 06 anos para efetivar a matrícula compulsória em cada ano letivo das crianças de 07 anos. Esta atividade gerou a oportunidade para as escolas conhecerem de perto os problemas reais dos alunos e de suas famílias. Muitos problemas - de cunho social, cultural, afetivo - estavam fora do alcance das escolas, mas interferiam decisivamente nas condições de estudo das crianças.

As atividades dos programas aqui expostos iniciaram no começo do ano letivo

de 1978 e se estenderam até o encerramento do Projeto Especial 39, em 1983. Muitas escolas, por iniciativa e conta própria, deram continuidade até com maior intensidade e força às atividades desenvolvidas com o apoio do Projeto Especial e Coordenação dos Grupos de Planejamento e Execução. Para tanto, dispunham dos equipamentos e, em especial, contavam com a experiência já acumulada durante os anos anteriores.

6.3.2 Desenvolvimento e Modernização no Campo - Uma Conscientização Preventiva e Tardia

Concomitantemente às atividades do Diagnóstico, Prognóstico e Programação, foram desenvolvidos outros projetos nos municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo e demais municípios do Oeste do Paraná sob a coordenação e os auspícios do Projeto Especial. Os recursos do Projeto, orçados nos Planos de Operações 74-75, 75-76 e 76-77, no total de $ 1.754.479,00 para as duas áreas no Brasil, precisavam ser gastos em cada exercício financeiro. Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional era uma das áreas de atuação do Projeto, visando desenvolver ações em diversas áreas ocupacionais, com o objetivo de introduzir, particularmente no campo, outras atividades além da cultura do trigo-soja-milho, que a lavoura mecanizada vinha propondo, ao mesmo tempo em que alterava a estrutura fundiária da região, cuja colonização se dera pela distribuição e venda de terras na forma de pequenas e médias propriedades. O desenvolvimento agrícola com lavouras mecanizadas, aumentando a produtividade, também produziam nova feição na distribuição das terras, com o aparecimento de grandes propriedades rurais e consequentemente êxodo para as pequenas propriedades.

A região Oeste do Paraná é uma das regiões agrícolas mais ricas do Brasil, sendo a produção agropecuária a base da economia e do orçamento dos 19 municípios.

Exceto, o município de Foz do Iguaçu, cuja economia é gerada com atividades do turismo e, a partir da ITAIPU, com a construção civil e energia elétrica, embora com uma área agrícola extensa e de alta produtividade.

Ao pensar uma capacitação e um aperfeiçoamento profissional específicos para o meio rural, era necessário e imprescindível relacionar a formação e treinamento da mão-de-obra, tanto para o meio agrícola, como para a indústria, o comércio e a construção civil, com a expansão capitalista, em especial, da agricultura e sua subordinação aos interesses do modelo desenvolvimentista tecnológico, em plena expansão naqueles anos. No caso, já por conta e força da hidrelétrica de ITAIPU e seus impactos geopopulacionais e sociais na região e no Estado do Paraná. A modernização da agricultura, trazida para o Brasil pela acelerada mecanização, se operava em assustadora velocidade e estado de alta euforia e alucinado otimismo dos produtores agrícolas e nos meios empresariais do ramo de máquinas, implementos, insumos e venenos agrícolas, pois este modelo de desenvolvimento energizava o sentido de agregação de capital a cada safra colhida. Fascinados pelo poder e pela arte mecânica da tecnologia, os proprietários de áreas mais extensas começaram substituir a mão-de-obra braçal do trabalhador do campo pelo manuseio do volante, das alavancas e pedais de tratores, plantadeiras e colheitadeiras gigantes. A paisagem das terras férteis das planícies de leves e suaves ondulações, entre os rios Iguaçu, Paraná e Piquiri, passou a ter outro desenho, de traços tênues das plantas enfileiradas simetricamente no lugar das florestas densas e frondosas. Em tempos de plantio, a cor da paisagem era avermelhada com a terra roxa desnuda e removida. Em tempo de crescimento das plantas, a paisagem era verde, em tons policrônicos de verde mais claro até o verde escuro. Em tempos de colheita, a paisagem era amarelada em tons dourados deslumbrantes. No lugar das florestas densas, das árvores altas e frondosas, seculares, da natureza de espécies e

variedades vegetais e animais, agora vegetam gramíneas e plantas minúsculas de cereais, plantadas e colhidas em cada ano solar. No lugar das onças, antas, veados, macacos, tatus, araras, papagaios, borboletas..., passam existir insetos minúsculos, quase imperceptíveis aos olhares dos donos das terras e dos técnicos vigilantes, exigindo o derrame de toneladas de venenos químicos arrasadores, para aquelas novas pragas da lavoura não devorarem as plantações. O progresso gerava então a ambivalência do desenvolvimento tecnológico da agricultura, de um lado, pelas maravilhas da modernidade mecanizada e, de outro lado, acumulava dúvidas e incertezas diante da assustadora devastação da natureza e, consequentemente do meio ambiente. Começa crescer e se aprofundar a incompatibilidade entre a preservação do modelo de desenvolvimento agrícola - mecanizado e predador - e os movimentos e ações de preservação e conservação ambiental. Inicia-se um modelo de desenvolvimento agrícola em que desfruta-se um padrão de vida ecologicamente nocivo à natureza.

Se por um lado era necessário mecanizar a força de trabalho dos produtores agrícolas, proprietários, era necessário, por outro lado, modernizar a mão-de-obra dos trabalhadores agrícolas no manejo e operação, no uso técnico e racional das máquinas, implementos e insumos, no manejo do plantio, no controle e combate de pragas, na colheita, transporte e armazenamento dos produtos. Por conta da modernização das propriedades mecanizadas - de pequeno, médio e grande porte - era preciso também e com maior urgência preparar, capacitar e educar os mini-pequenos agricultores, que não tinham acesso aos novos instrumentos tecnológicos de produção, mas precisavam qualificar os meios e as técnicas de produção e aumentar a produtividade para poderem se manter no campo, produzindo seus meios materiais de existência[37]. Tratava-se de

[37] Embora este não seja o tema deste trabalho, é importante salientar que as atividades tradicionais da agricultura familiar sofreram enorme impacto face à mecanização das lavouras e ao uso de defensivos agrícolas. O pequeno produtor via seu cultivo invadido pelas pragas, particularmente quando as grandes lavouras aplicavam inseticidas.

uma assistência técnica não mecanizada e de um melhoramento e aperfeiçoamento técnico de práticas de campo. Tratava-se de uma assistência técnica especial para expandir as bases materiais e sociais da produção organizada coletivamente - associativista e cooperativa - dos pequenos proprietários, meeiros e arrendatários. Era o caso de uma modernização da agricultura familiar, organizada em comunidades, mediante projetos sociais de seus interesses.

Naquelas circunstâncias, o Colégio Agrícola Estadual Manoel Moreira Pena, localizado em Foz do Iguaçu, oferecia o curso técnico de 2º Grau, recém-implantado. Pessoalmente coordenei a elaboração técnica do projeto do curso e intermediei sua aprovação junto aos órgãos do Estado, em 1972. O Colégio dispunha de boas instalações e uma área própria para as aulas práticas de campo para experimentos de cultivos agrícolas. O curso foi justificado com o argumento de atender os jovens do campo das regiões Oeste e Sudoeste do Estado. Em sistema de semi-internato, o Colégio dispunha de condições materiais e técnicas adequadas para realização de cursos de formação e capacitação profissional que viessem atender as necessidades e os interesses coletivos dos colonos das regiões de sua influência.

O apoio e subsídio do Projeto a ações na área agrícola se concentraram na organização e realização de cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional, em estudos e pesquisas, na organização de seminários, na produção e edição de publicações de material técnico, este como resultado das pesquisas e estudos. Numa sequência cronológica, inicialmente foram organizados e realizados três cursos destinados a produtores agrícolas e técnicos em administração rural, sempre na perspectiva de expansão e desdobramento com reflexos em áreas cada vez mais amplas e abrangentes

---

Sem outra saída, também ele se via forçado ao uso dos mesmos defensivos (venenos). O preparo dos trabalhadores rurais para o manuseio dos novos processos de produção era urgente e necessário, paralelamente à necessidade de diversificação das atividades produtivas para evitar a monocultura que já se vinha estabelecendo rapidamente.

das atividades agrícolas, particularmente na perspectiva de continuidade, quando uma ação gerava outras ações e estas sempre revigoradas na sequência.

Curso de Apicultura, realizado no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu com a participação de 30 produtores e criadores de abelhas da região, no mês de julho de 1976. O objetivo do curso era fomentar a criação racional e técnica de abelhas da região, visando suprir o mercado promissor de mel nacional. O curso se justificava em virtude das condições ideais para a criação de abelhas e produção de mel, com florestas abundantes do Parque Iguaçu, clima favorável, bom mercado consumidor e principalmente pelo fato do curso técnico de 2º grau de apicultura, em fase de implantação no Colégio Agrícola. Em virtude desta última condição, o Colégio Agrícola passou dar assistência aos apicultores da região. Havia ainda uma intencionalidade social dos apicultores, incentivando-os a organizações associativas para o fortalecimento da categoria de pequenos produtores agrícolas, uma vez que o curso tinha despertado real interesse junto aos criadores de abelhas.

Curso de Suinocultura, realizado também no Colégio Agrícola, no mês de julho de 1976, ministrado por professores do próprio colégio e técnicos da EMATER-PR. Chamam atenção os objetivos do curso: a) conscientizar os suinocultores e agropecuaristas sobre a necessidade e as vantagens da aplicação das técnicas modernas na criação de suínos"; b) "estimular e desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos da suinocultura moderna na região"; c) "oferecer conhecimentos sobre as principais raças de suínos e discutir as vantagens econômicas na criação dos mesmos". Neste último objetivo já há a presença de um novíssimo componente da biociência, qual seja o uso e a manipulação do melhoramento genético, fruto de pesquisas científicas das universidades e de agências de pesquisa do ramo da agropecuária. As aulas práticas foram realizadas em várias fazendas de suínos nos municípios de Foz do Iguaçu, São

Miguel do Iguaçu e Medianeira. Somente 17 participantes fizeram o curso, sendo 12 suinocultores e 5 estudantes de 2º Grau do Colégio Agrícola. O pouco interesse pelo curso tem origem na desmotivação pela falta de bons preços e pelo mercado incerto e inseguro dos produtos derivados dos suínos. De acordo com a avaliação do curso, deveriam ser desenvolvidas também ações para rediscutir as políticas de preços e o mercado dos produtos de suínos. Deveria se promover a realização de reuniões técnicas, seminários, no sentido de estimular os criadores de suínos a se organizar enquanto categoria para fazer frente, como força política coletiva, às crises históricas da suinocultura brasileira. Cabe lembrar e que a intenção e pretensão dos cursos vai além da dimensão instrucional de repassar técnicas modernas aos profissionais, técnicos e produtores. Sempre há a intenção de conscientizar sobre a necessidade de associação cooperativa para ações políticas coletivas, segundo os interesses dos produtores.

Estes dois cursos, de intervenções tipicamente extensionistas, visavam a diversificação da produção para melhorar as condições de vida dos agricultores. Ao mesmo tempo se pretendia desenvolver uma concepção outra de convívio: a associação cooperativa em lugar da mera concorrência, usava-se uma metodologia de intervenção não coerente com este objetivo. Entre a comunicação e a extensão (Paulo Freire ????), agíamos no plano geral pela extensão e tentávamos no plano interno de cada curso e de cada aula uma comunicação mais próxima com os trabalhadores rurais.

Curso de Técnicas de Administração Rural, com fortes vínculos - quase um desdobramento e uma conexão - com os dois cursos anteriores. Este, porém, de abrangência e duração (200 horas) muito maiores. O curso se destinou a técnicos de nível médio e superior das áreas da administração, economia, agronomia e veterinária, vinculados a órgãos e entidades que atuam direta ou indiretamente no setor primário da região Oeste do Paraná. O objetivo era aperfeiçoar a formação dos profissionais em

"Técnicas de Administração Rural" para organizar, coordenar e conduzir programas de desenvolvimento de Agentes Multiplicadores em todo estado do Paraná. A programação e execução do curso ficou a cargo da Coordenação Geral do Programa Paranaense de Treinamento de Executivos - PPTE e pela Universidade Federal do Paraná, na modalidade de "Extensão Universitária". Dos 30 participantes, 15 eram da região Oeste do Paraná, sendo estes subsidiados com passagens e diárias pelo Projeto Especial. O curso foi realizado em Curitiba durante o mês de junho de 1976, em 25 dias, em regime integral, com total de 200 horas teóricas e práticas. Estes profissionais foram capacitados para orientar, dar assistência técnica em administração aos órgãos e entidades do setor primário do Oeste do Paraná. Além do mais, os profissionais se imbuiriam de agentes multiplicadores e mediadores dos demais projetos desenvolvidos em continuidade das ações agora iniciadas.

Curso em Conservação de Solos, realizado em duas etapas, sendo a primeira no mês de junho de 1976 e a segunda etapa nos meses de fevereiro e março de 1977. Na primeira etapa, de 80 horas, foram treinados 26 participantes no CETEPAR, em Curitiba, que, na segunda etapa, treinaram 460 profissionais técnicos e professores dos 19 municípios do Oeste do Paraná, no total de 80 horas teóricas e práticas. O curso foi programado e executado pelo CETEPAR, sob a coordenação e supervisão do professor Wlademir Kavaleridze, técnico e especialista em conservação de solos. O curso destinou-se a atender técnicos de órgãos do setor primário e professores de escolas rurais dos 19 municípios que integravam a 21ª Microrregião do Paraná.

As ações anteriores na área agrícola, além de atingir os seus objetivos específicos de formação e capacitação de mão-de-obra e aperfeiçoamento profissional, foram suscitando outras informações e acalentando a conscientização sobre a ampla, dinâmica, controversa e complexa questão da modernização agrícola, tanto no espaço

macro - cenário mundial e nacional - como no espaço micro - cenário regional e local. Pairava no horizonte das vastas, quase sem fim, plantações agrícolas da região, um prenúncio (uma enunciação) de desastre ambiental de gravíssimas consequências ecológicas à natureza e assustadoras ameaças à vida humana. A onda da modernização da agricultura não estabelecia e nem respeitava limites de espaço geográfico, nem de uso do solo, das águas, do ar, etc. Aqui se aplicava bem o sentido da analogia do Angelus Novus, de Paul Klee, interpretado por W. Benjamin: a "tempestade" da modernização da agricultura soprava impiedosa pelos campos, prados, planícies e montanhas, devastando e arrastando tudo o que sobre a terra houvesse, rumo ao futuro do progresso.

Os cursos, pela própria metodologia preponderante adotado, incluindo técnicas de "dinâmica de grupo", gerava e oportunizava reflexões e discussões abertas - embora às vezes ainda monitorada por guardiões zelosos da ideologia dominante - sobre a situação real da problemática da agricultura. Nas reuniões técnicas, no acompanhamento dos cursos mediante visitas às salas de aula e aos locais das aulas práticas, Armando Hildebrand, Sandoval Machado, as/os responsáveis pela execução e supervisão dos cursos, bem como alguns dirigentes de órgãos e entidades envolvidos, começamos perceber e formar consciência da gravidade da situação real e concreta das mudanças, transformações e consequências da modernização agrícola na região. Embora no final da década de 60 o processo de ocupação e colonização já tenha se encerrado, com a posse das terras já escrituradas, o processo de desmatamento ainda não havia cessado e os mecanismos de uso do solo ainda estavam longe do manejo necessário desejável. Os reflexos das obras da ITAIPU atingiam também o setor agrícola, principalmente com a procura e valorização da terra nas áreas livres da inundação pelas águas do lago de ITAIPU, com o represamento previsto para 1982.

Era preciso atentar ao desequilíbrio ecológico produzido pela pressa e

velocidade vertiginosas das máquinas do campo e dos canteiros das obras da barragem. De um lado, máquinas possantes e assustadoras, capazes de implodir, remover e transportar montanhas de terra e rochas da noite para o dia, e represar e desviar as águas de um rio até então indomável. De outro lado, máquinas removendo, arando, nivelando a terra, semeando, protegendo e colhendo alimentos, sem os devidos cuidados no manejo das máquinas naquele solo fértil de terra roxa. As vozes que alertavam para a gravidade dos problemas ainda eram tênues e poucas. Órgãos como a EMATER, ACARPA, a Secretaria da Agricultura do Estado, o INCRA, o IAP, as Universidades e outros estavam intensificando ações de conscientização, mas sem grande espaço nos meios de comunicação de massa e com resistência pelos setores do comércio, interessados no mercado em expansão. Nesse movimento de jogo de forças opostos começam a delinear as contradições e os interesses opostos, onde, de um lado revigora-se uma economia de mercado imponente e de outro lado vai se debilitando uma sociedade de mercado. O modelo da economia de produção agrícola agrega um hóspede expropriador do capital produtivo, o agente financiador, ou seja, o agente especulador, pelo processo da financeirização da produção agrícola. Os bancos - Banco do Brasil e bancos privados - passam a financiar a produção agrícola, garantindo elevados lucros para si, nem sempre gerando lucros aos produtores. O financiamento agrícola acelera o problema ambiental, pois intensifica-se o uso do solo pela monocultura e pela duplicação das safras anuais, sem os cuidados necessários, acelerando a exaustão e degradação do solo.

Diante daquele quadro geoagronômico e político-econômico, na conjuntura do fim do "milagre econômico", era preciso ampliar e aprofundar as informações técnicas para desenvolver uma consciência real sobre o desequilíbrio ecológico, mediante ações de caráter corretivo e preventivo junto aos produtores agrícolas e junto aos agentes

educativos, em especial junto às escolas do meio rural. Assim, foi programado o curso de *Atualização em Conservação de Solos,* com base em argumentos que denotam uma precisa consciência da questão ecológica da região.

> A Microrregião 21, composta por 19 municípios, destaca-se em todo Estado do Paraná como uma das mais expressivas pela sua produção agrícola. A atividade econômica dessa região é essencialmente agrícola, com a sua área quase totalmente cultivada. Falta, porém, aos produtores, o conhecimento de técnicas apropriadas ao cultivo e preparo da terra, pelo indiscriminado corte das reservas florestais, pelo uso inadequado de fertilizantes, pela aração inadequada do terreno, etc.
> A Secretaria de Educação e Cultura, através do CETEPAR, consciente da gravidade do problema conservacionista daquela região programou o presente curso com vistas a atender os produtores-agricultores, mediante a proposição de técnicas de estudo do solo e suas formas de conservação (Relatório de Atividades no Brasil, 1975/1977. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai -MEC/OEA. Brasília, 1970).

Portanto, já havia o conhecimento e a consciência nos meios educativos sobre o desequilíbrio ecológico na região, devido à má e indevida utilização do solo, causado pelo desconhecimento - ou via de regra, pelo desrespeito displicente - de técnicas apropriadas ao plantio, ao uso indiscriminado de fertilizantes e defensivos agrícolas - venenos químicos altamente nocivos à vida humana e à natureza - e, também, ao desconhecimento da necessidade de análise prévia do solo a ser cultivado (Doc. Guia n.31, 74-75, vol.II, p.27).

A estrutura e a metodologia adotadas conferem um caráter dinâmico e singular ao curso. O curso foi realizado em duas fases. Na primeira fase, realizada no CETEPAR, em Curitiba, no período de 07 a 17 de fevereiro de 1977, sob a Coordenação do professor Wladimir C. Cavaleridge, foram treinados 26 técnicos agrícolas e acadêmicos dos cursos de Engenharia Agronômica e Ciências Naturais da Universidade Federal, com comprovada experiência e atuação na área econômica do setor primário para atuarem como coordenadores locais na segunda fase nos 19 municípios da

microrregião. Na segunda fase do curso foram treinados 460 cursistas, entre técnicos e agentes do setor agrícola e professores de escolas rurais nos 19 municípios do oeste, sendo 30 participantes por município dos 6 municípios de maior população e 20 participantes por município dos 13 restantes. A carga horária total foi de 80 horas, entre aulas teóricas e atividades práticas de campo.

Merecem atenção especial na análise dois fatos. O primeiro diz respeito à iniciativa da ação por organismos da área da educação no setor primário - a educação agindo na produção agrícola; o segundo fato é o caráter colaborativo de conexão, entre a área de educação e o setor primário da economia. Fica evidente na justificativa, nos objetivos e na metodologia o caráter pedagógico educacional do projeto, que se projeta para uma ação de conscientização sobre o uso da terra e o meio ambiente, não só no âmbito restrito de quem atua na área, mas da sociedade em sua totalidade.

Os órgãos envolvidos foram o Projeto Especial, a quem coube a articulação para o envolvimento dos demais agentes e, principalmente o patrocínio financeiro do curso (na ordem de $31.056,00); a Secretaria Estadual da Educação e Cultura e seus órgãos vinculados, particularmente o CETEPAR, 4 Inspetorias Regionais de Ensino, 19 Secretariais Municipais de Educação, inúmeras escolas rurais da Microrregião, EMATER e UFPR.

O curso gerou e despertou atenções e interesses especiais junto às Cooperativas Agrícolas da região, em plena expansão naqueles anos, particularmente pelo caráter pedagógico e educativo do curso. Interessava sobremaneira às cooperativas a formação e educação cooperativista dos filhos dos associados. A escola rural era o espaço social privilegiado para a formação desejada, não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos da produção agrícola, mas especialmente na formação da consciência e cultura associativista cooperativa dos jovens do campo. A educação

cooperativista se apresentava como uma nova alternativa para o fortalecimento e consolidação do sistema cooperativo da região, formado por oito cooperativas setoriais, independentes e autônomas, mas integradas na Cooperativa Central COTRIGUAÇU, sediada em Cascavel. Em anos subsequentes foram realizados vários programas e eventos de fortes impactos no meio rural, com participação efetiva e expressiva das cooperativas agropecuaristas da região. A exemplo do Diagnóstico e Prognóstico para a Programação da área educacional, foi realizada uma pesquisa pela FIDENE, coletando dados e informações relativas ao comportamento de algumas variáveis sócio-econômicas da região, com atenção especial aos problemas, limitações e potencialidades no conjunto dos setores de economias. A organização dos produtores agrícolas da região em cooperativas passou a se constituir em fator de associativismo - capital social - e em fator de agregação de renda - capital econômico - além de estímulo a permanência dos jovens no campo com profissionalização das atividades agrícolas e a educação cooperativa das crianças nas escolas rurais, com planos de ensino e materiais didáticos próprios. Essas ações foram se constituindo em novos fatores de inibição e contenção do êxodo rural muito intenso na região nas décadas de 70 e 80. As ações colaborativas eram também uma forma dinâmica de energização das relações entre o Estado, os municípios, as cooperativas, a educação, o trabalho e a vida real das populações agrícolas. As ações de maior expressão, maior abrangência e consistência sócio-econômica-política e educacional tem uma arquitetura centrada no Programa de Desenvolvimento Regional, que será abordado e analisado em sub-capítulo especial.

6.3.3 Livros às Bibliotecas - Pois "Um Homem que Lê vale por Dois"[38].

[38] Adotei este slogan no Plano de Trabalho de 1976-1977. Naquelas circunstâncias eu não sabia quem era o autor da frase. Recentemente, ao ler "*A Memória Vegetal e Outros Escritos sobre Bibliofilia",* de Umberto Eco, descobri que o inventor do slogan foi o editorialista Valentino Bompiani: "Um Homem que lê vale por Dois" e Umberto Eco acrescenta "*Na verdade vale por mil*" (ECO, 2011, p.16). Esta frase passou a ser inscrita em todas as bibliotecas

Ao mesmo tempo que se faziam intervenções no processo de modernização da agricultura, eram desenvolvidas ações e projetos na área educacional. No lugar das máquinas potentes no campo, eram fornecidos livros às bibliotecas públicas municipais e escolares, e concomitantemente, eram realizados cursos de formação e treinamento de pessoal técnico-administrativo das bibliotecas e pessoal docente das escolas para fertilização e cultivo da leitura e pesquisa bibliográfica.

O apoio e patrocínio do Projeto Especial na área das bibliotecas se concentrava em três atividades. A primeira, foi a compra e fornecimento de livros, atendendo os pedidos de listagens de títulos selecionados pelos diretores das bibliotecas públicas e escolares; outra atividade foi o treinamento de pessoal técnico auxiliar de bibliotecas na organização dos acervos e no atendimento aos leitores e pesquisadores; a terceira, foi a preparação de professores em Atualização em Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica.

As diretrizes pedagógicas mestras que orientavam a formulação e proposição das ações do Projeto Especial deveriam atender dois princípios imprescindíveis: a) o princípio das necessidades reais de caráter local e regional, que deveriam merecer o patrocínio do Projeto; b) o princípio da participação comunitária, mediante a contrapartida das instituições e órgãos executores e beneficiados. As ações deveriam atentar sempre para o caráter de inovação, efeito multiplicador, compartilhamento de esforços e continuidade39.

---

públicas e escolares, com propósito de estimular a leitura dos usuários e visitantes das bibliotecas. Não estava embutido no slogan nenhum sentido preconceituoso, discriminatório e nenhuma desconsideração aos analfabetos, inabilitados à leitura da palavra escrita. A mira certeira era o alfabetizado que não lê.

39 Estas informações e dados estão contidos no Documento de Referência para a Reunião Técnica de Avaliação - Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, disponível no Arquivo Central da Unioeste - Cascavel.

Com a renovação, atualização dos acervos das bibliotecas públicas e escolares, com a dinamização dos seus serviços técnicos e com as orientações técnicas de leitura e pesquisa bibliográfica, propunha-se a formação e instalação de um verdadeiro sistema de bibliotecas em cada município, com vistas a:

> a) suprir as carências das bibliotecas com livros de assuntos diversos;
> b) iniciar na região um processo de incentivo e motivação à leitura e pesquisa bibliográfica com a utilização de novos métodos e técnicas científicas;
> c) transformar as bibliotecas de simples depósitos de livros em ambientes especiais como peças indispensáveis no processo educacional (Documento Guia n.52 - 1975-1976. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA (OEA, v. II, p.85).

O fechamento dos argumentos da justificativa foi mais ambicioso ainda: "A montagem de bibliotecas públicas constitui-se, hoje, um investimento valioso e indispensável para a concretização da cultura de uma comunidade e de uma nação" (IDEM, p.85). Os objetivos do projeto de doação de livros foram arquitetados na perspectiva da renovação e ampliação do acervo bibliográfico das bibliotecas públicas e escolares, com vistas a desenvolver a leitura e a pesquisa como atividades permanentes da educação; dar condições às prefeituras e escolas para que pudessem utilizar efetivamente as bibliotecas no desenvolvimento de suas atividades educacionais e culturais. Aos municípios atendidos - prefeituras municipais e escolas - cabia a organização e manutenção das bibliotecas, com instalações e espaços próprios e adequados, móveis, equipamentos, materiais e com pessoal técnico, administrativo e auxiliar treinado para as atividades e serviços de organização e atendimento aos leitores e usuários das bibliotecas.

O fornecimento de livros pelo Projeto Especial - na forma de doação - teve início em 1976, à Biblioteca Municipal de Foz do Iguaçu e às bibliotecas de diversos colégios estaduais e municipais. Naquele ano foram dados livros - em quantidades expressivas - ao CETEPAR e à FUNDEPAR, em Curitiba. Depois, de 1977 a 1983,

passaram a ser beneficiadas todas as bibliotecas dos 19 municípios da Microrregião, diversos colégios estaduais e escolas municipais dos municípios centrais da região, além das bibliotecas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel- FECIVEL, a Faculdade de Ciências Aplicadas de Foz do Iguaçu- FACISA, Centro de Treinamento Profissional da UNICON, Cooperativa Agropecuária de Cascavel - COOPAVEL, Associação Educacional do Oeste - ASSOESTE, Faculdade de Ciências Humanas de Toledo- FACITOL e Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon- FACIMAR. Em termos de quantidade, foram adquiridos e doados pelo Projeto Especial 18.833 volumes/exemplares de livros, em assuntos diversos, mas com predominância de literatura infanto-juvenil e adulta.

Em meio ao entusiasmo e à euforia com a chegada dos primeiros livros, havia também um entendimento de domínio coletivo que de nada valia dotar as bibliotecas de livros da mais elevada qualidade se não se soubesse lê-los. Ou, se não houvesse uma organização, classificação técnica e funcional; se não houvesse o pessoal técnico e auxiliar preparado para o atendimento aos leitores e pesquisadores; se não houvesse o preparo e a atualização em métodos e técnicas de leitura e pesquisa dos professores que mais atuavam nas áreas da leitura e da escrita nas escolas da região. Por força daquele entendimento - uma visão e concepção do papel e função das bibliotecas municipais e escolares - foram decididos e programados cursos de preparação e atualização. Era preciso explicar aos estudantes como procurar livros nas bibliotecas. Explicar aos estudantes e leitores por que, como e para que ler livros. Era preciso buscar um entendimento entre diretores, professores, técnicos das bibliotecas e estudantes que a biblioteca se constituía numa das principais fontes da ação educativa em uma unidade escolar. Ou, num espaço cultural para uma comunidade. À luz daqueles fundamentos, foi preciso modernizar as bibliotecas mediante técnicas na organização e mediante

treinamento de pessoal para organização, administração e atendimento aos leitores, pesquisadores e estudantes. Para suprir as ausências apontadas, foram realizados diversos cursos, todos sob os auspícios do Projeto Especial.

Curso-Estágio para a Preparação de Bibliotecários Auxiliares, realizado na Biblioteca Pública de Curitiba, no período de 16 a 26 de fevereiro de 1976, com duração de 60 horas, de caráter eminentemente prático. Participaram do curso 22 técnicos auxiliares, indicados pelos diretores das escolas e secretários municipais de educação de Foz do Iguaçu, Medianeira e Céu Azul. O curso foi coordenado e ministrado pelas profissionais de biblioteconomia Sônia Maria Breda e Lia Catharina Reichman. O Projeto Especial contratou as professoras, pagou as passagens e diárias dos participantes, forneceu o material didático e técnico usado no curso.

> Dadas as condições privilegiadas em que se realizou, a metodologia adotada, a competência e o interesse das professoras e o enorme interesse dos participantes, este curso-estágio alcançou excelentes resultados (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES NO BRASIL 1975/1977. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA. 1977, p.129).

Assim, o curso se constitui em referência para a intervenção nos sistemas de organização e principalmente na forma de atendimento dos serviços educativos das bibliotecas. De acordo com pesquisa realizada anteriormente pela Diretora da Biblioteca Pública de Curitiba, Liliana Sperandio, a situação real das bibliotecas municipais e escolares das cidades de Foz do Iguaçu, Medianeira, Matelândia, Céu Azul e Toledo, era "precaríssima".

> Algumas escolas, na verdade, nem possuíam o que se poderia denominar uma biblioteca escolar, pois os espaços eram limitadíssimos (quando existiam), o equipamento o mais precário, o acervo de livros diminuto e inadequado, na maior parte delas havia ausência de responsável pela biblioteca e, quando existia, esse responsável não possuía as devidas informações e preparo mínimo para orientar o funcionamento de tão importante instituição. Devidamente motivados, prefeitos municipais, professores e diretores assumiram o compromisso de reorganizar (em alguns casos organizar) as bibliotecas, que faziam tanta falta ao ensino. Trabalhou-se com 4 bibliotecas municipais (Foz

> do Iguaçu e "Casa da Cultura" de Toledo) e com 8 bibliotecas escolares. O apoio pelo Projeto Especial consistiu em:
> a) Obtenção de espaço conveniente para o funcionamento da biblioteca; seleção de um ou dois professores para assumir a orientação da biblioteca; preparação desses professores, em curso estágio realizado na Biblioteca Pública Estadual de Curitiba; aquisição pelo Projeto de um acervo básico de publicações, indicadas pelas próprias instituições e complementares com relações especiais organizadas pela Bibliotecária Liliana Sperandio; e finalmente assistência e orientação técnica para o preparo do ambiente, das publicações e início de funcionamento das bibliotecas (IDEM, p.37).

Estas ações do Projeto Especial passaram ser divulgadas e tratadas nas reuniões ordinárias mensais da AMOP– Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Em diversas reuniões estiveram presentes os Coordenadores de Brasília, Armando Hildebrand e Sandoval Machado, sempre bem recepcionados pelos prefeitos. Eu tinha um tempo reservado na pauta em todas as reuniões, para apresentar relatórios das ações, colher sugestões de novas ações e propor novos programas aos prefeitos. Assim, a presença do Projeto - os recursos advindos em dólares e os seus programas de intervenção sempre na perspectiva das necessidades reais da região - acalentava uma visão e concepção de desenvolvimento regional, superando a visão restrita e local, ainda presente nas administrações municipais. Havia uma recepção gentil, cortês e cada vez mais intensa ao Projeto pelos prefeitos. Este acalento ao Projeto já existia nas Secretarias Municipais de Educação, nos Diretores de escolas, Inspetores de Ensino, Diretores de Faculdades, Diretores de Cooperativas e nos profissionais da imprensa escrita, falada e televisiva, local e regional. O "Oeste do Paraná" passou ser uma referência nos discursos, nos projetos e nas reivindicações junto aos poderes políticos do governo do Estado e da República.

A partir da situação precária das bibliotecas, dos resultados do curso realizado na Biblioteca Pública de Curitiba e, em especial, dos serviços de organização técnica em implantação segundo normas e técnicas em biblioteconomia, com o pessoal já

treinado, foi programado e realizado um segundo Curso-Estágio de Auxiliares de Bibliotecas. Desta vez, o curso foi realizado na cidade de Cascavel, no período de 19 a 30 de julho de 1977, com atividades teóricas e práticas em 80 horas de trabalhos, ministrado pelas professoras da Biblioteca Pública de Curitiba. Participaram do curso 36 auxiliares de bibliotecas dos municípios de Cascavel, Toledo, Palotina, Guaíra, Terra Roxa, Santa Helena, São Miguel do Iguaçu, Foz do Iguaçu, Medianeira, Assis Chateaubriand, Formosa D'Oeste, Corbélia, Nova Aurora, Guaraniaçu, Catanduvas e Capitão Leônidas Marques. Com este curso, todos os municípios da região foram atendidos, assim como todos estavam recebendo livros adquiridos pelo Projeto Especial. Agora, o estado de espírito era de entusiasmo e otimismo. Porém, a intervenção mais significativa no âmbito da educação estava por acontecer. Era preciso agora fazer o bom uso dos livros pelos estudantes nos seus devidos tempos: o tempo da infância da pré-escola - literatura infantil - o tempo da adolescência - literatura juvenil - e o tempo da juventude - literatura adulta e livros técnicos. Seria uma intervenção que teria sua origem nas salas de aula. Os agentes - atores e sujeitos de ação - eram os professores e os alunos. Precisava, então, atualizar professores em métodos e técnicas de leitura e em pesquisa bibliográfica. Era um desafio pedagógico e cultural que mereceu todas as atenções e o apoio do Projeto Especial. Iniciar, dinamizar e orientar as atividades de leitura e pesquisa nas escolas e nas comunidades, com vistas a utilizar intensiva e criativamente os livros das bibliotecas mediante leitura individual e em pequenos grupos; era uma atividade, uma ação a ser feita nas escolas. Enfim, pretendia-se fazer nascer o gosto, o prazer estético, a paixão pela leitura nas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Levando em conta o tipo de intervenção que se pretendia fazer, com implicações na postura intelectual, concepção teórica-metodológica e particularmente na

práxis transformadora, foi necessário buscar a experiência, o modelo metodológico em instituição com potencial didático e experiência suficientes para gestar a intervenção que se pretendia. Passados três anos, ainda se ouvia nos meios educacionais de Foz do Iguaçu uma referência muito marcante e positiva ao curso realizado em abril de 1973 aos professores do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner, ministrado por professores da FIDENE-RS. Respaldado neste fato, foi proposto, após discussão com diretores e professores de Foz do Iguaçu, o Curso de Atualização em Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica. O argumento a favor do curso consta do Plano de Trabalho - Exercício de 1976/1977, do coordenador do Projeto no Paraná, ao apresentar as Atividades/Programas à Coordenação do Projeto em Brasília:

> Segundo pesquisa feita junto os professores e funcionários das bibliotecas há grande interesse de fazer o referido curso. Na minha opinião esse seria um curso a ser desenvolvido, visando iniciar um trabalho de base nas Escolas e mesmo na população em Geral. As bibliotecas públicas e escolares deixariam aos poucos a imagem de mostruário de livros ou em cujos, digo, lugar de mera consulta e passariam a constituir um laboratório de pesquisa bibliográfica (ATIVIDADES/ PROGRAMA DO PROJETO ESPECIAL PARA A MICRORREGIÃO 21 - Exercício de 1976/1977. KUIAVA, 1976).

Em 21 de junho de 1976 foi convidado o Departamento de Educação da FIDENE para organizar e ministrar o curso, com todas as despesas - contrato de professores, passagens, diárias e material didático - às custas do Projeto Especial. O curso deveria ser realizado no período de 26 a 31 de julho de 1976, com duração de 48 horas, com objetivos de: a) fornecer técnicas científicas de pesquisa bibliográfica a professores, alunos e leitores; b) despertar e fomentar nos alunos, professores e leitores o gosto pela leitura e pesquisa, utilizando-se das bibliotecas públicas e escolares como verdadeiros centros de cultura, pesquisa, aprendizagem e manifestação artística (Carta de 21.06.1976 ao Departamento de Educação da FIDENE)[40].

[40] A opção pelo Departamento de Educação da FIDENE não se devia somente ao sucesso do curso de l973, mas também às afinidades ideológicas entre a Coordenação Local do Projeto e aquela instituição. Trazer professores da

O curso foi realizado no período de 26 a 30 de outubro, na cidade de Foz do Iguaçu, com participação de 36 professores/leitores. Para ministrar o curso vieram a professora Eronita da Silva Barcelos e professor Jaeme Luiz Callai. Além dos objetivos já expostos no convite, foram acrescentados ainda os seguintes no curso: a) propiciar o estudo e a análise da estrutura do livro a professores/leitores em geral; b) capacitar os professores a elaborar sínteses de livros; c) despertar o espírito crítico nos professores e leitores através da leitura e pesquisa bibliográfica. Simplesmente afirmar um objetivo como este último era já correr riscos políticos naqueles anos de chumbo da ditadura. A estratégia das ações sempre foi ir abrindo espaços possíveis, num contexto de outros ditos aceitáveis, de modo que pelos guardiões do regime vigente acabavam por não perceber efetivamente o que se buscava. Chamam atenção os argumentos da justificativa do curso, consubstanciados na perspectiva da escola: a) a escola de hoje para desempenhar as funções como fator estabilizador e perpetuador da cultura universal e como agente de mudança deverá desenvolver uma ação educacional integrada que transcenda os limites da sala de aula, da lição do professor e do livro texto; b) a escola deverá utilizar a biblioteca para perpetuar, socializar, renovar e criar a cultura e, laboratório, para desencadear as novas descobertas e provocar as mudanças, visando uma cultura científica, atingida pelo exercício e domínio da metodologia de pesquisa (DOC.GUIA n. 55.75-76, v. II, p.112).

O programa do curso incluía desde o conhecimento do acervo e organização de bibliotecas, análise da estrutura do livro, referenciação bibliográfica, normas gerais de apresentação de trabalhos escolares e acadêmicos, processos de leitura, passos para

---

FIDENE novamente para a região tinha uma significação política (muitos dos professores da região eram formados pelos cursos em regime especial oferecidos em períodos de férias pela FIDENE, e as posições políticas contra-hegemônicas e as concepções de educação que os professores da instituição faziam circular eram já conhecidas e reconhecidas. A presença da FIDENE associava, pois, ao Projeto, uma perspectiva distinta daquela que aparece nas suas justificativas oficiais e oficiosas.

elaboração de sínteses, até processos de estudos científicos e sua apresentação. Teve excelente aceitação a metodologia aplicada no curso: leituras intensas dirigidas individuais, exposições e discussões em grupos e em plenária. Eram trazidos ao curso jornais, revistas, periódicos, textos de alunos, livros didáticos, todos lidos, analisados e criticados em plenária, sob a coordenação dos professores. Essa dinâmica ampliou o conceito de leitura dos professores, que via de regra, não tiveram estas lições em seus programas de formação nos cursos superiores. O trabalho final do curso, de caráter avaliativo, consistiu na pesquisa bibliográfica em forma de monografia individual, apresentada aos professores após a conclusão das aulas. Este exercício gerou nos professores um interesse e uma motivação surpreendente para a escrita. Por sua vez, o gosto pela escrita do professor começou ter ressonâncias nas salas de aula e nos alunos.

Na ocasião, em visita, já no último dia do curso, Armando Hildebrand perguntou: "Kuiava, para que serve mesmo este curso?" Eu respondi: "serve para ensinar a usar os livros". E justifiquei: "de nada vale doar milhares de bons livros se não forem lidos, e de forma correta". Então, Dr. Hildebrand sorriu e com fina ironia disse: "gostei da resposta. Pode organizar outros cursos e trazer de novo os professores gaúchos de Ijuí". Era uma prática muito singular, uma identidade própria do Dr. Armando Hildebrand visitar frequentemente os cursos, participar de reuniões, visitar prefeitos, diretores da ITAIPU e UNICON, dirigentes da AMOP, de órgãos do Estado e entidades diversas, que compartilhavam das ações do Projeto Especial. Nas viagens e visitas *in loco* das ações do Projeto, Hildebrand cultivava o gesto imprescindível de cumprimentar um por um os presentes no evento. Dava atenção gentil a todos e, principalmente nos intervalos na hora do cafezinho, perguntava aos cursistas e participantes do evento sobre a importância do curso, a qualidade teórica e prática, e nível de satisfação e sobre outros aspectos das atividades e programação. Ao auscultar

os professores, ele podia avaliar o curso, o evento, e o Projeto em geral. As informações informais, espontâneas e, via de regra, sinceras, eram levadas em consideração na apreciação e aprovação de novos programas e ações, propostas pelo coordenador de área do Projeto.

Ao perceber um elevado nível de satisfação dos participantes do curso, Armando Hildebrand recomendou que fossem programados e organizados outros cursos, não apenas na área das bibliotecas, mas principalmente no âmbito das escolas, envolvendo diretores, supervisores e professores de todos os níveis e áreas do ensino, com professores da FIDENE e outros centros de educação no país. A estratégia de entrada para escola havia dado certo: primeiro pela oferta irrecusável de livros e materiais, depois pela formação do pessoal que lidaria com estes livros de forma mais técnica, para chegar ao professor e à sala de aula.

6.3.4 "Habilitação e Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação" - Uma intervenção contra-hegemônica

A organização escolar,
seja sob controle do Estado ou de organismos privados,
e até as universidades populares
formam o segundo conjunto cultural da sociedade civil,
onde novamente aparece
a gradação da ideologia sob o controle da
universidade e da academia (na medida
em que ela exerce uma função nacional de alta cultura,
principalmente como guardiã da língua nacional e,
assim, de uma concepção de mundo).
Hugues Portelli[41]

Ainda não era permitido nos meandros da política, nem no âmbito da sociedade civil e muito menos ainda no espaço escolar - mesmo porque este é um

[41] PORTELLI, H., Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p.27.

espaço privilegiado de inculcação da ideologia do bloco histórico no poder[42] - articular e contrapor ideias e concepções, compor forças sociais e políticas, abertamente contrárias ao regime autoritário vigente. Naquele determinado momento histórico, a intervenção precisava ser feita no jogo de correlação de forças com recursos metodológicos de mediação pela organização, composição, participação e pela vontade política da totalidade dos agentes que a sociedade comportava naquela conjuntura. Tratava-se de uma real "guerra de posições", na acepção gramsciana. Era preciso não apenas estar entre os agentes do poder para intervir nos mecanismos das forças hegemônicas, mas era preciso valer-se das próprias forças hegemônicas no poder - os dólares provenientes da Organização dos Estados Americanos - para articular as ações com vistas às mudanças e transformações pretendidas. Era o verdadeiro sentido do jogo em zague - contraditório ao jogo em zigue - para valer-se da força do inimigo a favor das forças próprias. Com volumosos recursos de origem externa, como posição estratégica, o Projeto Especial propunha atividades para a região voltadas para o próprio revigoramento da infraestrutura educativa, por meio de ações no âmbito do próprio processo escolar. O argumento primeiro, central e último evocado para justificar as ações - e como disfarce para camuflá-las - era a interferência da Usina Hidrelétrica de ITAIPU e suas repercussões desmesuradas e incontroláveis na região. Tudo o que viesse de fora, ou fosse uma organização interna com os agentes sociais próprios da região, ou que fosse uma proposição de criar novas formas de organização social, política, econômica, educacional e cultural, era, via de regra, compartilhada pelas entidades, órgãos e instituições, bem como, respaldada pelo consentimento da sociedade civil. Por tratar-se de um Projeto sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos e coordenado

[42] Vagarosamente a escola vai deixando de ser este espaço privilegiado, assumido pelos meios massivos de comunicação social, particularmente a televisão. Na época, a televisão no interior ainda era uma novidade de acesso muito restrito.

pelo Ministério da Educação e Cultura, articulado junto à ITAIPU, UNICON, AMOP, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, conferia ao bloco no poder, em especial às agências de vigilância do regime - Quartéis do Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Federal, Departamento de Investigação e Ordem, etc - confiança e tolerância. Em meio a esta composição e jogo de forças, eram gestadas e discutidas as propostas e realizadas as ações do Projeto Especial.

Antes mesmo de retornar à FIDENE para novos cursos na região, ainda no segundo semestre de 1975, foram realizados diversos cursos nas cidades de Toledo, Cascavel e Foz do Iguaçu, atendendo diretores de escolas e professores, com atenção centrada na Educação Especial, área inteiramente desassistida até então pelo sistema regular de educação. Tem sido dada preferência à modalidade de "Cursos-Programa", um novo conceito, uma nova metodologia, com estrutura e dinâmica centradas na ação dos participantes, cuja intervenção ocorre no sistema mas na invisibilidade do cotidiano da escola.

Na cidade de Toledo, localizada a 170 km de Foz do Iguaçu, havia a Fundação Educacional de Toledo-FUNET, uma instituição recém-criada e constituída, com personalidade jurídica privada, sob os auspícios do poder público municipal. A Fundação cumpria um papel inovador de coordenação das escolas de 1º e 2º Graus de Toledo, com dinamismo e competência reconhecidos no município e na região. Dentre as finalidades de sua existência, a FUNET se comprometia a realizar estudos, pesquisas e experiências, ensaios e documentação pedagógica, visando ao aperfeiçoamento e divulgação de métodos, técnicas e processos do ensino e da formação profissional, bem como, realizar intercâmbio com entidades nacionais e internacionais, para a promoção de cursos de formação, capacitação, treinamento e aperfeiçoamento de professores, técnicos e pessoal especializado. Finalidades que se enquadram perfeitamente com as finalidades

do Projeto Especial. Eu mantinha boas, frequentes e intensas relações com os dirigentes da FUNET, os professores Edílio Ferreira e José Zanchettin, e, na segunda viagem de Armando Hildebrand e Sandoval Machado à Foz do Iguaçu, levei os coordenadores do Projeto à Toledo para conhecer a FUNET. A recepção ocorreu em ampla reunião de autoridades do município: Dr. Wilson Khun, prefeito municipal; professora Mirna Zeni Lunardi, Secretária Municipal de Educação e Cultura; professora Terezinha Dalcastel, Inspetora da 43ª IRE; professor Edílio Ferreira, diretor da FUNET; professor José Zanchettin, presidente da FUNET; diretores de colégios estaduais, particulares e de escolas municipais de Toledo. Ao final da reunião, os coordenadores do Projeto ficaram impressionados pelo elevado espírito comunitário, expresso e vivenciado pelas autoridades e pela comunidade em geral - e pela vontade de gestar inovações na educação do município. O entusiasmo aumentou após a visita à Casa da Cultura de Toledo, um edifício de arquitetura moderna, localizado no centro da Praça da Cultura. Lá foi apresentada uma vasta e diversificada programação de atividades artísticas e culturais, com participação intensa da comunidade em cursos de dança, teatro, música, pintura, etc. Como resultado da visita, Armando Hildebrand ofereceu apoio do Projeto para cursos de treinamento de diretores e professores, para aquisição de livros e equipamentos audiovisuais para a FUNET e a Casa da Cultura. O planejamento e organização dos cursos, a listagem dos livros e a relação dos equipamentos ficaram a cargo dos diretores da FUNET, para, posteriormente, as propostas serem formuladas em Documentos-Guia pelo coordenador do Projeto em Foz do Iguaçu e encaminhados ao escritório em Brasília. A presença e o apoio do Projeto Especial - na verdade a Organização dos Estados Americanos - gerou ânimo, e um certo orgulho, na comunidade de Toledo.

Para ministrar o primeiro curso, foi indicado o Centro Educacional de

Niterói- CEN, da Fundação Brasileira de Educação-FUBRAE, por sugestão de Armando Hildebrand, pelo fato dele conhecer os trabalhos daquele centro e por ter bom relacionamento com a professora Maria Lygia Silva Magalhães Costa, que veio ser a coordenadora pedagógica do curso. Outros cursos realizados simultaneamente a este, foram coordenados e executados pelo CETEPAR e o Departamento de Educação Especial da SEEC-PR, sempre com apoio financeiro e coordenação do Projeto Especial.

Assim, foi aprovado pelo Projeto o *Curso-Programa de Treinamento de Professores e Administradores Escolares* e realizado pela Fundação Educacional de Toledo, sob a coordenação de um orientador técnico e seis professores do Centro de Educação de Niterói - CEN, no período de 14 de julho a 02 de agosto de 1975 - 1ª e 2ª etapas - na cidade de Toledo e de 03 de agosto a 06 de dezembro de 1975 - 3ª e 4ª etapas. Participaram do curso 8 diretores de escolas, 9 supervisores e 111 professores, no total de 128 participantes. O objetivo que determinou e orientou o treinamento de administradores escolares e professores visava a uma reformulação da metodologia didático-pedagógica que vinha sendo aplicada nas escolas das redes municipal, estadual e particular de Toledo. Havia um entendimento coletivo entre as autoridades educacionais sobre a necessidade básica de intervenção na maneira e nos métodos de ministrar aula, fato que requeria o conhecimento profundo da realidade dos sistemas, a ruptura com os modelos conceptuais de educação em vigor no município e no estado, a substituição dos materiais didáticos - livro texto - em uso nas escolas e um consistente programa de cursos de treinamento e atualização. As mudanças, na verdade, deveriam iniciar no âmbito da administração e supervisão das escolas e dos órgãos responsáveis pela educação do município.

No rol de 10 objetivos específicos do curso chama atenção certo viés tecnológico, embutido naqueles objetivos que visam mudanças no método de ensino e no

sistema de avaliação de desempenho escolar.

> a) Identificar os problemas sócio-econômicos da região, mormente no que se refere ao Complexo de ITAIPU, tendo em vista um planejamento realista, através de programas e projetos adequados às soluções desses problemas;
> b) utilizar métodos e técnicas aplicáveis à administração por objetivos e reconhecer a importância da elaboração dos mesmos para o ensino efetivo;
> [...]
> f) atuar dentro de um planejamento sistêmico, visando a fixação de objetivos para o ensino efetivo;
> g) analisar os fundamentos psico-sociais e a estratégia da organização de currículos, a fim de adequar sua atuação à reais necessidades do educando e do seu meio ambiente;
> h) conhecer uma nova metodologia de ensino, que os levem à consecução dos objetivos fixados, através de uma reformulação de suas atitudes, diante da problemática educacional;
> [...]
> j) reformular o Processo de avaliação do desempenho escolar.

Para uma compreensão mais ampla e profunda dos objetivos expressos e desejáveis no curso, convém um breve e sucinto detalhamento do modelo de Curso-Programa, sua estrutura e dinâmica de trabalho. Os Cursos-Programa faziam parte do Planejamento Sistêmico centrado em problemas. Significava que, para formular programas de educação, era preciso primeiro realizar estudos, pesquisas, levantamentos para obter o diagnóstico das realidades sócio-econômicas-educacionais do município e da região. Esta é a razão do curso ser realizado em quatro fases e pelo mesmo pessoal.

A 1ª fase é o momento em que são realizados os estudos da situação das escolas, do meio onde estão inseridas, dos professores e suas condições de trabalho, dos alunos e suas reais situações psicos-sociais, do desempenho do sistema, do micro-sistema e da escola como unidade e espaço da educação. Com este estudo obtinha-se o diagnóstico sumário, que era a base para a organização e programação do treinamento dos diretores, supervisores e professores - 2ª etapa do curso - sendo eles próprios responsáveis pelo modelo e dinâmica, necessários para a intervenção dos problemas diagnosticados.

A 2ª fase compreendia reuniões intensivas dos professores orientadores e dos participantes do curso-programa para a elaboração dos cursos de treinamento e capacitação da 3ª etapa. A metodologia permitia e estimulava uma ativa participação dos alunos e professores na forma de "dinâmica de grupo", "mesas redondas" e "plenária", com debates, estudos, leituras, discussões e redação de relatórios, etc. Nesta fase foram preparados projetos de trabalho que propunham corrigir ou mudar os sistemas de ensino na dinâmica escolar, identificadas na 1ª fase. Os projetos, uma vez aprovados coletivamente, foram executados na 3ª fase do Curso-Programa. Muito interessante observar estas características do Curso-Programa para o modelo de concepção educacional que se manifestava hegemônico naqueles anos. Há um registro escrito que revela a "pedagogia moderna" que deveria ser aplicada no curso.

> Na segunda fase, são tão importantes os conhecimentos como os valores e as atitudes desenvolvidas. A imaginação e a capacidade criadora dos professores ou orientadores do curso devem ser postas em ação a fim de conseguir nesta etapa espontaneidade, fluxo natural, interesse, motivação e aquela tensão suficiente e necessária à ocorrência de um natural e intenso processo de aprendizagem. Aqui devem ser aplicados todos os recursos de pedagogia moderna, como "dinâmica de grupo", auxílios audiovisuais, aprender fazendo, etc (RELATÓRIO DE ATIVIDADES NO BRASIL - 1975/1977. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, 1977, p.88).

A 3ª fase compreendeu a execução do curso e correspondeu à aplicação dos conhecimentos e das dinâmicas desenvolvidas na fase teórico-prática. Os projetos educativos de maior relevância foram: aumentar e melhorar a capacidade e o interesse pela leitura; reorganizar e ampliar a biblioteca escolar; efetuar o censo escolar da população da comunidade ou bairro a cada ano; preparar e produzir material didático próprio para a escola em substituição ao livro texto; promover programas culturais na escola com a comunidade; pintar a escola; arborizar e ajardinar o pátio interno da escola; criar um jornal escolar; formar um museu escolar; desenvolver atividades para

preservação do equilíbrio ecológico da região; melhorar o trânsito na comunidade e outros projetos que dinamizariam as relações da escola com a comunidade. Esta foi a fase de intensas atividades executivas e criadoras, que possibilitaram um novo aprendizado. Foi adotado um acompanhamento sistemático das atividades nesta fase e analisado em reuniões frequentes dos alunos e professores para garantir a continuidade do programa.

A 4ª fase compreendeu uma detalhada avaliação dos resultados alcançados nas três primeiras fases. Foram verificados, mediante aplicação de questionários detalhados, os resultados em termos de desempenho dos alunos, das escolas e dos professores e de como se comportou o processo de aprendizagem no período da execução. Em que mudaram os comportamentos dos professores e dos alunos? Em que medida se modificaram para melhor o funcionamento da escola e a participação da comunidade no processo educacional? Estas e muitas outras perguntas foram aplicadas aos diretores, supervisores, professores, alunos, pais e membros da comunidade. Uma das perguntas do questionário chama atenção: "Quais as consequências da instalação do Complexo ITAIPU, para o desenvolvimento sócio-econômico e, particular, para a educação do município de Toledo?" Entre as respostas de maior percentual estão: Falta de escolas e professores devido ao aumento populacional - 80%; Elevação do índice demográfico - 50%; Mão de obra especializada - 30%; Melhoria do Mercado de Trabalho - 30%; Qualificação do Magistério - 30%; Elevação do Nível de Ensino - 20% (Curso-Programa de Treinamento de Professores e Administradores - 1ª fase: Diagnóstico. OEA; MEC; CEN; FUBRAE; FUNET, 1975, p.48).

Com as informações obtidas nas pesquisas da 1ª fase do curso atualizadas mediante avaliação na 4ª fase, foi feito um estudo comparativo entre a situação real inicial e a situação no final do curso. Foi possível identificar os avanços, as rupturas com

certas práticas no sistema - procedimentos pedagógicos e técnicas didáticas aplicadas em sala de aula no cotidiano escolar. Há depoimentos quase emblemáticos de cursistas sobre os resultados positivos do curso, expressos em seminários, reuniões de avaliação, visitas às escolas, entrevistas e montagem de projetos:

> "A tomada de posição frente à nova metodologia".
> "A elaboração de projetos, a partir da nossa realidade".
> "Este curso deu-me uma visão de liberdade e que tudo é realizável, nada é difícil de fazer".
> "Consciência de que ensino é vivência a ser esquematizado em projetos, segundo uma realidade concreta".
> "Aquisição de um maior resultado, quando o trabalho é feito em grupo".
> "Libertação da sala de aula".
> "A dinâmica utilizada proporcionou uma série de vivências que trouxeram maior enriquecimento aos participantes. Este curso nos abriu grandes horizontes. Agora tenho muita fé na educação".
> "Sinceridade - congruência entre a teoria e a vivência".
> "Testemunho de idealismo; estímulo ao auto-desenvolvimento e à educação permanente"43 (Depoimentos em Relatórios de Avaliação. Arquivo Central da Unioeste-Campus Cascavel, 1976).

Estes pequenos enunciados mereceriam aulas inteiras de análise do discurso, ou melhor, de sociologia da linguagem pelo seu sentido pedagógico naquele contexto.

Além do mais, com o curso foi possível desnudar, quase denunciar, uma situação de total desatenção e desatendimento à Educação Especial na região. Nenhuma escola e nenhum colégio estadual, municipal e particular estavam atendendo, pelo sistema de ensino regular, crianças, adolescentes e jovens com algum tipo de deficiência ou dificuldades múltiplas - físicas e ou mentais - e os superdotados, nos níveis de educação fundamental (1º Grau), média (2º Grau) e superior44. Havia no município de Toledo um movimento ainda disperso, de iniciativa dos pais de filhos com deficiências,

---

43 Educação permanente continha o sentido e concepção de educação continuada. Era uma nomenclatura, uma categoria conceitual muito em uso nos anos 70, vinculada aos conceitos históricos de Paulo Freire.

44 Nas referências às intervenções na área da Educação Especial, manterei aqui a terminologia então empregada, com expressões como "excepcionais", "deficientes" e outras. A questão crucial, naquele momento, era a falta de atendimento aos sujeitos de necessidades especiais.

pela criação e manutenção da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE. As crianças, adolescentes e jovens excepcionais eram atendidos em escolas especiais privadas e não em escolas regulares. Os educandos eram privados, isolados do convívio com pessoas normais, uma realidade totalmente irregular, pois era obrigação do poder público o atendimento dos excepcionais no sistema regular de ensino. As escolas especializadas - para cegos, surdos, deficientes mentais, etc - deveriam oferecer uma educação assistida especializada complementar, mas não exclusiva, pois o convívio das pessoas excepcionais em ambientes naturais era imprescindível para o próprio desenvolvimento na perspectiva da preparação para a vida e para o trabalho. As frequentes e participativas reuniões de diretores, supervisores, professores, autoridades educacionais foram se constituindo em uma nova ordem para o planejamento educacional no município de Toledo. Foi-se constituindo um entendimento coletivo, uma consciência dos problemas, das deficiências e necessidades sociais e educacionais do município. Este fato foi determinante, uma justificativa de consistência argumentativa para novas ações com apoio e patrocínio do Projeto Especial.

De modo geral, numa visão mais ampla e abrangente, ia-se formatando uma compreensão coletiva do processo educativo como campo eminentemente social. Portanto, o ensino não ocorre no campo estritamente pedagógico-didático, desligado do contexto, de uma realidade determinada. Muito pelo contrário, abrange uma infinidade de relações com os demais campos da vida real, reforçando a relação educação-realidade histórica. Os cursos de formação continuada de professores se enquadram nesta concepção de processo educacional.

Novos cursos para o início de 1976 vão-se implantando em decorrência dos problemas levantados e já no sentido e espírito de continuidade e em complementação ao que foi desenvolvido no Curso-Programa, realizado em 1975. Com esta finalidade, foram

organizados e realizados os Cursos-Programa p*ara Professores de Alfabetização e de Iniciação ao Ensino de Matemática*, em ação compartilhada da Prefeitura de Toledo, FUNET, CETEPAR, CEN e Projeto Especial. Foi aplicada a mesma metodologia do Curso-Programa anterior, compreendendo quatro fases, cabendo à FUNET a coordenação administrativa; ao CETEPAR, a coordenação didático-pedagógica; ao CEN, a cedência dos professores; e ao Projeto Especial, o patrocínio e os encargos financeiros. Participaram 91 professores de 1ª série do 1º Grau, cumprindo uma programação com inovações nos métodos de ensino, mediante a Técnica de Solução de Problemas, trabalhos em grupo, produção de material didático próprio, etc. Para a alfabetização - área frágil e crítica do sistema de ensino - foi trazida a metodologia elaborada pelo Professor Erasmo Piloto, já experienciada e desenvolvida em escolas de Curitiba. O modelo contém elementos didáticos do método de alfabetização de adultos, de Paulo Freire. Ambos utilizam "palavras geradoras" para a alfabetização, entretanto com as diferenças de contextos sociais e idades dos alfabetizandos. O método encantou os professores alfabetizadores pelo sentido inovador em relação aos métodos tradicionais em prática nas escolas. Algumas recomendações pedagógicas deveriam ser vivenciadas nas atividades do método Erasmo Piloto.

> "Passos" a serem observados no ensino da leitura, incluindo-se estudo completo das palavras geradoras; recomendações que dão fundamento social e psicológico ao ensino da leitura e da escrita; avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita; recuperação da parte defasada, evidenciada na 1ª verificação da aprendizagem; dificuldades especiais da leitura inicial; diagnóstico da "prontidão" para a aprendizagem da leitura e da escrita; a arte de contar histórias e a técnica da dinâmica de grupo (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES NO BRASIL-1975/1977. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA, 1977, p.103).

Com o "*Método de Alfabetização Erasmo Piloto*" deu-se o início de um grande, prolongado e vigoroso programa de Alfabetização - cursos, seminários, cartilha própria, reuniões avaliativas - em todos os municípios do Oeste do Paraná, sob os

auspícios do Projeto Especial e coordenados pelo CETEPAR e ASSOESTE - Associação Educacional do Oeste.

No *Curso de Iniciação ao Ensino da Matemática* - diante do não interesse dos educandos para o estudo e aprendizagem da matemática pelo uso de metodologia inadequada e desmotivadora - os trabalhos foram desenvolvidos de forma prática, por meio de atividades de dramatização, dinâmica de grupo, utilizando materiais didáticos simples e disponíveis no dia a dia dos professores e dos educandos. Houve inovação - e ruptura com os métodos tradicionais - no emprego dos recursos didáticos, tais como, diagramas, jogos, desenhos e jogos com "blocos lógicos". Com este último recurso supera-se o ensino da matemática como puro campo abstrato pela matemática concreta. "Foi dada ao professor-aluno uma visão nova do trabalho a ser realizado em classe na iniciação à matemática, frisando-se, a todo momento, o caráter dinâmico da aprendizagem" (IDEM, p.103). As atividades de matemática passam da sala de aula para o laboratório de "blocos lógicos" e outros materiais concretos no ensino e aprendizagem da matemática. Com isso, a matemática deixa de ser uma "disciplina difícil" para os alunos. Por conta do interesse despertado pelos cursos e em especial pelos efeitos práticos nas escolas, foram oferecidos outros cursos aos professores que não tiveram oportunidade de fazer o curso realizado pela FUNET, CETEPAR e Projeto Especial. Nasce, assim, o efeito multiplicador do curso, não pretendido pelos seus promotores na origem do projeto.

Chamam atenção algumas das razões que justificaram os cursos:

> - A necessidade de aprimoramento didático pedagógico em matemática e alfabetização para professores de 1º Grau.
> - A carência de recursos humanos com conhecimento de novos métodos no ensino da matemática.
> - A necessidade de adequar o ensino de matemática e alfabetização à realidade local.
> - O não interesse do educando para a aprendizagem da matemática pelo uso de

> metodologia antiquada.
> - A dificuldade encontrada pelos professores do "Curso-Programa" em adequar o ensino de matemática às novas exigências da atual metodologia pedagógica.
> - As perspectivas de progresso na região com a construção de hidrelétrica de ITAIPU (DOCUMENTO GUIA n.15-1974-75- Projeto Especial Multinacional Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA, p. 227-228).

Simultaneamente ao atendimento do ensino regular, era necessário, e em caráter de urgência, atender a Educação Especial pelas razões já abordadas por ocasião da pesquisa na primeira fase do Curso-Programa de 1975.

> A mobilização das agências de atendimento a excepcionais de Curitiba para dar apoio ao programa de educação especial, que o DEE/PR e o CENESP/MEC, integrando as atividades do Projeto Especial Multinacional de Educação - Brasil, Paraguai, Uruguai, da Organização dos Estados Americanos, desenvolverão na *21ª* Microrregião do Paraná, vai permitir a implantação, a curto prazo e em locais onde ainda não existe iniciativa em favor do educando excepcional, serviços técnicos que só podem ser realizados com recursos humanos especializados.
> Mas as agências de Curitiba, enquanto apoiarem os serviços da 21ª Microrregião, haverão de beneficiar-se também. Primeiro, diretamente, através da assistência técnica e administrativa, que receberão do Projeto e dos organismos nele envolvidos. Depois, pelo próprio esforço por aperfeiçoar-se e melhorar o próprio desempenho, como resposta ao desafio em participar das atividades experimentais e inovadoras que o Projeto se propõe desenvolver (IDEM, p.47).

Esta foi a abertura da justificativa do Curso. As agências especiais que tratavam dos excepcionais em Curitiba ainda não desfrutavam de condições técnicas profissionais suficientes e seguras para orientar a implantação dos serviços de atendimento na região do Projeto. Era necessária uma preparação técnica de uma equipe multidisciplinar de profissionais - médicos de diversas especialidades, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, etc - mediante um trabalho integrado de atividades teórico-práticas de todas as agências de atendimento aos excepcionais de Curitiba. Esta foi uma condição estratégica de preparar os profissionais de Curitiba para que os mesmos pudessem preparar os profissionais e orientar a instituição e implantação dos serviços

educacionais aos excepcionais na região oeste do Paraná. Para tanto, foi organizado e realizado um *Curso-Programa de Aperfeiçoamento de Equipes Multidisciplinares que Integram os Serviços de Atendimento a Excepcionais em Curitiba.* O objetivo precípuo do curso foi aperfeiçoar profissionais de equipes multidisciplinares de atendimento ao excepcional com vistas ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento dos serviços de educação especial de Curitiba para, na etapa seguinte, dar apoio técnico à implantação e desenvolvimento do programa de atendimento integrado ao excepcional na 21ª Microrregião do Paraná (DOCUMENTO GUIA n.04. Projeto Especial Multinacional Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA,v.1, p.49). Seguindo o método dos cursos anteriores, o presente também foi estruturado no modelo de Curso-Programa de quatro etapas - diagnóstico, elaboração do projeto, execução do curso e avaliação dos resultados. As atividades teóricas-práticas - no total de 185 horas - foram realizadas na Universidade Católica de Curitiba, no período de 1º de outubro a 19 de dezembro de 1975. Dentre os 26 participantes encontravam-se psicólogos, médicos, odontólogos, enfermeiros, pedagogos, fisioterapeutas e outros profissionais da área. A coordenação do curso esteve sob a responsabilidade do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial - Ministério da Educação e Cultura e a execução esteve à cargo do DEE - Departamento de Educação Especial-PR, com patrocínio integral do Projeto Especial. Para dirigir o curso, ministrar as aulas teóricas e coordenar as atividades práticas, os seminários e reuniões, foram contratados 4 professores de São Paulo, 2 do Rio de Janeiro, 3 de Florianópolis e 12 de Curitiba. Além do objetivo enunciado no projeto, o curso propiciou o intercâmbio profissional de experiências na área dos serviços de atendimento ao excepcional dos principais centros educacionais do país. Além do mais, motivou um trabalho integrado multidisciplinar - inexistente até então entre os agentes em Curitiba - para ser implantado com esta mesma estratégia dinâmica nos municípios

do Oeste.

Ao tempo que estava sendo realizado o Curso-Programa para profissionais de Curitiba, outro curso, em nível de especialização, estava sendo realizado na cidade de Cascavel, denominado *Curso-Programa de Especialização de Professores para Atendimento a Excepcionais Deficientes Mentais.* Dois fatores foram determinantes para promoção do curso. O primeiro, a precariedade ou quase a inexistência de atendimento aos excepcionais na região. O segundo, a presença do Projeto Especial com apoio e recursos financeiros para a execução de ações, em consonância com o Estado, os municípios e os agentes mantenedores dos serviços de Educação Especial. Este modo cooperativo que o Projeto Especial promovia e articulava com a participação do CENESP, DEE/PR, CETEPAR, APAEs, Universidades, Faculdades, Prefeituras Municipais, com vistas ao desenvolvimento de um programa de Educação Especial, despertou nas comunidades um novo e virtuoso interesse para o problema das pessoas deficientes. Havia no meio social um pensamento - individual e coletivo - quase preconceituoso, de piedade constrangedora, em relação aos cegos, surdos, deficientes mentais e fisicos. Ninguém sabia lidar, se relacionar, dar um tratamento adequado e correto às pessoas com deficiências. As comunidades, as escolas, os profissionais da saúde e da educação careciam de formação e preparação especial. A arquitetura das escolas não atendia às condições e necessidades de acessibilidade. Os materiais e equipamentos especiais eram quase inexistentes. Tudo estava por aprender e fazer na maneira de se relacionar, no trato, nos cuidados, nas condições fisicas, materiais e técnicas necessárias ao atendimento dos excepcionais.

Diante daquele quadro real, as ações do Projeto Especial caracterizaram-se pela procura da cooperação e integração de esforços e recursos no sentido de promover o atendimento inicial e inédito à população das comunidades da região. Além de tudo, era

preciso desencadear uma ação integrada, contínua, progressiva e profissional. Era necessário dispor de professores para compor os quadros das escolas e classes especiais e, uma vez postos em realidade de trabalho, deveriam estar habilitados, preparados para assumir o processo de atendimento aos excepcionais desde as primeiras etapas do planejamento dos serviços especiais até o acompanhamento dos alunos pelo tempo necessário à aquisição de habilidades comprovadamente profissionais. As habilidades incluíam um permanente e rico relacionamento com os pais dos alunos, mediante orientação às famílias, em reuniões, acompanhamento, cursos, palestras, etc. Era preciso, acima de tudo, um compromisso humano e social de engajamento no trabalho de todo pessoal envolvido no programa. Superar, no processo, o sentimento de piedade, de compaixão ou de descaso - que na vida real se revelava uma exclusão da escola e da vida social - às pessoas portadoras de deficiências.

O curso de especialização de professores foi realizado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, sob a coordenação do Departamento de Educação do Paraná e com professores do CENESP e do CETEPAR. Por ser um curso de especialização, somente puderam participar portadores de diploma universitário. Participaram 34 professores na programação intensiva em tempo integral, no período de 1º de outubro a 28 de novembro de 1975, com 336 horas de duração. Os participantes eram provenientes de cinco municípios da região e, dado o caráter de multinacionalidade do Projeto Especial, houve a participação de 3 professores da cidade vizinha de Puerto Stroesnner e 2 de Assunción.

A cada novo curso realizado e a cada nova presença dos coordenadores de Brasília, Armando Hildebrand e Sandoval Machado, a imagem do Projeto Especial e as suas ações ganhavam nova visibilidade. Os resultados e as ressonâncias passam da esfera da educação e produzem atenções e interesses na esfera política local, regional e

estadual. A própria imprensa dedica espaço e tempo quase diariamente na forma de notícias, reportagens, informações e entrevistas sobre as ações do Projeto Especial. Naquele momento de sensibilidade crescente e de grande interesse na implantação da Educação Especial, os dirigentes do CETEPAR, DEE, APAEs, Colégios Estaduais e Fundações Educacionais, os prefeitos, secretários de educação, o coordenador do Projeto no Paraná, juntamente com os coordenadores de Brasília, articularam e organizaram o Seminário sobre *Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais*. O seminário foi realizado na cidade de Foz do Iguaçu, de 9 a 13 de agosto de 1976. Pelos temas abordados, pela metodologia e dinâmica vivenciadas e pelo sentido e importância para a região oeste e o estado do Paraná, são expostos alguns detalhamentos que permitem uma visão e compreensão mais exatas do seminário.

Os promotores do seminário foram o Projeto Especial, também o patrocinador integral das despesas e coordenador; o CENESP, coordenador juntamente com o Projeto Especial; o DEE, responsável pela execução do seminário. Destinou-se precipuamente a dirigentes, técnicos, representantes de órgãos públicos federais, estaduais e municipais do Brasil, Paraguai e Uruguai, bem como de entidades particulares do Brasil, que atuavam na área da Educação Especial. Os participantes do seminário foram designados formalmente pelos seus respectivos órgãos, com autoridade para a tomada de decisões no desenrolar das sessões, em particular, nas conclusões e nos encaminhamentos finais do seminário. Para se ter a visão da dimensão do evento, foram convidados, e participaram efetivamente, representantes de diversos órgãos do Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Trabalho, Ministério da Previdência e Assistência Social, Ministério do Interior, Secretaria de Planejamento da República, Secretaria da Educação e Cultura do Paraná, DEE/Pr, Secretaria da Saúde e Bem Estar, 19 Prefeituras Municipais da 21ª Microrregião, Secretaria Estadual de Educação do Rio

Grande do Sul, Federação Nacional das APAEs, APAE/Pr, APAE/SP e ITAIPU Binacional. O seminário, além do seu papel científico educativo, teve o status de instância de decisão. Portanto, as decisões e os encaminhamentos tinham o caráter de comprometimento na execução dos programas, sempre sob os auspícios do Projeto Especial.

A dinâmica do seminário seguiu o modelo dos Cursos-Programa, na forma de fases - momentos da organização, divulgação, execução e do comprometimento na continuidade. Para a primeira fase foram contratados especialistas para a elaboração dos documentos básicos da programação para as sessões de estudo do seminário. A segunda etapa compreendeu a escolha, seleção e delimitação dos temas das palestras e dos painéis dos três dias do seminário. Nesta fase foram indicados e convidados, também, os conferencistas e expositores do Brasil, Paraguai e Uruguai. A base inicial estruturante dos temas foi a Ação Governamental no Atendimento aos Excepcionais no Brasil, no Paraná, no Rio Grande do Sul, no Paraguai e no Uruguai, e a Iniciativa Privada no Atendimento aos Excepcionais, temas abordados na forma de palestras.

No segundo momento do seminário foram desenvolvidos trabalhos na forma de painéis, organizados e coordenados por especialistas, que se valeram do material elaborado, também por especialistas, na fase preparatória do seminário, abordando cada uma das áreas de deficiência: Deficiência da visão, Deficiência da Audição, Deficiência Mental, Deficiência Física, Deficiência da Comunicação, Estimulação Precoce, Educação Física e a Educação Especial, Atendimento ao Excepcional Pré-Escolar e Escolar e a Incorporação do Excepcional na Força de Trabalho. Dos painéis foram elaborados documentos sucintos contendo as conclusões dos grupos e serviram como subsídios para o documento final. Este documento final contém o Plano Integrado para o Atendimento dos Excepcionais na 21ª Microrregião do Paraná, área de abrangência do Projeto.

O plano apresenta, como fundamentação teórica da Educação Especial, alguns conceitos que se identificam como argumentos e diretrizes da existência e necessidade do plano.

> A educação dos excepcionais, ainda que se afigure de custo elevado, deve permitir o atendimento às suas diferentes categorias, possibilitando-lhes o ensejo de serem úteis pela atividade laborativa, sentindo-se, assim, como indivíduos participantes da comunidade em que vivem.
> Essa diretriz e esse objetivo representam o princípio básico da democratização do ensino na política da educação brasileira, que visa não apenas ao ingresso no sistema educacional, mas com justiça e com direito, ao acesso a um tratamento diferenciado e adaptado às condições pessoais do educando. É esse o fundamento da Educação Especial.
> ...A tendência moderna em termos de Educação Especial não é a de limitar-se ao diagnóstico da deficiência, mas fazer um inventário das aptidões e potencialidades do indivíduo, desenvolvendo-as de forma adequada. O objetivo não é o de aproximar o indivíduo de um "modelo de normalidade". Trata-se de estabelecer os conceitos e diretrizes básicas para a vigência do princípio de normalização segundo o qual todos os cidadãos devem ser considerados iguais em relação à sociedade, com os mesmos direitos legais e humanos e obrigações (DOC.GUIA n.13. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, v.1, p.174-175).

Ao final, uma diretriz para todos os agentes que se dedicam à educação especial e à sociedade como um todo: o aluno excepcional ou aluno especial - criança, adolescente, jovem ou adulto que se desvia acentuadamente da média, pelas suas características mentais ou sociais - sempre que suas condições pessoais o permitirem, será atendido em classes comuns de escolas de ensino regular, recebendo atendimento especial preventivo, concomitante ou complementar em classes especiais, salas de recursos em escolas comuns com apoio de professores supervisores, psicólogos, médicos, fisioterapeutas e outros profissionais de acordo com as deficiências dos estudantes.

O objetivo que norteou o Plano de Educação Especial para a 21ª Microrregião, aprovado no final do seminário, foi:

> ...proporcionar à criança e aos adolescentes excepcionais deficientes mentais, deficientes da comunicação, deficientes da visão, deficientes físicos não sensoriais e aos superdotados, condições que lhe permitam desenvolver suas

> potencialidades, capacitando-os a usufruir os benefícios de uma convivência social adequada, participação ativa da comunidade (RELATÓRIO DE ATIVIDADES NO BRASIL -1975/1977, Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, 1977, p.34).

Com base no objetivo, foram propostas, discutidas e aprovadas as grandes metas para serem atingidas até fins de 1978, com participação de prefeituras municipais, APAEs, Clubes de Serviços, Universidades/Faculdades e outras entidades e agentes da comunidade, num compartilhamento de esforços e recursos necessários para a implantação e manutenção das metas traçadas e constantes no Plano.

> - … Promover conscientização de comunidade envolvendo Prefeituras, Clubes de Serviços, Inspetorias Regionais de Ensino, Postos de Saúde, outras entidades assistenciais em programas especiais.
> - Capacitação de Recursos Humanos.
> - Criação de Classes Especiais proporcionando atendimento a educandos portadores de deficiência em níveis leve e moderado (educáveis).
> - Criação de Classes Especiais para atendimento de educandos deficientes da comunicação.
> - Criação de Classes Especiais para atendimento de deficientes físicos não sensoriais.
> - Criação de Escolas Especiais para atendimento de crianças adolescentes deficientes mentais de nível severo (treináveis).
> - Criação de Salas de Recursos para atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem, e/ou deficientes visuais e/ou deficientes mentais de nível leve.
> - Promover o ensino itinerante para crianças e adolescentes cegos e deficientes da visão.
> - Organização de um serviço de Estimulação Precoce para crianças de alto risco.
> - Centro de Habilitação Profissional para deficientes mentais.
> - Programa de atendimento ao superdotado (RELATÓRIO DE ATIVIDADES NO BRASIL -1975/1977, Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, 1977, p.34-35).

Assim, o seminário, e seus resultados, se constituiu no marco, na referência, para os planos, as ações da Educação Especial nos 19 municípios do Oeste do Paraná.

Foi revelado um dado deveras assustador: havia no oeste do Paraná, em 1976, aproximadamente 59.000 excepcionais, segundo parâmetros estatísticos mundiais. Destes, apenas 40 excepcionais estavam recebendo atendimento especializado em escolas, uma em Cascavel e outra em Medianeira, com apenas 8 professores especializados para esse atendimento. Portanto, tudo estava por ser feito. Ou seja, era preciso incluir nas escolas regulares 26.455 deficientes mentais, 17.643 deficientes da comunicação, 13.228 deficientes motores e 1.760 deficientes visuais. Com base nestes dados e para atender os compromissos e propósitos firmados no seminário - 13 de agosto de 1976 - até o encerramento das atividades do Projeto Especial na região - dezembro de 1983 - foram realizados inúmeros programas, promovidos e subsidiados pelo Projeto, atendendo os 19 municípios do Oeste do Estado. Nestas ações e programas, coube ao Projeto o papel de articular, intermediar e coordenar os entendimentos de todas as agências especiais de atendimento aos excepcionais para dinamizar e garantir a execução das metas estabelecidas. E, principalmente, coube ao Projeto prover os recursos financeiros. Ao longo do período de oito anos foram realizados 15 programas/atividades, sendo 10 cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização de professores, técnicos e profissionais, 4 projetos de apoio e assistência para criação, instalação e ampliação de salas especiais e na melhoria do atendimento à Educação Especial e 1 reunião de orientação com autoridades municipais para o planejamento, implantação e supervisão de programas de atendimento especializado na região. A reunião foi realizada em Curitiba durante três dias, com 24 horas de trabalhos, com diretores de escolas, professores especializados, representantes de Inspetorias de Ensino e autoridades dos 19 municípios abrangidos, visando inclusive a avaliação e reprogramação das atividades já em andamento. Em dados quantitativos, foram especializados 342 profissionais, dentre professores, médicos, psicólogos, técnicos e

assistentes sociais. Em termos financeiros, foram aplicados $139.079,00, recursos do Projeto Especial, com despesas de contratos de professores, passagens, diárias e principalmente com equipamentos e materiais na montagem de salas de recursos especiais. Ao Centro Nacional de Educação Especial coube a assistência técnica e institucional de forma permanente e contínua com presença de profissionais especializados nos programas realizados em Curitiba e nos municípios do Oeste do Paraná. A coordenação pedagógica e a execução dos programas e atividades estiveram a cargo do Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação. As Inspetorias Regionais de Ensino do Estado (Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo e Marechal Cândido Rondon), as Secretarias Municipais de Educação, as APAEs, os colégios estaduais e as escolas municipais, em ação compartilhada e interdependente, exerceram as ações operacionais diretamente responsáveis pelo atendimento dos excepcionais nas escolas, com destaque para a formação e constituição das equipes multidisciplinares de profissionais em cada município, cedendo os professores necessários; a instalação e montagem de classes especiais e classes de recursos especiais; adequação dos espaços escolares e de acessibilidade; orientação aos pais e familiares de excepcionais, mediante reuniões, palestras, cursos, estimulando a criação de associações, de acordo com a natureza da deficiência, como associação de cegos, dos surdos, dos cadeirantes e outras.

Com a implantação e o desenvolvimento dos programas no início dos anos 80, praticamente foram criadas as condições e as oportunidades para as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar frequentarem as escolas públicas municipais e estaduais e escolas mantidas pelas APAEs. O atendimento ainda não ocorria em sua totalidade, principalmente pela resistência, pelas dificuldades e condições sociais precárias da grande parte dos pais para manter os filhos nas escolas. O processo de conscientização dos pais e familiares revelou-se lento, embora com avanços

surpreendentes. Uma nova realidade educacional estava se configurando no Oeste do Paraná.

Enquanto os excepcionais eram incluídos nas escolas regulares, para espanto de alguns e encantamento de outros, a rotina, a repetição das mesmas práticas da pedagogia tradicional conservadora também precisavam de mudanças e rupturas nas salas de aula, nas bibliotecas, nas salas de reuniões das escolas. A reforma de ensino recém processada em todo país não produziu nem gerou, por si só, as mudanças fundamentais do sistema e das práticas do cotidiano escolar. As mudanças, de fato, se limitaram à nomenclatura e ao modelo estrutural do novo sistema. Os fundamentos teóricos, as concepções filosóficas, sociológicas, psicológicas, metodológicas, sociais e culturais permaneciam as mesmas de sempre: tradicionais, conservadoras e elitistas. O mais que se ensaiava e fazia era a proposição de práticas inovadoras na esteira do tecnicismo, imposto pela modernização da produção capitalista, tanto agrícola e industrial, como dos serviços em geral. No meio escolar, este modelo de educação tecnicista-funcionalista não vingou, nem prosperou com vigor, por falta de convicção e entusiasmo dos próprios educadores e professores. Nos frequentes e múltiplos encontros, nas reuniões de planejamento e avaliação de professores, diretores, inspetores, secretários, técnicos e especialistas, que o Projeto Especial promovia, articulava e coordenava em vários municípios do oeste e em Curitiba, eram expressos e manifestados sentimentos e opiniões de insatisfação e de críticas ao modelo de ensino praticado nas escolas públicas municipais e nos colégios estaduais da região. Havia indícios segundo os quais a insatisfação e as críticas nasciam, germinavam e ganhavam consistência teórica e conceitual nas múltiplas ações conjuntas promovidas pelo Projeto Especial, principalmente com a presença de especialistas, intelectuais que vinham ministrar cursos, palestras e assessorar as atividades aqui desenvolvidas. As críticas ao sistema se

faziam menos no âmbito teórico-intelectual - a literatura da educação histórico-crítica, que já era editada, lida e discutida no meio universitário, ainda não havia chegado às terras férteis do oeste - e mais no espaço real das escolas, com ações propositivas de mudanças nas práticas de ensino no cotidiano escolar.

6.3.5 Uma Intervenção na Base do Sistema - A Sala de Aula.

Naquele contexto e naquelas novas circunstâncias, já com a Programação Educacional, resultante do Diagnóstico e Prognóstico, em fase de implantação, havia a presença e participação de autoridades, especialistas e representantes de órgãos oficiais do Estado do Paraná - SEEC, CETEPAR, DEE, FUNDEPAR, UFPR - e da região - Prefeituras, Inspetorias de Ensino, Fundações de Educação, Faculdades, etc. Havia também, presença permanente da imprensa divulgando os eventos no âmbito local e regional. Quando os órgãos oficiais do Estado não faziam parte dos programas, executados por instituições externas de outros estados, era prudente e necessário obter o aceite e a autorização destes órgãos - CEEC, CETEPAR, DEE - como estratégia política para evitar restrições ou desaprovação de viés ideológico. Assim, para fazer a intervenção e as rupturas pretendidas era preciso buscar os intelectuais, pesquisadores, educadores, professores e especialistas em instituições externas à região. No lugar da crítica teórica, discursiva ao sistema de ensino, gestavam-se ações propositivas, práticas, no espaço escolar, visando atingir as práticas pedagógicas nas salas de aula. A meta enunciada a ser atingida era a redução dos elevados índices de reprovação nas primeiras séries do ensino de 1º Grau nos 19 municípios da região, que chegavam aos índices de 60%. Era preciso começar na base do sistema: a alfabetização. Partia-se do pressuposto segundo o qual os elevados índices de repetência e abandono, constatados

em especial nas primeiras séries da vida escolar, estavam relacionados ao modelo do sistema de ensino em seu conjunto, enquanto uma totalidade de partes interdependentes. As primeiras séries da vida escolar dependiam da habilitação e qualificação dos seus professores, formados em cursos de Magistério de 2º Grau. Por sua vez, os professores dos cursos de formação do magistério eram formados nos cursos de licenciatura nas faculdades e universidades. Logo, para atingir um ensino e uma aprendizagem de qualidade na base, no processo de letramento, precisava-se qualificar a educação e a formação dos professores na ponta superior do sistema. Ou seja, para romper na base, precisava intervir no topo, ao mesmo tempo. Romper aquele círculo autenticamente "vicioso" era preciso valer-se do método dialético: a ação como práxis transformadora na totalidade do sistema e não apenas em partes, como se se tratasse de um jogo de causa e efeito.

Os resultados do Diagnóstico tinham revelado que o baixo nível de formação profissional, como professores não habilitados, despreparo pedagógico dos professores habilitados e instabilidade funcional dos professores, fatores estes relacionados aos baixos salários e à falta de planos de carreira, capazes de estimular um quadro de profissionais qualificado e estável. Como pano de fundo daquele cenário desolador estavam projetadas as mudanças rápidas e profundas no campo sócio-econômico regional, determinados pelo desenvolvimento intensivo e rápido nos últimos anos, em especial pela modernização da agricultura e a presença da hidrelétrica de ITAIPU. Um dado ainda mais complexo, porque real - de origem na sociedade de classes sociais desiguais - revelava que essa realidade escolar estava relacionada à realidade sócio-econômica dos alunos e de suas famílias: subnutrição, habitação precária, saúde debilitada por epidemias frequentes e infestações por sarampo, piolho, verminose generalizada, condições precárias de higiene, desiquilíbrios afetivos decorrentes de

desajustes familiares, desemprego e subemprego dos pais, necessidade do trabalho infantil, desinteresse dos pais pela escola dos filhos, falta de roupa e agasalho, falta de materiais escolares, escolas distantes das residências, falta de transporte escolar, dentre outras precariedades e carências. Esta identidade sócio-econômica-cultural-emocional era própria, e restrita, das camadas mais baixas e pobres da sociedade. Eram usuários, quase exclusivos, das escolas urbanas de periferia e das escolas rurais, estas quase todas do tipo "escolas de classes multisseriadas". Diante deste quadro real, havia um pensamento, já predominante, nos meios educacionais, de que a educação por si só não seria capaz de resolver estes problemas sócio-educacionais. Por outro lado, havia também a ideia, a crença, a visão de que o espaço da escola, com um ensino de qualidade e condições materiais e pedagógicas, poderia propiciar para as crianças pobres, até então excluídas da escola, oportunidades não só de conhecimentos mas também alguma ascensão social. Entre alguns intelectuais, também havia a aposta de que o espaço escolar seria possível construir consciência de classe. Esta visão - consciência social e política - dos dirigentes e profissionais da educação, naquele momento da história, foi determinante para as ações do Projeto Especial na região.

Não se tratava de atender parcialmente o problema, nem apenas uma parte dos professores, mas a totalidade dos professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau das escolas rurais e urbanas. No curto prazo, por decisão unânime dos órgãos coordenadores e executores do Plano Educacional, foi programado, então, o *Curso de Atualização em Princípios e Técnicas de Alfabetização para Professores do Ensino de 1º Grau.* O curso foi programado, e executado pelo CETEPAR, com a coordenação técnica e o patrocínio do Projeto Especial e a participação das prefeituras municipais. Realizado em três etapas. Na primeira etapa foram treinados 69 professores da 21ª Microrregião, na sede do CETEPAR, em Curitiba, no período de 2 a 5 de fevereiro de 1977, em 30 horas

teóricas e práticas. Os 69 professores treinados na 1ª etapa aplicaram - numa ação multiplicadora - o método do Professor Erasmo Piloto aos professores nos respectivos municípios, durante a 2ª etapa do curso. Nesta etapa foram treinados 2.342 professores nos 19 municípios, também com a duração de 30 horas, durante o período de 14 a 17 de fevereiro de 1977. Na terceira etapa ocorreu a avaliação dos trabalhos de alfabetização no decorrer do ano, com aplicação de questionários, exposição, discussão e reprogramação do método aplicado.

Na justificativa do curso consta ter o diagnóstico revelado que havia na microrregião 84.289 alunos matriculados na primeira série do 1º grau, dos quais 48.044 (57%) eram alunos repetentes. Dentre os fatores que mais interferiam para manter os índices tão elevados de reprovação e que mais influíam no desenvolvimento da aprendizagem educacional preponderavam os fatores sócio-econômicos e os fatores pedagógicos. E no projeto do curso - Documento Guia n. 33 - a justificativa aponta os fatores que geram este novo quadro assustador.

> O crescente desenvolvimento econômico da Microrregião 21 motivou o afluxo à escola de uma numerosa clientela estudantil, oriunda das mais diversas camadas sociais, atraídas pelo crescimento do mercado de trabalho que a construção da Hidrelétrica de Itaipu concentrou na região em pauta. Tal incidência gerou na área da educação uma série de consequências, dentre as quais cumpre destacar o aumento imprevisto e incontrolável do corpo docente, ocasionando, não raras vezes, a admissão de elementos não capacitados para o exercício do magistério e, consequentemente, gerando a impossibilidade de nivelamento salarial, acarretando uma série de insolvências, não só no aspecto educacional, como no social.
>
> A insuficiente preparação do professor de ensino de 1º Grau através de cursos que nem sempre proporcionam formação profissional satisfatória e coerente é a principal causa pedagógica para a deficiência do ensino e aprendizagem do educando (DOC.GUIA N.33- Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, 1977, v.II, p.44).

Neste quadro, o maior problema estava ligado à alfabetização, aos primeiros passos do processo de ensino e aprendizagem, pelos fatores já expostos, mas também em

virtude da diversidade de métodos, quase todos no modelo tradicional de alfabetização. Já os métodos mais modernos, nem sempre eram bem aplicados em virtude da falta de conhecimento e domínio dos fundamentos teóricos conceituais, fator adicionado à inexistência de material didático pedagógico adequado.

O método "*Princípios e Técnicas de Alfabetização*" do Professor Erasmo Piloto caracterizava-se pelo desenvolvimento de atividades práticas, exigindo uma participação contínua, programada e atenta do professor em sala de aula. Cabia ao próprio professor preparar o material didático para a ação alfabetizadora do educando. A eficácia do método ficou comprovada após aplicação em diversos cursos no Estado do Paraná e no município em Toledo no período anterior à pesquisa do Diagnóstico, verificando uma elevação dos índices de aprovação em até 90% dos alunos alfabetizados no método. Estrategicamente, o curso foi realizado no mês de fevereiro para possibilitar sua aplicação no começo do ano letivo. O material didático próprio, produzido, impresso e aplicado nos anos seguintes - a cartilha "Porta Mágica" e o Período Preparatório - serão abordados e analisados com mais detalhes em subcapítulo mais adiante.

Na região do Projeto, os impactos gerados pelo curso se refletiram em dois níveis: no ambiente das escolas entre os diretores, equipes de supervisão, professores e alunos das primeiras séries do 1º Grau, pela nova metodologia aplicada na alfabetização e letramento; no âmbito da comunidade, na opinião pública, os treinamentos em massa dos professores - todos os professores das primeiras séries, no total de 2.342 no oeste do Paraná - geraram ao mesmo tempo encantamento pela novidade e dúvidas pela incerteza da eficácia do método adotado. A sensação preponderante era do "ver para crer".

Pelo modelo tecnicista do método - uma versão adaptada aos princípios da "Instrução Programada" skinneriana - e pela preferência mais antiga e pelas teorias de Piaget no campo da aprendizagem do método natural de alfabetização, pessoalmente não

estava satisfeito com o novo método, pois considerava o método Erasmo Piloto o avesso do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Enquanto o método de Paulo Freire gerava uma formação de consciência social de classe, portanto uma consciência política nos alfabetizandos durante o processo, ao longo do curso, mediante o uso de palavras geradoras, prenhes de sentido histórico-social, o método de Erasmo Piloto empregava as palavras geradoras no jogo mecânico visual dos objetos e as letras e sílabas que compunham a palavra - sonora e gráfica - dos objetos. Professor era o ator desse jogo de esconde e revela o objeto - a denominação gráfica, sígnica, falada e escrita do objeto.

Quando manifestei o meu descontentamento com o curso do CETEPAR aos coordenadores do Projeto, Armando Hildebrand e Sandoval Machado, eles recomendaram que procurasse novamente os professores da FIDENE. Naquela conjuntura política, a FIDENE era a única instituição de ensino superior, com capacidade política, educacional e pedagógica, disposta a assumir e desenvolver os cursos na perspectiva da contra-ideologia ao regime. O retorno da FIDENE ao oeste do Paraná não ocorreu apenas pela vontade dos coordenadores do Projeto, mas por decisão e pedido de agentes educacionais da região, como pode ser constatado na proposta de cursos em carta encaminhada à professora Dolair Augusta Callai, do Departamento de Educação da FIDENE, em 10 de março de 1977.

> Depois de vários contatos e entendimentos mantidos com a Fundação Educacional de Toledo, com a 44ª Inspetoria de Ensino de Foz do Iguaçu, com o Departamento de Educação e Cultura de Medianeira, ficou estabelecido que seriam realizados diversos cursos nesses municípios, com a participação da FIDENE, ou mais especificamente, com o Departamento de Educação dessa Fundação (KUIAVA, Carta/Proposta, Foz do Iguaçu, 1977).

Os cursos pedidos foram: Curso de Atualização em Comunicação e Expressão para Docentes de 1º e 2º Graus, nos municípios de Cascavel, Toledo e Medianeira - 120

vagas; Curso de Atualização Pedagógica para Docentes de 1º Grau - Genética da Aprendizagem e Alfabetização do Método Natural Segundo Piaget - no município de Toledo- 40 vagas; Curso de Atualização Didático-Pedagógica para Professores, Supervisores e Diretores de Escolas de 1º e 2º Graus, em Foz do Iguaçu - 40 vagas; Curso de Atualização em Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, em Toledo - 80 vagas. Este último já tinha sido realizado em Foz do Iguaçu e se repetia, agora em Toledo, pelas marcantes e positivas referências nos meios educacionais da região. Os outros três cursos resultaram de reuniões de secretários municipais, inspetores de ensino e diretores de escolas, visando atender, principalmente, o estímulo à leitura e escrita no ensino da Língua Portuguesa - Comunicação e Expressão na nova nomenclatura.

Em meados de abril, a Professora Dolair A. Callai e o Diretor Executivo da FIDENE, Waldir Bussman, encaminharam a proposta dos cursos, já na forma de projetos. É oportuno observar e apontar as diferenças teórico-metodológicas dos cursos, de um lado, ministrados pelo CETEPAR e, de outro, pela FIDENE. Enquanto o CETEPAR justificava os cursos em virtude dos elevados índices de reprovação de alunos e da formação precária dos professores, propondo objetivos e metas para corrigir o "fracasso escolar", mediante o treinamento e capacitação dos professores, a FIDENE justificava os cursos pela necessidade de desenvolver nos professores uma metodologia mais consistente de ensino da língua portuguesa pelo conhecimento das descobertas da moderna linguística. Tratava-se, portanto, de uma intervenção no sistema para a ruptura do modelo do ensino da língua, que se revelava respaldado numa forma incorreta de abordar a problemática da linguagem. Romper com o ensino "gramaticalizado" da língua portuguesa e instituir uma metodologia mais adequada para o ensino da linguagem, fundamentada nas descobertas da moderna linguística, foi o argumento que deu a direção

aos cursos de Comunicação e Expressão. Em síntese, era preciso "desgramaticalizar" o ensino da língua. Pretendia-se, também, as mesmas mudanças na alfabetização. Romper e superar o método tecnicista skinneriano, adotado pelo CETEPAR, pelo método natural de alfabetização, este fundamentado na aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora, em consonância com o desenvolvimento psico-somático da criança. Pois, "alfabetizar é desenvolver o pensamento crítico, estimulando a criança a falar e expor suas ideias" (FIDENE. Cursos Através do Projeto Especial Multinacional de Educação. Ijuí, 1977, p.10). Perspectiva bem diversa daquela que desenvolvia os mecanismos de leitura e escrita nas crianças, mediante técnicas mnemônicas.

Os projetos dos quatro cursos foram encaminhados à sede do Projeto em Brasília e aprovados na íntegra para sua execução nos municípios. Participaram 171 professores e o Projeto Especial subsidiou as despesas em $15.128,00. O curso de maior impacto no meio escolar e educacional foi o Curso de Comunicação e Expressão para Professores de 1º e 2º Graus, realizado em Cascavel, Toledo e Medianeira, com uma turma em cada um dos municípios. Até a maneira de formular os objetivos, a FIDENE quebra o modelo formal padrão - os elementos constitutivos e mecânicos do objetivo: *o que, onde, quando, como, com que meios e para que* - usando uma linguagem e uma forma pedagógica no lugar da linguagem da arquitetura e da engenharia de sistemas45. Vejamos os objetivos na versão original:

> Através de uma abordagem teórico-prática dos problemas mais fundamentais da linguagem, ligada ao seu contexto social e à sua psicologia específica, proporcionar um posicionamento mais adequado diante do ensino da língua.
> Perceber que grande parte dos problemas enfrentados no ensino de língua portuguesa provem de uma forma incorreta de abordar a problemática da linguagem.

---

45 Há uma versão segundo a qual a educação copiou o modelo, a maneira de elaborar e estruturar os objetivos, inclusive o das disciplinas dos planos de ensino, da área da arquitetura e engenharia, pois nestes campos o enunciado deveria primar pela precisão, exatidão do *O que fazer-construir? Onde construir? Quando construir? Como construir? Com que meios construir? Para que construir?*

> Levados em consideração os conhecimentos da moderna linguística, fornecer e analisar uma metodologia mais adequada para o ensino da linguagem.
> Considerando os conhecimentos específicos da sociolinguística e da psicolinguística, estabelecer critérios práticos para o ensino da Língua Nacional.
> Fazer com que os professores se conscientizem de que a língua falada é o mais usual e importante meio de comunicação, para poder, assim, colocar corretamente as diferenças, tanto de natureza como de finalidade, entre a língua falada e a escrita.
> Conscientizar os professores de Língua Nacional de que podem e devem ser utilizados textos de conteúdo técnico-científico para estudo, e não somente textos literários (IDEM, p.12).

Estes são apenas alguns dos 11 objetivos do projeto original, formulados por professores da FIDENE, que não tiveram nenhum cuidado de obedecer o modelo padrão de formular objetivos. Os objetivos que constam dos Documentos Guia, em parte, foram adequados aos problemas identificados pelo Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional e são, por esta razão, distintos dos objetivos originais. Porém, na prática, vingaram os objetivos propostos pelos professores da FIDENE. Os conteúdos programáticos, a metodologia vivenciada e a avaliação aplicada no curso o evidenciam. A metodologia aplicada centrou-se na exposição dos professores e no debate, ressaltando a participação efetiva e contínua dos professores-cursistas, "aprofundando os problemas relacionados ao ensino da língua, insistindo na necessidade de uma melhor percepção e de outro posicionamento, que não o tradicional, frente aos problemas da linguagem" (IDEM,p.14). Os debates foram alimentados pelas teorias e conceitos expostos pelos professores sobre O Processo de Comunicação; A Língua como Meio de Comunicação; Funcionamento da Língua; Níveis de Linguagem; Língua e Aprendizado Linguístico; A Comunicação Escrita; Sugestões de Materiais. As abordagens e análise se fizeram já sob a ótica das descobertas da moderna linguística, alimentadas, quase provocadas, pela crítica radical dos conteúdos da gramática tradicional.

Chama atenção especial a presença dos professores-docentes dos cursos,

sempre aos pares e com rigorosa formação. Na cidade de Cascavel, ministraram o curso os professores Sírio Possenti - professor de Lógica e Linguística Portuguesa no curso de Letras de Ijuí e mestrando em Linguística na UNICAMP - e Deonísio da Silva - professor de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira, pós-graduado em Literatura da Língua Portuguesa pela URGS e escritor, com diversas obras recém editadas pela Artenova. Na cidade de Toledo, estiveram os professores Adair C. Peruzzolo - professor da Teoria da Comunicação - Meios de Comunicação Social e Semiologia, pós-graduado em Sistemas de Comunicação e Informática pela UFRJ - e Iara B. Costa - professora do Curso de Letras de Ijuí e cursando mestrado em Linguística na UNICAMP. Na cidade de Medianeira estiveram ministrando o curso os professores João Wanderley Geraldi - professor do curso de Letras de Ijuí e mestrando em Linguística na UNICAMP - e professor Antônio Alberi Maffi46.

O perfil intelectual dos professores - pela diversidade dos centros universitários de formação: UNICAMP, UFRJ e URGS - a metodologia vivenciada, os materiais usados e a postura teórico-metodológica na perspectiva de mudanças radicais no modo de ensinar a língua, provocaram espanto, recusas e encantamentos, com aceitação excepcional no conjunto dos professores. Quando em visita ao curso na cidade de Medianeira, já na quinta-feira ao final da tarde, o Armando Hildebrand, com simplicidade cativante, na sala de aula em formato de círculo, na presença dos professores João W. Geraldi e Antônio A. Maffi, perguntou: "estão gostando do curso?" De imediato e de maneira espontânea e vibrante, ouviu a uma só voz: "estamos, muito". Bateram palmas e mal conseguiam conter a alegria e satisfação, elogiando efusivamente os professores do curso. Estavam presentes 36 professores de língua portuguesa das escolas municipais e estaduais dos municípios de Medianeira, Matelândia, Céu Azul, São

[46] O nome do professor Antonio Alberi Maffi não constava no projeto original. Ele veio no lugar do professor Dinarte Belatto.

Miguel do Iguaçu e Santa Helena. Os coordenadores do Projeto de Brasília, Armando Hildebrand e Sandoval Machado, ficaram impressionados com o nível de aceitação e vibração dos professores do curso. Naquele instante eu fui chamado à Secretaria do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, pois havia uma ligação telefônica urgente e sigilosa de Curitiba. A Diretora Executiva do CETEPAR pediu que eu encerasse naquele instante o curso em Medianeira e levasse os professores para Foz do Iguaçu e os embarcasse no primeiro voo de volta à Porto Alegre. O professor Alberi estava sendo procurado pelos agentes de segurança do Batalhão do Exército de Foz do Iguaçu. Seria preso se não fosse escondido. Pensei: pronto, tudo está perdido! O emprego, os cursos com a FIDENE, a presença do Projeto Especial, os dólares, etc. Nada falei aos coordenadores de Brasília. Suspeitei que houvesse denúncia por agentes de Curitiba. Soube mais tarde que o professor Alberi tinha feito parte de movimentos clandestinos de resistência ao regime e havia sido condenado pela Justiça Militar do Rio Grande do Sul. Os professores foram levados para o aeroporto[47] e na manhã da segunda-feira seguinte, uma viatura do Batalhão do Exército de Foz do Iguaçu estacionou em frente da minha casa e 4 militares vieram até mim, o sargento bateu continência, já na porta do escritório e disse: "professor, por ordem do Comandante, vim recolher os documentos e arquivos dos cursos que estão sendo ministrados por professores gaúchos, da faculdade de Ijuí". E levaram os documentos ao Batalhão. Tive impressão que logo voltariam para me levar também ao quartel. Achei que seria preso. Fui, então, à central telefônica da TELEPAR e liguei para Armando Hildebrand de Brasília. Ao ouvir calmamente o fato, me disse: "Kuiava fique tranquilo e quieto. Se puder, saia de Foz do Iguaçu e vá para uma cidade próxima, mas sem contar para ninguém e me ligue na quarta-feira". Mesmo com a calma e tranquilidade do Armando, achei que tudo estava perdido. E mais, que eu seria preso.

[47] Este fato foi confirmado pelo Professor João Wanderley Geraldi em 2012.

Na quarta-feira liguei para Brasília e ouvi do Armando: "está tudo bem Kuiava. Não te preocupe que tudo foi resolvido. Temos que ir de devagar com os cursos da FIDENE. Mas só temporariamente. Mais tarde conversaremos. Fique tranquilo. E a família, também". Então senti que não foi desta vez. Acontece que o Armando Hildebrand tinha um irmão militar do alto comando do Exército de São Paulo. Ele falou com seu irmão e este ligou para o Comandante do Exército de Curitiba que ligou para o Comandante do Exército de Foz do Iguaçu, que era muito conhecido e meu amigo. Ele tinha estima por mim a ponto de me convidar por diversas vezes para comer feijoada aos sábados no Batalhão de Foz do Iguaçu. No dia seguinte, o sargento voltou ao meu escritório com as caixas de documentos. Bateu continência, pediu desculpas e foi embora. Mas a vigilância e suspeição não cessaram. Já nos anos de 1980/1981, quando a FIDENE volta ao oeste e Dr. Armando se aposenta e deixa a Coordenação do Projeto Especial, Dna Helena Mascarenhas Falluh assume no lugar do Dr. Armando, volta a suspeitar da FIDENE. Foi quando convidei a Dna. Helena e Dna. Glaucea Marinho Souto, do IPEA/SEPLAN, para visitar a FIDENE. E elas aceitaram. Ficaram durante dois dias e voltaram entusiasmadas, liberando totalmente os programas e cursos com a FIDENE no oeste do Paraná. E cada vez mais admiravam a capacidade e competência de inovação dos professores da FIDENE. Nasce e germina um novo estado de ânimo das professoras e professores de 1º e 2º Graus que participaram do curso. Eles assimilaram, vivenciaram e assumiram com entusiasmo e quase paixão as proposições - verdadeiras provocações de ruptura e de revisão crítica das práticas tradicionais conservadoras, em uso nas escolas das redes municipal e estadual da região. As lições conceituais e abordagens da moderna linguística foram letais para o fim do reinado do ensino da gramática - vieram para quebrar a "gramatização". A produção de textos pelos alunos começou vingar em terra escura e fértil nos prados escolares da região. Houve comentários que, durante o curso em

Medianeira, alguém perguntou: "professor, o que fazer agora com a gramática"? Outro respondeu: "joga no lixo". Verdade ou não, o fato (ou boato) se fez notícia e ganhou terreno e velocidade. Verdadeira ou não a notícia, o fato verdadeiro é que o curso gerou o começo de rupturas nas práticas de ensino da Língua Portuguesa - disciplina de Comunicação e Expressão e proclamou seu valor na escola como meio de expressão oral e escrita e como manifestação de ideias e sentimentos. O livro texto e a gramática foram as primeiras baixas no uso de materiais didáticos.

Abandonaram-se as questões conteudísticas nos Planos de Ensino, foi-se alterando a nomenclatura gramatical, romperam-se a exclusividade e a exigência na fala e escrita da "língua padrão", foram se reconhecendo as variações linguísticas e elevam-se o sentido e a importância da língua falada nas suas formas reais históricas, visando o desenvolvimento do interesse, gosto, prazer e amor pela leitura e escrita - nos professores e nos alunos. Assim, iniciava-se na verdade um novo tempo de processos da leitura e da escrita no oeste do Paraná, sob a coordenação do professor João Wanderley Geraldi, com presença periódica durante os próximos 15 anos e eventualmente até hoje. Não há exagero algum aplicar ao professor João Wanderley Geraldi a bela admoestação que Antoine de Saint-Exupèry deixou na voz da raposa ao principezinho, ao se despedir deste: "tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas". Ou como a raposa já havia advertido amavelmente antes: "a gente só conhece bem as coisas que cativou..." (Saint-Exupèry, 1983, p.70 e 74). Geraldi não só cativou os professores levando-os amar a leitura e praticar a escrita, como seduziu-os a abandonar o jeito antigo de ensinar a Língua Portuguesa e a Literatura, fornecendo-lhes excelentes teorias, métodos e materiais didáticos.

O curso sobre Genética da Aprendizagem em Piaget fundamentou sua justificativa no argumento de que falta ao professor um embasamento científico, para o

seu trabalho teórico e prático em sala de aula. Falta o domínio de uma metodologia de aprendizagem, em especial na fase da alfabetização. Em decorrência destes fatos, o professor vale-se de critérios e técnicas antiquadas, restritas aos mecanismos da memorização dos signos da escrita. Para romper com estas práticas e baseado em princípios da teoria de aprendizagem de Piaget, o curso visava uma inovação da metodologia aplicada no processo ensino-aprendizagem, adequado ao desenvolvimento psicossomático da criança. Dos 11 objetivos propostos no curso, merecem maiores atenções os seguintes:

> Identificar, descrever e analisar os princípios da aprendizagem segundo Piaget.
> Possibilitar aos professores-cursistas condições de aplicar esses princípios em nível de sala de aula.
> Possibilitar ao professor condições de analisar o meio ambiente do aluno e verificar as possibilidades de um trabalho aberto, com expectativas inovadoras e reais.
> Analisar o método natural de alfabetização.
> Treinar a integração leitura-escrita com as atividades criadoras para a criança melhor expressar suas ideias e seus sentimentos (DOC. GUIA N.56. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, Brasília, 1976, v.II, p.123).

Há, no projeto do curso, uma espécie de adendo, um complemento aos objetivos:

> As atividades do curso serão desenvolvidas de forma que possibilitem aos professores-cursistas uma nova visão do processo educacional, operacionalizado através da escola. O desenvolvimento dos trabalhos atenderá a três aspectos fundamentais do professor como educador:
> a) assimilação e domínio da teoria da aprendizagem de Piaget;
> b) utilização do estudo e da análise dos aspectos teóricos para fazer inferências pedagógicas da teoria de Jean Piaget;
> c) assimilação da metodologia apresentada e sua aplicação em sala de aula em substituição às técnicas e critérios desajustados à evolução harmoniosa da criança (IDEM,p.123).

Para garantir a implantação e aplicação real pós-curso da metodologia e dos conteúdos aprendidos e vivenciados pelos professores, foi feito o acompanhamento e

supervisão dos trabalhos por uma equipe de orientadores e supervisores da Secretaria Municipal de Educação, Inspetoria de Ensino e de cada escola. O papel do professor, após o curso, não será mais o papel de conhecedor e transmissor da matéria, mas, sim, de facilitador das atividades, em sintonia e coerência com as lições de Piaget. A programação foi organizada detalhadamente para cada um dos seis dias do curso, garantindo uma participação de todos os professores-cursistas nas exposições dos conhecimentos e experiências próprias, nas discussões e debates em pequenos e grande grupos, nos questionamentos sobre o tema estudado. A programação foi desenvolvida em dois enfoques. O enfoque psicológico abarcou 10 temas, sendo os mais chamativos: a educação como uma mudança contínua de condutas; os tipos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora; o desenvolvimento mental segundo Piaget; caracterização dos estágios evolutivos na Teoria de Piaget; implicações pedagógicas da Teoria de Piaget.

No enfoque metodológico foram abordados temas como: "alfabetizar é desenvolver o pensamento crítico, estimulando a criança a falar e expor suas ideias"; o jogo como fator de desenvolvimento do raciocínio; a leitura e a escrita como instrumento de eficácia e aperfeiçoamento.

Assim, eram visíveis e perceptíveis as diferenças teórico-conceptuais-metodológicas do Método Natural de Alfabetização segundo Piaget e o Método e Princípios de Alfabetização segundo Erasmo Piloto. Na prática, não houve conflitos e exclusão de um ou de outro método no âmbito escolar, mas um enriquecimento do método de Erasmo Piloto pelas teorias de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora embasadas nas teorias de Piaget.

O curso de Atualização Didático Pedagógica para Diretores e Supervisores de Escolas de 1º e 2º Graus foi realizado na cidade de Foz do Iguaçu e atendeu 40 diretores e supervisores dos municípios da 44ª Inspetoria Regional de Ensino, sendo Foz do

Iguaçu, São Miguel do Iguaçu, Medianeira, Matelândia, Céu Azul e Santa Helena. As atividades centraram-se na necessidade do planejamento participativo da educação e da análise crítica dos métodos de ensino. O resultado mais expressivo do curso foi o efeito multiplicador, que ocorreu no âmbito de cada escola/colégio no decorrer do ano letivo,e as mudanças no modo de gestão das escolas.

O curso de *Atualização em Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica,* já realizado pela primeira vez na cidade de Foz do Iguaçu em 1976, agora foi realizado em Toledo, com 71 participantes, em duas turmas, no período de 19 a 24 de setembro de 1977, e em Cascavel, com 25 participantes, realizado no período de 24 a 29 de outubro de 1977. O curso foi justificado pelos expressivos e meritosos resultados atingidos em Foz do Iguaçu. Além deste argumento, havia, ainda, uma carência na formação dos professores em cursos universitários, em especial nas licenciaturas, em técnicas de leitura e pesquisa bibliográfica. A estes dois argumentos, adiciona-se o fato novo que os cursos de alfabetização e de ensino da língua portuguesa geravam e gestavam no meio escolar entre os professores, supervisores e diretores, no sentido de incentivar, estimular e orientar a leitura e a escrita nos alunos. As bibliotecas públicas municipais e as bibliotecas escolares recebendo dezenas, centenas de livros, agora organizados e classificados de acordo com o sistema próprio, funcional, para o atendimento adequado ao público, eram um convite estimulante e sedutor à leitura prazerosa. Os cursos vieram ampliar o desejo da leitura, mediado com os recursos técnicos mais sistematizados e eficientes, desde o processo de letramento, escrita de textos, até os trabalhos de feitura técnica-científica.

Ao mesmo tempo que iam acontecendo, no decorrer do ano de 1977, os inúmeros cursos na área da Educação Especial, Alfabetização, Comunicação e Expressão, envolvendo treinamento e especialização de mais de 2.700 professores, atuando

diretamente nas salas de aula e bibliotecas, eram realizadas inúmeras e contínuas reuniões de estudos, planejamento, coordenação e supervisão em Curitiba e no oeste do Paraná, com participação dos coordenadores do Projeto Especial, FUNDEPAR, CETEPAR, SEEC, Inspetorias de Ensino, Prefeituras Municipais, ITAIPU, AMOP, Colégios Estaduais, Escolas, Cooperativas, Fundações Educacionais e Faculdades, com especialistas consultores de Brasília, Rio de Janeiro e Curitiba. Estas reuniões - articuladas, agendadas e coordenadas pelo Projeto Especial - se constituíam no útero, onde eram concebidos, gestados e eleitos os programas, projetos e atividades para a execução na microrregião. A partir do segundo semestre de 1977, nos municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo foram organizados e constituídos os Grupos de Planejamento, Controle e Execução - GPCE - para a implantação e o início da execução do Plano de Educação de cada município, de acordo com a Programação, resultante do Diagnóstico e Prognóstico. O grupo era composto por um Coordenador, Secretário de Educação, Inspetor de Ensino e equipe de Agentes Educacionais para acompanhamento e controle.

Cada grupo, instalado em sala própria em cada prefeitura a partir de janeiro de 1978, iniciou os trabalhos de implantação e controle da execução das atividades dos 3 Programas , 9 Projetos e 25 Subprojetos. Todas as escolas dos municípios das zonas rural e urbana, no ato da matrícula para o ano escolar de 1978, procederam, com auxílio dos equipamentos e instrumentos fornecidos pelo Projeto Especial, aos exames: a) relação peso-estatura-idade, com auxílio das balanças antropométricas; b) acuidade visual, utilizando cartazes específicos; c) acuidade auditiva, utilizando diapasões; d) higidez dentária, com auxílio de palhetas especiais; e) parasitológicos, feitos em laboratórios; f) testes de DM - Deficiência Mental; g) testes de Deficiência Física, estes dois últimos com assistência de especialistas. Todas as crianças de escolas de 1º Grau e

os adolescentes e jovens de 2º Grau eram matriculados com o registro preciso dos dados dos exames em fichas especiais. Aquelas crianças, adolescentes e jovens que apresentavam algum problema eram atendidas por especialistas antes do início do ano escolar e os Agentes Educacionais visitavam os pais e familiares para as devidas informações e orientações. O controle era diário, com atenções especiais à frequência dos alunos e aos exames médicos e dentários. Cada município dispunha de dois Assistentes em Saúde, um cedido pela Secretaria de Estado e outro pela Secretaria Municipal, responsáveis, juntamente com os Socorristas Escolares, pelos Serviços Médicos e Dentários dos alunos das escolas estaduais e municipais de cada município. Os Serviços de Saúde nas escolas eram justificados pelo pressuposto, então aceito, de que uma criança só terá condições plenas de aprendizagem quando e desde que bem alimentada, nutrida e com boa saúde física e mental. Sobretudo, era um direito das crianças dispor de assistência médica e dentária gratuita. Sendo assim, era obrigação e dever legal do município e do estado oferecer tais serviços. Além dos serviços, eram promovidas e realizadas palestras e reuniões com os pais dos alunos com finalidade de informar e orientar os pais sobre temas como Saneamento Básico Familiar, Higiene Pessoal e Domiciliar, Tratamento da Água e do Esgoto, Cuidados com a Alimentação e Educação com os Filhos, Prevenção Contra Doenças e Necessidade da Vacinação, visando sensibilizar a população sobre a importância da saúde na vida humana. Esta nova maneira da escola se relacionar com os pais e a comunidade, gerou elos vigorosos, muito importantes para a educação das crianças. No final de cada mês, os controles eram processados pelo Grupo de Planejamento, Controle e Execução nas Prefeituras e um relatório em formato de síntese dos resultados era encaminhado ao Grupo de Planejamento e Controle Técnico, sediado na FUNDEPAR, em Curitiba. Esta metodologia de avaliar permanentemente as atividades no local, espaço e momento de

sua execução, permitia uma contínua reprogramação, gerando resultados altamente significativos para a educação. Os índices de alfabetização foram elevados de 49% a 68% no primeiro ano e a 80% nos 4 anos subsequentes. A matrícula das crianças em idade escolar atingiu quase a totalidade a partir do ano de 1978. O censo escolar anual, o Levantamento Estatístico Escolar de 1978 e a chamada escolar junto às famílias garantiam a admissão real das crianças a cada ano. As crianças matriculadas, e na escola, eram acompanhadas diariamente para evitar as faltas demasiadas e o abandono. O entrosamento da escola com a família, mais intenso e direto, os serviços médicos e dentários contínuos na própria escola e em instituições médicas especiais, a merenda escolar mais completa e nutritiva e um transporte escolar certo e eficaz, garantiam a superação das dificuldades de acesso e permanência na escola, particularmente das crianças das camadas sociais mais baixas da população.

Aqui se faz necessário fazer um corte com maior profundidade no tecido social - maior profundidade de penetração, como propôs Bakhtin - para desvendar os vícios pedagógicos costumeiramente banhados de ouro para esconder sua falsidade. Trata-se de mecanismos camuflados de exclusão social pela exclusão escolar. Pelo fato da escola identificar, no primeiro momento, as crianças de 0 a 7 anos no seu bairro, na comunidade em que está inserida, a cada ano pelo senso escolar, ela acabava sabendo quantas e quais crianças deveria matricular a cada ano. Para tanto, a escola deveria planejar, preparar e providenciar desde o espaço, com salas de aula, carteiras, material didático, professores, até a merenda escolar. Esta nova situação provocou mudanças na mentalidade, na maneira de ver e conceber a escola e a educação, o planejamento de cada ano letivo, das relações com os pais dos alunos e com a comunidade mais próxima da escola. Surge, com esta nova situação, um outro efeito - de consequências colaterais imprevistas - que era a falta de espaço nas escolas. Não havia vagas para todas as

crianças. Acontece que muitas crianças de 7,8,9,10 e mais anos estavam fora da escola e ao serem matriculadas a partir de 1978, superlotaram muitas escolas de periferia das cidades e na zona rural. Com raras exceções, não houve a ampliação de construções escolares naquele período. A solução foi abrir três turnos, na maior parte das escolas, ou ocupar salões sociais, de festas e igrejas das comunidades mais próximas. Se já era difícil oferecer e garantir uma educação e um ensino de qualidade mínima desejada, pode se imaginar as dificuldades de ordem pedagógica geradas nesta situação, tolerada somente em camadas sociais mais pobres da nossa sociedade. Esta situação gerou também desconforto político aos prefeitos e aos órgãos do estado, responsáveis pelas construções escolares - SEEC e FUNDEPAR, em particular.

Entretanto, os problemas mais graves - talvez, mais corrosivos e perversos - não se limitavam aos problemas de ordem mais técnica e material. Os problemas de ordem social, revestidos com mantos pedagógicos, começam a se manifestar nas atitudes, nos mecanismos de discriminação no bojo da própria escola. Por falta de espaço e de vagas, a escola matriculava crianças de 6 anos e negava a matrícula para crianças de 7,8 ou mais anos, preferência dada às crianças de melhor nível social; a escola impedia a entrada de alunos sem uniforme escolar, mas não fornecia gratuitamente os uniformes para os alunos carentes; impedia a entrada de alunos que não tivessem pago as taxas da Associação de Pais e Mestres - APM; muitas professoras/professores aconselhavam aos alunos "fracos" a desistir da escola para repetir a série no ano seguinte, pois se eles abandonassem a escola não elevariam os índices de reprovação. Estas e outras atitudes de discriminação eram praticadas em muitas escolas, totalmente contrárias e opostas aos objetivos do Programa de Correção do Fluxo Escolar, implantado em todas as escolas a partir de 1978. A segregação desvendada incidia nos alunos mais humildes e carentes, situados nas periferias mais pobres e áreas de zona rural.

Indo mais fundo na penetração - no contato do tecido social - diante daquele quadro de situações reveladoras, que antecedem à escola e se estendem para muito além da escola, começam a aparecer alguns questionamentos entre os dirigentes, os educadores, professores e pais. Qual é a origem da segregação escolar? Quais são os fatores que produzem a marginalização (exclusão) das crianças da escola? Porque há uma desigualdade tão grande das condições fisicas, materiais e pedagógicas entre as escolas do centro e dos bairros nobres, as escolas das periferias pobres e as escolas da zona rural? Não era necessário fazer grandes e complexas análises para perceber as desigualdades materiais e o descalabro das políticas e programas educacionais oficiais para as periferias e o meio rural. A participação e o engajamento nas ações dos programas implantados eram suficientes para buscar respostas às questões formuladas.

A desigualdade das condições fisicas/materiais e pedagógicos das escolas tem relação direta com a desigualdade das condições sociais de produção material e, consequentemente, tem relação direta com a massa de alunos a que as escolas municipais são chamadas para atender: pobres e de origem preponderante rural, subproduto do êxodo rural. As escolas da periferia urbana reuniam condições fisicas e pedagógicas muito precárias, de terceira categoria se comparadas às escolas públicas estaduais e aos colégios particulares. Mesma situação de precariedade viviam as escolas das sedes de distritos, condições agravadas pela distância da cidade, com estradas em condições precárias e a totalidade de alunos do meio rural. Por fim, as escolas, de classes multisseriadas, distribuídas no vasto e longínquo interior dos municípios - em Cascavel, mais de 100 escolas; em Foz do Iguaçu mais de 50 escolas; e em Toledo mais de 40 escolas - em condições fisicas e pedagógicas escandalosas e inaceitáveis para a realidade sócio-econômica e cultural dos municípios. Quase a totalidade das escolas da rede pública municipal oferecia apenas o ensino de 1ª a 4ª séries, pois estavam

instaladas para atender os filhos dos trabalhadores assalariados, da população de mão-de-obra desqualificada e desempregados, dos produtores em regime familiar, dos boias-frias, enfim, dos filhos dos trabalhadores. Os prédios das escolas da periferia e das sedes de distritos eram, via de regra, construídas em alvenaria, mediante convênios entre as prefeituras e a FUNDEPAR, um padrão modelo de 4,6 ou 12 salas de aula, com espaços para os setores administrativos, a cozinha para a merenda escolar. No entanto, sem bibliotecas, laboratórios, auditórios, quadras de esporte (nem cobertas e descobertas). Era muito comum faltarem carteiras escolares, mesas para professores, quadros de giz e outros móveis e materiais indispensáveis ao ensino e estudo.

Nas escolas isoladas no meio rural as condições eram ainda muito mais precárias. Naquelas escolas era oferecido o ensino somente de 1ª a 4ª séries, ministrado simultaneamente para as quatro séries por uma única professora - raramente professor - em uma única sala, pequena, em geral de madeira, com carteiras escolares desconfortáveis, via de regra de tamanho e uso coletivo, desprovidas quase totalmente de materiais didáticos, apenas com quadro de giz, raramente adequado ao ensino. Nessas escolas os professores, quase na totalidade, eram leigos, sem habilitação específica para o magistério, apenas com a escolaridade ginasial ou de 1º Grau, convidadas a lecionar na escola da comunidade pelos próprios agricultores, pois se não fosse assim, a escola ficaria sem professora, uma vez que as professoras habilitadas não se deslocavam da cidade ou distrito para o longínquo interior. A situação era histórica, pois que esse modelo de escolas rurais isoladas - de "multiclasses" - reproduzia-se naquelas condições há mais de 40 anos, desde o início da ocupação e colonização.

Vendo dessa maneira a realidade social percebe-se que a educação no campo e nas periferias urbanas está programada e destinada para efetivar a reprodução social dos trabalhadores, com força de trabalho adequada à divisão social do trabalho. Nada

além. Embora no discurso e nos dispositivos legais ela seja proclamada como direito de todos para a equalização social. A partir dessa compreensão de educação pública municipal era possível uma compreensão mais correta das condições e do estado de precariedade das escolas municipais: a pobreza social tem uma relação direta com a pobreza das escolas.

Essa compreensão ainda não era a solução da segregação escolar, da marginalidade e do fracasso escolar, entretanto, possibilitava uma programação das ações na perspectiva de atender as necessidades educacionais dos filhos dos agricultores e dos trabalhadores de periferia urbana, em conjunto com os demais subprojetos já implantados pelos Planos Educacionais. Não foi por outras razões que se buscavam nos cursos e materiais próprios as práticas pedagógicas que melhor permitiam o aprendizado do "Saber social" dessas populações.

Por conta disso, houve necessidade de ajustes fundamentais internos nas escolas para que as Assistentes Educacionais dos GPCs pudessem continuar, no decorrer do ano letivo, visitando as crianças faltosas em suas residências e conhecer, junto à família, os motivos e os fatores que geravam as faltas ou até o abandono. Com a continuidade do controle de frequência, dos serviços médicos e dentários, da assistência especializada aos alunos com alguma necessidade psicomotora ou física, das visitas às famílias e da presença permanente das Assistentes Educacionais nas escolas, as mudanças e transformações passam ser visíveis, embora ainda não muito intensas e consistentes.

> Aos poucos, as Associações de Pais e Mestres assumiram parte desse controle e a outra parte a própria escola assume na medida que a direção e os professores são mais sensíveis aos problemas de origem social dos alunos e preocupados com o ato de educação no seu sentido mais amplo e abrangente. É feito o controle de frequência e da evasão através de quadros e tabelas. Grande número de alunos, considerados evadidos, retornam à escola pela ação das assistentes e por mecanismos que a escola passou a utilizar.

> Essas medidas em interface com as atividades de Entrosamento Escola/Família, Serviço Médico e Dentário, Assistência ao Educando, Preparação de Recursos Humanos para a Educação e elaboração de material didático-pedagógico visam a satisfazer as carências do processo que dão origem à ausência, ao abandono e a repetência (Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA. Relatório Final. Brasil, 1983, p.52).

As atividades do subprojeto Entrosamento Escola/Família geraram resultados muito significativos no envolvimento mais dinâmico e atuante dos pais nos programas educativos da escola. Além de intensificar a frequência dos filhos na escola. Começa, aos poucos, a se constituir a formação de comunidade pela participação mais efetiva dos pais na vivência escolar. Inicialmente foi formulado coletivamente um planejamento global, com as diretrizes gerais, as sistemáticas e o cronograma de campo junto à comunidade. Foram também identificados os principais problemas na organização e funcionamentos das APMs, formuladas as metodologias para as reuniões das APMs e as estratégias de articulação da escola e APM com os serviços de merenda escolar, saúde, extensão rural, empresas e associações para que participem da vida escolar e vivenciem atividades de cunho sócio-cultural com os pais e alunos. Já as atividades do subprojeto Preparação de Recursos Humanos para a Educação teve as maiores atenções e a aplicação do maior volume de recursos financeiros do Projeto Especial.

Internamente, em nível estritamente pedagógico, os professores habilitados, treinados e capacitados continuamente, aplicando novas e mais eficientes metodologias e materiais didáticos próprios mais próximos da realidade das crianças, diminuíam as dificuldades de aprendizagem de maneira significativa. Estas atividades - de natureza psico-social-pedagógica - eram de responsabilidade das autoridades educacionais municipais e estaduais, do conjunto de professores e profissionais, dos servidores técnico-administrativos, dos pais e alunos. Por outro lado, a construção de novas unidades escolares, a ampliação e restauração das unidades já existentes, o fornecimento

e substituição de móveis, equipamentos, carteiras escolares, materiais didáticos, enfim, a garantia da capacidade instalada fisica das escolas, era de responsabilidade e competência das autoridades políticas e administrativas das esferas municipal e estadual. Os Grupos de Planejamento, Controle e Execução exerciam o papel de articulação e coordenação das atividades no âmbito de cada município. Os coordenadores dos grupos, os Agentes Educacionais de cada prefeitura, os profissionais da saúde recebiam uma complementação salarial do Projeto Especial. Eram produzidos e reproduzidos - impressos em serviços de reprografia - os materiais do professor e dos alunos. O Projeto Especial forneceu os equipamentos - máquinas gravadoras de estêncil eletrônicas e mimeógrafos duplicadores - e o papel sulfite às prefeituras municipais. Lá, o material era selecionado, produzido, organizado e distribuído às escolas pelos Grupos de Planejamento e Execução.

A decisão de abandonar - quase por completo - os livros didáticos, livros-texto, fornecidos a cada ano pela Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, teve origem nos cursos de Alfabetização e Comunicação e Expressão, ministrados pelo CETEPAR e pela FIDENE. Os argumentos que davam a sustentação teórica para o abandono dos livros didáticos de uso genérico em todo território nacional, era o seu sentido e significados totalmente estranhos e distantes da realidade histórica, social e cultural das vidas das crianças, adolescentes e jovens da região. Era preciso criar, produzir materiais com histórias, narrativas, textos, linguagens, palavras que falassem da vida real, da cultura vivenciada e falada na língua local e regional, cultivando a boa literatura nacional e o domínio da língua padrão. Os materiais - livros, cartilhas de alfabetização, manuais de história e geografia - deveriam ser criados e inventados a partir de estudos e pesquisas por especialistas e pelos próprios professores.

6.3.6 Interregno: Uma Região Não se Define Solitariamente, Seus Limites São Seus Laços de Solidariedades

Parece correto pensar que não há como fazer uma boa análise de um trabalho da educação - refletir a ação - se não se fizer uma análise, ainda que geral da dimensão política e das forças produtivas daquele momento/período da história. É a questão da totalidade concreta, em que todas as coisas se articulam com o todo. Coisas como "relações infinitas, passadas e futuras", ou... "um sistema de infinitas relações de tudo com tudo", em determinados espaços e tempo (CALVINO, 2000, p.123 e 127).

Os setores da economia propriamente produtivos - elementos de estrutura - vinham sofrendo os efeitos do colapso do "milagre brasileiro". O pensamento dominante nos meios empresariais - indústria e comércio - e nos setores produtivos da agricultura, era favorável às mudanças do regime político e das políticas de economia, principalmente das regras que controlavam a economia. As Associações de Indústria e Comércio promoviam reuniões permanentes de suas diretorias, com os associados, promoviam palestras com especialistas, debates sobre a situação da indústria e do comércio e elegiam proposições para as mudanças. As sete cooperativas agrícolas da região, coordenadas pela COTRIGUAÇU, estavam em fase de consolidação dos seus quadros de associados, de estruturação de suas capacidades de armazenamento, processamento, transporte e comercialização dos seus produtos - grãos, carnes, laticínios –e implantação do complexo de frigoríficos bovinos, suínos e de aves. No processo de intensificação na organização de um sistema de cooperativas na região oeste do Paraná, a matriz organizacional se baseava em três pilares: a) educação e formação cooperativista dos agricultores, atingindo os mini produtores, os pequenos, os médios e grandes produtores, mediante palestras, cursos, assistência social, etc; b)política de preços,

garantindo maior margem de lucros aos produtores associados; c) assistência técnica aos associados, repassando tecnologias modernas para garantir uma melhor produtividade. Havia ainda os setores da economia energizados pelas obras da Hidrelétrica de ITAIPU - ainda muito antes desta gerar os milhares de megawatts de energia elétrica. Sem dúvida, era uma excepcional contribuição para o desenvolvimento econômico da região.

O Oeste do Paraná - de recente ocupação e colonização - se ressentia da falta de uma universidade próxima, enraizada em seu meio e com capacidade científica e intelectual para executar o papel da pesquisa e do assessoramento na criação e invenção dos materiais didático-pedagógicos para as escolas da região, coerentes com a visão, as concepções e os métodos desenvolvidos nos cursos e atividades coordenadas e subsidiadas pelo Projeto Especial. Foi de vital importância o apoio das autoridades políticas da região e do estado - prefeitos, deputados, vereadores, secretários de estado e o governador - de dirigentes de entidades civis - AMOP, Cooperativas Agrícolas, Faculdades, Fundações - e da sociedade civil, principalmente da imprensa local e regional, fato que respaldava a ampliação e continuidade dos programas e projetos. Além da característica inovadora, da ruptura com o modo tradicional de lidar com a educação, havia o sentido social nas atividades das escolas pelo atendimento das crianças de origem das camadas mais pobres da sociedade - matricular e manter todas as crianças nas escolas, e garantir as condições de uma educação de qualidade eram a ideia e vontade política nascentes nos movimentos sociais em vigoroso crescimento no Brasil afora, em âmbito nacional.

Aquele novo quadro da educação regional - não mais restrito aos horizontes locais - fazia parte de um movimento mais geral nos meandros da delicada, mas rica, conjuntura política no final da década de 70. As manifestações contra a ditadura, se revelavam cada vez mais ousadas pelas massas e temidas pelo bloco no poder. Os

movimentos pela liberdade, pela redemocratização do país e pelo fim do regime militar ganham volume e força. As massas de trabalhadores, de servidores públicos e estudantes ganham adesão e apoio de intelectuais, que colocam as ideias de participação popular, da necessidade da composição de alianças e formação de partidos de oposição em um terreno e tempos novos, mais avançados na correlação de forças contra as forças do bloco no poder. Era um autêntico e legítimo movimento contra-hegemônico, alimentado por uma contra-ideologia que pretendia se tornar dirigente pelos caminhos democráticos. Os gritos de múltiplas vozes contra as perseguições políticas, contra as prisões arbitrárias sem direito à defesa, contra a tortura de presos políticos, eram ouvidos no Congresso Nacional, nas Assembleias dos Estados, nas Câmaras de Vereadores, nos campus e salas de aula das universidades e escolas, nos púlpitos das Igrejas, nos Tribunais de Justiça, nas praças públicas, nos portões das fábricas e em outros espaços públicos. O público de espectadores se rebelou, subiu ao palco e roubou a cena dos então protagonistas da história. Temos no Brasil "La Rebelion del Coro", na acepção de José Num[48]. O coro dos excluídos, dos sem rosto, dos perseguidos, dos trabalhadores, enfim, das massas das classes subalternas, vem à cena, invade espaços públicos e proclama os direitos à liberdade de opinião, ao direito do voto universal, à liberdade partidária. A ideia da participação de todos na política, em oposição às ideias de que a política é um espaço do poder reservado aos mais aptos e poderosos, estava tomando dimensões no "grande tempo", no sentido bakhtiniano. Trazer ao centro do cenário reivindicações que transcendem o local, o imediato, os interesses corporativos, enfim, o "pequeno tempo - a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível [desejado]" (BAKHTIN, 2006, p.409). Tratava-se, portanto, da "renovação interminável dos sentidos" do novo contexto, em que estava se processando a superação da visão

[48] José Num. La Rebelion Del Coro. LEVIATAN (Madrid), Invierno, 1982, II época, n.10, p.85-94.

local pela visão regional no contexto nacional dos problemas reais mais próximos em conexão com os mais distantes. Este contexto novo ganha dimensões do "grande tempo - o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre,... pois não há limites para o contexto dialógico" (IDEM, p.409-410).

No método das *análises das situações e relações de força de* Gramsci, pela forma e nível como as forças sociais se organizavam e compunham, e como intervinham na correlação de forças daquela conjuntura, tratava-se do momento das relações de forças políticas, para além das forças apenas sociais, de natureza corporativa. Pela forma como os agentes sociais se manifestavam, o movimento correspondia aos diversos níveis da consciência política coletiva. No primeiro momento os movimentos nascem movidos pelos interesses econômicos - cooperativos, atingindo o primeiro grau de consciência política - um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante e logo adiante ambos sentem que precisam ser solidários com o fabricante, etc. Assim era no início do movimento, uma unidade restrita aos interesses dos grupos profissionais, das categoriais de trabalhadores e servidores ou dos setores econômicos, em que a unidade ainda não atingia o grupo social mais amplo, além da própria corporação. A descoberta dos mesmos interesses corporativos permitiu também a formação de uma identidade comum. Naquele momento dado não demorou muito para o movimento de oposição ao regime atingir o segundo grau de unidade, o grau da consciência em que os interesses gestam a solidariedade entre todos os membros do grupo social, embora ainda restritos aos interesses ao campo econômico. No exercício desta solidariedade, os grupos corporativos foram elevando os seus níveis de consciência até atingir o nível político, momento em que os grupos sociais superaram os próprios interesses corporativos, restritos aos grupos econômicos, e atingiram a consciência do poder, do Estado. Sentiam que precisavam e podiam atingir a hegemonia pela via processual, necessária para

ascender ao poder do Estado, superando a ditadura. Era a passagem nítida da esfera da estrutura - forças produtivas - para a esfera da superestrutura - forças da sociedade civil. Aquele foi o momento em que as contra-ideologias, germinadas nos movimentos, começam se transformar em partidos políticos de oposição, já em final dos anos 70. Nada menos do que vésperas da Lei da Anistia (29-08-1979) e Lei da Liberdade Partidária (20.12.1979). Existia uma notável e desinibida euforia popular com a volta dos exilados políticos e um otimismo risonho com a criação de novos partidos políticos de esquerda. Era o momento da ação e do movimento de forças por excelência na história brasileira. A sociedade civil era vista como espaço de correlação de forças em que as oposições podiam fazer alianças por disputas de hegemonia. Em meados da década de 80, a combinação destas contra-ideologias, agora constituídas em partidos, se irradiam por toda sociedade nacional e, no apogeu do movimento pelas "Diretas Já", se revelaram vitoriosas. Havia no movimento, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral das esquerdas. Com a volta dos civis ao poder da nação, esta unidade se fragmenta, por um lado, pela própria debilidade e fragilidade ou disputa interna pela hegemonia, e, por outro lado, pelo poder de cooptação das forças das elites conservadoras de extrema direita, aliadas estrategicamente ao movimento para se manter no poder, ainda que pelos caminhos da democracia conservadora que engendraram.

As forças sociais e políticas do oeste do Paraná não estavam alheias àquele quadro político nacional. Algumas manifestações tiveram repercussão em nível nacional e até internacional. O retorno do exilado político Leonel Brizola ao Brasil ocorreu pelo aeroporto internacional de Foz do Iguaçu, com presença de milhares de pessoas na recepção. Brizola foi ovacionado aos gritos e carregado nos ombros da multidão, eufórica e vibrante. Nos anos 79, 80, 81 e 82 a região do extremo oeste, mais precisamente os

municípios às margens do Rio Paraná - Foz do Iguaçu, São Miguel do Iguaçu, Santa Helena, Marechal Cândido Rondon, Terra Roxa e Guaíra - atingidos pelas águas da represa Hidrelétrica de Itaipu, foram palco e cenário de grandes e enérgicas manifestações e protestos dos colonos desapropriados de suas terras e espoliados de seus bens. Houve adesão ao movimento de políticos - prefeitos, vereadores, deputados e senadores - de igrejas com apoio espiritual e político de padres, bispos, pastores e religiosos, com declarações ousadas e corajosas da Comissão da Pastoral da Terra-CPT. As manifestações ocorrem em todas as cidades, vilas, povoados às margens do rio Paraná, de Foz do Iguaçu à Guaíra, com fechamento de rodovias, como a BR 277 e principalmente em frente aos escritórios da Itaipu Binacional. Vários acampamentos foram montados, sendo os mais fortes e de maiores impactos políticos o acampamento de Santa Helena (julho de 1980) e o acampamento de Foz do Iguaçu (março e abril de 1981)49.

Mas nada disso aconteceu por acaso, espontaneamente. Os primeiros desapropriados ficaram no prejuízo, pois foram seduzidos, induzidos, cooptados a receber as indenizações injustas das suas terras. Aos poucos, os camponeses que estavam sendo expulsos de suas terras, de uma mesma área, começam descobrir que estão sendo explorados pelo mesmo agente e aí começam elaborar uma identidade: os desapropriados, os sem terra.

> Os movimentos sociais são lentos e costumam chegar atrasados quando os processos de mudança exigem urgente tomada de posição. A menos que se crie um grave problema coletivo, é custoso e demorado o envolvimento das pessoas de uma comunidade em mobilizações. E se é assim nos meios urbanos, mais ainda no meio rural, onde a solidariedade maior não é suficiente para imprimir a aceleração necessária à organização e à manifestação. O ritmo de assimilação de situações novas é mais lento no campo que na cidade.

---

49 O livro *A Taipa da Injustiça,* do professor e jornalista Juvêncio Mazzarollo retrata com requintes de linguagem os dramas e as tragédias de famílias de desapropriados, desvendando o esbanjamento econômico, desocultando o drama social e o holocausto ecológico em consequência da usina. Edições Loyola, 2003.

> ...A luta dos desapropriados começou centrada na reivindicação do preço justo no pagamento dos bens requisitados pelo governo. Depois verificaram que o custo dos sacrifícios a eles impostos era impagável, e passaram então a concentrar o clamor na questão do reassentamento, pois se era penosa a imposição de terem de transferir propriedade à empresa binacional e desmantelar a vida social, familiar e cultural construída a duras penas durante longo tempo, mais penosa se desenhou a necessidade de começar de novo, de empreender outro projeto de vida, em outro lugar, em outro meio e sob diferentes condições.
> A partir da tomada de consciência sobre o desafio que se seguia ao acordo com Itaipu, a luta tomou impulso maior e se concentrou em duas frentes: justiça na avaliação do valor das propriedades, e terra à disposição dos desalojados. Por esse percurso, o Projeto Arca de Noé, com que as igrejas motivaram a reação popular, amadureceu no Movimento Justiça e Terra, denominação que daí em diante identificaria a memorável luta dos desapropriados pela Itaipu (MAZZAROLLO, J. 2003, p.79-80).

Os protestos somente cessaram em 1982, quando as comportas da barragem foram fechadas e em poucos dias as águas do rio Paraná afogaram as terras e tudo o que havia sobre elas, submergindo as Sete Quedas de Guaíra. Muitos desapropriados foram embora, para outras terras, outros tantos ficaram nas adjacências do novo lago. Do vigor, do sofrimento e das cinzas do movimento de protestos nasce o Movimento Justiça e Terra (1980-1982). Estes - os colonos desapropriados pela ITAIPU, o movimento de protestos, o Movimento Justiça e Terra - são o germe, as células-mãe, do MST - Movimento dos Sem Terra, e Cascavel é o berço, cidade onde ocorreu o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, nos dias 20 a 22 de Janeiro de 1984. Com apoio da CPT, nasce o MST.

Os movimentos no oeste não se esgotam com os dramas e a desolação dos desapropriados da terra. Naqueles mesmos anos, produtores agrícolas, para não serem desapropriados de suas terras e para não perderem seus instrumentos de trabalho para os bancos, invadem as cidades com tratores, arados, plantadeiras, pulverizadores, caminhões e enormes máquinas colheitadeiras. Fecham ruas, avenidas e entradas de bancos, principalmente do Banco do Brasil, em protesto às políticas da agricultura,

frente aos altos juros e encargos de financiamento, altos preços dos insumos, venenos e sementes e baixos preços dos produtos agrícolas. Os produtores começavam a perceber a existência de uma aliança disfarçada entre bancos, seguradoras e empresas do setor agrícola, contra os agricultores. Começaram também perceber as políticas do governo protegendo os interesses de preços das agências internacionais em prejuízo e ônus dos produtores nacionais. Aquelas políticas agrícolas do governo brasileiro e a determinação dos preços por agências do mercado externo afetavam diretamente os produtores e o modelo organizacional cooperativista existente na região - a COTRIGUAÇU - Central de Cooperativas do Rio Iguaçu.

No âmbito político regional, a AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, concentrava e articulava as ações e tensões políticas. No conjunto dos 19 prefeitos, havia ainda um predomínio quase total de prefeitos de origem da ARENA, o partido político de sustentação da ditadura, alguns eleitos e outros escolhidos pelo governador e nomeados pelo Presidente da República nos municípios de Faixa de Segurança Nacional. Um prefeito eleito pelo MDB e muitos simpatizantes das causas da oposição, eram comedidos em seus pronunciamentos e posições políticas, tanto na AMOP como em seus municípios. Com a instituição da Lei de Liberdade Partidária - dezembro de 1979 - a mobilização para a organização e constituição dos diretórios municipais ganhava força no quadro dos partidos de esquerda. O MDB - Movimento Democrático Brasileiro - consolida a hegemonia nos partidos de oposição. Quase em todos os municípios são criados diretórios do PDT, PT, PCB e PSB. Aquela mobilização político-partidária gerou novos contornos no quadro do poder municipal. Nas eleições de 1982, diversos prefeitos e dezenas de vereadores foram eleitos pelo MDB e outros partidos de oposição.

Recorrendo às formulações de Gramsci, para os intelectuais de esquerda era

importante demonstrar aos partidários e militantes dos novos partidos que o partido é a unidade - o "Moderno Príncipe" - a expressão de correntes de ideias que se constituem em poder para chegar ao "Poder". Começa se delinear a ideia de que o partido é a via para a articulação e composição de alianças. E que aquela conjuntura era altamente favorável aos partidos de oposição, de grande mobilização sob a hegemonia do MDB (depois PMDB). A partir daquele momento o quadro político do AMOP também muda, com a maioria dos prefeitos dos 21 municípios já eleitos pelo MDB.

No âmbito da educação, a Associação dos Professores do Paraná - APP, tinha presença expressiva na esfera do Estado pelas posições marcantes de oposição ao governador do Estado, então nomeado, e também ao regime ditatorial. Os professores do estado estavam mobilizados e organizados como categoria de servidores públicos, para as proposições e em defesa do Plano de Carreira da categoria, melhorias salariais, melhores condições de trabalho dentre outras reivindicações. Havia uma representação da APP nos municípios centrais que coordenava as ações nas sub-regiões. Estava se formando claramente uma unidade corporativa dos professores em âmbito estadual, com células de organização local.

Na região, havia uma lacuna muito expressiva na área da educação: a ausência da universidade. Região com mais de um milhão de habitantes, de grande potencial econômico, turístico e agora energético servida apenas por uma faculdade com meia dúzia de cursos, com estrutura precária e ausência total de pesquisadores. Nos anos de 1977 a 1980, acontecem, primeiro em Foz do Iguaçu depois em Toledo, Marechal Cândido Rondon, Palotina e Assis Chateaubriand, as primeiras articulações nos meios políticos, empresariais e educacionais em prol da organização e criação de faculdades locais. Nem o governo estadual, nem o federal acenavam com qualquer Faculdade/Universidade pública e gratuita na região. A opção única era seguir o exemplo

da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL - criada e implantada em 1972, como fundação municipal de personalidade jurídica mista: pública e ao mesmo tempo privada, modelo que permitia a cobrança de mensalidades estudantis. Nos anos de 1978 a 80 as articulações políticas e as movimentações estudantis se intensificaram nestes municípios até a criação da FACISA, em Foz do Iguaçu/1979, da FACITOL, em Toledo e da FACIMAR, em Marechal Cândido Rondon/1980. Estas quatro faculdades irão constituir em 1987 a universidade multi-campus - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Este tema é objeto específico do último capítulo da presente tese, razão pela qual não será exposto e abordado aqui com maior profundidade e detalhamentos.

6.3.7 A Construção da Continuidade

Naquele quadro de forças em movimento e articulações na perspectiva de mudanças, o Projeto Especial intensifica sua presença e ações no oeste do Paraná. Os coordenadores do Projeto, tanto o coordenador do Paraná como os de Brasília, são convidados especiais para as reuniões ordinárias da AMOP, COTRIGUÇU, FECIVEL, FUNET e inúmeras prefeituras da região. Na pauta das reuniões ordinárias da AMOP e COTRIGUAÇU havia, como já relatamos, um tempo reservado para o Projeto Especial. Aquele espaço era usado para o coordenador de área relatar as ações realizadas e ouvir as proposições dos prefeitos para novas ações ou a confirmação daquelas que tiveram bons resultados nos municípios. Os prefeitos acompanhavam com grande interesse a organização e a dinamização das atividades do Projeto prestando apoio, com contrapartida de infraestrutura, materiais e pessoal das prefeituras na realização de cursos para professores e servidores, de reuniões de planejamento, avaliação e

reformulação dos programas, em cada um dos municípios. Nas reuniões da AMOP, os prefeitos manifestavam satisfação especial e, consequente apoio, ao programa de alfabetização, com os cursos envolvendo todos os professores das primeiras séries de 1º Grau, com os equipamentos modernos de reprografia e as volumosas remessas de papel sulfite que recebiam do Projeto para a produção de materiais próprios - manuais do professor e cartilhas do aluno - atendendo toda rede de educação municipal. Sempre havia a expectativa de novos programas e da continuação dos programas já implantados, com as correções e avanços que se faziam necessários.

A participação do coordenador do Projeto Especial nas reuniões ordinárias mensais do Conselho Diretor da COTRIGUAÇU era de natureza educativa, ainda que estivesse no meio de dirigentes de um setor de alta produção econômica. Os pedidos e proposições dos dirigentes cooperativistas era no sentido do Projeto incluir nos planos de ensino, nos cursos de treinamento e capacitação de professores e nos materiais didáticos das escolas rurais, temas de educação cooperativa. Havia um interesse particular das cooperativas - quase uma necessidade vital - de implantar uma educação cooperativa para os filhos e para os próprios pais já associados e em especial para os ainda não associados. O ponto de partida era a preparação dos professores das escolas rurais, mediante cursos específicos e materiais também específicos, elaborados por especialistas da área da educação cooperativa. O objetivo central era desenvolver uma educação e cultura cooperativas nos produtores rurais, mediante o conhecimento mais sistematizado das questões do campo e mediante o desenvolvimento de consciência sobre as vantagens da solidariedade e da unidade orgânica dos produtores rurais no jogo das relações de produção e comercialização dos bens materiais.

Estes eram os novos desafios - e novos espaços - para o Projeto Especial, além da continuidade dos Planos Educacionais, da assistência técnica às instituições e,

em especial, dos avanços que as ações do Projeto demandavam por força da dinâmica do movimento criado em âmbito regional. Aos horizontes do meio - limites geográficos e sociais - agregavam-se os horizontes do tempo - limites de duração do Projeto, com data de encerramento estabelecida para dezembro de 1979. Durante os dois anos que ainda restavam, as ações puderam se intensificar e ampliar, pois havia recursos volumosos dos Planos de Ação anteriores, que precisavam ser reprogramados para novos projetos e novas ações. Não deveria haver sobras de dólares ao final do Projeto Especial 19. Dessa forma, as ações foram ampliadas e intensificadas nos anos de 1978 e 79.

Pela presença marcante do Projeto Especial na região, pelos seus resultados altamente impactantes e expressivos, e pelos elevados índices de aprovação de Projeto por autoridades educacionais, professores, políticos, dirigentes empresariais, imprensa e sociedade em geral, o Representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, Armando Hildebrand e o Coordenador Adjunto do Projeto de Brasília, Dalton Melo de Andrade, iniciam as articulações junto ao MEC e à OEA para um novo Projeto, em continuidade ao atual Projeto 19. Não houve nenhum óbice e nenhuma restrição pela OEA ao novo projeto - Projeto Especial 39 - aprovado pelo Brasil, Paraguai e Uruguai, por mais quatro anos para atuação nas mesmas regiões do Projeto 19. Em inícios de maio de 1979 a Comissão Executiva Permanente do Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura - CEPCIECC, aprova o novo Projeto. É possível perceber a imagem que havia do Projeto 19 no Escritório Central da OEA em Washington, pela avaliação do Dr. Jaime Ospina, especialista da OEA, em seu Relatório de viagem ao Brasil, Paraguai e Uruguai, em abril/maio de 1979.

> El subproyecto brasileño com sede em Foz de Iguaçú: Al igual que el anterior este subproyecto es ya conocido em Brasil y há recibido reconocimiento por el alto gobierno. "El Diagnóstico-Prognóstico Socio-Económico-Educativo" de los municipios de Foz, Cascavel y Toledo está siendo utilizado como un instrumento de planificación de estas ricas comunidades. En toda la región el proyecto es conocido como el PEMED 19. En diversas reuniones y almuerzos

> com los prefectos (alcaldes) y demás autoridades municipales pude observar el extraordinario impacto de este multifacético proyecto. El se há hecho presente em la formación de los administradores públicos municipales, em las faculdades de la zona, em la Universidad de Curitiba, em las inspecciones educativas, em el problema de la deserción y repitencia escolares, em el problema de nutrición de los ninõs, em la preparación de los padres como educadores primeros e imprescindibles, em la formación de agricultores y ganaderos, em la dotación y organización de bibliotecas municipales y escolares, em el mejoramiento de las casas de la cultura, etc. El gobierno central há escogido los municipios de Foz, Cascavel y Toledo como municipios pilotos de la descentralización de diversos aspectos de la administración hacia los municipios. Al frente de este subproyecto está el dinâmico y convincente José Kuiava, joven educador que se há convertido em el elemento *catalítico del* desarrollo de estas comunidades (JAIME OSPINA ORTIZ, Washington, 16 de maio de 1979).

Ele observa em seu informe que, apesar do projeto ter sido demarcado inicialmente para trabalhar com as comunidades diretamente influenciadas pela grande empresa hidrelétrica de ITAIPU, no momento atual seus objetivos são muito mais amplos e seu marco geográfico tem se estendido para uma região muito maior, com ações importantes na capital do estado - Curitiba.

Para a implantação do novo projeto, foi realizada a Reunião Técnica do Projeto Especial 19, na cidade de Foz do Iguaçu, no período de 3 a 6 de julho de 1979. Estiveram presentes 13 representantes, sendo 8 do Brasil, 2 do Paraguai, 2 do Uruguai e 1 da OEA, entre diretores do MEC, coordenadores do Projeto e consultores técnicos. O objetivo da reunião foi analisar a situação do Projeto 19, estabelecendo critérios para a sua avaliação final e fixar normas e diretrizes para a execução do novo Projeto a ser realizado pelos três países, por mais quatro anos, nas mesmas regiões do projeto anterior. Para o encerramento dos trabalhos, no último dia da reunião, foram convidadas autoridades da região, tais como secretários de educação, inspetores de ensino, presidentes da ITAIPU, AMOP, COTRIGUAÇU, diretores de Fundações, secretários

executivos dos Grupos de Planejamento e Execução, dentre outros50. Em clima de otimismo descontraído, o Presidente da ITAIPU, ex-ministro Wilson de Souza Aguiar, em tom de brincadeira, fez o seguinte trocadilho: "Agora, o Projeto terá que provar que O é A" [OEA]. No mesmo tom de ironia, Dr. Armando Hildebrand respondeu: "o O nunca foi, não é e nunca será A. Mas o Projeto OEA continuará verdadeiro e mais forte". - "Sim, mas eu gostaria de saber o que virá no lugar do Projeto da OEA daqui há quatro anos", questionou o diretor da ITAIPU. Esta pergunta passou a se repetir com frequência e passou fazer parte das pautas dos GPCs, AMOP, Faculdades, escolas, etc.

A notícia do novo projeto para a região gerou um clima de otimismo e muita alegria, pois as informações que se tinha eram sobre o encerramento das ações do Projeto 19 em dezembro daquele ano (1979) e não havia sido programada nenhuma outra forma de continuidade das ações que o Projeto coordenou, planejou e patrocinou na região. De fato, o questionamento do diretor da ITAIPU tem servido de mote para preocupações com o término do projeto anunciado. Entretanto, naquele momento era necessário reprogramar as ações de forma coletiva e compartilhada com os órgãos, entidades e instituições já partícipes e beneficiadas pelo Projeto. Além dos dólares acumulados e disponíveis do Projeto em vigor, havia a perspectiva de valores em igual montante do novo Projeto. Foram organizadas e realizadas diversas e sequenciais reuniões, promovidas pelos coordenadores do Projeto e participação dos Grupos de Planejamento, Controle e Execução dos municípios para reprogramação dos Planos Educacionais e programação de novas ações para a região.

As atividades voltam a se concentrar na preparação de professores de 1º Grau - séries iniciais - e na elaboração e impressão de material didático, de uso dos professores e dos alunos. Já foram atendidos todos os professores de alfabetização e que

[50] Como Coordenador de Área no Paraná, com residência e escritório em Foz do Iguaçu, coube a mim a tarefa operacional da reunião.

atuam de 1ª a 4ª séries, professores de ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente os professores de Comunicação e Expressão de 1º e 2º Graus e os professores e especialistas da Educação Especial. Faltava, ainda, atender uma área tão especial, quanto delicada e difícil da educação: o ensino básico da matemática. Havia uma carência geral de professores habilitados de 1ª a 4ª séries em todos os municípios da região. No quadro de professores de 5ª a 8ª séries, também havia a deficiência no preparo de professores, de modo particular, quanto ao ensino da matemática. Era crônica a necessidade de um maior preparo dos professores na reformulação da metodologia, com o enriquecimento de novas técnicas de ensino e na assimilação e aprofundamento dos conteúdos de matemática. Estes seriam os novos elementos para superação do conceito histórico recorrente no meio escolar de que a matemática é difícil e temida pela quase totalidade dos alunos.

Após diversas reuniões de planejamento, foi programado o curso de *Atualização do Ensino Básico da Matemática para Professores de Ensino de 1º Grau*, realizado no município de Medianeira, no período de 19 a 24 de setembro de 1977, com 50 horas de duração. Pretendia-se, com o treinamento dos professores, uma reformulação da metodologia do ensino da matemática nas escolas estaduais e municipais das zonas urbana e rural. Além da redução dos índices de reprovação, pretendia-se, com um melhor preparo dos professores, desenvolver o raciocínio lógico das crianças e desenvolver nelas o gosto pela matemática. Participaram do curso 218 professores, na maioria do município de Medianeira. As atividades não cessaram com o término do curso, pois os trabalhos dos professores foram acompanhados e supervisionados por uma equipe de supervisores do município, mediante visitas permanentes às escolas urbanas e rurais, visando unificar os conhecimentos e as técnicas aprendidas. Além das visitas, eram realizadas reuniões sistemáticas com os professores para avaliar os trabalhos e

resultados em sala de aula e corrigir os desvios e superar as dificuldades com um reforço pelas equipes de supervisão municipal e um especialista do CETEPAR.

Em continuidade aos cursos de treinamento em *Princípios e Métodos de Alfabetização do Professor Erasmo Piloto,* realizados em fevereiro de 1977 para 2.342 professores, foi realizado, no final do ano, um seminário de avaliação com os professores em cada município, sob a coordenação de professores do CETEPAR e de equipes de supervisão municipais. Foram aplicados questionários extensos, com perguntas detalhadas sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, durante aplicação do método e dos resultados sentidos e percebidos nas crianças no dia a dia da aprendizagem. Foram reveladas e expostas as facilidades e dificuldades do método, a reação e participação - ou não - das crianças, a praticidade do uso dos materiais de alfabetização (quatro fascículos, de 423 páginas, uma versão anterior à cartilha A Porta Mágica, material impresso para o uso durante o primeiro ano de alfabetização).

Os resultados da avaliação foram a base dos cursos de reforço, oferecidos a todos os professores alfabetizadores (2.432), durante o mês de fevereiro de 1978. O modelo de alfabetização "Erasmo Piloto" foi aplicado pelo segundo ano consecutivo em todas as escolas rurais e municipais nos 19 municípios da região, tendo em vista a aceitação por parte dos professores treinados e os resultados do fim de ano obtidos quanto à elevação significativa dos índices de aprovação51. Para os governantes - governador, secretários de Estado, prefeitos - os resultados revestiam-se de caráter politico de poder e de mérito eleitoral. Já para os coordenadores do Projeto, diretores de escolas e professores, os resultados expressavam um sentido social, de justiça social das camadas sociais mais pobres e excluídas da sociedade. O direito à educação e à escola

[51] Como se pode verificar pela adesão dos professores, o curso com base nas perspectivas piagetianas e da alfabetização natural não foi suficiente para vir a substituir um método de alfabetização cujo modo de funcionamento já era dominado pelos professores.

começa ser atendido. O modelo continua sendo aplicado no ano de 1979 pelas mesmas razões já anunciadas, sempre na perspectiva de garantir a matrícula de todas crianças com idade escolar e elevar os índices de aprovação na 1ª série para, em conjunto com os demais subprojetos dos Planos de Educação, numa série de 08 anos consecutivos, corrigir o fluxo escolar. Para o ano de 1979, houve um planejamento diferenciado, sendo um para os três municípios polo - Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo - e outro, diverso para os demais 16 municípios da região. Nos três municípios centrais, onde havia o Plano de Educação, decorrente do Diagnóstico, foi realizado um curso de "aprofundamento e avaliação" para os professores alfabetizadores. Enquanto que nos demais municípios foi realizado um "reforço", principalmente no uso do material de "alfabetização".

Pelo fato de muitos professores destes três municípios não possuírem a habilitação adequada para atuar de 1ª a 4ª séries - curso superior de Pedagogia ou Magistério de 2º Grau - e por atuarem em classes multisseriadas - onde há um único professor em uma única sala de aula para alunos das 4 primeiras séries do 1º Grau nas escolas rurais - e pela necessidade de uma ação conjunta com os demais subprojetos dos Planos de Educação já implantados, foi reprogramado e realizado mais um curso de *Treinamento de Professores em Princípios e Técnicas de Alfabetização.* A metodologia foi reestruturada, mantendo as três etapas ou momentos. Na 1ª etapa, foram treinados os 12 professores multiplicadores no CETEPAR, provenientes dos municípios, no período de 05 a 08 de fevereiro de 1979 (24hs) sob a orientação da Professora Isolda Ruoso Peixoto. Na 2ª etapa, foram treinados os 342 professores nos respectivos municípios pelos 12 professores multiplicadores, sendo 150 de Cascavel, 105 de Foz do Iguaçu e 87 de Toledo, no período de 12 a 17 de fevereiro de 1979 (40hs). Na 3ª etapa, foi realizado o seminário avaliativo, para a análise, a interpretação, a avaliação e a reprogramação dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Os trabalhos nos seminários

se baseavam na pedagogia da participação dos professores alfabetizadores, mediante depoimentos pessoais em dinâmica de grupo, exposição e discussão em plenário, estimulados sempre a uma análise crítica, autêntica e real da ação pedagógica de sala de aula. De cada seminário avaliativo era elaborado um documento síntese das conclusões e recomendações, que se constituíam na base para a programação dos cursos para o ano seguinte, não só em alfabetização, mas para aqueles que faziam parte do todo pedagógico das escolas.

O seminário de 1979 foi promovido e coordenado pelo Projeto Especial (também patrocinado por este), pelo CETEPAR, Inspetorias Regionais de Ensino, Secretarias Municipais de Educação e pelos Grupos de Planejamento, Controle e Execução dos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Participaram do seminário os professores multiplicadores e professores alfabetizadores, os inspetores de ensino, secretários de educação e convidados especiais, sendo 185 participantes de Cascavel; 113 participantes de Toledo; 139 participantes de Foz do Iguaçu e três convidados do Rio Grande do Sul, em Foz do Iguaçu. O fato inédito, de repercussões impactante nos meios escolares, foi o caráter aberto e participativo, em que estiveram presentes autoridades e dirigentes educacionais - Inspetores de Ensino e Secretários de Educação - com supervisores, multiplicadores e professore alfabetizadores para, de forma desierarquizada, avaliar a aplicação do modelo de alfabetização "Erasmo Piloto", desenvolvido pelos professores anteriormente treinados. Nada vinha já definido e pré-estabelecido, nem determinado de cima para baixo. Tudo era exposto, discutido, programado e decidido coletivamente, em grande plenária. Assim, os dirigentes educacionais puderam sentir a situação real das salas de aula e, por sua vez, os professores puderam sentir os entraves nos níveis e esferas administrativas da educação.

Naquele ano de 1979, os programas coordenados e patrocinados pelos

Projeto 19 e Projeto 39, se revelaram intensos na dinâmica e no método participativo dos trabalhos, com volumes expressivos de recursos financeiros, fatores que despertaram interesses ainda mais vivos nas autoridades políticas, dirigentes empresariais, autoridades educacionais, profissionais da educação e cultura da região. Os resultados significativos e os níveis de satisfação cada vez mais elevados geravam as preocupações com a continuidade dos programas após o término do novo Projeto 39 - em dezembro de 1983. Naquele momento, o nível de consciência política gestava e gerava um sentimento de solidariedade e unidade de caráter e identidade regional cada vez mais elevado. O mote, o elo dessa unidade era a pergunta: o que fazer para garantir a continuidade das ações dos Projetos 19 e 39 da OEA?

7 O PROJETO ESPECIAL MEC/OEA GESTA A ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARANÁ- ASSOESTE

A história é objeto de uma construção
cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio,
mas um tempo saturado de "agoras".
...
A consciência de fazer explodir o continuum da história
é própria das classes revolucionárias no momento da ação.
...
O materialista histórico não pode renunciar ao conceito
de um presente que não é transição,
mas para no tempo e se imobiliza.
Porque esse conceito define exatamente aquele presente
em que ele mesmo escreve a história.
O historiador apresenta a imagem "eterna" do passado, o materialista histórico
faz desse passado uma experiência única.
Ele deixa a outros a tarefa de se esgotar no bordel do historicismo,
com a meretriz "era uma vez".
Ele fica senhor das suas forças,
suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o continuum da história.

Walter Benjamin[52]

Os "agoras" daquele novo contexto estão embebidos de ideias e sentidos de transformação do *continuum* da história, paradoxalmente na continuidade das ações. Em sua base, as ações do Projeto tinham um princípio construtivo, porém não como cúmplices do movimento do progresso daquela época determinada, mas como contrapontos do *continuum* da história. Porém, como construir a virilidade das forças - um organismo, uma entidade social coletiva - "para fazer saltar pelos ares o *continuum* da história"? Tratava-se, portanto, de dar continuidade a um conjunto de ações para preservar as transformações iniciadas por um organismo de caráter multinacional, mas de

[52] Sobre o Conceito da História, em Walter Benjamin. Obras Escolhidas, v.I - Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Ed. Brasiliense, p.229-231.

presença temporária. Outra questão que se configura paradoxal é como escrever a história quando o historiador (narrador) é ator, portanto sujeito naquele enredo do passado? Talvez, fazendo daquele passado uma "experiência única" inacabável. Pois, "não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites) (BAKTHIN, 2006, p.410).

Pensar, agora, a gestação e criação da ASSOESTE é pensar o movimento das ideias daquele passado, daquele novo contexto regional. É dialogar com os faladores daquele passado no agora, presente que resultou das vidas daquela época determinada, da vontade política dos diferentes agentes sociais. O diálogo requer a análise da ação, do movimento e dos interesses na criação da ASSOESTE.

7.1 ARTICULAÇÕES POLÍTICAS PARA CRIAÇÃO DA ASSOESTE - UMA CONCEPÇÃO E GESTAÇÃO COLETIVAS

Após a apresentação do novo Projeto Especial 39, julho de 1979, passou circular um pensamento consensual nos meios políticos e educacionais no sentido de não interromper, não cessar em definitivo o plano original de desenvolvimento nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, com prioridade para a educação já estendida em todos municípios do oeste do Paraná. Alimentava este pensamento a provocação hilariante do Diretor da ITAIPU e a sua pergunta: o que virá no lugar do Projeto da OEA depois do seu fim? Quem irá substituir o Projeto quando de sua conclusão, mantendo o clima de integração produzido ao interrelacionar, para a realização de suas atividades, as mais diversas instituições, órgãos, educadores, especialistas, técnicos e profissionais da região? A continuidade estava assegurada apenas para os próximos quatro anos, este era o horizonte do tempo do Projeto. Todos os espaços, tempo todo, passavam a se

constituir em terreno fértil para estudos e exame de ideias sobre as formas institucionais que garantissem a continuidade desejada.

A AMOP foi o cenário da circulação das ideias e propostas. Para uma de suas reuniões, em meados do segundo semestre de 1979, foram convidados os coordenadores do Projeto de Brasília, ocasião em que Armando Hildebrand apresentou a ideia de uma fundação educacional de abrangência regional, a exemplo da FUNET, de Toledo, embora esta de abrangência local, mas de presença expressiva para a educação do município. Na mesma reunião, fui incumbido pelos coordenadores Armando Hildebrand e Dalton Andrade, com apoio dos prefeitos da AMOP, para fazer os estudos e as articulações junto aos órgãos e entidades, visando formatar e organizar um projeto de Fundação Educacional Regional. Ficou também estabelecido que todas as despesas com viagens, consultas, assessorias e materiais correriam a conta do Projeto na fase de estudos até a sua criação. Uma vez criada e instituída formalmente a nova entidade regional, o Projeto daria todo apoio técnico na sua organização e montagem, principalmente daria os recursos financeiros na instalação de uma gráfica. O Projeto compraria e doaria à Fundação todos os equipamentos, móveis e materiais necessários para a montagem de uma gráfica offset. Além do que, daria apoio na contratação de técnicos e profissionais do ramo gráfico até o término do Projeto.

Nos estudos iniciais se evidenciaram dois óbices, ambos de natureza material. Para instituir uma fundação era necessário um patrimônio fundacional, uma base material e, consequentemente, um doador do patrimônio. O segundo óbice era a base de manutenção, fonte de sustentação da fundação. Quais seriam as fontes e as formas jurídicas de manutenção da fundação e das suas ações. Diante desses embaraços, foram aprofundados os estudos dos modelos existentes de fundações de natureza particular, mista, pública, etc. Foram consultados também especialistas do ramo e levados os

resultados, as alternativas, aos prefeitos nas reuniões da AMOP, aos presidentes e diretores das cooperativas e COTRIGUAÇU, aos secretários municipais de educação, inspetores de ensino, aos diretores das fundações, da ITAIPU e, principalmente, aos coordenadores do Projeto de Brasília. Após tais estudos e debates, a ideia de uma fundação se tornava juridicamente inviável. No lugar da fundação gesta-se a ideia de associação educacional. O primeiro óbice - o fundo patrimonial - seria superado, pois uma associação pode se constituir e instituir juridicamente sem um patrimônio material. A associação precisaria ter um quadro de filiados que, mediante cotas mensais, manteria a entidade. Foi, então, que os estudos e projetos se concentraram no modelo de associação de caráter regional.

No período de setembro de 1979 a junho de 1980, foram visitados, por inúmeras vezes, todos os municípios da região e em audiências com os prefeitos e em reuniões com o pessoal da educação, assessoria jurídica, departamentos financeiro e de planejamento foram analisadas e discutidas as vantagens e as obrigações, o grau de compromisso de cada município com a criação da associação. Naqueles encontros e nas conversações foi possível se formar uma visão, um nível de consciência política, e uma identidade regional no modo de lidar com os problemas econômicos, políticos e educacionais. Nesse novo contexto, a associação é concebida, gestada e criada na perspectiva do horizonte regional. Fica cada vez mais clara a noção da realidade dos problemas de cada município com a realidade dos problemas dos outros municípios. Esta nova noção e visão geram sentimentos de solidariedade e unidade regional. Por vezes, eram visitadas também as câmaras de vereadores, para diálogos com os presidentes, pois o repasse de cotas orçamentárias municipais precisava de lei municipal. Naquele momento, a assessoria jurídica da ITAIPU prestou orientações fundamentais na organização do projeto da nova entidade. A associação deveria se estruturar e organizar

de forma que pudesse garantir um desenvolvimento regional planejado, fundamentado em estudos e pesquisas da história e da cultura de sua região. Para tanto, deveria organizar suas ações para atingir os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento da educação em todas suas formas, níveis e graus; promover estudos e pesquisas no domínio da educação para a busca de inovações metodológicas, que proporcionam a melhoria do processo ensino aprendizagem; desenvolver recursos humanos da educação, através de cursos, seminários, estudos e pesquisas para elevar o nível profissional dos quadros de administradores, professores e de pessoal técnico; produzir material técnico, didático-pedagógico e instrucional para o professor e para o aluno; desenvolver recursos institucionais e materiais para incrementar programas e atividades de promoção e assistência ao educando; prestar serviços educacionais; apoiar e desenvolver ações e programas de caráter cultural.

Assim, no bojo das questões institucionais, de natureza jurídica legal, circulavam as discussões das questões que antecedem a estrutura organizacional, tais como, os fins, os princípios norteadores, os objetivos, as diretrizes e as metas da associação que se propunha. Já estavam arquitetadas, pela Comissão Técnica Organizadora53, a vocação e a natureza regionais como pressupostos para a concepção da associação. A grande diretriz para a constituição e a administração seria imprescindivelmente a via democrática.

Com estes marcos conceptuais, discutidos em profundidade e aprovados como pressupostos básicos, foi se delineando a estrutura organizacional da instituição. Foi elaborado o projeto de estatuto, pela Comissão Técnica Organizadora, dando especial atenção à instância superior deliberativa, de caráter representativo democrático

[53] A Comissão era formada por: José Kuiava (Coordenador) do Projeto; Cristina Luíza Surek, Secretária de Educação de Cascavel; Dilmo A. Bedin, Secretário de Educação de Marechal Cândido Rondon e José Ademar Maués, da ITAIPU Binacional.

e a instância operacional, de caráter descentralizado e desierarquizado. Dessa forma, em fins do mês de julho de 1980, os estudos estavam concluídos e o projeto dos estatutos elaborado. O cenário estava pronto para o oeste do Paraná vir à cena. A AMOP foi a protagonista oficial do espetáculo. O presidente da AMOP convocou os prefeitos e convidou autoridades da região, de Curitiba e Brasília para a assembleia de constituição e criação da ASSOESTE. A AMOP sempre contou com assessoria técnica e operacional do Coordenador de Área do Projeto. A Assembleia Geral de Constituição e Fundação da Associação Educacional do Oeste do Paraná se realizou no dia 22 de agosto de 1980, no Salão de Convenções do Hotel Bourbon54, na cidade de Foz do Iguaçu. É possível avaliar a importância do evento pela presença de autoridades e órgãos representados. A Assembleia foi presidida pelo Presidente em exercício da AMOP, Albino Bissolotti, e compuseram a mesa de autoridades, Clóvis Cunha Viana - Prefeito de Foz do Iguaçu; Helena Mascarenhas Falluh - representante do Coordenador do Projeto Especial do MEC; João Corrêa de Freitas, representando a Secretaria de Educação do Paraná, Edson Machado; Benno Sander, Diretor do Escritório da OEA no Brasil; Armando Hildebrand - representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA; Antônio Mazurek, Deputado Federal; Tércio Albuquerque, Deputado Estadual e representando o Presidente da Assembleia Legislativa do Paraná; Coronel Felipe Jorge da Silva, Comandante do 1º Batalhão de Fronteiras; Wilson de Souza Aguiar, Diretor da ITAIPU e representando o Presidente da empresa. Além das autoridades nominadas, estiveram presentes Secretários de Educação, Inspetores de Ensino, Diretores de Cooperativas, COTRIGUAÇU, Faculdades, a imprensa local e regional. Os trabalhos foram desenvolvidos em clima de otimismo e entusiasmo, segundo a Ordem do Dia: a) leitura,

[54] O Hotel Bourbon era o único "hotel 5 estrelas" da cidade. Lá se hospedavam as altas autoridades e os diretores da ITAIPU e UNICON, as autoridades civis e militares que viajavam a Foz do Iguaçu, naqueles anos de intensa agitação política, turística e empresarial..

discussão e aprovação dos Estatutos; b)inscrição dos associados e fundação definitiva da entidade; c)eleição e posse da primeira Diretoria; d) indicação da sede da Associação. No projeto original, havia duas denominações da entidade: EDUCO e ASSOESTE. Na hora de escolher a sigla, o Diretor da ITAIPU, Wilson de Souza Aguiar, argumentou a favor da ASSOESTE, justificando que soava a "aço", portanto, "força", "resistência", com o que todos concordaram e elegeram a sigla "ASSOESTE". Para a sede da ASSOESTE havia também duas propostas: Foz do Iguaçu e Cascavel. O prefeito de Foz do Iguaçu, Clóvis Cunha Viana, oferecia duas salas de aula da escola municipal em frente ao GRESFI - clube social dos militares. O espaço oferecido era impróprio e pequeno para as instalações da equipe de trabalho e inadequado para a gráfica off set. Já o prefeito de Cascavel, Jaci Scanagnatta, oferecia um prédio amplo e novo, onde estavam instalados os serviços de Merenda Escolar do município, no centro da cidade. O prédio oferecia as condições plenas para a instalação da gráfica, de imediato. Para os serviços administrativos, o prefeito construiria, também de imediato, um prédio ao lado, com espaços e ambientes que fossem necessários. Nestas condições, foi escolhida a cidade de Cascavel para a sede da ASSOESTE. Foi eleita, também, a primeira Diretoria, assim constituída: Presidente- Luiz Bonatto, prefeito de Medianeira; Vice-Presidente- Aloísio Valerius, prefeito de Palotina; Comissão de Administração: Cristina Luíza Surek - Secretária de Educação de Cascavel; Dilmo Antônio Bedin - Secretário de Educação de Marechal Cândido Rondon; Luiz Bertoni - Vice-Presidente da COTRIGUAÇU; Izolete M.A. Nieradka - Inspetora de Ensino de Foz do Iguaçu; Secretário Executivo - José Kuiava, Coordenador de Área no Paraná do Projeto Especial55. Na sequência, o

[55] No cargo de Secretário Executivo da ASSOESTE, tive que transferir o escritório do Projeto Especial de Foz do Iguaçu, então instalado no prédio da 44ª Inspetoria de Ensino, para a sede da ASSOESTE, em Cascavel. O Armando Hildebrand, diante do novo óbice, autorizou as despesas com os deslocamentos semanais, aluguel e alimentação, às custas do Projeto Especial. Tal atitude foi muito simpática aos presentes à Assembleia e o prefeito de Cascavel se sentiu altamente beneficiado com a presença do Projeto MEC/OEA e a ASSOESTE.

Estatuto e a criação da ASSOESTE foram aprovados por aclamação. Armando Hildebrand comunicou que já havia aprovado um Projeto para apoio financeiro para a compra e instalação do sistema gráfico completo da ASSOESTE, que servirá para a reprodução de material didático-pedagógico e para a criação de uma editora, como suporte cultural na distribuição de manuais, cartilhas e livros, que a ASSOESTE viesse a produzir. Os recursos do Projeto orçados e já disponíveis eram de $ 80.717,00 (oitenta mil, setecentos e dezessete dólares). Este anúncio aumentou ainda mais o elevado otimismo e entusiasmo. Armando Hildebrand encerrou sua manifestação dizendo que a instituição da ASSOESTE "está criando um novo nível de administração, que é o regional. Vejo a criação da ASSOESTE como um prolongamento dos efeitos do Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA, nesta região oeste do Paraná" (HILDEBRAND, Ata da Assembleia de Constituição da ASSOESTE, 22 de agosto de 1980, Cascavel, p.9). Benno Sander, Diretor Geral da OEA no Brasil, expressou suas congratulações com a criação da ASSOESTE e finalizou dizendo: "espero que esta experiência seja divulgada a nível nacional" (SANDER, Idem, p.09). Todas as autoridades presentes expressaram suas congratulações e contentamento pela criação da ASSOESTE, parabenizando o Projeto Especial e a AMOP pela iniciativa. Os sócios fundadores da ASSOESTE, que subscreveram sua entidade no Livro de Sócios Fundadores, entre instituições e pessoas fisicas, foram os seguintes: 01- Prefeitura Municipal de Cascavel; 02- Prefeitura Municipal de Catanduvas; 03- Prefeitura Municipal de Céu Azul; 04- Prefeitura Municipal de Corbélia; 05- Prefeitura Municipal de Formosa d'Oeste; 06- Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu; 07- Prefeitura Municipal de Guaíra; 08- Prefeitura Municipal de Guaraniaçu; 09- Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon; 10- Prefeitura Municipal de Matelândia; 11- Prefeitura Municipal de Medianeira; 12- Prefeitura Municipal de Nova Santa Rosa; 13- Prefeitura

Municipal de Palotina; 14- Prefeitura Municipal de Santa Helena; 15- Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu; 16- Prefeitura Municipal de Terra Roxa; 17- Prefeitura Municipal de Toledo; 18- COTRIGUAÇU; 19- Associação de Pais e Mestres da Escola Parigot de Souza de Foz do Iguaçu; 20- Associação de Pais e Mestres do Colégio Anglo-Americano de Foz do Iguaçu; 21- Dr. Armando Hildebrand; 22- Dr. Wilson de Souza Aguiar; 23- Eleutério Dalasen - FAMEPAR; 24- Dr. João Correia de Freitas - SEED/PR; 25- Helena Mascarenhas Falluh - MEC (Ata da Assembleia de Constituição da ASSOESTE, 22 de agosto de 1980, p.8). A esse quadro de fundadores, foram associadas em seguida as 6 Cooperativas Agropecuárias da região, as 4 Fundações mantenedoras das Faculdades, diversas Associações de Pais e Mestres de escolas.

O nascimento da ASSOESTE foi destaque na imprensa local e regional, proclamando o caráter regional da nova entidade e a elevada importância para a educação e o desenvolvimento do oeste do Paraná.

Ao tempo que eram realizados os estudos e as articulações para a criação da ASSOESTE, as ações do Projeto seguiam o seu curso preestabelecido, obedecendo rigorosamente os cronogramas. A instalação e organização da ASSOESTE ocorreu imediatamente após a sua fundação. O escritório do Projeto MEC/OEA foi transferido de Foz do Iguaçu para a sede da ASSOESTE, na cidade de Cascavel. Daquele momento em diante, o Projeto Especial passou a trabalhar em conjunto com a ASSOESTE. A formação e organização do quadro administrativo e pedagógico da ASSOESTE contou com o apoio técnico do Projeto, uma vez que o cargo de Secretário Executivo era exercido pelo próprio Coordenador do Projeto no Paraná. Naquele momento inicial houve apoio expressivo da prefeitura de Cascavel, que cedeu e disponibilizou três profissionais da Secretaria da Educação para trabalhar na ASSOESTE, além do prédio com infraestrutura completa. A organização inicial esteve estruturada em dois setores de

serviços. O setor administrativo, constituído pelo Secretário Executivo, ocupado por José Kuiava, pelo Departamento Financeiro e de Pessoal, a cargo de Elizabete Martins Teixeira e pelo Departamento Pedagógico, a cargo de uma Equipe inicial formada pelas professoras Teresinha Armiliato Andrade, Vera Poersch e Emma Gnoatto. O outro, o setor dos serviços gráficos, a cargo dos profissionais Adalberto Flizikowski e Ademir Gadotti. Além dessa equipe de direção e coordenação técnica pedagógica, foram contratados diversos auxiliares de serviços administrativos e técnicos, em especial para os serviços da gráfica, como desenhistas, datilógrafos, operadores de impressoras, intercaladores e outros. Todos eram contratados pela ASSOESTE, com complementação salarial expressiva do Projeto Especial. Enquanto era formada a equipe de trabalho, ocorria simultaneamente o processo de instalação da gráfica. Para aquisição dos equipamentos e materiais gráficos, foi constituída uma Comissão Julgadora, com representantes da OEA, FENAME/MEC, ASSOESTE e Coordenador Adjunto do Projeto, para avaliação e seleção das empresas concorrentes. A escolha ocorreu na forma de Concorrência Pública e a aquisição dos equipamentos - três máquinas impressoras offset, uma gravadora eletrostática de chapas, uma guilhotina automática, uma intercaladora, uma grampeadeira elétrica e duas máquinas IBM - pelo Projeto MEC/OEA, no valor de $ 55.022,00 (cincoenta e cinco mil e vinte e dois dólares).

7.2 POTENCIAL GRÁFICO DA ASSOESTE

Com os equipamentos fornecidos pelo Projeto, foi instalado o parque gráfico da ASSOESTE com capacidade e qualidade técnicas compatíveis a qualquer gráfica moderna da cidade de Cascavel. A partir de outubro de 1980, a ASSOESTE com o seu sistema gráfico, passou a imprimir todo o material didático-pedagógico-instrucional para

os cursos de treinamento de professores e supervisores, e para o uso dos alunos de 1ª a 4ª séries dos, agora, 29 municípios do oeste do Paraná. A partir de janeiro de 1981, a gráfica passou a intensificar sua produção na impressão dos manuais dos professores de Alfabetização, das cartilhas de Alfabetização dos alunos, livros-texto de Integração Social e outros manuais. Em volume de exemplares, nos anos de 1981,1982 e 1983, a tiragem de livros foi de 120 mil exemplares do Período Preparatório; 135 mil exemplares da cartilha de alfabetização *A Porta Mágica;* 17 mil exemplares do Livro Texto de Integração Social; 2 mil exemplares do Livro do Professor *Metodologia do Ensino;* e 2 mil exemplares do manual *Comunicação e Educação Cooperativas.* Este material todo era usado e estudado nos cursos preparatórios dos professores no início de cada ano, acompanhado em sua aplicação nas escolas no decorrer do ano e avaliado e reprogramado nos seminários de avaliação.

A partir de 1983 foram produzidos e impressos os livros "*Comunicação e Educação Cooperativas*" e "*Livro Texto de Integração Social*". Em 1984, é produzido o livro inédito e original "*Repensando o Oeste do Paraná*".

Além da volumosa produção de materiais didáticos e pedagógicos para as atividades escolares, o parque gráfico prestava intensos serviços de impressão às suas entidades filiadas. A partir de agosto de 1982, com a modernização dos seus equipamentos e com a contratação do Professor Ivo Oss Emer[56] para gerenciar a Gráfica, foi possível atender também às cooperativas, faculdades e prefeituras, estreitando, assim, as relações com aquelas entidades, principalmente no compartilhamento das ações conjuntas já em execução. As faculdades passam, inclusive, a imprimir na gráfica da ASSOESTE, os próprios vestibulares. Para as cooperativas eram

[56] O professor Ivo Oss Emer, também formado em Filosofia na Faculdade de Ijuí, além de gerenciar a gráfica prestava assessoria à Secretaria Executiva, principalmente na elaboração e redação de projetos e relatórios de ações da ASSOESTE, a partir de 1982.

impressos os mais variados materiais de expediente para as mais variadas finalidades. A prestação de serviços gráficos às entidades filiadas se constituía em importante fonte geradora de recursos financeiros, garantindo a ASSOESTE melhor atingir suas finalidades educacionais. Muitas prefeituras filiadas, também passaram a imprimir seus materiais na gráfica da ASSOESTE.

Os serviços gráficos sempre estavam associados aos programas, subprojetos e ações pedagógicas, sob a coordenação técnica conjunta do Projeto Especial e a ASSOESTE. Nas reuniões semanais sistemáticas, organizadas de modo dinâmico com todos os funcionários da ASSOESTE e do Projeto, foi se formando uma mentalidade e consciência coletivas de intersecção e responsabilidade mútuas entre as equipes pedagógica, administrativa e gráfica. A manutenção do quadro estável de funcionários garantia a dedicação e o zelo pela ASSOESTE. Assim, a gráfica pôde cumprir seu papel vital e imprescindível, para a ASSOESTE, por sua vez, cumprir seus fins educacionais.

Ainda em 1982, diante da expansão das atividades, principalmente no campo dos estudos regionais e da pesquisa sobre a história do oeste, e também com o objetivo de avançar na criação e produção de novos materiais didático-pedagógicos-instrucionais, a Secretaria Executiva procedeu à uma reestruturação da ASSOESTE, criando três departamentos, sem descurar com a unidade das suas ações.

O Departamento Editorial, agregando o Parque Gráfico e a ASSOESTE Editora Educativa, visando agilizar os serviços gráficos e imprimir um caráter e uma identidade cultural, dando maior visibilidade à imagem da ASSOESTE e uma melhor distribuição dos seus materiais impressos.

O Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos foi estruturado pela ampliação do que antes era uma Coordenação Pedagógica. O departamento era constituído por assessores pedagógicos e supervisores de ensino e desenvolvia estudos e

planejamento de programas de aperfeiçoamento e especialização de pessoal da educação, análise, experimentação e produção de material didático-pedagógico. Tinha uma função especial de promover visitas aos municípios para assessorar as equipes municipais de supervisão no acompanhamento aos programas específicos de educação, promover a avaliação dos trabalhos dos professores treinados na aplicação dos métodos e materiais didáticos junto aos alunos. Com os resultados da avaliação, a equipe do departamento procedia à correção das dificuldades e dos problemas, criando novos instrumentos para a continuidade dos programas de melhoria do ensino regional. Promovia, organizava e realizava os cursos de treinamento, as reuniões de planejamento e os seminários de avaliação e reprogramava as ações da ASSOESTE.

O Departamento de Estudos Regionais e Apoio à Pesquisa foi instituído no momento em que a ASSOESTE tomou consciência de que faltava conhecimentos de base científica para subsidiar o desenvolvimento regional e produzir os materiais didáticos próprios. Era necessário incentivar e aprovar estudos da realidade sócio-econômica-educacional numa perspectiva histórica. Além de desenvolver estudos e pesquisas próprias, a ASSOESTE precisava especializar-se em conhecimentos tecnológicos para assessorar órgãos e entidades na montagem de planos de ação, na promoção de políticas de desenvolvimento e na captação de recursos para execução de ações e planos de desenvolvimento regional. Por diversas vezes, a AMOP solicitou assessoria técnica à ASSOESTE para organizar cursos de treinamento de servidores em administração pública em cada uma das prefeituras e a ASSOESTE não pode atender em razão das limitações muito reais para prestar tais serviços. Enfim, a ASSOESTE precisava desenvolver pesquisas, uma vez que não havia universidade, nem institutos ou centros de pesquisa, capacitados a fazer pesquisas na região.

7.3 PROJETO MEMÓRIA - CONHECER A HISTÓRIA E ARQUITETAR O FUTURO

Inicialmente, é oportuno rememorar, na forma narrativa, o episódio e seu contexto em que ocorre o retorno da FIDENE, pela terceira vez, ao oeste do Paraná. Agora, não mais a convite exclusivo do Projeto Especial, mas também pelo convite da ASSOESTE e AMOP. As seis Cooperativas Agropecuárias e a Cooperativa Central Regional-COTRIGUAÇU, cofundadoras da ASSOESTE, propunham e solicitavam ao Projeto ações mais intensas no âmbito da educação cooperativista e na preservação do meio ambiente da região. Estavam interessadas em desenvolver ações conjuntas nessas duas áreas, visando definir diretrizes para uma política de educação cooperativista junto às escolas, aos associados e aos funcionários das cooperativas. Em agosto de 1981 estava acontecendo um seminário sobre Educação Cooperativa na cidade gaúcha de Carazinho.

A COTRIGUAÇU, ao ser convidada para o evento, estendeu o convite ao Projeto e à ASSOESTE. O tema central da programação do seminário era o Papel da Escola Rural na Educação Cooperativista, além de relatos de experiências de ação cooperativa no setor de Educação no estado do Rio Grande do Sul. Os temas despertaram grande interesse e motivação para a participação no seminário. Para facilitar o deslocamento, o presidente da COTRIGUAÇU, Luiz José Uchôa, ofereceu o avião particular, de pequeno porte, da própria empresa para a viagem. Em contra partida, o Projeto arcaria com as despesas de viagem - combustível para a aeronave, diárias para o diretor executivo, Ênio Carlos Fenner, e o piloto, Vitor Luiz Paese. Imediatamente, a coordenadora adjunta do Projeto de Brasília, Helena Mascarenhas Falluh, autorizou a viagem e as despesas, fato que viabilizou a minha participação e a do Ênio Carlos Fenner. O seminário ocorreu num amplo auditório no centro da cidade de Carazinho,

com a presença de dirigentes, técnicos e associados de diversas cooperativas do Rio Grande do Sul, técnicos da EMATER, diretores e professores de escolas rurais, dirigentes de sindicatos rurais. Após ouvir exposição de diversos e interessantes relatos de experiências de ação cooperativa, fizemos uma breve apresentação das experiências e, principalmente, dos planos e intenções de uma educação cooperativista no conjunto das cooperativas do oeste do Paraná. Ficou, por fim, a manifestação da intenção de troca de experiências e de materiais educativos das cooperativas dos dois estados.

Já à noite no hotel, perguntei ao diretor da COTRIGUAÇU se haveria algum inconveniente, na viagem de volta no dia seguinte, desviar a rota e passar por Ijuí, para falar com professores da FIDENE. Muito pelo contrário, respondeu o diretor, pois tínhamos plena autonomia de voo. E além do mais, ele manifestou o desejo de conhecer a FIDENE, particularmente os convênios de cooperação entre a FIDENE e a COTRIJUI, dos quais tinha informações muito interessantes. Assim, telefonei de imediato para a professora Dolair, pedindo que reunisse, bem cedo na manhã seguinte, os professores interessados a voltar para o oeste do Paraná. No dia seguinte fomos recepcionados no aeroporto de Ijuí pela professora Dolair Callai e em seguida recebidos na sala do Conselho Superior da FIDENE pelo professor Adelar Francisco Baggio, presidente; professor Paulo Frizzo, vice-presidente; professor Mário Osório Marques, ex-presidente e por diretores de unidades, chefes de departamentos, coordenadores de cursos e professores de vários cursos das diversas faculdades da Fundação. O cenário da reunião era de um Conselho Superior, com uma pauta dos mais elevados assuntos a deliberar, ainda que tenha sido convocada naquele exato instante. De improviso e sem pauta definida, apresentamos, então, os motivos da viagem, as intenções e proposições que pretendíamos fazer à FIDENE naquela reunião inesperada. Antes, historiamos a invenção e criação da ASSOESTE, a parceria inédita e única das cooperativas, das prefeituras, das

fundações educacionais e faculdades. Em seguida, passamos a expor os novos desafios com os quais estávamos nos defrontando, agora o Projeto Especial, a ASSOESTE, a COTRIGUAÇU e seis cooperativas, a AMOP e 29 prefeituras, as quatro faculdades e infinitude de escolas do oeste do Paraná. Os novos desafios tinham a origem nos programas e nas ações desenvolvidas sob os auspícios do Projeto Especial MEC/OEA, dos quais a FIDENE participou de forma expressiva e marcante. Em decorrência e complementação dos cursos de Alfabetização, Comunicação e Expressão, Matemática, Educação Especial e dos diversos seminários de avaliação já realizados, era preciso agora atender a área de Integração Social, a Educação Cooperativista e o Programa de Desenvolvimento Regional.

Para a Integração Social pretendia-se realizar um inventário histórico-cultural dos municípios do oeste do Paraná, visando a elaboração e produção de material didático para atender o currículo de 3ª e 4ª séries, nas atividades de História e Geografia. Era intenção de escrever a monografia de cada município, mediante a coleta de dados pelo levantamento e registro de manifestações de cultura, da história documental e oral, preservando a memória, mediante testemunhos vivos em cada localidade do município. Foi reiterada, com ênfase especial, a necessidade da elaboração de um material didático próprio, tanto o manual do professor, que contivesse a metodologia do ensino da História, Geografia e Cultura dos municípios, como do livro texto para os alunos da 3ª e 4ª séries. Enfim, pretendia-se uma metodologia de trabalho que viabilizasse o desenvolvimento de um processo de conhecimento da história e de recuperação da cultura local, de modo que estas - a história e a cultura - pudessem se tornar um instrumento vivo de compreensão e transformação da realidade. Dessa forma, era possível romper com o modo tradicional do ensino curricular em Integração Social, particularmente era urgente a substituição do livro didático. Para tanto, era necessário

preparar os professores das escolas urbanas e rurais em cada um dos municípios, mediante uma metodologia criativa e original na pesquisa e no levantamento de dados.

Para a Educação Cooperativista havia dois temas centrais que concentravam as atenções de dirigentes e técnicos da COTRIGUAÇU e das seis cooperativas, filiadas à ASSOESTE: o ensino no meio rural e o solo. O ensino estava diretamente relacionado à Educação Cooperativista e o solo, à preservação do meio ambiente. Tratava-se de estudar a problemática do agricultor da região na perspectiva do cooperativismo e a partir da problemática real, discutir e formular as diretrizes para um plano de educação cooperativista. O diretor presente, Ênio Fenner, reiterou sua convicção do papel central que a educação deveria exercer diretamente nos agricultores, associados ou não, e nos seus filhos em idade escolar.

Quanto ao Programa de Desenvolvimento Regional, o quadro se apresentava mais complexo, uma vez que abarcava os setores dinâmicos da economia regional, em conexão com as perspectivas da economia nacional e internacional. Pretendia-se organizar e instituir um Programa de Desenvolvimento Regional, coordenado pela COTRIGUAÇU, AMOP, ASSOESTE e Projeto Especial, visando, desencadear um processo de participação dos agentes políticos, sociais, produtivos e educacionais da região, em bases técnicas, científicas e pedagógicas.

Tratava-se, assim, de um plano no conjunto dos três projetos, que demandavam estudos e pesquisas sobre a caracterização sócio-econômica-educacional da região. Por sua vez, os estudos e pesquisas demandavam metodologias científicas adequadas. Além do domínio do modelo metodológico, a experiência da entidade coordenadora e executora dos projetos era elemento fundamental na articulação regional dos setores políticos, sociais, produtivos e educacionais em torno de suas especificidades e de uma organização compartilhada e articulada em torno de problemas

comuns, agora numa instância regional. Para tanto se fazia necessário muito estudo, pesquisa, análise e debate para motivar e desencadear um processo que possibilitasse a participação efetiva e comprometida das diversas instituições envolvidas. Era necessário dominar uma metodologia e pedagogia que viabilizasse a tomada de consciência dos problemas e das potencialidades regionais, pressuposto imprescindível para implantar programas e projetos articulados.

Estas eram as intenções da viagem não anunciada e da reunião não programada na FIDENE. Havia uma confiança plena dos coordenadores do Projeto Especial e, agora, dos diretores da COTRIGUAÇU no trabalho da FIDENE. A reação positiva era visível dos mais de 30 professores, chefes de unidades, diretores e presidente da FIDENE, presentes à reunião. Em seguida, foram comentadas, por diversos professores, as três propostas do oeste do Paraná, sempre no enfoque e na perspectiva de ações e experiências que a FIDENE já desenvolveu e que estava desenvolvendo. O entusiasmo e regozijo estavam estampados nos rostos e nas falas de todos57. No final, foram propostos e aprovados os três projetos. Caberia à FIDENE elaborar os projetos no prazo de até 30 dias, coordenar técnica e pedagogicamente a execução no oeste do Paraná. Ao Projeto Especial caberia o financiamento integral dos projetos. À ASSOESTE caberia designar um coordenador regional, ceder profissionais, garantir apoio administrativo, espaço, a gráfica para impressão de todo material, inclusive os manuais do professor, os livros-texto para os alunos, os livros coletâneas, os relatórios, etc. A COTRIGUAÇU e as demais cooperativas, a AMOP, as prefeituras e os colégios cederiam espaços para reuniões, seminários e pessoal de apoio administrativo.

---

[57] O piloto do Navajo, Vitor Luiz Paese, não se conteve e participou da conversa. Revelou que havia muitos anos que abandonou a escola, mas diante do que ouviu e viu, teve vontade de voltar a estudar, desde que fosse na FIDENE.

Na FIDENE, o professor Adelar Francisco Baggio ficou responsável pela coordenação dos projetos de Comunicação e Educação Cooperativistas e pelo Programa de Desenvolvimento Regional, com participação de uma equipe de professores da área. O professor Jaime Luiz Callai e a professora Helena Copetti Callai foram indicados coordenadores do Projeto Memória, e teriam uma equipe multidisciplinar de professores para a elaboração dos manuais e execução do projeto. A pedagogia e metodologia deveriam prevalecer na visão da perspectiva propositiva, visando mudanças e transformações da realidade e não somente melhorias do sistema dominante.

Assim, a viagem de retorno no Navajo representou um voo espetacular para o oeste do Paraná, rumo ao futuro. A FIDENE, então, organizou e escreveu os projetos, com justificativas e metodologia de elevada e inovadora fundamentação teórica. O Projeto Especial, a ASSOESTE e a COTRIGUAÇU, uma vez de posse dos projetos, convocariam reunião ampla com as prefeituras, Inspetorias de Ensino, as faculdades, fundações educacionais e secretarias de Estado da Educação e Agricultura para examinar e discutir as três propostas. Na reunião, os projetos foram apresentados pelos coordenadores técnicos Adelar Francisco Baggio e Jaime Luiz Callai, examinados, analisados e discutidos com profundidade e muito interesse das entidades envolvidas. Aqui também foi sentido um clima de otimismo e entusiasmo com os novos projetos, que foram aprovados por unanimidade dos participantes da reunião. Ficaram evidentes também a satisfação e confiança das entidades com a presença da FIDENE, mais uma vez no oeste do Paraná.

Os projetos foram encaminhados à Brasília para aprovação e autorização dos recursos financeiros. A Coordenadora Adjunta do Projeto, Helena Mascarenhas Falluh, diante da amplitude e abrangência multíplice de entidades, quis conhecer a FIDENE e com os coordenadores e professores aprofundar e detalhar os estudos do projeto

memória e do programa de desenvolvimento regional, antes de aprovar os documentos guias. Dessa forma, nos dias 16 e 17 de novembro de 1981, viajamos a Ijuí, eu pelo Projeto e ASSOESTE, a Helena Mascarenhas Falluh, Coordenadora Adjunta e Glaucea Marinho Souto, técnica do IPEA/SEPLAN, de Brasília. A visita para conhecer in loco a FIDNE foi muito importante para as ações daquela Fundação no Paraná. Além de examinar e estudar com mais detalhes o modelo de pesquisa para o Projeto Memória e conhecer o material de treinamento das equipes municipais, as coordenadoras de Brasília conheceram a FIDENE como instituição de ensino superior, enraizada historicamente no contexto de uma região, onde atua comprometida com o meio sócio-econômico-cultural. As duas emissárias de Brasília não só gostaram muito do que viram e ouviram, como passaram apresentar junto a órgãos em Brasília a FIDENE e defender seus projetos para aprovação nas diversas instâncias. Retornaram à FIDENE nos dias 21 e 22 de dezembro daquele ano - um mês após a primeira visita - para analisar e definir o programa e a metodologia do seminário sobre "Comunicação e Educação Cooperativistas", proposto para o mês de fevereiro de 1982, na cidade de Cascavel. Naquelas circunstâncias, os projetos foram aprovados e autorizada a execução a partir de janeiro de 1982. Os projetos tiveram a sua implantação e execução concomitantes, com intensa e permanente presença de professores da FIDENE no oeste do Paraná.

7.3.1 Da Metodologia ao Livro Texto - Repensando o Oeste do Paraná

Numa definição bem geral
podemos afirmar que cultura
é tudo o que os indivíduos vivem
num determinado grupo social.
Quer dizer, é todo modo de vida e toda maneira de
pensar, de agir que eles ensinam

e aprendem numa sociedade determinada58.

O conhecimento da própria história
seria o primeiro passo para a definição cultural
das comunidades e para a proteção dos valores conquistados
e também para cada comunidade fazer sua autocrítica
dos caminhos até o momento percorridos59.

O objetivo geral formal do Projeto Memória revela um sentido dialético na forma de enunciar "o que realizar" e "visando o que". Vejamos: "realizar estudos e pesquisas para produzir o inventário histórico-cultural dos municípios da 21ª microrregião do Paraná, visando reconstituir a consciência histórica do seu povo" (Projeto Memória - Documento Base para Coleta e Registro das Manifestações Culturais das Comunidades, Ijuí, 1982, p.2). A reconstituição da consciência histórica de um povo determinado se atinge com as pessoas vivas, existentes, rememorando e produzindo o próprio inventário histórico-cultural do "meio em que se deu a vivência". Tomando por horizonte a própria localidade e a visão de quem viveu e vive aquele meio. Esse objetivo se desdobrava em objetivos mais específicos, delimitados, como: "fazer levantamento da memória de cada município, mediante a história de vida e mediante a pesquisa documental". Ou: "escrever a monografia de cada município a partir dos dados obtidos pelo levantamento e de registro das manifestações de cultura". E por último: "elaborar o Manual Didático de Integração Social para atender o currículo de 3ª e 4ª séries do ensino de 1º Grau" (IDEM, p.2).

Para atingir os três objetivos, os trabalhos tiveram início com a elaboração das metodologias específicas para cada um dos objetivos. As metodologias foram

---

58 *Projeto Memória*. Documento Base para Coleta e Registro das Manifestações Culturais das Localidades, elaborado por equipe de professores da FIDENE, coordenado pelo professor Leonardo Dirceu Azambuja, com participação do Projeto Especial e a ASSOESTE. Ijuí, 1982, p.4.

59 Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA. *Relatório Final.* Brasil, 1983, p.57.

elaboradas distintamente em três manuais, por equipes de professores especialistas, também distintos. Os manuais foram o ponto de partida, o marco teórico metodológico dos trabalhos.

Primeiro Manual - Projeto Memória - Documento Base para Coleta e Registro das Manifestações Culturais das Localidades, coordenado por Leonardo Dirceu Azambuja e com os colaboradores Dolair Augusta Callai, Elvira Elisa França e Elsa Gonçalves Avancini. Este documento de 21 páginas contém cinco textos com as categorias de análise para preparação dos professores responsáveis pela realização da coleta e registro das manifestações locais. O texto nº 1- "O que é cultura", traz conceitos e sentidos de cultura de Maria Tereza Nidolcoff, uma novidade nos meios educacionais, culturais e universitários no oeste do Paraná. Os professores chamam atenção sobre as formas distorcidas históricas de se entender o que é cultura. Segundo Nidolcoff

> "Cultura" não é só a arte, nem só as ciências, como se costuma entender graças ao uso correto desse termo; a cultura abarca a totalidade da conduta adquirida pelo homem: sua linguagem, seus valores, seus costumes, os alimentos que prepara e a maneira como prepara, as manifestações que cria, sua maneira de viver e de ver a vida, etc...
> Assim, não existem homens cultos ou incultos, nem homens com "muita" ou "pouca"cultura, como normalmente se diz. Existem, simplesmente, homens com culturas diferentes (NIDELCOFF, in:Projeto Memória, Ijuí, 1982, p.4).

Tanto a autora Nidelcoff, como os conceitos de cultura trazidos pelos professores da FIDENE, foram impactantes nos meios educacionais e culturais da região. O texto nº 2 - "Para Conhecer a Cultura Local" demonstra que existe uma "cultura popular", via de regra, desapercebida, desconhecida e sufocada pelos meios de comunicação de massa.

> A nossa tarefa, neste momento, envolve a elaboração de um material didático para ser utilizado pelos professores e alunos das terceiras séries de 1º grau. É nossa intenção fazer com que, na escola, esta cultura local ou esta "realidade" local, seja realmente estudada, não de uma forma fechada e isolada, mas

> relacionada com o contexto social, político e econômico em que vivemos (Projeto Memória, Ijuí, 1982, p.7).

Este texto aborda a cultura local popular sob quatro enfoques: História do Povoamento e da Localidade; Maneiras de Trabalhar; Outras Maneiras de Sobreviver; Lazer –Festas Religiosas, Festas Populares e outras Formas de Divertimento. O texto nº 3 – "Orientações Básicas para a Realização de Entrevistas", traz as técnicas de entrevistas, da coleta e registro das informações de acordo com os quatro campos citados no texto nº 2. Traz técnicas, também, de como produzir um "texto-registro". O texto nº 4 – "Orientações para Elaboração de Textos Didáticos" contém os elementos flexíveis sobre a forma de escrever textos para crianças, a partir do registro de informações sobre a história e manifestação de cultura local popular. Os objetivos e as pretensões estão expostas de forma muito visível no manual.

> Um dos nossos objetivos neste trabalho é a produção de um livro didático para ser utilizado nas terceiras séries do ensino de 1º grau. Precisamos, em vista disto, definir algumas ideias básicas, quanto aos textos que comporão este livro.
> [...]Pretendemos colocar agora ideias básicas sobre a forma e o conteúdo dos textos destinados para crianças. Não se trata aqui de um esquema rígido a ser seguido, mas sim de alguns elementos que, talvez, devem ser considerados num trabalho desta natureza (IDEM, p.17).

Quanto à forma de apresentação, os textos podem ser na forma de versos (canções, poesias, quadrinhas); na forma de texto descritivo, trazendo descrições das realidades registradas nas entrevistas; na forma de texto narrativo, podendo contar/narrar fatos/histórias contadas pelos entrevistados. Estes textos precisam ter um estilo leve, atraente, para serem usados como material didático de leitura nas salas de aula nas 3ª e 4ª séries. O texto nº 5 – "A cultura local - Para o Levantamento de Testemunhos Históricos" diferencia as informações de testemunhos vivos, das informações das partes da história como documentos, fatos, objetos, vestígios escritos,

pintados, gravados, fotografados, filmados, etc, que falem do nosso passado.

> A localização e a preservação desses vestígios é tarefa essencial para a conservação da memória cultural de um povo. De outro lado, a reunião desses vestígios sob a forma de um museu escolar ou municipal pode tornar-se um instrumento de aprendizagem da história nas nossas escolas (IDEM, p.20).

Há indicações muito importantes para a formação de museu escolar, público, centro de memória, etc. Os testemunhos históricos podem ser classificados em três tipos:60

> TESTEMUNHOS ESCRITOS
> Entre os testemunhos escritos podemos citar os seguintes: decretos, regulamentos, atos, relatos de viagens, crônicas, cartas, certidões, escrituras, notas de comércio, jornais da localidade, etc...
>
> TESTEMUNHOS FIGURATIVOS
> Os testemunhos figurativos podem ser, por exemplo, pinturas, reproduções e fotografias antigas que mostrem roupas, costumes, mobiliários, meios de transportes, prédios, etc. de um determinado grupo ou região em uma determinada época.
>
> TESTEMUNHOS REAIS
> Os testemunhos reais compreendem objetos antigos possíveis de serem colecionados, tais como: fogareiros, bules, ferros de passar, máquina de costura, gamelas, talheres, móveis, roupas, selos, telefones, instrumentos musicais, arado, etc. Existem ainda aqueles objetos que pertencem ao patrimônio público ou privado e só podem ser observados mediante visitas ao local onde se encontram como: uma ponte, uma igreja, uma casa ou prédio, um barco, uma estátua, uma locomotiva, um trator, etc (IDEM, p. 20-21).

Nota-se que este Manual contém elementos muito importantes para as escolas trabalharem a história e a cultura no âmbito de sua localidade. O registro, a preservação e classificação do patrimônio material em seus registros históricos e as informações das manifestações culturais - histórias orais de testemunhos históricos -

[60] Fica preservada a linguagem dos manuais elaborados da metodologia especificamente usada para o Projeto Memória naqueles anos de início da década de 80. Inclusive, a classificação original dos testemunhos históricos, classificação superada por estudos e teorias mais recentes.

serviram de base para as Monografias Municipais e o Livro Texto de Integração Social.

Segundo Manual - Projeto Memória - Indicações para a Elaboração das Monografias Municipais, foi elaborado pelo coordenador Jaime Luiz Callai e pelos colaboradores Helena Copetti Callai, Odacir Luiz Coradini e José Miguel Rasia. O Manual contém a indicação dos aspectos técnicos formais, instrumentais do trabalho, tais como o quadro de assuntos para a coleta das informações disponíveis, em registros históricos, iniciando com o Quadro Natural do Município (uma análise demográfica e uma análise morfológica); Localização do Município (coordenadas geográficas); População (distribuição urbana e rural, sexo, idade, etc); Produção Material (setores produtivos - as bases da economia, etc.) Serviços (infraestrutura urbana e rural); Religião (religiões e igrejas dominantes). Com este quadro definido, passava-se para o levantamento das fontes para a coleta das informações e dos dados, de acordo com o quadro de assuntos. Estão indicadas as fontes mais expressivas que existem, em geral, na prefeitura, câmara de vereadores, cartórios, fórum, tabelionatos, igrejas, escolas, empresas, órgãos públicos diversos, etc.

Terceiro Manual - Projeto Memória - Documento Base para Definir a Elaboração do Livro Texto e Guia Metodológico - Integração Social - 3ª e 4ª séries. Material elaborado pela coordenadora Dolair Augusto Callai e pelos colaboradores Eronita Silva Barcelos, Leonardo Dirceu Azambuja e Lori Inês Feigel Grison. Para elaborar o material didático para a Área de Integração Social - Guia Metodológico e Livro Texto - tomou-se por base os dados e informações das manifestações culturais das localidades e os mais de 2.500 textos didáticos, e o registro dos testemunhos históricos na escrita das monografias municipais. Manual define as estratégias mais específicas para a elaboração do Guia Metodológico, para o uso do professor e do Livro Texto, destinado aos alunos.

Nos cinco textos que compõem o manual, estão expostos explicitamente os pressupostos teóricos que norteiam a execução do trabalho.

No final da década de 70 e particularmente na década de 80 em diante intensificam-se e ampliam-se os estudos, as pesquisas e é produzida uma vasta e rica literatura sobre "cultura do povo", "saberes populares", "educação popular", "multiplicidade cultural", "pluralidade cultural", "diversidade cultural" e outras denominações culturais do modo de pensar e do modo de viver do "povo" – o campesinato, o proletariado, os assalariados dos serviços públicos e camadas sociais da pequena burguesia - em oposição à cultura dominante das elites - uma cultura alienante difundida às classes populares por diversas organizações sociais e políticas, particularmente a organização escolar. O pensamento freireano (Paulo Freire), além de se constituir em base teórica e metodológica para os estudos e pesquisas, se constituiu também em estímulo e referência para movimentos de educação popular que propunham o desenvolvimento dos saberes populares como ingredientes das "culturas populares"[61]. Os escritos de Maria Teresa Niedelcoff - *Uma Escola Para o Povo,* 1979 e *A Escola e a Compreensão da Realidade,* 1981 - particularmente o conceito de cultura em seu sentido amplo e geral, constituíram-se na base conceitual do Projeto Memória. A edição, em 1982, de *A Cultura do Povo,* pela Editora da Universidade Católica, com textos de Marilena Chauí, Octávio Ianni, Rubem Alves, Francisco Weffort, dentre outros, abordando especificamente a questão da cultura do povo sob formas e enfoques

[61] Os programas de educação popular propostos particularmente para setores das classes subalternas do campo, em processo de desenvolvimento naquela conjuntura de redemocratização do país, tinham por finalidade o domínio da sabedoria e do conhecimento de suas condições econômicas, suas relações de produção, suas condições de organização e poder frente ao poder social e político dominante. Pretendia-se atingir uma consciência de classe das camadas subalternas ao capital do campo em plena expansão pela modernização e mecanização agrícola. A produção de um material didático-pedagógico novo e que resultasse da história do modo de pensar e agir e das formas de organização dos setores populares da sociedade da região se constituía no movimento em "zague" – um movimento de contra-cultura, uma "cultura do povo ", em oposição à cultura dominante, então difundida subrepticiamente nos livros didáticos do sistema de educação oficial.

diversificados, excitou de vez a intelectualidade acadêmica. Era um novo campo de estudos, pesquisas e debates para as vanguardas intelectuais naqueles anos.

A FIDENE - com o Grupo de Assessoria aos Professores Rurais - já havia desenvolvido programas diretamente nas escolas rurais do município de Ijuí e região, valendo-se de textos didáticos, produzidos a partir de estudos e pesquisas da história das manifestações culturais e dos modos de pensar e organizar as comunidades do campo. Aquela experiência serviu de base conceitual e metodológica para o projeto no oeste do Paraná.

Uma vez elaborados os manuais base, pela equipe de professores da FIDENE, com os fundamentos teóricos conceituais, o instrumental para coleta de dados e a metodologia para o treinamento das equipes locais em cada um dos sete municípios - Foz do Iguaçu, Medianeira, Cascavel, Toledo, Palotina, Matelândia e Marechal Cândido Rondon - iniciam-se os trabalhos de campo com os professores do oeste do Paraná. Para tanto, foi realizada reunião na cidade de Cascavel, escritório do Projeto Especial e da ASSOESTE, no mês de março de 1982, com a presença de Helena Mascarenhas Falluh, de Brasília, Jaime Callai e Dolair Callai, da FIDENE e coordenadores do Projeto Especial, José Kuiava e do Projeto Memória, Ivo Oss Emer e assessoras pedagógicas da ASSOESTE, Terezinha A. Andrade e Emma Gnoatto. A finalidade da reunião foi dar início às atividades do Projeto Memória no oeste do Paraná e analisar e discutir a proposta da FIDENE. O projeto foi aprovado para ser formatado em Documento Guia e foram também definidas as responsabilidades básicas de cada entidade participante do Projeto Memória. O Projeto Especial ficou responsável pelos recursos financeiros para a realização dos cursos de treinamento, recursos para as despesas com os professores da FIDENE e para a impressão dos livros-texto. A FIDENE ficou responsável pelo treinamento dos professores em três modalidades: a) para coleta e registro das

informações e dados; b) elaboração geral da Monografia Municipal; c) elaboração do livro-texto. A ASSOESTE ficou responsável pela coordenação geral do Projeto Memória e pela impressão dos manuais e livro-texto. Os municípios ficaram responsáveis para ceder o pessoal para a equipe local, todos os meios e o material necessário para a parte operacional dos trabalhos no município. Em cada município foi organizada a equipe local, composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Inspetoria de Ensino, Faculdade, onde havia, professores das escolas urbanas e rurais e das fundações municipais, atingindo até 50 membros em cada equipe. Os manuais foram impressos na gráfica da ASSOESTE e em seguida foram treinadas as equipes municipais pelos professores da FIDENE, durante 4 dias, em 32 horas/aula. Na abertura do curso, os professores da FIDENE fizeram uma ampla e consistente apresentação do Projeto Memória, abordando os fundamentos conceituais e metodológicos, os seus fins, objetivos e resultados esperados. Pela dinâmica usada no curso, com intensa participação dos professores cursistas nas exposições e discussões, na forma de dinâmica de grupo e nas atividades práticas, os professores da FIDENE despertaram grande interesse e entusiasmo nos professores das equipes municipais. A recepção do Projeto Memória foi plena, com envolvimento e participação surpreendentes dos professores. Foram constituídas duas coordenações em cada equipe, sendo uma para a organização e redação da Monografia Municipal e a outra, para a produção e redação dos textos didáticos.

Treinados e entusiasmados, os professores foram ao campo para a coleta e registro dos dados, das informações e depoimentos, valendo-se de testemunhos históricos, documentos escritos de toda ordem, histórias orais, gravadas ou registradas com moradores pioneiros, depoimentos de representantes dos mais diversos setores das localidades, comunidades rurais e da cidade. Durante quatro meses, as equipes municipais coletaram informações, visitaram patrimônios públicos, famílias e fizeram

registros das manifestações de cultura contidas em causos, cantigas, depoimentos, festas populares, celebrações religiosas, quadrinhas, instrumentos de trabalho, estórias de migrantes, viagens, colonização, desbravamento, primeiros tempos, dificuldades no transporte, falta de escolas, professores não habilitados, etc. Com todo este material foi escrita a história de cada município. A outra equipe escreveu milhares de textos-registro, abordando cinco aspectos da história.

> . A ocupação do Oeste Paranaense: origem e procedência da população, habitantes primitivos, chegada dos colonizadores, procedência dos colonizadores, motivos da migração e contribuições culturais trazidas pelos diferentes grupos étnicos regionais. Aspectos naturais: vegetação, solo, clima, relevo, hidrografia. Vias e meios de transporte;
> . fatores que propiciaram o aumento da população, localização geográfica da região no mapa: o Estado, o Município;
> . transformação da paisagem: a derrubada da mata, produção inicial, agricultura de subsistência, indústria extrativa, urbanização, modernização da paisagem, destruição da natureza, preservação da natureza;
> . Transformação havida no tempo: formação do município, a sociedade pioneira, as companhias de colonização, a luta pela terra, a vida comunitária. Etapas significativas da evolução histórica do município, o povoamento, aspectos antigos *e* modernos do município;
> . produção e comercialização: setores mais desenvolvidos, vias e meios de transporte, produtos mais consumidos no município e sua origem, diversos tipos de profissão, meios de comunicação do município, pontos turísticos, noções de comércio exterior, fases da vida econômica, indústria extrativa, mecanização da produção agrícola;
> . organização social e política: noção de organização, identificação como produto e condição do convívio, identificação dos grupos sociais, identificação da organização político-administrativa (Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai MEC/OEA. Relatório Final. Brasil, 1983, p.58).

A partir dos textos-registro, os professores das equipes municipais produziram mais de 2.500 textos didáticos, curtos, não mais de uma página cada um, de estilo narrativo, descritivo ou na forma de poema. Estes textos foram encaminhados aos professores da FIDENE e lá, após analisados, foram escolhidos 54, considerados de maior sentido pedagógico e que melhor atendiam os requisitos dos conteúdos

programáticos nas atividades da área de Integração Social, previstos no currículo oficial, que estabelece o estudo da história e geografia do município. Os professores da FIDENE, ao escolher os textos, formularam para cada texto uma variada e rica gama de atividades, interessantes e criativas, com exercícios de leitura e interpretação, além de trabalhos práticos, que visavam enriquecer os textos do livro. Na verdade, tratava-se de continuar escrevendo a história da comunidade, do município e do oeste do Paraná. Os alunos seriam verdadeiros coautores daquelas histórias escritas.

Porém, o trabalho não estava concluído com as monografias redigidas, com a escolha dos textos didáticos e a formulação dos exercícios práticos. Era preciso analisar, discutir e aprovar os materiais propostos pelos professores da FIDENE. Então, a ASSOESTE e o Projeto Especial, juntamente com a coordenação técnica da FIDENE programaram uma sequência de encontros para estudo, análise e seleção do material.

O primeiro encontro, de caráter amplo e aberto, foi realizado na cidade de Toledo, no dia 28 de maio de 1983, programado para fazer análise conjunta do Livro Texto de Integração Social. Além dos coordenadores do Projeto Memória da FIDENE, da ASSOESTE, coordenadores do Projeto Especial do Paraná e de Brasília, professores, as equipes locais do Projeto Memória dos sete municípios, professores das faculdades da região e técnicos do IPEA/SEPLAN de Brasília, foram convidados especiais, e presentes à reunião, o historiador e pesquisador social da UFPR, professor Ruy Christovam Wachowicz; Lilian Anna Wachowicz, Superintendente da FUNDEPAR; Zeferino Perin, Diretor Executivo da FUNDEPAR; Nircelio Zabot, representando a Secretária de Educação, Gilda Poli. Este encontro decorreu de uma série de reuniões anteriores promovidas nos municípios para análise dos textos, proposição de sugestões de mudança de textos, correções, estudo do caráter e sentido pedagógico dos exercícios e análise da metodologia produzida especialmente para sua aplicação em sala-de-aula. Foi feita uma

análise profunda, detalhada, criteriosa do ponto de vista pedagógico, histórico e cultural dos textos escolhidos. As alterações propostas não foram muitas, entretanto, foi tomada uma decisão final sobre a abrangência do livro, diante das duas proposições: um Livro Texto individual de cada município ou um Livro Texto único, comum aos municípios? A argumentação dos professores da FIDENE foi sempre pelo Livro Texto comum de caráter regional. E assim foi decidido. Foi acatada uma sugestão do professor Ruy Wachowicz da necessidade de uma maior interação entre as diferentes regiões do Paraná, nos seus aspectos histórico-culturais. O Livro Texto foi revisado, ainda, a nível municipal, e encaminhado à ASSOESTE para uma revisão ortográfica e, então, encaminhado à FIDENE para os ajustes finais. Trinta dias depois, o Livro Texto, em versão final, foi devolvido à ASSOESTE. No encontro de Toledo, houve exposição e discussão sobre outro tema, o cooperativismo e sua relação com o ensino rural. Ficou claro que deveria anteceder a Comunicação e Educação Cooperativistas uma filosofia do associativismo, com conceito e sentido de solidariedade e unidade dos produtores na solução dos problemas comuns, da ação conjunta e cooperativa. Ficou acordado que fizessem parte do livro textos sobre temas de cooperativismo.

O segundo encontro ocorreu na cidade de Foz do Iguaçu, nos dias 15 e 16 de julho de 1983, sob a denominação de "Encontro de Memória Regional". Como convidados especiais, participaram Rovilio Costa62 e Arlindo Battistel, da Escola

---

[62] Rovilio Costa foi frade capuchinho, mestre em educação e Livre Docente em Antropologia Cultural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, juntamente com o confrade Arlindo Battistel, fizeram pesquisa antropológica da história, vida e cultura dos italianos do sul do Brasil. Autores do livro: *Assim Vivem os Italianos - Vida, história, Cantos, Comidas e Estórias,* em três volumes de 1540 páginas, em formato oficio. No tempo do encontro de Foz do Iguaçu, havia sido recém-publicado em sua 1ª edição-1982. Uma obra inédita, de excepcional valor histórico, de inovadora abordagem antropológica. Em fevereiro de 1982, o Pe. Rovilio Costa encaminhou 21 estudantes de teologia do EST de Porto Alegre para ficarem no oeste do Paraná durante uma semana, em casa de famílias para ouvir estórias dos que aqui chegaram nos tempos de colonização e povoamento. Os 21 estudantes vieram a Foz do Iguaçu e foram hospedados em minha casa, enorme e recém-inaugurada, dormindo em colchões cedidos pelo 1º Batalhão de Fronteiras. No dia seguinte foram embarcados em ônibus para Medianeira, Cascavel e Toledo. Permaneceram nos municípios, hospedados em casas de famílias e gravaram as

Superior de Teologia - EST, padres capuchinhos de Porto Alegre; Ruy Christovan Wachowicz, da UFPR; Cleodes Piazza, da Universidade de Caxias do Sul; Jaime Luiz Callai, coordenador do Projeto Memória, da FIDENE63. No encontro, as análises concentraram-se em torno do Projeto Memória da ASSOESTE, em pleno desenvolvimento pelo Projeto Especial e FIDENE, em três perspectivas teórico-metodológicas distintas, embora não contraditórias e nem dicotômicas. A perspectiva antropológica-histórica do Rovilio Costa primava pela pesquisa para restaurar, conservar, uma manifestação cultural, uma forma de vida, uma experiência de vida, um entendimento da vida, de um grupo étnico, mediante a pesquisa de fontes documentárias e de fontes orais. A perspectiva histórico-cultural do Ruy Wachowicz está centrada na questão da identidade cultural da totalidade de experiências e manifestações de vida, da necessidade de romper os particularismos étnicos, superar o etnocentrismo e reconhecer a existência de uma experiência que é comum e ao mesmo tempo distinta em determinadas localidades, cidades, regiões do país. Seria o "caldeamento" de todos os grupos étnicos numa nova identidade cultural. A perspectiva histórico-pedagógica de Jaime Callai (e do grupo da FIDENE) direcionava o resgate da história documental e da história oral do conjunto das identidades culturais dos grupos étnicos para uma intervenção pedagógica, uma oportunidade de discutir, ensinar, ressignificar permanentemente novas formas de lidar com a realidade atual. Portanto, gerar, produzir, um material documental escrito de sentido didático-pedagógico de uso em sala-de-aula

---

conversas, principalmente na hora das refeições e do chimarrão, sobre estórias do início da vida das localidades, comunidades e cidades. Foram mais de 300 horas de conversas, depoimentos, estórias gravadas. As conversas foram degravadas, posteriormente na ASSOESTE, pela funcionária e estudante de Letras, Margarida Trevisan, com a devida formatação de texto escrito. Foram mais de 2000 páginas datilografadas. Este material, tanto as fitas gravadas como o texto impresso, foi cedido para uma pesquisa de doutorado e não mais devolvido.

63 Há um relatório, manuscrito a lápis, das falas dos dias de exposições e discussões, pois as mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas *ipsis litteris* das gravações. Este material faz parte do Arquivo do Projeto Especial, sob a guarda do Arquivo Central da Unioeste - Campus de Cascavel. O registro de capa está com a seguinte denominação: "Relatório do Encontro de Memória Regional - Foz do Iguaçu. 15 e 16 de julho de 1983, 50 p.

por professores e alunos. Gerar um trabalho documental escrito decorrente de fontes de arquivos, objetos, escritos e de depoimentos orais, transformados também em documentos escritos. No caso específico do Projeto Memória no oeste do Paraná, produzir o Livro Texto para 3ª e 4ª séries na área da Integração Social e a monografia de cada município. Além da organização de museus e arquivos municipais. Esta perspectiva está enunciada nas próprias palavras de Jaime Callai.

> Ali então se alastrava um pouco a proposta inicial e a gente colocava no projeto, como objetivo geral, realizar estudos e pesquisas para produzir o inventário histórico-cultural dos municípios da 21ª Microrregião do Paraná, reconstituir a consciência histórica de seu povo.
> [...]Nossa ideia era fazer aqui um processo de educação...Ter aqui a oportunidade e o pretexto de uma intervenção pedagógica...
> [...]O interessante, no fundo, é o processo, é que a gente consiga, de certa forma, converter as consciências. Desenvolver no pessoal, em vocês mais diretamente e noutros que se aproximem de vocês, a consciência de que é necessário cuidar da cultura, cuidar da memória, cuidar daquilo que é daqui. Antes que a televisão nos venda uma ideia até do que é o oeste do Paraná (CALLAI, in: Relatório do Encontro de Memória Regional. Foz do Iguaçu. 15 e 16 de julho de 1983, p.17 e 21-22. Manuscrito, transcrito da gravação de fita).

E Rovilio Costa chama atenção para a visão antropológica, que prima sobre a necessidade de fazer as coisas, inclusive dos registros das manifestações culturais, de maneiras diferentes. Lembrou que "um homem e uma mulher fazendo uma mesma coisa, no mesmo momento, a fazem totalmente diferente" (citou Eric Bernick como autor do enunciado). E ele mesmo insiste no cuidado que precisamos ter na pesquisa das diferentes manifestações das diferentes culturas, pois no aspecto antropológico elas sempre acontecem de forma diferente.

> A gente não faz história das maiorias, como não se faz história dos grupos dominantes, e nem das experiências culturais que sobrepõem.
> [...]Nós não vamos escrever a cultura do sul. Vamos escrever a história de comunidades que entram agora num novo processo de interação cultural, que não era de ontem, que acorreu praticamente na década de 1940 em diante, essa interação mais intensa, produto do comércio do desmatamento, das cidades novas que se constituíram (COSTA. p.28 e 36).

Ruy Wachowicz revelou algo inusitado, pitoresco, sobre a notícia que chegou a Curitiba sobre o Projeto Memória no oeste do Paraná, sob a coordenação metodológica dos gaúchos de Ijuí. Referindo-se aos chamados "intelectuais de Curitiba", disse:

> Quando tomamos conhecimento de que um trabalho dessa envergadura estava sendo desenvolvido no oeste do Paraná, com orientação metodológica vinda de Ijuí, a primeira imagem que veio na nossa frente, foi aquela gauchada está trabalhando para formar novamente o Estado do Iguaçu. Para isso que a intelectualidade [de Curitiba]abriu os olhos. Fui aos poucos auscultando, vendo que não tem nada disso (WACHOWICZ. p.33-34).

Naquele momento todos rimos. E prosseguiu:

> Vocês estão preocupados com o oeste do Paraná. Eu estou preocupado com o Paraná inteiro... Realizei todas as minhas pesquisas no sentido regional, para realizar o homem do interior, para que se sinta partícipe da obra histórica que está realizando (IDEM, p. 34).

E o Ruy chamou atenção da quase ausência total das faculdades da região no Projeto Memória e na pesquisa da história em geral.

> [...]Estou sentindo uma distância dos benefícios do curso superior no oeste do Paraná. Onde estão as faculdades do oeste do Paraná? São prefeituras e instituições civis interessadas no momento. E a massa intelectual onde é que está?
> [...]Os intelectuais precisam] produzir, pesquisando, se aproximando do povo e não ficar uma elite lá em cima, que é estéril. Sinceramente, o academicismo longe do povo é estéril, nada vale (IDEM, p.14).

E Jaime Callai, na função de coordenador dos debates, conclama a todos: "é preciso preservar o arquivo, como já disse o Ruy". Nos documentos escritos e nos objetos está o registro da história e muitas vezes precisa se constituir em contraponto das histórias orais.

> O Livro Texto vai passar pelo teste definitivo, de fogo, quando nós pusermos este material dentro da sala-de-aula. Vamos ver se ali ele resiste à crítica, se ele resiste ao desafio que as próprias crianças constituem. Ele vai conseguir provocar nas crianças, já nelas, a consciência de que o rincão onde elas moram não é diferente de outros, mas que é, isso sim, muito assemelhado. Essa era a nossa pretensão (CALLAI, p.22-23).

Pelas breves manifestações é possível avaliar o nível e a amplitude das reflexões que dominaram as discussões no encontro. Assim, foram encerrados os debates sobre o Livro Texto em nível regional. Era preciso, no entanto, uma aprovação de caráter mais formal, oficial nas instâncias da Secretaria de Educação do Estado.

O terceiro encontro, e último, teve lugar em Curitiba, no CETEPAR. Lá o Livro Texto passou por uma análise no aspecto técnico formal, pelos especialistas em currículos e programas do ensino de 1º grau. Muitos especialistas em educação enalteceram a ASSOESTE, o Projeto Especial e a FIDENE pelo Projeto Memória, em geral, e elogiaram o Livro Texto de Integração Social e o Livro de Metodologia de Ensino, notificando que os textos, pelos seus conteúdos e forma na escrita, são adequados e, portanto, recomendados a outras áreas de ensino como Comunicação e Expressão e Ciências. E assim, os dois livros foram aprovados para uso em escolas a partir do ano letivo de 1984.

Temos, assim, três obras escritas como resultado real concreto do Projeto Memória: Monografias Municipais, Metodologia de Ensino - Enfoque Integração Social e Repensando o Oeste do Paraná - Integração Social e Comunicação e Expressão. Em janeiro de 1984, a ASSOESTE imprimiu e editou, em sua 1ª edição, os três manuais. Exemplares das monografias foram distribuídos às bibliotecas públicas - como material de pesquisa, e escolares - como material de apoio para os exercícios, em cada município, com tiragem não muito expressiva. O manual de Metodologia de Ensino foi entregue a cada professor que atuava na área da Integração Social e em Comunicação e Expressão, com tiragem bem significativa. Já o Repensando o Oeste, distribuído aos alunos de 3ª série, mereceu uma tiragem bem elevada. No início do ano de 1984, os professores das duas áreas foram treinados pelas equipes locais de cada município, sob a supervisão pedagógica dos professores da FIDENE, utilizando os novos materiais produzidos a

serem colocados nas salas-de-aula. Houve grande expectativa, que aos poucos foi se metamorfoseando em entusiasmo e otimismo diante dos impactos e rupturas anunciados.

Os resultados pedagógicos já eram sentidos e visíveis nos professores que participaram do registro de dados e informações durante a pesquisa documental e, principalmente, no momento da pesquisa oral, ouvindo depoimentos, causos, estórias dos moradores mais antigos das localidades e comunidades, fortalecendo os laços e as relações entre a escola e sua comunidade. Agora era o momento da intervenção pedagógica nas salas-de-aula. Os impactos foram sentidos de imediato. As crianças, ao voltarem para casa, começaram contar histórias aos seus pais e irmãos sobre os primeiros tempos, sobre os bichos que aqui existiam e que não existem mais, sobre os primeiros habitantes e seus nomes, sobre a derrubada e o desmatamento, sobre os primeiros colonos e suas dificuldades de sobrevivência e outras histórias, contidas no livro Repensando o Oeste do Paraná. Ao fazer os exercícios de cada texto, os alunos precisavam pesquisar e entrevistar os pais, os primeiros moradores, os padres, os ex-prefeitos e o prefeito, os juízes, enfim, pessoas da localidade, distrito, bairro, etc. Os moradores mais antigos eram convidados para ir à escola e contar as histórias dos primeiros moradores, da primeira bodega, do primeiro mercado, da primeira escola, da primeira capela ou igreja e outras histórias da vida daqueles moradores.

Como especificação do tipo de textos e de exercícios que as crianças faziam após a leitura do texto como "tarefas", segue transcrito um texto e os respectivos exercícios.

> BRINCADEIRAS
>
> A tia Helga vai nos contar como ela brincava no seu tempo de criança:
> As crianças brincavam do jeito que podiam. As bonecas eram feitas de pano. Abóbora e espigas de milho também serviam de bonecas. As espigas eram colhidas verdes, ainda com "cabelo" e nele se faziam tranças. Como as bonecas ficavam bonitas!

> A criançada gostava mesmo era de brincar em noites de luar. Brincavam de pega-pega, esconde-esconde e cantigas de roda. Os pais e irmãos mais velhos contavam "causos", enquanto os filhos brincavam.
> Devido a distância e outras dificuldades familiares, nem todas as crianças iam à escola. As que iam, brincavam de roda e de pular corda no recreio.
> Hoje, as crianças ainda brincam como antigamente, mas usam, também, muitos brinquedos que são fabricados pelas indústrias e vendidos nas lojas das cidades (Repensando o Oeste do Paraná - Integração Social e Comunicação e Expressão. Cascavel. ASSOESTE Editora Educativa, 1984, p.71).

Após a leitura em sala de aula, via de regra por um aluno voluntário, o professor passava as orientações dos trabalhos práticos e exercícios, conforme roteiro a seguir.

> Leitura e Interpretação
> 1) Escreva, no caderno, de que eram feitas as bonecas, antigamente.
> 2) Faça uma lista das brincadeiras de antigamente.
>
> Trabalho Prático
> 1) Peça em casa, para a mãe ou vovó, fazer uma boneca de pano ou de espiga de milho, para você trazer para a aula.
> 2 Pense e escreva, no caderno, quais são as suas brincadeiras prediletas (em casa, fora de casa, em dias de chuva, quando está só...)
> 3) Agora, veja, se as crianças de hoje brincam do mesmo modo que as de antigamente. Liste no caderno, o que há de semelhante e o que há de diferente nas brincadeiras que são contadas na leitura e na forma de vocês brincarem atualmente.

Semelhanças	Diferenças

> 4) Responda, no caderno, quem fabricava os brinquedos das crianças antigamente e quem fabrica hoje.
> 5) Como podemos classificar esses dois tipos de fabricação? Os brinquedos antigos constituíam-se em produção.....Os que são produzidos em série são de produção.....
> 6) Como a família participava, antigamente nas brincadeiras das crianças e como participa hoje em dia? Informe-se da diferença de participação da família quando elas moram no meio rural e quando moram numa cidade grande. O que provoca uma participação diferente dos dois grupos de famílias, nos brinquedos das crianças
> 7) Entre as brincadeiras de crianças e jovens, o canto, a dança, e a roda

aparecem com frequência. Combine com os colegas e escrevam a letra de cantigas de roda que vocês conhecem. Organizem um álbum e o ofereçam à professora. Depois peçam a ela para cantar algumas canções com vocês.

8) Converse com a professora a respeito de promoções e lugares públicos para brincadeiras. Informe-se na comunidade sobre:

- Quais as promoções mais frequentes em sua comunidade e no município?
- Quais são os lugares públicos para brincadeiras e lazer, existentes em sua comunidade e no município?
- Quem cuida da organização, do funcionamento e da recuperação dos lugares públicos?
- De onde vem o dinheiro que é aplicado nestes serviços?
- Revise com a professora o que é imposto, quem paga, onde é pago e onde é aplicado (IDEM, p.71-72).

Quase todos os 51 textos do livro estão ilustrados com fotografias que representam o tema da história narrada. O mesmo ocorre com a gama de exercícios a exemplo do texto "*A Brincadeira*". Sem dúvida, a partir da adoção da metodologia e do manual nas escolas urbanas e rurais nos municípios do oeste do Paraná, houve mudanças radicais no método de trabalhar as áreas de Integração Social e Comunicação e Expressão - esta última já atendida com treinamento de professores em 1977 - com alunos produzindo textos próprios, contando estórias de suas vidas e das comunidades em que vivem, brincam, estudam...

A metodologia do Projeto Memória e os materiais didático-pedagógicos por ele produzidos se expandiram por todos os municípios do oeste do Paraná. As pretensões iniciais, um pouco visionárias talvez, nasceram e vigoravam num período histórico em pleno fluxo dos movimentos de pressão social. No horizonte da contra-ideologia se projetava a ideia da transformação. Quando esse movimento fenece ou pelo menos enfraquece, vem o refluxo e com ele a crise institucional da ASSOESTE, já nos últimos anos da década de 90, afetando a *virtú* do Projeto Memória.

7.3.2 Programa de Desenvolvimento Regional - Um Horizonte do "Grande Tempo"

Uma análise mais rigorosa de um produto requer um exame, não menos rigoroso, do processo, das origens, dos agentes e suas forças objetivas em jogo. Quais os fatores históricos que deram origem ao Programa de Desenvolvimento Regional e às relações com o Programa de Comunicação e Educação Cooperativistas? Quais foram os fatores históricos que geraram e gestaram as motivações dos diversos agentes sociais para pensar e arquitetar um desenvolvimento regional integrado, com participação de diversas entidades públicas e privadas e uma vigorosa articulação regional dos setores em torno de questões e problemas comuns? Como chegar ao estágio, ao momento da consciência política de pensar a "instância regional" como imperativo para o enfrentamento da crise econômica, social, política, gerada pela centralização administrativa do País?

Para se chegar ao estágio de participação e organização de entidades de abrangência regional - AMOP, COTRIGUAÇU, ASSOESTE, Projeto Especial, Fundações Educacionais, Faculdades - foi preciso muitos estudos, pesquisas, debates, reuniões, cursos, seminários, encontros e, acima de tudo, muitos projetos, ações conjuntas, pessoas especializadas e "dólares" da OEA. Foram imprescindíveis pessoas visionárias para articular e motivar outras pessoas - governantes, políticos, dirigentes, intelectuais, educadores - a acreditar em outras formas de educação, de organização da sociedade. Este processo de articulação e de ações conjuntas oportuniza, além do comprometimento da população, uma participação qualitativa, uma nova motivação para o trabalho e educação, pois a tomada de consciência dos problemas na ação concreta e efetiva permite vislumbrar, com maior clareza, rumos comuns e implantar programas e projetos articulados em conjunto. Nesse processo, houve objetivos subjacentes, dissimulados estrategicamente, pois, talvez naqueles momentos determinados, não fosse

conveniente dizê-los às claras, enunciá-los explicitamente. Para compreender aquele momento histórico hoje, somente com a análise dialética, em que o processo e o produto se confundem e se determinam mutuamente. Uma síntese das forças em jogo gera novas ações, que por sua vez dão continuidade às ações em novas dimensões, que por sua vez geram outras ações, sempre que possível, na perspectiva de rupturas e transformações. É a dialética do processo.

A ideia de um programa de desenvolvimento do oeste do Paraná nasceu e foi ganhando forma e consistência nos estudos e pesquisas do Diagnóstico, Prognóstico e Programação. Os planos de Educação de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo já continham o germe social da "instância regional". A partir daquele instante, por diversas e insistentes vezes a AMOP solicitou apoio ao Projeto Especial para cursos de treinamento de pessoal em Administração Pública Municipal, diante da situação deficitária dos serviços públicos - internos e externos - das prefeituras municipais da AMOP. Para atender o pedido, foi firmado convênio entre a AMOP, o Projeto Especial e a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel e realizado um curso no decorrer do ano de 1979, com objetivo de elevar o nível profissional e desempenho técnico de pessoal das 20 prefeituras municipais da 21ª Microrregião do Paraná. O curso serviu como motivação para outras ações, pois permitiu para cada prefeitura viesse a conhecer e tomar consciência dos limites e deficiências dos seus modelos de organização, estrutura e qualidade dos serviços que oferecia. Este trabalho coincidiu com as propostas da COTRIGUAÇU e suas cooperativas para a inclusão de temas de cooperativismo nos programas das escolas rurais. Ocorreu simultaneamente aos cursos de treinamento de milhares de professores em Alfabetização, Matemática, Comunicação e Expressão, Integração Social, Pesquisa Bibliográfica, Educação Especial, Auxiliar de Bibliotecas, Equipes de Supervisão, doação de livros às bibliotecas públicas e escolares,

apoio às Fundações Faculdades e outras ações de âmbito regional. O envolvimento e a participação destas entidades na criação da ASSOESTE foi uma oportunidade de amadurecimento da participação dos programas conjuntos.

Simultaneamente à implantação e ao desenvolvimento dos trabalhos do Projeto Memória, ocorria a implantação dos estudos e pesquisas, da organização e realização do Programa de Desenvolvimento Regional, culminando, primeiro, com o Seminário sobre Educação Cooperativa, realizado em Cascavel nos dias 16 a 19 de fevereiro de 1982; depois, o Seminário Sobre Desenvolvimento Regional do Oeste do Paraná, ocorrido no período de 27 a 30 de julho de 1982, também na cidade de Cascavel.

Estes seminários já se constituem como um produto, um resultado, de longo e intenso processo de preparação. A fase preparatória compreendeu atividades preliminares de pesquisa e levantamento de dados secundários gerais sobre a região - séries históricas. A coordenação das atividades esteve a cargo da Equipe Técnico-Pedagógica da FIDENE, composta pelos professores Adelar Francisco Baggio - Coordenador, Telmo Rudi Frantz, Irani Paulo Basso, Uacauam Bonilha, Neita Oliveira Belato, Argemiro Brum, José Crippa e Laerte Sadi Geherke. Dentre as atividades que precederam o seminário sobre desenvolvimento regional, que tiveram destaque na motivação dos diferentes setores a se prepararem para o seminário, foram:

> - Seminário sobre Educação Cooperativa, realizado em Cascavel durante os dias 16, 17, 18 e 19 de fevereiro de 1982;
>
> - Reuniões preparatórias ao Seminário de Desenvolvimento Regional realizadas com Direções das quatro Faculdade da região; Cooperativa Central Regional Iguaçu Ltda - COTRIGUAÇU e filiadas; Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP e as Prefeituras da região; Associações Comerciais e Industriais e de Turismo; Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, durante a primeira semana de maio/82;
>
> - Visita de motivação e assessoramento aos diversos grupos, na segunda

semana de julho/82;

- Levantamento de dados secundários visando a uma caracterização sócio-econômica da região (Seminário Sobre Desenvolvimento Regional do Paraná. Relatório Técnico. Cascavel, 1982, p.01).

Todas estas atividades tiveram a participação dos coordenadores do Projeto Especial, de técnicos da ASSOESTE e da FIDENE. Estas atividades foram oportunizando e intensificando uma motivação interna nos diferentes setores e um amadurecimento técnico-metodológico mais consistente na elaboração dos trabalhos conjuntos.

O seminário sobre Educação Cooperativa, realizado no auditório da Faculdade de Educação de Cascavel, se constituiu em marco decisivo para a realização do Seminário de Desenvolvimento Regional. Com o objetivo de "estudar a problemática do agricultor na região e o cooperativismo frente a esta problemática, visando a determinação de diretrizes para um plano de educação cooperativa"64, foi estruturado o temário e a metodologia do seminário. O ponto de partida, e que se constituiu no elemento fundamental, foi a "realidade regional".

O seminário foi promovido pela COTRIGUAÇU, ASSOESTE, sob o patrocínio do Projeto Especial e com a coordenação da FIDENE, realizado nos dias 16, 17 e 18 de fevereiro de 1982, no anfiteatro da Faculdade de Educação de Cascavel. Participaram do seminário 48 representantes e técnicos, sendo 2 de Brasília - Projeto Especial e CNPq; 40 do estado do Paraná, representando as seis cooperativas do oeste, a EMATER-Pr., Associação dos Agrônomos do Paraná, Cooperativismo Escolar; 6 técnicos do Rio Grande do Sul, além dos coordenadores da FIDENE, estiveram representantes da FECOTRIGIO e da COTRIJUÍ.

A pretensão maior do seminário está enunciada na própria justificativa:

A COTRIGUAÇU e suas filiadas encomendaram à ASSOESTE e ao Projeto

64 Relatório Técnico (Documento Preliminar) Seminário Sobre Educação Cooperativa-Cascavel-Paraná-1982).

> Especial MEC/OEA uma proposta da inclusão de atividades de educação cooperativa no currículo das escolas da zona rural, na região oeste do Paraná. Seria desejável que estas atividades se traduzissem num modo de vida, num "fazer cooperativamente", ao invés de serem apenas uma teoria escolar a mais para o professor incutir aos alunos. A escola, por sua vez, passará ser local e agente gerador desta vivência (Relatório Técnico-Documento Preliminar-Seminário Sobre Educação Cooperativa-Cascavel-Paraná, 1982, p.4).

Na proposta e formulação de uma educação cooperativa para as escolas rurais sempre esteve presente uma restrição de sentido ideológico, ou seja, pelo fato da comunidade do meio rural ter características próprias e específicas, diferentes das características da sociedade urbana, não poderia haver uma exclusão dos conteúdos de cultura universal, geral, do currículo de ensino rural, pois as crianças do campo, do meio rural, têm direito a um "saber social", entendido como "o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes produzidos pelas classes para dar conta de seus interesses" (GRZYBOWSKI, 1982, p.5 -mimeo). Estava descartada a ideia de uma educação reprodutora funcionalista, segundo a qual as crianças do meio rural deveriam se apropriar de saberes restritos e necessários a uma profissão restrita ao campo. Muito pelo contrário, a educação cooperativa seria um saber social especial, específico, como complemento ao currículo escolar. Ensinar o cooperativismo nas escolas rurais não significa excluir os conteúdos e conhecimentos da cultura regional, estadual, nacional e universal. O seminário se revelou inovador pelo tema e particularmente pela metodologia, uma dinâmica centrada na participação efetiva dos presentes, mediante técnicas de trabalhos de grupo, painéis técnicos e plenários.

Na abertura dos trabalhos, o coordenador técnico do seminário, Adelar Francisco Baggio, ressaltou que

> Este seminário não é um fato isolado, mas um processo que desencadeará intervenções na realidade econômica e social da região. É preciso intervir com clareza e esta intervenção deve visar a melhoria de condições da população atingida. Para que tenha bons resultados, o seminário tem que partir do correto pedagogicamente e a experiência nos diz que o ponto de partida é a

> realidade que pode ser manifestada e entendida a partir do posicionamento da população ou dos técnicos frente a realidade. Se se pretende provocar mudanças regionais e a melhoria para mais gente, deve acontecer:
> - a identificação dos estrangulamentos e das potencialidades da região;
> - um posicionamento individual das instituições frentes a essa realidade;
> - uma análise do que estas instituições estão fazendo para intervir na realidade;
> - definição de um programa amplo que objetive mudanças;
> - definição de estratégias e diretrizes;
> - integração entre às várias instituições e municípios (Relatório Técnico (Documento Preliminar) Seminário Sobre Educação Cooperativa-Cascavel-Paraná-1982).

Este foi o tom teórico metodológico que se constituiu no fio condutor das atividades dos três dias do seminário. No primeiro momento, primeiro dia, foram desenvolvidos os trabalhos em sete grupos com profundos questionamentos e formulação de sínteses de temas comuns, com objetivo de obter um quadro amplo de pontos de vista conceituais e metodológicos diversos e divergentes. No segundo dia, a dinâmica muda para o painel técnico, com a exposição das sínteses de cada um dos grupos. Uma pequena amostra da exposição de ideias revela a complexidade dos problemas que os agricultores estão enfrentando, em geral, e o cooperativismo em particular, naquele momento histórico.

> No Cooperativismo precisamos estar atentos a duas grandes dimensões: à dimensão daquilo que o cooperativismo pode fazer com seus associados no seu mundo e à aquilo que pode fazer no mundo que o condiciona.
> O grande objetivo é o homem. Uma coisa é a educação na escola e outra é a educação do produtor com suas preocupações e atividades.
> Quais os problemas que a cooperativa pode resolver pela educação? Problema do dia a dia ou problemas mais globais (problemas de decisão política)? (IDEM, Thomas Guedes, CNPq, p.13).

> No universo dos produtores tem os mais favorecidos pela assistência; têm os grupos mais privilegiados. Educação cooperativa nas escolas, doutrinando os filhos, pouco vai adiantar, pouco vai adiantar se a família não vivencia o cooperativismo. O trabalho, então, deveria ser de uma educação integral da família através de diversas instituições, em conjunto com a escola (IDEM, João Carlos da Silva, EMATER-PR, p.13).

O fundamental neste momento é que as cooperativas deixam de ser apenas um canal organizado de transferência de renda do produtor para grandes grupos econômicos que produzem insumos e industrializam a produção, cortando este fluxo e revertendo-o a favor do produtor (IDEM, Rui Taglia Pietra, FECOTRIGO-RS, p.13)

Temos feito um esforço para expressar a problemática do produtor. Isto é difícil porque já fizemos uma interpretação da mesma. No entanto, o instrumental teórico que possuímos temos que colocá-lo à serviço do produtor em dois sentidos: a) analisando os problemas imediatos que ele nos revela, devolvendo-lhe a análise para que seja discutida; b) fornecendo-lhe informações mais gerais e instrumental analítico para que possa orientar corretamente mais decisões econômicas e políticas (IDEM, Telmo Franz, FIDENE, p.13-14)

O cooperativismo, assim como o conhecemos em uma prática, muitas vezes apenas reproduz as condições de uma dada divisão social do trabalho, perdendo o seu sentido mais amplo e histórico de um instrumento voltado para mudanças mais básicas e fundamentais; reproduz, também de certa forma, apesar de conseguir melhores preços e outras conquistas, as condições gerais que permitem o surgimento dos problemas. Não assume o caráter de uma solução mais consistente. Essa é uma questão fundamental para quem trabalha no setor de educação cooperativa (IDEM, Walter Frantz, FIDENE, p. 14).

A partir do que já foi colocado, percebe-se que o cooperativismo está caminhando para um impasse. Este impasse está baseado em algumas coisas básicas:

- confusão em relação às funções das instituições. Qual o papel das cooperativas? O que cabe ao sindicato? Esta confusão tem que ser superada;
- as cooperativas não satisfazem ao produtor porque não estão cumprindo com a sua principal função que é a comercialização da sua produção;
- na medida em que as cooperativas vão precisar do associado por que precisam da sua participação e da sua capitalização, estes vão querer se negociar com as direções e definir novas formas de participação;
- dúvidas, em relação ao rumo do processo econômico. Será que a agroindústria ou a diversificação vão resolver os problemas do agricultor?
- Tem uma instituição, infelizmente ausente aqui, que tem a função de pesquisar, entender o processo global. Essa instituição é a universidade ou faculdades. Tem que chamá-las para participar do processo, não para conduzir, mas para apontar os rumos. As cooperativas nem sempre têm condições de fazer isso. Têm pois, que passar à universidade esta função.
- E os Sindicatos? Será que vão assumir o seu papel de representação política do produtor?

Para uma cooperativa ser eficiente tem que ter sindicato forte a seu lado exercendo papel de fiscalização (IDEM, Adelar Francisco Baggio, p.15).

Estas questões mereceram debates e discussões acaloradas dos representantes do cooperativismo no seminário. O tom conflitivo, por conta dos pontos de vista diversos e divergentes, imprimiu uma dinâmica singular, que enriqueceu muito a proposição de diretrizes para um programa de educação cooperativista no oeste do Paraná. Os debates se polarizaram em torno de dois pontos de vista opostos, duas correntes, por assim dizer.

> Ficou claro que é necessário o desenvolvimento de programas de educação cooperativa. Só não ficou claro o que se quer e como fazer. Duas correntes básicas de pontos de vista. Uma defendendo a doutrinação e o ensino dos princípios e filosofia cooperativista através de programas curriculares nas escolas e outro que prefere a utilização do conjunto escolar, entendido como seu espaço fisico, corpo docente e discente e a comunidade, representada pelos pais, para educar a partir de ações cooperativistas (Relatório Técnico-Documento Preliminar - Seminário Sobre Educação Cooperativa-Cascavel-Paraná-1982, p.16).

No final dos debates, ficou superada a expectativa de que se partiria imediatamente para propostas de introdução de mudanças curriculares nas escolas rurais, passando lições de cooperativismo aos filhos dos agricultores.

O conjunto das diretrizes foi coroado com a diretriz primeira, acordada por todos participantes do seminário.

> A questão do ensino cooperativista, ou melhor, do cooperativismo no contexto escolar, ficou inserida no quadro da problemática abrangente vivida pelos agricultores. Já ficou estabelecido que esta questão não será levada adiante simplesmente através de medidas administrativas, mas deverá amadurecer do embate de ideias nos mais diferentes níveis, ultrapassando mesmo a simples questão do cooperativismo enquanto organização econômica específica, para chegar a se situar no campo da solidariedade humana mais abrangente (IDEM, Adelar Francisco Baggio, p.40-41).

Na verdade, o seminário sobre educação cooperativista foi a abertura para o Seminário Sobre Desenvolvimento Regional. O trabalho de análise requer uma visão e postura na perspectiva do "grande tempo". É uma questão de "contexto dialógico", que

se estende ao passado sem limites e ao futuro também sem limites, na verdadeira acepção bakhtiniana. O passado em sua série histórica de dados sócio-econômicos-políticos - as bases da produção econômica, formas de organização do trabalho e as políticas públicas nas instâncias regional, estadual e central. O futuro no enfrentamento da crise, de superação da fase de centralização administrativa do País, mediante a consciência e a coragem de articular, criar e desencadear novas atitudes e posturas frente à realidade. Esta visão está expressa nos objetivos do seminário.

> O objetivo maior do seminário foi o de criar as condições favoráveis à concretização de estudos técnicos e debates intra e inter-setoriais sobre as necessidades básicas e as potencialidades mais significativas da Região Oeste do Paraná com o propósito de desencadear um processo de definição de prioridades, diretrizes e responsabilidades na busca de proposições e implementações de um "Programa Integrado de Desenvolvimento Regional".
> Objetiva ainda oportunizar aos participantes uma experiencia metodológica democrática, participativa e incentivadora da criatividade individual e grupal visando a solução de problemas e o aproveitamento de potencialidades reais, levando em consideração os diversos grupos sociais e técnicos da comunidade regional (Relatório-Técnico Seminário Sobre Desenvolvimento Regional, 1982, p.2).

A metodologia adotada foi coerente com os objetivos enunciados. Tanto as atividades preliminares, de caráter preparatório do seminário, quanto a dinâmica do seminário e os programas desencadeados a partir dele, atenderam a uma metodologia que permitia, ao mesmo tempo, a participação dos representantes de agentes sociais, dos grupos sociais populares e o aproveitamento dos conhecimentos científicos e técnicos, necessários para desencadear um processo que possibilitasse a participação e o acompanhamento das diferentes camadas sociais no programa conjunto de desenvolvimento regional.

A participação efetiva dos diversos grupos sociais ocorreu mediante trabalhos de grupos - comissões de técnicos e debates em plenários, fluindo sempre pelos caminhos da dialética dos conflitos. A dinâmica obedeceu ao modelo clássico de

formulação de diagnósticos: levantamento e tratamento técnico dos dados, formulação de diretrizes, proposição de programas, projetos e atividades, com a respectiva atribuição de responsabilidades. Nos estudos preliminares, foram identificados os Condicionamentos (limitações), as Deficiências (problemas) e as Potencialidades (recursos) - CDPs. Na análise dos dados e proposições de diretrizes houve uma participação efetiva de técnicos especialistas em diversas áreas e de pesquisadores de universidades, fato que contribuiu muito na profundidade e diversidade dos debates.

Pelo modelo metodológico escolhido, foi possível - e necessário - envolver o maior número possível de instituições e agentes sociais de natureza política, econômica, educacional e científica, que tem capacidade de articulação e mobilização popular. Assim, participaram prefeitos, secretários e técnicos dos municípios membros da AMOP; presidentes e técnicos das seis cooperativas e da COTRIGUAÇU; técnicos da ACARPA/EMATER-regional e estadual; dirigentes e assessores da ASSOESTE, como copromotores; presidentes e coordenadores de curso e professores das Fundações Faculdades da região; dirigentes e representantes de Associações da Indústria e Comércio; representantes das Secretarias de Estado da Indústria e do Comércio, da Agricultura e do Meio Ambiente, da Educação; Inspetorias Regionais de Ensino; delegado do MEC-Curitiba; dirigentes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais; diretor do BADEP-Curitiba; representantes de Brasília: Coordenadora Adjunta do Projeto MEC/OEA; assessora técnica de Planejamento e Pesquisa- SNRH, secretário de Ensino de 1º e 2º graus do MEC; técnico do Ministério do Interior; assessora de Assuntos Internacionais do MEC; da FIDENE, sete professores e o presidente da coordenação técnica do seminário; de Washington, um especialista principal da OEA.

A maioria dos presentes possuía cursos superiores, muitos deles eram detentores de cursos de especialização e pós-graduação. O quadro dos participantes

revela por si só as condições especiais para a exposição dos temas, a análise dos dados, a discussão dos problemas e a programação das diretrizes para um programa de desenvolvimento regional do oeste do Paraná.

A conferência de abertura coube ao Dr. Jaime Ospina Ortiz, especialista em educação da OEA. Já na abertura anunciou:

> A presente conferência é uma reflexão sobre qualquer processo de desenvolvimento do ponto de vista filosófico.
> Minhas reflexões estão orientadas por dois métodos combinados:
> O fenomenológico que guia a observação das forças que intervém no processo de desenvolvimento. É portanto uma reflexão dinâmica e o dialético que procura descobrir o comportamento dessas forças movidas pela ameaça de extermínio, os interesses particulares, as necessidades, as ambições de poder e riqueza, os valores, a guerra. O movimento das forças gera conflitos, oposições e choques; e as oposições, ao sintetizar-se, geram superação e desenvolvimento (JAIME *OSPINA* ORTIZ. Relatório Técnico – Seminário Sobre Desenvolvimento Regional - Oeste do Paraná. Cascavel, 1982, p.5).

Naquele meio e naquela situação, falar de "método dialético" provocava, ao mesmo tempo, constrangimento de receio e medo em alguns, coragem e entusiasmo, em outros. O enunciado se tornava mais especial ainda pela sua origem, nada menos que do centro hegemônico do poder mundial, Washington. E de uma organização multinacional a quem caberia, a princípio, propagar a ideologia daquele poder central. Não se esperava, naquelas circunstâncias, conceitos mais precisos e profundos de dialética no enfoque materialista histórico, do nível dos estudos de Leandro Konder, por exemplo, em que dialética "é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 1983, p.8). Ou como formulou Gaudêncio Frigotto, identificando três categorias, três dimensões, ao verdadeiro sentido histórico: "a dialética materialista histórica como uma postura, um método e uma práxis" (FRIGOTTO, in: FAZENDA, 1998, p.74). Entretanto, examinando os enunciados de Ospina sobre dialética, encontramos os elementos fundamentais da concepção histórica

dialética, como categoria de análise, revelados nos sentidos da "práxis" – uma "ação transformadora", na acepção gramsciana. "Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)" (GRAMSCI, 1981, p.18). Se por um lado temos expressos os elementos conceituais de dialética, por outro lado é de se notar a ausência do termo "progresso", tanto no discurso de Ospina, como em todas as proposições conceituais dos coordenadores técnicos do seminário. O sentido histórico que se atribuía ao seminário era o sentido do movimento dialético, o sentido do "devenir", um conceito filosófico do qual está ausente o conceito de "progresso". Pois este, o progresso, é uma ideologia, que "está ligado à concepção vulgar de evolução" (IDEM, p.45). Naquele momento de abertura do seminário, a ideia do método dialético calhou com o pronunciamento anterior do coordenador técnico do seminário, professor Adelar Francisco Baggio, após dizer que uma das funções do seminário era:

> Semear ideias e trabalhá-las na busca de alternativas regionais de desenvolvimento. O desenvolvimento exige articulações dos diversos setores da comunidade regional. O seminário exigirá um trabalho intenso, envolvendo a todos indistintamente, cada um colaborando com suas ideias e sugestões (BAGGIO, p.5).

E para surpresa de muitos, o conferencista evocava, com certa insistência, a dialética como método e conceito-chave para pensarmos as contradições, os conflitos dos agentes sociais em jogo.

> Todo o desenvolvimento do homem obedece a um processo ligado ao passado e se projetando ao futuro. O presente é o final do passado e o começo do futuro, porque a história é fluente.
> [...]As forças dialéticas do desenvolvimento atuam na sociedade de forma criativa.
> [...]As forças sociais manifestas pelas associações, pelos partidos políticos e grupos de pressão tem por finalidade a busca na igualdade de direitos e oportunidades, e a participação.
> As forças acadêmicas manifestam-se no sistema educativo, na universidade,

> nos institutos tecnológicos e na divulgação, e tem por finalidade retro-alimentar e projetar funções sociais, conhecimento e tecnologia.
> As forças de desenvolvimento podem assumir diferentes comportamentos
> [...]A interação dialética das forças do desenvolvimento se compõem do espírito criativo, do governo, das universidades, das empresas e da comunidade organizada.
> [...]A interação ocorre mediante o diálogo dialético [sic]65 das forças quando se interpenetram, se corrigem umas às outras, se enriquecem, se superam e superam o estado de desenvolvimento da sociedade.
> A superação é a meta da dialética e o resultado da interação de forças, quando atuam dialeticamente.
> [...]À universidade cabe a identificação dos pontos críticos do desenvolvimento e realizar pesquisas específicas e a capacitação de recursos humanos requeridos pelos planos (JAIME OSPINA ORTIZ, p. 5 e 6).

Ele encerra a sua palestra com um questionamento provocativo e com um anúncio generoso para a função da ASSOESTE.

> Que percentagem da população participa do processo e dos benefícios do desenvolvimento?
> À ASSOESTE cabe uma função catalizadora do Plano Integral de Desenvolvimento Regional pesquisando para identificar potencialidades e deficiências do homem, da cultura, da natureza e das tecnologias; gerando ou adaptando tecnologias organizacionais e produtivas.
> A infra-estrutura da ASSOESTE deverá ser sempre mais fortalecida para que possa assessorar na melhoria do sistema educacional, catalizar o sistema universitário regional e assessorar as prefeituras e setores produtivos regionais(IDEM, p.8).

Percebe-se que o conferencista tinha consciência e visão das desigualdades sociais concretas no processo de desenvolvimento de uma região próspera como o oeste do Paraná. E também revelou o seu conhecimento do papel que cabia a recém instituída ASSOESTE.

Antes do início dos trabalhos de grupo e dos painéis técnicos, o coordenador Baggio recomendou aos presentes as atenções sobre o verdadeiro sentido do seminário.

> O seminário é antes de tudo uma oportunidade democrática de levantamento, discussão e encaminhamento de problemas comuns às diversas instituições na

65 Já seria no sentido bakhtiniano de "dialógico", "dialogismo"?

> busca do desenvolvimento integrado, **e exige a participação das bases populares** [grifo meu] (BAGGIO. Relatório Técnico, p.9).

As contribuições dos grupos foram muito significativas na identificação dos Condicionantes, Deficiências e Potencialidades. Uma pequena amostra é suficiente para revelar os pontos nevrálgicos.

Das Condicionantes, entre muitos aspectos, se destacam:

> A rotatividade de docentes, o êxodo rural e a perspectiva de mudanças profundas na geografia (ITAIPU) colocam a população e as instituições regionais numa grande insegurança exigindo modificações no tradicional comportamento individualista. Até o momento aconteceu ajustes individuais e isolados, comportamento que precisa ser superado para alcançar o patamar do debate regional.
> [...]Falta de recursos humanos qualificados, ensino deficiente e infra-estrutura inadequada.
> [...]Projetos de impacto que alteraram significativamente a geografia da região, com a eliminação das matas, mecanização agrícola (uso do solo) e construção de ITAIPU; política agrícola e agrária que, visando ao atendimento do projeto de desenvolvimento geral do País, estão na origem de desequilíbrios regionais (IDEM, p.10 e 11).

Das Deficiências destacam-se:

> O sistema de cultivo implantado, embora favoreça de forma imediata alguns setores sócio-econômicos regionais, não atende necessariamente o conjunto da população, originando desgastes dos recursos naturais e não renováveis da área, como:
> - uso inadequado do solo
> - desmatamento abusivo
> - erosão
> - uso excessivo de defensivos, insumos e equipamentos modernos
>
> Os agentes sócio-econômicos da região não são geradores do desenvolvimento, não detém poder decisório sobre os rumos do desenvolvimento, passando a se constituir em executores de diretrizes exógenas.
> Quando se fala em ausência de planejamento na região, isto significa falta de poder político para planejar a partir de prioridades e fazer que se efetivem, e não falta de capacidade de fazê-lo. A questão do planejamento, mais que uma questão puramente técnica, é uma questão de organização, de integração dialética de força e de poder. (conf. Ospina) (IDEM, p.11 e 12).

Das Potencialidades, foram destaque algumas condições relevantes para as

diretrizes do desenvolvimento:

> Há necessidade urgente de adequação do aparelho educativo às novas exigências e necessidades dos diversos setores da região. Sem essa reciclagem, o sistema educacional será ignorado e os setores produtivos passarão a encontrar formas próprias de preparação de recursos humanos.
> O setor educacional se apresenta como grande potencial da região.
> A agroindústria depende, basicamente, do aproveitamento da infra-estrutura, do potencial do sistema cooperativista e da exploração da capacidade de associativismo e cooperação. Por outro lado, ou se usa tais potenciais, ou mais uma vez, a exemplo do que aconteceu com o café paranaense, indústrias de outros centros passarão a faturar o atual ciclo produtivo da região (IDEM, p. 12).

Com base na identificação e discussão dos Condicionantes, Deficiências e Potencialidades, já em plenário, foram definidas e eleitas as prioridades de caráter regional e comum. O *solo* mereceu as primeiras atenções e também as preocupações mais graves.

> Apesar das perdas regionais em terras altamente produtivas, o lago de ITAIPU poderá constituir-se em potencial turístico, de lazer e esporte.
> Cabe aos municípios diretamente atingidos um trabalho articulado de planejamento para a exploração dessas potencialidades.
> Atualmente, o solo se constitui em um dos principais problemas na região. A ACARPA apresentou a experiência das micro-bacias integradas como uma tentativa exitosa para a solução da erosão.
> Para tanto se faz necessário envolver o setor educacional bem como as Cooperativas, Prefeituras Municipais, outros órgãos oficiais e sindicatos com treinamentos e divulgação intensiva (IDEM, p.13).

Não faltou a recomendação previdente: " exigir a preservação dos mananciais que abastecem as cidades". É oportuno aqui o registro de um fato inédito de sentido e valor inimagináveis para o meio ambiente. Um fato de origem local, individual, que logo se tornou uma prática mundial, criado e inventado não por um ato científico em algum sofisticado laboratório de pesquisa acadêmica, mas no campo da sabedoria popular, no manejo da terra, onde se produzem as condições da existência humana. As "Micro Bacias Integradas", uma experiência exitosa e eficientíssima de manejo de solo para evitar a

erosão. A apresentação desta experiência naquele seminário foi quase despretensiosa pelo técnico da ACARPA/ EMATER do município de Nova Santa Rosa-PR, mas de sentido e valor universal para o meio ambiente e para o desenvolvimento da agricultura mundial66. Ficou registrada, por outro lado, uma advertência para as instâncias administrativas e políticas superiores sobre a forte influência da ação do Estado sobre a região, em dois níveis: projetos de impactos, como a ITAIPU e a política agrícola e agrária, que, visando o desenvolvimento geral, causam desiquilíbrios regionais, êxodo rural, desgaste do solo, desmatamento, inchaço urbano e outros problemas de caráter social e ameaça ao meio ambiente.

A segunda grande prioridade apontada e eleita foi o *Ensino.* Exatamente o campo central de ação do Projeto Especial e, agora, da ASSOESTE e das Faculdades recém-implantadas na região.

> Neste campo foram apontadas necessidades nas áreas de pesquisa, de integração entre as faculdades da região, de reforma no ensino médio e de discussão da política a nível nacional.
> Considerou-se importante a integração entre instituições de ensino e destas com os outros setores da sociedade, como forma de dinamizar o mercado de trabalho.
> Sem uma reforma tributária as prefeituras não terão condições de arcar com os custos do ensino (IDEM, p.14).

Concluídas as discussões sobre as prioridades, passou-se a eleger as diretrizes do desenvolvimento regional, dentre as quais chamam atenção as seguintes:

> Ativar o processo de comunicação e debate intra e inter-setorial e institucional estabelecendo uma dinâmica de entendimento mais lúcido das questões regionais, com a participação das instituições responsáveis, solidificando sua organização e integração, dando-lhe poder de mobilização.
> Criar condições para que os diferentes setores tenham representatividade e

[66] Dois agricultores vizinhos se encontraram num dia qualquer em suas lavouras e não puderam estender as mãos para se cumprimentar como de costume, pois estavam separados por uma larga e profunda voçoroca. Um deles teria dito: porque não fechamos esse valetão que separa nossas terras com murundus em curva de nível para parar a água aqui em cima? Aí levaram a ideia aos técnicos da Emater para pedir orientações. Assim, do problema real, nasceu o sistema de "micro-bacias integradas".

> efetiva participação no estudo, formulação e implantação das proposições de desenvolvimento regional.
> Buscar apoio efetivo em todos os níveis a fim de pressionar as autoridades responsáveis a responderem de forma adequada às necessidades educacionais da região.
> Envidar esforços para que na implantação de projetos econômicos de qualquer nível na região seja preservado e recuperado o meio ambiente, particularmente o solo, bem como o patrimônio cultural da região.
> Instaurar uma dinâmica de pesquisa e reflexão com a participação do pequeno e médio produtor e de suas organizações representativas na busca de sistemas alternativos e eficientes de produção agrícola, de comercialização e agroindustrialização (IDEM, p.14 e 15).

Estas diretrizes, dentre muitas outras, aprovadas pelo plenário do seminário, revelam o nível de consciência, de visão do "grande tempo" – jamais estáveis, acabadas de uma vez, por todas, mas sempre irão mudar, renovando-se "no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo" (BAKHTIN, 2006, p.410) - de quem coordenou e participou efetivamente do seminário.

De acordo com a avaliação final dos participantes, o seminário foi importante porque conseguiu proporcionar um espaço para encontro e discussão. Foi uma experiência metodológica democrática participativa e incentivadora da criatividade individual e grupal na busca de soluções para os programas de desenvolvimento regional.

7.3.3 Alfabetização Pela "Porta Mágica" – Uma "Pedagogia da Imaginação" na "Civilização da Imagem"

> *[...]Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar*
> *foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade*
> *humana fundamental:*
> *a capacidade de por em foco visões de olhos fechados,*
> *de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros*
> *sobre uma página branca, de pensar por imagens.*
> *Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue*
> *a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado,*
> *deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se*
> *cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, "icástica"*

Calvino não deixa de ser um visionário. Enquanto ele imaginava uma "pedagogia da imaginação", deparava-se com uma civilização da imagem. Uma imagem produzida. Acabada. Quer dizer, uma civilização da imagem que sufoca a imaginação, e com ela, "a capacidade de por em foco visões de olhos fechados". Aplicando estes enunciados à pedagogia da alfabetização - ao ato de ler e escrever - Calvino rememora os seus tempos de infância na Itália, quando os desenhos nas revistinhas de quadrinhos - em plena expansão na época - eram impressos sem os balões e sem as frases dos diálogos. Havia apenas os desenhos e as crianças podiam ler e imaginar histórias sem fim e de formas e imagens diferentes a cada vez que liam os desenhos sem as histórias escritas - prontas e definitivas - em frases. Não havia limites para a imaginação, não havia mecanismos de sufocar o "passageiro fantasiar" das crianças. Ele mesmo escreveu:

> Mas eu, que ainda não sabia ler, passava otimamente sem essas palavras, já que me bastavam as figuras. Não largava aquelas revistinhas que minha mãe havia começado a comprar e a colecionar ainda antes de eu nascer e que mandava encadernar a cada ano. Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série de um número a outro, contando para mim mesmo mentalmente as histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios isolados em uma história mais ampla, descobrindo, isolando e coordenando as constantes de cada série, contaminando uma série com outra, imaginando novas séries em que personagens secundários se tornavam protagonistas (CALVINO, 2002, p.109).

Este escrito de Calvino é emocionante, de uma leveza estética somente comparável ao conceito de leveza que ele mesmo formulou. Além do mais, é um escrito da pedagogia da imaginação. Fico imaginando a possibilidade dos cursos de Pedagogia das nossas universidades e faculdades um dia entenderem estas lições e programarem seus cursos com esta filosofia, quer dizer, pedagogia. E ele prossegue "Quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima: aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras; no mais das vezes eram

interpretações da história, de orelhada, tais quais as minhas" (IDEM, p.109).

Calvino se refere aqui à série de Mickey Mouse, recém importado e os quadrinhos realinhados no *Corriere dei piccolli*, não raras vezes com dificuldades na tradução e interpretação nas frases dos balões. E ele revela a estética até na sinceridade. "Seja como for, eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação" (IDEM, p.109). Parece confirmar a tese segundo a qual o ato da criação estética se revela no ato da rebeldia[67]. Seria a estética da criação verbal como a imaginava Bakhtin? No ato de pensar por imagens? E o ato de confissão de Calvino segue:

> [...]Esse hábito certamente retardou minha capacidade de concentrar-me sobre a palavra escrita (a atenção necessária para a leitura só fui adquirir mais tarde, e com esforço), mas a leitura das figurinhas sem palavras foi para mim sem dúvida uma escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem (IDEM, p.109).

Parece dizer que a leitura do mundo antecede à leitura da escrita. Que a imaginação está bem acima, em nível superior, aos ditames pedagógicos formais e mecânicos da palavra escrita. É claro, há um determinado tempo da infância em que é preciso desenvolver o ato da leitura e da escrita. O ato de desvendar e interpretar os signos pictográficos da língua escrita.

O sentido abstrato do desenho gráfico. Desvendar o significado das formas e do alinhamento de caracteres alfabéticos negros (ou coloridos) sobre uma página branca (ou em cores). Nos tempos de Calvino, Bakhtin, Benjamin, Gramsci e muitos outros, era o traço preto grafitado - manuscrito, a lápis ou caneta tinteiro - que se revelava como ato da criação estética verbal, enquanto signo e significado. O ato de desenhar as letras do alfabeto com lápis, caneta, pincel, giz era um ato prazeroso, estético. Diferentemente

---

[67] E pensar que hoje combatemos tanto a rebeldia exatamente por que a confundimos com indisciplina, combatemos tanto a rebeldia ao ponto de instalar sistemas eletrônicos sofisticados nas escolas, prisões e por toda parte para flagrar os infratores, tidos como rebeldes.

de hoje, que, via de regra, as letras do alfabeto são digitalizadas pela pressão de teclas, botões, mouses, de forma mecânica, operando programas prontos, acabados, inalteráveis.

Feitas estas considerações, quase rememorações, é oportuno associar aqueles devaneios infantis de Calvino ao modelo de alfabeto e letramento criado, produzido e aplicado no oeste do Paraná a partir dos cursos de alfabetização de 1976, segundo o método de Erasmo Piloto. Sem dúvida, trata-se de uma experiência pedagógica criativa, original porque rebelde. Era desejo de educadores e professores alfabetizadores mudar radicalmente os modelos tradicionais de alfabetização. Aí a necessidade de formação continuada dos supervisores e professores, mediante cursos, reuniões, seminários de avaliação e, em especial, produção própria de materiais de alfabetização para uso dos professores e dos alunos, proporcionava a mudança de paradigmas pedagógicos. O Projeto Especial promovendo e subsidiando, a ASSOESTE coordenando tecnicamente, o CETEPAR coordenando pedagogicamente e os municípios executando os programas, foi uma ação conjunta, compartilhada que possibilitou o movimento das mudanças.

Retornando à abordagem da alfabetização, é preciso considerar o momento em que a alfabetização deixa de ser tratada como um processo fechado em si mesmo e adquire um caráter mais abrangente. O programa de treinamento de professores passa a incluir professores de 2ª, 3ª e 4ª séries em Atividades Curriculares, com vasto material de apoio aos professores, baseado no pressuposto que a alfabetização não acaba na conclusão da 1ª série. Até o ano letivo de 1981, todo o material didático - Manual do Professor-Metodologia de Alfabetização; os livros do aluno "Período Preparatório" e Alfabetização; e as Atividades Curriculares para 2ª, 3ª e 4ª séries - era impresso em sistema reprográfico em cada município. A partir de 1981, já com apoio da equipe pedagógica, o material passou ser impresso pela gráfica da ASSOESTE. Daquele material

disperso, foram elaborados três manuais pela professora Isolda Ruoso Peixoto: o "Período Preparatório" e a cartilha "A Porta Mágica", ambos para o uso dos alunos. Para cada uma destas cartilhas, foi elaborado o Manual do Professor, usado nos treinamentos dos professores e no uso durante o processo de alfabetização.

Em sua nova versão, forma gráfica mais elegante, com capa e figuras coloridas e formato de manual, a cartilha deu visibilidade e praticidade no uso em sala-de-aula. Entretanto, as questões de ordem pedagógica fundamentais não estavam na feitura visual e material da cartilha. As questões fundamentais estavam no conteúdo didático e psicomotor, centradas nos princípios da psicologia da aprendizagem. Se o ato de alfabetizar é um ato eminentemente social, que só pode ser concebido, analisado e compreendido como um processo educacional dinâmico, então não pode ser entendido como um procedimento mecânico, imbuído apenas de técnicas, ainda que modernas, pré-estabelecidas, cabendo às crianças apenas a atividade de repeti-las ou responder às perguntas feitas. Talvez tenha sido por estas razões que Calvino tem se rebelado contra a leitura das histórias escritas e dado preferência às imagens pictográficas.

Não é oportuno e adequado formalizar uma análise do método de alfabetização em si, nem do mérito da sua organização, da adequação ou não à linguagem infantil, dos princípios psicossociais da criança, etc. Este seria um trabalho complexo, extenso e profundo, próprio dos especialistas da área. O que pode se dizer é que é um método sintético, com ênfase no estudo das sílabas. É um método progressivo, inicia com as vogais, depois com as palavras-chave, formadas por sílabas simples e, por fim, as dificuldades especiais. A cartilha está estruturada em 41 palavras-chave - palavras geradoras - sobre as quais ocorre todo o processo de letramento. As palavras, na medida do possível, pertenciam ao vocabulário do meio sócio-cultural das crianças. É dada ênfase especial à associação entre o som (fonema) e o símbolo gráfico (letra). Desde

o início são usados os três tipos de letra: tipográfica, cursiva e script. Era dada ênfase, também, à relação da palavra escrita e o objeto que ela representa. Por exemplo, ao iniciar a alfabetização com a palavra-chave "*bola*", a professora entrava na sala com uma mão atrás de si, escondendo um objeto e dirigia-se para as crianças: "adivinhem o que eu tenho na mão! Não sabem?" As crianças respondiam: "caderno", "livro", "lápis", "caneta", "giz", "bombons" e assim por diante. A professora insistia por um instante não revelar o segredo para criar um clima brincalhão, lúdico, para motivar as crianças ao estudo, etc. Só depois mostrava o objeto: "bola!!!" gritavam todas as crianças. A professora prosseguia: "o que eu tenho na mão?" As crianças gritavam sorridentes: "bola!!!". E a professora repetia essa brincadeira por diversas vezes. Em seguida, desenrolava um cartaz com figuras de várias bolas e as sílabas "bo" - "la", nos três tipos de escrita. Logo abaixo, a palavra "bola", em suas três formas de escrita.

Por esse jogo lúdico-didático, mas exaustivamente repetitivo, de fixação e memorização, o método foi classificado como "mecanicista e monótono". Esta crítica tem sido formulada desde sua origem, nos primeiros cursos, nas reuniões, encontros e principalmente nos seminários de avaliação, que ocorriam desde 1978 e prosseguiram por quase uma década. As avaliações críticas internas eram altamente saudáveis, pois serviam para os ajustes, correções, mudanças na continuidade do programa de alfabetização. Contudo, o método se revelou eficiente para atingir um dos objetivos originais, qual seja a correção do fluxo escolar pela elevação das taxas de aprovação na 1ª série. Os resultados obtidos foram os seguintes:

1976 - 49,28%
1978 - 54,51%
1979 - 67,80%
1980 - 70,65%
1981 - 73,50%
1982 - 80,00%

Ainda em dados numéricos, o quadro de professores treinados, de 1ª a 4ª séries, tem sido impressionante:

1977 – 2.421 professores
1978 – 2.928 professores
1979 – 647 professores
1980 – 7.128 professores
1981 – 5.554 professores

Surpreende também o volume de exemplares impressos em cada ano naquele período, variando de 45.000 a 60.000 exemplares do "Período Preparatório" e da cartilha "A Porta Mágica".

Além das avaliações internas, que ocorriam no processo, houve avaliações de especialistas externos. Estas, de rigor de análise, tanto na profundidade como na severidade, em nível mais elevado do que as críticas internas. Temos, assim, uma avaliação dos textos de leitura da Porta Mágica, a pedido do Projeto Especial e ASSOESTE, dos Professores da UNICAMP, Dr. Luiz Carlos Cagliari e Dra. Maria Bernardete M. Abaurre. Eles formularam um parecer escrito manualmente, original, de maio de 198268. Sobre as Atividades de Redação eles escreveram:

> A redação é uma atividade que deve permitir ao aluno expressar sua criatividade, devendo, portanto, deixar o aluno o mais livre possível para seguir o seu caminho. Quando se dá um desenho para motivar o aluno para um tipo de redação, é indesejável a apresentação de roteiros. Os roteiros limitam demais a criatividade do aluno e reduzem a conclusões do tipo: para se fazer um texto, basta responder a uma lista de possíveis perguntas (como, quando, onde, etc...), e que não corresponde de maneira alguma à nossa tradição literária. Escrever não é só um processo informativo, mas é também uma obra de arte, uma marca individual, como expressão da imaginação de aluno e de sua habilidade em organizar seu pensamento e expressão linguística. Durante a alfabetização, parece ser mais interessante não propor caminhos estreitos para as redações, mas permite a livre iniciativa. Depois, mais para frente, na escola,

[68] O parecer se encontra nos Arquivos da Unioeste – Campus de Cascavel, parte escrita a lápis e outra a caneta, original, no total de 22 páginas. Contém muitas rasuras dos próprios pareceristas.

> o professor vai explicar ao aluno como um texto se estrutura, como se faz para se obter certos resultados linguísticos, quando se escreve determinadas coisas, para determinados fins. Na alfabetização, a motivação que a criança deve ter para fazer uma redação, não pode ser um esquema linguístico, mas de outra natureza, como, por exemplo, um desenho, um fato de seu conhecimento, uma criação imaginada pela criança que ela queria exprimir escrevendo, etc. Nesse sentido, de todas as propostas de redação apresentadas no livro, a única que foi apresentada de maneira adequada, foi a da página 68 (CAGLIARI; ABAURRE, PARECER. MAIO DE 1982, P.12).

Na análise sobre as Atividades de Exercícios, entre várias considerações, aparece:

> No livro proposto aparece sempre um texto e uma atividade constituída de perguntas dirigidas para uma interpretação do texto. O grande inconveniente desse tipo de atividade é justamente dar ao aluno a impressão de que existe um texto, que se lê, e que em seguida se fazem perguntas que conduzem à compreensão do mesmo. Em outras palavras esse procedimento condiciona o aluno a entender um texto somente quando são feitas perguntas a seu respeito, o que é obviamente uma aberração (IDEM, p.14).

A avaliação é de natureza linguística de professores do Departamento de Linguística e Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. É uma avaliação de elevada consistência teórica e intelectual.

Uma outra avaliação externa, também de natureza linguística, é do professor Dr. Francisco Gomes de Matos, na época Presidente da Associação Brasileira de Linguística e professor de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Pernambuco. Ele faz alguns comentários pontuais sobre A Porta Mágica, pois ele estava fazendo um estudo para a UNESCO sobre instrumento de avaliação de materiais para o ensino de Língua materna e, dentre as três cartilhas, incluiu A Porta Mágica. Ele faz uma ressalva otimista: "Evidentemente, em toda apreciação avaliativa, há aspectos positivos a considerar também; assim, em A Porta Mágica, não se abusa de DIMINUTIVOS como é generalizado em outros materiais - há uso moderado desses recursos Linguísticos" (Francisco Gomes de Matos. Associação Brasileira de Linguística. Carta de 9 de

dezembro de 1982. Arquivo da Unioeste - Campus de Cascavel, p.2).

Para uma reflexão mais profunda do método de alfabetização Modelo Erasmo Piloto, expresso em a Porta Mágica, é muito oportuno, como subsídio teórico conceitual, o escrito sobre a alfabetização da professora Maria Bernardete Abaurre69, em agosto de 1983.

> Uma alfabetização natural é aquela que se faz, portanto, a partir do próprio sujeito do processo e da sua realidade linguística. É a que se dá no intervalo entre alfabetizando e alfabetizador, levando em conta o saber linguístico e a vivência cultural de ambos. Pressupõe, por definição, um professor com sensibilidade e formação suficientes para identificar, entender e incorporar no processo a diversidade linguística do aluno. Um professor que tenha o bom senso de criar condições para o desenvolvimento da oralidade, da arte verbal, como estágio necessário para a introdução da escrita. Que saiba tomar decisões a respeito de momentos e espaços adequados para trabalhar a partir do vocabulário e experiências regionais, mas que perceba também quando se faz importante introduzir informações e conceitos mais universais. Que tenha tranquilidade para utilizar uma cartilha criticamente, como material de apoio, ou mesmo para elaborar uma cartilha a partir da motivação da própria turma, entendendo-se apenas como subsídio que pode, eventualmente, ser dispensado. Ela pressupõe, enfim, um alfabetizador que torne o aluno consciente da discriminação social de que ele é frequentemente vítima e que se apoia, sempre que possível, em diferenças linguísticas. E assim por diante... Mas reside aí, exatamente, a contradição da alfabetização no intervalo, que seria a que se define pelas características acima enumeradas. A escola, como instituição do Estado que ampara as diferenças sociais, não pode criar, institucionalmente, um espaço para a alfabetização que instrumentaria os alunos para uma busca de igualdade e liberdade sociais. Não faria sentido, evidentemente que a própria instituição adotasse uma postura suicida. O que acontece, como já se mencionou, é que a escola em vários momentos reforça a própria discriminação. Isso se dá de maneira clara, por exemplo, quando ela opta por definir suas políticas educacionais a partir de uma teoria do déficit linguístico e cultural, o que lhe permite, de maneira demagógica, afirmar que se preocupa com as populações carentes, com o alto índice de evasão e repetência, argumentos frequentemente usados para justificar a imposição de métodos de duvidosa eficácia. A essa escola não interessa trabalhar a partir de uma teoria das diferentes culturas e linguísticas, porque tal opção não lhe permitiria pressupor as "carências" (ABAURRE. Regionalismo Linguístico e a Contradição da Alfabetização no Intervalo. Mimeo. p. 9-10).

---

69 *O texto está publicado nos Anais do Seminário Multidisciplinar sobre Alfabetização. PUC/SP. O texto mimeografado encontra-se nos Arquivos da Unioeste - Campus de Cascavel/PR.*

Estas formulações conceituais se adequam sobremaneira ao caso dos programas de alfabetização no oeste do Paraná. Elas me trazem à lembrança a carta que Gramsci escreveu - no cárcere - à sua irmã Teresina, referindo-se à educação de Franco, filho de sua irmã:

> Franco me parece muito vivo e inteligente. Acho que ele já fala corretamente. Em que língua ele fala? Espero que o deixem falar em sardo e não lhe reprimam quanto a isso. Ao meu ver foi um erro não terem deixado que Edmea falasse livremente o sardo desde pequenina. Isso prejudicou a sua formação intelectual e colocou uma camisa de força na sua fantasia...Peço-lhe de coração que não cometa um erro desses e deixe que os seus filhos suguem todo o sardismo que queiram e se desenvolvam espontaneamente no ambiante natural em que nasceram (GRAMSCI, in:FIORI, 1979, p.325).

Esta é a questão central da alfabetização e da educação em geral: ensinar, socializar a cultura universal e vivenciar a cultura da aldeia, do povoado, da localidade. No caso de Gramsci, a cultura e o dialeto da Ilha da Sardenha. No caso do Brasil, aprender o português-padrão e falar a língua geral do meio social e cultural das crianças.

7.3.4 Ensino Superior - Da Ausência à Presença Definidora

Era notória a ausência do ensino superior nas ações do Projeto Especial durante o período compreendido entre 1975 até agosto de 1979. Naquele período havia apenas a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, criada e instituída em agosto de 1972. Pelo Programa de Apoio e Assistência à Instituições, o Projeto Especial forneceu livros ao acervo da biblioteca e doou equipamentos áudio-visuais à FECIVEL. Por sua vez, a Faculdade sediou alguns cursos de Auxiliar de Biblioteca, Educação Especial, Pesquisa Bibliográfica e Comunicação e Expressão. Foi muito mais a sede dos projetos do que propriamente promotora e coordenadora. Sempre foi perceptível a carência de professores titulados - especialistas, mestres e doutores - nos quadros da

Faculdade. Essa situação era agravada pelas dificuldades orçamentárias financeiras, uma vez que era mantida pela Fundação Municipal, sem dotação orçamentária, sobrecarregando as mensalidades dos próprios alunos. Os reclames e as reivindicações pelo ensino superior tem início no final da década de 60 e se intensificaram na década de 70, inicialmente em Cascavel e depois em Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon. Naquele período da história, nem o governo estadual, nem o governo federal tinham interesse político de instalar na região instituições públicas de ensino superior, Universidades e/ou faculdades estaduais ou federais. Coube, então, o papel das autoridades municipais atender aos reclames da juventude naqueles anos de intenso desenvolvimento econômico. Assim, a história da implantação dos cursos superiores regionais foi protagonizada pelas comunidades e as administrações públicas municipais arcaram com os encargos financeiros na formação da infra-estrutura e, aos próprios estudantes coube manter os cursos com elevadas mensalidades. Essas condições empobreciam a qualidade dos cursos e reduziam o desempenho das Faculdades, com dedicação quase exclusiva ao ensino.

Somente nos anos de 1977 e 1978 foi desencadeado um movimento pela criação de cursos superiores em Foz do Iguaçu. O elevado crescimento populacional, no período de 1970-1980, de 377%, provocou transformações sócio-econômicas-culturais imprevisíveis. A explosão demográfica gerou uma necessidade em busca de uma melhor qualificação profissional, fato que gerou, por sua vez, a necessidade de cursos superiores.

Em 1977, por iniciativa do prefeito Clóvis Cunha Viana e de um grupo de educadores, com apoio da direção superior da ITAIPU, foi criada a Fundação Educacional de Foz do Iguaçu - FUNEFI[70]. Em 1978, foi criada a Faculdade de

[70] A comissão encarregada para elaborar os estatutos da instituição e sua implantação era composta por: José Kuiava

Ciências Sociais Aplicadas - FACISA, iniciando suas atividades com a implantação dos primeiros cursos superiores em agosto de 1979.

Ao mesmo tempo que Foz do Iguaçu implantava seus primeiros cursos de ensino superior, outras cidades polos de desenvolvimento no contexto regional - no final da década de 1970 - iniciavam a mobilização local pela criação de cursos superiores. Assim, em janeiro de 1980, no mesmo contexto, embora mais distantes das obras de ITAIPU, é criada e instituída a Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo - FUMEST, que criou, na sequência, a Faculdade de Ciências Humanas "Arnaldo Busato" - FACITOL, iniciando os cursos superiores já em 1980. No mesmo ano, foi criada a Fundação Educacional de Marechal Cândido Rondon - FACIMAR, mantenedora da Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon, implantando seus primeiros cursos superiores também em 1980.

Dessa forma, no período de um ano, foram instituídas três faculdades e implantados 8 cursos superiores. Se por um lado havia o entusiasmo de políticos, professores, pais e jovens estudantes pelos cursos superiores na região, por outro lado as preocupações se avolumavam diante das dificuldades reais e comuns que aquelas faculdades isoladas enfrentavam. Pela ordem do estado de gravidade, aparece o déficit de docentes titulados em cursos de pós-graduação, dada a inexistência nas próprias faculdades de programas de pós-graduação para encaminhamento dos professores a outros centros universitários. Esta dificuldade, na origem, tem um determinante próprio em sua essência, pois na condição de faculdades isoladas municipais, sem dotação orçamentária pública, não tem poder e motivação para atrair e manter profissionais titulados e residentes em suas próprias cidades. O salário desmotivador e o ambiente de

(Coordenador), Sebastiana Ayres de Aguirre (Prefeitura), Zeli Merlin Mutti (Inspetoria de Ensino), Isolete M. A. Nieradka (Inspetoria de Ensino), Narciso Valiati (Lions Clube) e José A. Dos Santos Maués (ITAIPU). Nomeados pela Portaria n.7.335/77.

trabalho desprovido de condições técnicas para o estudo, a pesquisa e a produção acadêmica não oportunizam a formação de quadros docentes titulados. Nestas condições, os docentes são contratados no regime de "horistas", nada fazendo além de ministrar aulas em sala. Assim, fica impossível formar o espírito universitário, com pesquisas, estudos, discussões alimentadas pela diversidade de linhas de pensamento, métodos, áreas de conhecimento, etc, atividades somente possíveis em ambientes verdadeiramente universitários.

Ao participar efetivamente na criação da Faculdade de Foz do Iguaçu e, principalmente na elaboração dos projetos dos primeiros cursos superiores, inclui a nova instituição no Programa de Assistência e Apoio à Instituições do Projeto Especial no plano de Ações de 1978. Primeiro, foi contratada pelo Projeto a especialista Maria Helena Maciel, do Conselho Estadual de Educação – CEE, na função de consultora, para os trabalhos formais administrativos para a constituição jurídica da Faculdade e dos cursos, junto ao CEE. Foi dado apoio financeiro e assistência técnica na formação do acervo inicial da biblioteca da Faculdade com mais de 500 livros. Para o início dos cursos superiores, foi programado o Seminário de Abertura do Primeiro Período Letivo da FACISA, com as despesas totais por conta do Projeto Especial (Doc.Guia n.139/79). Chamam atenção os objetivos propostos:

> Dar início às atividades da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu na perspectiva de torná-la crítica, mediante estudos, pesquisas e debates dentro de uma visão abrangente de ciências sociais;
> Introduzir o aluno na sua escola numa perspectiva crítica, despertando a reflexão sobre as funções do ensino superior na sociedade, o papel do universitário em relação ao conhecimento, ao desenvolvimento da ciência e da pesquisa e em relação ao desenvolvimento de sua escola;
> Integrar alunos e professores numa perspectiva de debate, de reflexão, de aprofundamento das questões econômicas, pertinentes à área de conhecimento dos cursos com especialistas, vindos de outras instituições de nível superior (Relatório. Seminário de Abertura da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu. Doc.Guia, 139/79).

Para atingir os objetivos pretendidos, foram convidados professores de universidades e órgãos públicos, na condição de conferencistas e debatedores, dentre os quais, Pedro Demo, cientista social e assessor do Ministério da Educação e Cultura-Brasília; Michel Thiollent, doutor em sociologia e professor da UNICAMP; Gilberto Bueno Coelho, arquiteto e professor da UFPR; Walter Cordeiro Skroch, economista e professor da UFPR.

Participaram do seminário os 100 acadêmicos aprovados no primeiro concurso vestibular, os diretores, professores e funcionários técnico-administrativos da FACISA, autoridades locais e coordenadores do Projeto Especial de Brasília. O seminário ocorreu no salão de convenções do Hotel Carimã, nos dias 25, 26 e 27 de agosto de 1979. A dinâmica dos trabalhos oportunizou a participação efetiva dos acadêmicos nos debates a partir das exposições dos conferencistas e debatedores, além dos textos distribuídos como subsídio teórico. Os resultados podem ser avaliados na manifestação da diretora da FACISA, Hildegard Litzinger Ghisi71.

> A finalidade de um seminário é apresentar um conjunto de debates. Não se trata de resolver, de dar uma resposta a todos os problemas. O importante é a discussão. A discussão deste seminário versou sobre a especialidade do contexto do ensino superior, do contexto da Administração, do contexto dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis dentro da região de Foz do Iguaçu, sobre a necessidade de avaliação de como o ensino pode ser programado, orientado dentro de uma escola de 3º rau, discussão sobre a perspectiva crítica do tipo de pedagogia a ser utilizada (GHISI, in: Relatório, Doc.Guia 139/79, p.4).

Além dos debates ocorridos em alto nível acadêmico, outros dois fatos merecem atenção especial, como resultado do seminário, o professor Michel Thiollent fez parte do corpo docente no primeiro período, ministrando aulas de Metodologia da Pesquisa Científica. Pela vasta experiência no ensino e na pesquisa universitária, com

---

71 A professora Hildegard era mestre em educação formada no Instituto de Estudos Avançados em Educação-Fundação Getúlio Vargas-Rio de Janeiro.

elevada produção acadêmica, com o título de doutor, gerou impactos altamente positivos junto à Direção, aos demais colegas professores e junto aos acadêmicos. O segundo fato foi a solicitação da Direção e dos professores de um curso de pós-graduação em nível de especialização, em Metodologia do Ensino Superior, visando atender a qualificação profissional dos professores e as diretrizes da CAPES, que exigia a titulação mínima de professores especialistas para emissão de registro dos Conselhos Estaduais de Educação ou Conselho Federal de Educação. O curso em Metodologia do Ensino Superior era, à época, um curso tipo "generalista" para professores de todas as áreas profissionais. Em reunião com os diretores da FECIVEL e FACISA, a primeira opção foi buscar novamente os professores da FIDENE, porem pelo fato de que nem todos professores detinham a titulação necessária, optou-se pela Universidade Federal de Porto Alegre, já que a Universidade Federal de Curitiba não mostrou interesse em ministrar os cursos em Cascavel e Foz do Iguaçu. Foi então que no dia 20 de novembro de 1979 viajei a Porto Alegre, juntamente com o professor Luiz Gonzaga de Andrade, diretor da FECIVEL e professora Maria Helena Maciel, assessora da FACISA, para estudar junto à UFRGS o interesse e a viabilidade dos cursos. Em audiência com a professora Louremi Ercolani Saldanha, coordenadora do Laboratório do Ensino Superior da UFRGS, e em reunião com um grupo de professores, ficaram acordadas as condições gerais do curso, programado para o segundo semestre de 1980, com 80 vagas, sendo uma turma na FACISA e outra na FECIVEL, com carga total de 390 horas, todos os professores com mestrado ou doutorado e todas as despesas por conta do Projeto Especial.

O objetivo precípuo do curso era ampliar a qualificação dos professores de ensino superior das duas faculdades, não atendidos pelos programas de pós-graduação em sentido estrito, capacitando-os a elaborar, desenvolver e avaliar programas de ensino de acordo com o currículo de um determinado curso. Visava, também, especializar com

titulação o corpo docente das faculdades para atender requisitos legais nos processos de reconhecimento dos cursos dessas instituições. Para o coordenador do Projeto no Paraná, havia, ainda, os objetivos subjacentes, quais sejam, a criação das condições para a pesquisa acadêmica, a formação de uma visão e consciência críticas no quadro de professores e a transformação das faculdades em universidades num futuro bem próximo.

O curso foi realizado no período de junho a dezembro de 1980. Além das atividades da sala de aula, no total de 390 horas, foram produzidos trabalhos individuais de pesquisa bibliográfica, elaboração de planos e programações de ensino e preparação de materiais didáticos de acordo com os objetivos e programa da disciplina. Tanto as aulas expositivas, os debates e discussões nas sessões de aula, como os trabalhos individuais, geraram mudanças de paradigmas teóricos e metodológicos nos cursistas, pela dinâmica nas exposições, pelo domínio do conhecimento e consistência teórica do pensamento, pela visão de mundo e consciência crítica dos professores do Laboratório do Ensino Superior da UFRGS. Os autores e textos lidos eram desconhecidos pela quase totalidade dos cursistas. As aulas foram dinâmicas e de participação vibrante dos cursistas. Um exemplo vivo e real de como trabalhar a sala de aula universitária. A impressão que a equipe de professores do LES gerou foi do mais elevado conceito de desempenho profissional de um professor universitário. Os comentários no ambiente das faculdades - sala dos professores, sala de aula, corredores, sala de direção - sobre os professores de cada disciplina se faziam em elevado grau de otimismo e entusiasmo.

Dos 9 professores do LES, 4 eram mestres, 4 livre docentes e um doutor. Das 390 horas, 150 foram dedicadas em Atividades de Laboratório e Habilidades Técnicas para o Planejamento e Organização do Ensino, com as professoras Elionora D. Koff e Maria Celina B. de Amodeo. Na disciplina Educação e Sociedade, com a professora Lúcia Beatriz V. Gaspary houve debates acalorados sobre as teorias da

sociedade contemporânea e as políticas educacionais públicas contidas nas reformas de 1968 - ensino superior - e de 1971 - ensino de 1º e 2º raus. Criaram grande empatia as aulas de Juan José Mouriño Mosquera e Juan Antonio Tijiboy, pela maneira e temperamento brincalhões dos professores, sem perder o rigor das análises teóricas da psicologia e do planejamento.

Eu cursei 4 disciplinas, 2 na FACISA e 2 na FECIVEL, como aluno especial, no intuito de aproveitar os ensinamentos e também para auscultar e ouvir os comentários e apreciações dos cursistas. A intenção era de, na continuidade, oferecer o curso, ainda sob os auspícios do Projeto Especial, aos professores das recém implantadas faculdades de Toledo e Marechal Cândido Rondon - FACITOL e FACIMAR. Eu já havia promovido reuniões com os diretores e professores destas faculdades e percebido a grande carência de qualificação profissional em programas de pós-graduação nos quadros de professores das duas instituições. Em uma das viagens, a professora Louremi Ercolani Saldanha, coordenadora do LES e do curso de Cascavel e Foz do Iguaçu, participou de uma reunião em Toledo e, com muito entusiasmo de todos, o curso foi aprovado e estendido para FACITOL e FACIMAR. Dessa forma, o mesmo curso, com os mesmos professores, mesma programação e metodologia, foi realizado nas duas instituições recém-instaladas, ainda no decorrer de 1981.

Ao final, das 160 vagas oferecidas, 148 professores das 4 faculdades do oeste e alguns das faculdades de Palmas e Guarapuava, concluíram o curso de especialização. Sem dúvida, o curso gerou mudanças significativas, não apenas na qualidade das aulas em sala pelo domínio de novas teorias, conhecimentos, métodos didáticos e o conhecimento de novos pensadores e nova bibliografia, mas em especial, pela nova visão, novos conceitos, e concepções de ensino superior e de universidade. Gerou, também, a consciência nos professores da necessidade de cursos de Pós-graduação Stricto Sensu -

Mestrado e Doutorado. Houve, portanto, uma mudança de mentalidade, da qual nasce, ainda que tênue, uma mentalidade universitária.

Pessoalmente, me convenci ainda mais sobre a necessidade de investir mais recursos do Projeto Especial na continuidade de outros cursos de pós-graduação, em outras áreas, com outras perspectivas teóricas e ideológicas, com professores de outros centros universitários.

Eu pretendia cursos numa perspectiva mais crítica e menos técnica. Precisava trabalhar os fundamentos teórico-metodológicos - uma concepção e visão de mundo - para as bases de uma universidade regional de novo tipo. Novamente, em contato com professores da FIDENE, fui informado que os professores João Wanderley Geraldi e Sírio Possenti estavam trabalhando na UNICAMP, já mestres. Fui informado, também, que Cândido Grzybowski[72] havia concluído o doutorado em Paris e estava trabalhando no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Foram mantidos os contatos iniciais com os professores Cândido, do IESAE, e Sírio, da UNICAMP, os dois manifestaram grande interesse de realizar cursos de especialização nas faculdades do oeste do Paraná. Os coordenadores do Projeto Especial de Brasília apoiaram a iniciativa e participaram das negociações para estudo e realização dos cursos. Para tanto, foram programadas 4 viagens e reuniões às custas do Projeto Especial, durante os meses de novembro e dezembro de 1981.

a) Viagem de Cândido Grzybowski, Helena M. Falluh e Glaucea M. Souto à Foz do Iguaçu, nos dias 13 e 14 de novembro de 1981, onde foi analisado e definido o Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação, a ser realizado em Cascavel, no período de março a agosto de 1982. O curso iria atender 40 professores das faculdades e educadores das prefeituras da região da ASSOESTE, num total de 450

[72] O Cândido Grzybowski e eu fomos colegas de seminário desde 1958 até a conclusão do curso de filosofia na FIDENE em 1969.

horas/aula, ministradas por professores da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro; a coordenação pedagógica ficou a cargo do professor Cândido, a coordenação administrativa, a cargo da ASSOESTE e as despesas, na ordem de $40,000.00, a cargo do Projeto Especial. No dia seguinte, 14.11.1981, houve uma reunião de diretores das 4 faculdades, com a presença das coordenadoras de Brasília, do professor Cândido e 3 membros do Conselho Estadual de Educação de Curitiba para análise, discussão e aprovação dos cursos. A presença do CEE se justificava - e era louvável - pelo fato de ser o órgão superior do Estado responsável pelas políticas da educação do Paraná, a quem competia a análise e aprovação de novas instituições de ensino superior, autorização de novos cursos superiores e o seu reconhecimento. Eram importantes as contribuições dos membros do Conselho ainda na origem dos programas de pós-graduação nas faculdades em implantação do oeste do Paraná. Naquela reunião, foram, não só autorizados, como recomendados, os cursos da Fundação Getúlio Vargas na área da Administração da Educação e cursos em Língua Portuguesa da UNICAMP, ambos a serem realizados na faculdade de Cascavel. Um terceiro curso de Especialização em Ciências Administrativas, Contábeis e Econômicas foi autorizado para a FACISA, em Foz do Iguaçu, com 40 vagas e professores da PUC- Rio de Janeiro. Todos os cursos foram aprovados com o patrocínio do Projeto Especial, num total de $120,000.00.

b) Viagem a Campinas, realizada por mim, como coordenador do Projeto no Paraná e secretário executivo da ASSOESTE, pelas coordenadoras do Projeto de Brasília, Helena M. Falluh e Glaucea S. Marinho, com finalidade de estudar a viabilidade da UNICAMP ministrar o curso de Língua Portuguesa. Em reunião no Instituto de Estudos da Linguagem do Departamento de Linguística e Teoria Literária, com os professores João Wanderley Geraldi e Sírio Possenti foram analisados o programa, a estrutura teórico-metodológica do curso e as condições de realização do Curso de

Especialização em Língua Portuguesa para Professores de Ensino Superior do oeste do Paraná. O fato dos professores João Wanderley e Sírio terem já ministrado cursos de Comunicação e Expressão aos professores de 1º e 2º graus, nas cidades de Medianeira e Cascavel, ainda em 1977, pela FIDENE, influiu positivamente nos entendimentos e interesses na programação e realização dos cursos. O interesse era recíproco no retorno dos professores ao oeste do Paraná, pois tinham ocorrido mudanças profundas nos métodos de ensino da língua portuguesa e de literatura a partir dos cursos de 1977. Na verdade, estava em processo uma verdadeira mudança de paradigmas conceituais e metodológicos nas formas de leitura e escrita nas escolas de 1º e 2º graus. Agora era a vez de intervir no ensino superior, pois é nesta instância que são formados os professores para os sistemas de 1º e 2º graus, nos cursos de licenciatura. E as faculdades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon já ofereciam os cursos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Todos estes fatores serviram de base argumentativa e da metodologia do curso, aprovado na reunião, num total de 360 horas/aula, a ser realizado em 1982, na FECIVEL.

c) Viagem ao Rio de Janeiro, atendendo o convite do professor Cândido Grzybowski, fomos novamente eu e as coordenadoras do Projeto de Brasília, com objetivo de participar do seminário sobre "Educação Popular", na Fundação Getúlio Vargas, promovido pelo IESAE, nos dias 8 a 11 de dezembro de 1981. A presença do professor Cândido no oeste do Paraná dias antes e a programação do curso de especialização em Cascavel estreitaram as relações entre o Projeto Especial, a ASSOESTE e a FGV. Além do mais, os temas e os resultados de pesquisa de campo expostos e analisados no seminário interessavam aos programas do Projeto e da ASSOESTE, uma vez que diziam respeito à educação do campo. Na oportunidade, foi realizada reunião com o coordenador do curso de especialização, professor Cândido e

com a equipe de professores do curso. Impressionou às coordenadoras do Projeto a elevada titulação da equipe docente, pois dos 11 professores, seis eram mestres e cursando doutorado, e os outros 5 eram doutores. Notou-se, ainda, um vigoroso entusiasmo dos professores pelo estudo de teorias no campo das ciências sociais de pensadores estrangeiros e brasileiros, com obras recém editadas no Brasil. Eram indícios de que o curso geraria interesse e provocaria rupturas conceituais e metodológicas no conjunto de professores das faculdades do oeste do Paraná. Todos saímos entusiasmados pelo que ouvimos e vimos no IESAE. Era o que havia de mais avançado na perspectiva do pensamento crítico no espaço acadêmico daquele momento da história. O detalhamento pormenorizado destes acontecimentos se justifica pela necessidade de demonstrar o modo de planejamento participativo, envolvendo as instituições beneficiadas, as instituições executoras e as entidades e órgãos coordenadores e patrocinadores dos cursos, desde a origem da programação até a execução e avaliação.

O Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação foi realizado no período de março a setembro de 1982, na Faculdade de Educação de Cascavel. Uma promoção conjunta da FECIVEL/ASSOESTE, com patrocínio do Projeto Especial e a coordenação pedagógica e os professores do IESAE/FGV-Rio. Os objetivos do curso evidenciam o enfoque teórico-metodológico crítico. Ao especializar professores de cursos superiores e profissionais de órgãos educacionais em planejamento e administração da educação se pretendia propiciar aos participantes um aprofundamento da problemática educacional nos aspectos econômico, sociológico e político. Não se pretendia apenas instrumentalizar os professores e educadores a planejar, executar e avaliar programas concretos de educação, campo reservado à pedagogia. Pretendia-se conhecer a problemática da educação como fenômeno social, econômico, político e cultural. Para atingir os objetivos explicitados, o curso foi organizado e desenvolvido em

três módulos num total de 450 horas/aula.

O primeiro módulo - *Fundamentos da Educação* - abrangeu as disciplinas referentes aos campos teóricos dos diferentes aspectos da educação.

O segundo módulo - *Metodologia* - se concentrou a questionar as posturas teórico-metodológicas e a desenvolver instrumentos técnicos para a pesquisa educacional, para a coleta e análise de dados necessários à administração e ao planejamento e, especialmente, para gerar inovações nos métodos de ensino.

O terceiro módulo - *Teoria e Prática da Administração e do Planejamento da Educação* - que concentrava a finalidade específica do curso, se desdobrava em três momentos: no primeiro, foi identificada e estruturada uma visão geral das teorias e dos processos da administração e do planejamento da educação no Brasil; no segundo momento, foram organizados grupos de trabalho e pesquisa para realizar um diagnóstico da educação na região e elaborar propostas de administração e planejamento, sob a orientação e acompanhamento dos professores; no terceiro momento, na forma de seminário, foram apresentados os trabalhos de cada grupo, analisados e discutidos em conjunto, avaliados pelos professores e pelos próprios cursistas.

Diferentemente do último módulo, a metodologia dos dois primeiros módulos se baseava em exposições dos professores, leituras prévias, leituras dirigidas, trabalhos em grupo e debates em plenário. Em cada disciplina eram elaborados trabalhos individuais escritos, na forma de sínteses críticas e problematizadoras dos autores e textos indicados pelos professores. Estas produções serviam, também, para a avaliação de cada disciplina, além dos trabalhos apresentados em grupo no decorrer das aulas.

A perspectiva ideológica do curso se revelava e continuava em cada professor ao apresentar a sua disciplina, programação das abordagens teórico-metodológicas e especialmente ao apresentar os textos e autores que seriam lidos e abordados na

disciplina. Cada novo professor era uma surpresa, uma expectativa de espanto e encanto. A literatura clássica se constituía, quase por inteiro, de pensadores marxistas. A começar pelo próprio Marx, Gramsci, Kosik, Goldmann, Löwy, Poulantzas, Postman e outros. Já os pensadores e educadores brasileiros usados para as leituras básicas e as leituras complementares ou recomendadas constituíram a maior diversidade, sem perder o enfoque dialético materialista histórico. São relacionados aqui os autores da literatura básica, indicados quase em todas as disciplinas, a começar por Dermeval Saviani, Carlos R. Brandão, Carlos N. Coutinho, Francisco de Oliveira, Moacir Gadotti, Luiz G. Belluzzo, Míriam R. Cardoso, Marilena Chauí, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Celso Furtado, Octávio Ianni, Herbert de Souza, Francisco Weffort, Luiz A. Cunha, Luiz E. Wanderley, Michel Thiollent, Ruben Alves, Paul Singer dentre muitos autores.

Em 1982, as teorias da concepção crítica da educação estavam dominando a pesquisa, os estudos, os debates e as publicações nos maiores centros universitários do país. A *virtú* da intelectualidade era a crítica ao modelo econômico, político, social e educacional da administração central, imposto pelo regime ditatorial. É possível avaliar os impactos, as perturbações ideológicas e intelectuais que o curso gerou pelo elenco de professores do IESAE que ministraram aulas em Cascavel: Cândido Grzybowski, doutor; Luiz Antônio Cunha, doutor; Gaudêncio Frigotto, mestre/doutorando; Elter Dias Maciel, doutor; Carlos A. Plastino, mestre; Manoel de J. Soares, mestre; Anna M. B. Baeta, mestre; Manoel A. Costa, doutor; Luiz F. M. de Castro, mestre; Elza L. Denipoti, mestre; Osmar Fávero, mestre; Maria J. Calazans, doutora.

Nas ementas e nos programas estão explicitados os enfoques de viés ideológico pelos temas abordados. Em todas as ementas prevalecem as análises das relações da educação com o projeto social de desenvolvimento, em cada momento da história do país. Análise das formas sociais capitalistas: estrutura econômica e modelos

de desenvolvimento, classes sociais e poder, hegemonia e legitimação, lutas sociais, modelos de desenvolvimento e educação, democratização da educação, planejamento participativo, sociedade, educação e ideologia e outros tantos temas, todos na perspectiva do método dialético.

Como trabalho final, de caráter avaliativo, foram apresentados os resultados de pesquisa de seis equipes, com a presença do coordenador, professor Cândido, dos quatro professores do último módulo, da técnica do IPEA, Glaucea Marinho Souto e 23 concluintes do curso, com direito a certificado e 9 alunos que tiveram presença de algumas disciplinas e foram aprovados parcialmente. Após os trabalhos de pesquisa, foi realizada a avaliação geral do curso com aprovação total dos presentes e uma recomendação unânime: a continuidade do curso no oeste do Paraná. Na conclusão do coordenador está contida a síntese da avaliação: "tanto os professores como os alunos concluíram que o curso de Especialização permitiu um aprofundamento da problemática educacional brasileira e forneceu subsídios para um trabalho profissional mais crítico e consequente" (GRZYBOWSKI. Relatório Final. Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação. Cascavel, 1982, p.12 - Arquivo Central da Unioeste. Campus de Cascavel).

Da mesma forma que os cursos anteriores de Porto Alegre, o presente curso gerou - em nível mais elevado - a visão e a consciência da necessidade de cursos de pós-graduação *Stricto sensu* - mestrado e doutorado - nos quadros docentes das 4 faculdades. Além do que, nas vozes insistentes dos professores do IESAE, era visível a ideia da necessidade de transformar as instituições isoladas em centro universitário urgentemente.

Simultaneamente ao curso em Planejamento e Administração da Educação foi programado e realizado o Curso de Especialização em Língua Portuguesa para

Professores de Ensino Superior. Nos mesmos moldes operacionais que os anteriores, o curso foi promovido e administrado pela FECIVEL e ASSOESTE, patrocinado pelo Projeto Especial e ministrado por professores do Instituto de Estudos Linguísticos do Departamento de Linguística e Teoria Literária da UNICAMP. A coordenação teórica esteve a cargo do professor Sírio Possenti. Iniciam o curso 24 professores de ensino superior e educadores da região, dos quais 20 foram aprovados com direito a certificados. O objetivo central do curso foi oportunizar aos professores da região, particularmente das faculdades, o aprofundamento da sua própria formação profissional, com vistas a uma melhoria de nível de ensino, uma vez que a totalidade deles não possuí cursos de pós-graduação e não dispunha de possibilidades de realizar cursos de mestrado fora de suas cidades. Os objetivos específicos estão explicitados em cada uma das sete disciplinas de acordo com os temas e a postura teórico-metodológica de cada professor. Há, entretanto, um eixo central, como um fio condutor das exposições e discussões, que é a questão da moderna Linguística no ensino da língua portuguesa nos cursos superiores e nas escolas de 1º e 2º graus, na realidade educacional do início da década de 1980.

Pretendia-se com o curso intervir na parte superior do sistema educacional, uma vez que a formação dos quadros de professores para o ensino da língua vernácula nos níveis de 1º e 2º graus era de responsabilidade dos cursos superiores de licenciatura em letras e língua portuguesa. Para gerar mudanças de paradigmas teóricos e metodológicos em vigor - estritos e centrados no ensino da gramática - era necessário desestruturar as certezas teóricas conceptuais e romper com as práticas do "gramaticismo" obsoleto - não raras vezes tratando-se de comodismo profissional, uma preguiça disfarçada de trabalho docente inócuo. Com pretensões de romper o *status quo* do ensino da língua vernácula, o coordenador do curso e a equipe de professores

organizaram e estruturaram os trabalhos num total de 360 horas/aula, distribuídas em sete disciplinas, obedecendo uma organicidade, uma conexão interdependente entre si. O curso revela sua *filosofia da práxis* no conjunto das disciplinas e respectivos professores, nos objetivos específicos de cada disciplina e nos conteúdos programáticos.

a) *Introdução a Problemas de Linguagem* - disciplina ministrada pelo professor Sírio Possenti, em 30 horas, cujo objetivo era "fornecer e discutir alguns pontos de vista para análise do fenômeno da linguagem". Em complemento, um segundo objetivo era "fornecer material que permita uma forma de aprofundamento de determinados problemas relacionados para o curso". As abordagens expositivas, as discussões e as leituras se concentravam em temas como: Linguagem e Língua; Funções da Linguagem; Algumas Concepções da Linguagem; A Língua como Objeto de Pesquisa; O Certo e o Errado, as Línguas Primitivas e de Civilização; A Linguística pode favorecer o ensino da língua? Na indagação fica dada a abertura e a partida para as discussões sobre a linguística no ensino da língua, não como uma nova receita ou "novilíngua"[73], mas como questionamento, problemática, que acabava de entrar pelas portas das universidades brasileiras.

b) *A Fonética e a Fonologia no Ensino de Português* - disciplina que tinha por objetivo "dar subsídios aos alunos para melhor conhecerem a fonética e fonologia do português e usarem esses conhecimentos para um melhor ensino da língua vernácula nas escolas". Nos objetivos específicos, a linguística está novamente presente nas abordagens e discussões, sob a responsabilidade dos professores Luiz C. Cagliari e Maria B. M. Abaurre Gnerre. Para isso, são marcantes os objetivos específicos.

> Despertar o interesse dos alunos por uma visão mais linguística e mais atualizada dos problemas da linguagem, sobretudo das variantes fonológicas e

[73] A acepção de Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant em A Nova Bíblia do Tio Sam. Publicado no Fórum Social Mundial. <http://www.forumsocialmundial.org.br>

> suas implicações sociolinguísticas nas atividades escolares.
> Rever o conteúdo fonético/fonológico dos programas de alfabetização e de ensino de português, sobretudo no 1º grau.
> Promover uma revisão crítica do ensino do português com relação aos fatos estudados (Relatório Final. Curso de Especialização em Língua Portuguesa Cascavel, 1982, p.4).

Nos objetivos, há uma referência interessante com a pretensão de rever os programas de alfabetização e de ensino de português com base nos estudos fonético/fonológicos. Chama atenção também o primeiro tema abordado na programação: A Realidade *Linguística da Criança* [grifo meu], da Escola e da Comunidade; A Questão da Variação Linguística e da Língua Padrão; Problemas de Fala, Escrita, Leitura e Ditado; Alfabetização e Pós-Alfabetização. Os professores, coerentes com a proposta temática, iniciam os trabalhos a partir de informações e dados coletados pelos próprios alunos. À medida que o conteúdo programático foi se desenvolvendo, os alunos foram conduzidos a uma revisão crítica de materiais didáticos e a sugestões de novas propostas de material didático para uso em sala de aula. Aqui estava um belo subsídio teórico-metodológico para os professores e cursos de alfabetização.

c) *Sociolinguística* - disciplina ministrada por Maria Bernardete Abaurre, tinha por objetivos o conhecimento dos fatores e da natureza dos diversos tipos de variação linguística e a capacitação dos alunos para o reconhecimento de variedades diversas de português. Do mesmo modo como o próprio título já anuncia - sociolinguística - o tema de linguística é abordado em diversos tópicos da programação: Língua e Sociedade; Estigmatização e Prestígio de Variedades Linguísticas - Individual e Coletiva; Sincrônica e Diacrônico-Geográfica, Social e Estilística; Variação Linguística Fonológica, Gramatical e Lexical. A dinâmica das aulas consistia de exposições, grupos de trabalho e gravações em fitas magnetofônicas para a identificação e análise de dados pertinentes do português do Brasil.

d) *Morfossintaxe* - disciplina ministrada novamente pelo professor Sírio Possenti, com objetivo de observar e analisar coerentemente, segundo uma teoria, questões de sintaxe do português, com destaque nas questões de morfologia. Esta análise implicava confrontar explicitamente a análise tradicional com os fatos linguísticos e com uma exigência de coerência de análise. Aqui também a categoria "linguística" é o elemento central das análises. A leitura e discussão de textos, aliados à observação dos fatos linguísticos e à exigência da coerência foram as formas básicas de trabalhos.

e) *Tópicos de Semântica* - a disciplina ministrada pelo professor Eduardo J. Guimarães propunha atingir um objetivo instigante e desafiador ao ânimo dos professores de língua portuguesa. "Introduzir as questões básicas dos estudos semânticos e pragmáticos, levando em consideração o interesse básico dos participantes do curso na prática do ensino da língua portuguesa na escola". Interpretando o sentido do objetivo, parece que se tratava de testar o moral dos professores - ânimo, estado de espírito elevado ou deprimido - nas práticas do ensino da língua portuguesa. As abordagens estavam enfocadas na subjetividade da linguagem: Marcas Linguísticas da Subjetividade; Marcas Linguísticas da Orientação Argumentativa; e Análises Pragmáticas da Linguagem. Os trabalhos se desenvolveram fundamentalmente na discussão de textos teóricos e sua aplicação na análise de fenômenos semânticos-pragmáticos do português.

f) *Recepção de Textos* - disciplina a cargo do professor Jesus Antônio Durigan, visava aprofundar a discussão de textos teóricos para fornecer subsídios aos professores cursistas necessários ao entendimento do processo de recepção. A categoria t*exto* foi a centralidade das abordagens e discussões: O conceito de Texto - Produção e Recepção; Texto e Tessitura Significativa; Tipologia de Textos; Função e Utilização Didática dos Textos. Estas abordagens se constituíam em valores infinitos à cartilha A Porta Mágica dos programas de alfabetização.

g) *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* - foi a última das sete disciplinas, uma forma de coroamento com a "estética do ato da criação verbal" – a arte de dizer e de ensinar a palavra. A estética de escrever a palavra. Disciplina ministrada pelo professor João Wanderley Geraldi, que pretendia e propunha "refletir a prática pessoal dos alunos-participantes do curso, buscando alternativas de atuação na prática do ensino de língua portuguesa coerentes com as necessidades dos alunos de 1º e 2º graus e com a concepção de linguagem adotada no ensino". Havia um objetivo subjacente, não explícito - talvez, para não apavorar ou encantar antecipadamente os alunos - que propunha a ruptura da prática adotada no ensino. Os conteúdos programáticos, sua exposição, análise e discussão confirmam os objetivos explícitos e subjacentes: Concepção de Linguagem, Descrição Linguística e Ensino; Ensino da Língua e Ensino da Metalinguagem; Variação Linguística e Ensino de Português; Unidades Básicas do Ensino de Português - A Prática de Leitura de Textos, A Prática da Produção de Textos, A Prática da Análise Linguística. Na avaliação pelo coordenador do curso, Sírio Possenti, o objetivo subjacente da disciplina se confirmou no decorrer dos trabalhos.

> O trabalho se desenvolveu, de acordo com o objetivo e o conteúdo programático, a partir da reflexão da experiência pessoal, sua crítica e a ruptura de tal prática considerando os subsídios desenvolvidos no decorrer do curso realizado (demais disciplinas) e as discussões efetuadas nesta disciplina (IDEM, p.7).

A apresentação detalhada e real dos programas de cada disciplina, se por um lado se revela cansativa e indigesta para o leitor e examinador, por outro lado ela é fundamental para conhecer e compreender os desdobramentos do curso no oeste do Paraná, em seguida no estado do Paraná e logo mais, no Brasil inteiro. Porém, antes de abordar os resultados e efeitos do curso, é preciso revelar alguns fatos e dados dos alunos-cursistas. Dos 24 matriculados que inciaram o curso, 20 concluíram, foram

avaliados e aprovados para receber o certificado. Na grande maioria, eram professores das 4 faculdades da região, atuando nos cursos de letras ou em disciplinas de língua portuguesa e literatura. Os 4 professores que iniciaram o curso e desistiram após a primeira disciplina, talvez não estivessem preparados para assumir os trabalhos do curso, diante do volume de leituras exigidas, da profundidade das análises e discussões e, talvez o motivo mais real, porque não estavam dispostos a romper com as categorias teóricas e práticas no ensino da língua portuguesa, que vinham repetindo ano após ano em sua vida profissional.

Desde a abertura do curso, da primeira à última disciplinas, os encantamentos predominavam quase em todos os cursistas. Houve alguns poucos, tomados pelo temor e tremor dos abalos que os professores e os textos provocavam. Sem dúvida, o curso foi um marco inicial de um novo pensamento e de uma nova concepção do ensino da língua portuguesa. As mudanças começaram ocorrer nos próprios cursos de letras nas faculdades, principalmente no curso de letras da FECIVEL e em escolas estaduais de 1º grau. As abordagens que mais geraram reflexos práticos nas salas de aula - classes das faculdades e escolas - foram as que trataram da leitura e produção de textos, ministradas pelo professor João Wanderley Geraldi: A Prática da Leitura de Textos; A Prática da Produção de Textos.

No ano seguinte do curso, em 1983, acadêmicos do segundo ano do curso de Letras da Faculdade de Cascavel, orientados pela professora Maria Thereza de Abreu Figueiredo74, escreveram pequenos contos e buscaram apoio da ASSOESTE para impressão e edição dos escritos75. Eram 47 textos sem critérios de seleção e classificação. Simplesmente todos os textos dos acadêmicos do II período do curso foram

---

74 A professora Maria Thereza foi uma aluna das mais entusiasmadas com o curso de Especialização da UNICAMP.

75 Fui professor dos acadêmicos no primeiro período, na disciplina de Metodologia da Pesquisa e autorizei, como Secretário Executivo da ASSOESTE, a impressão do livro às custas do Projeto Especial.

publicados. O título do livro era: *Nós Escrevemos Assim.* Era o primeiro resultado no âmbito da editoração, com origem direta das lições do Curso de Especialização - uma amostra instigadora da prática da produção de textos, por força da metodologia proposta pelo professor João Wanderley Geraldi. A coordenadora da coletânea, professora Maria Thereza, assim apresenta o livro:

> A publicação da coletânea NÓS ESCREVEMOS ASSIM é parte de uma proposta de trabalho de integração da FECIVEL com a comunidade oestina. Não tem a pretensão de apresentar autores de contos de alto padrão literário, mas a intenção de incentivar a arte literária, oferecendo oportunidade a todos os alunos do II PERÍODO DE LETRAS, sem seleção e sem classificação. São autores inéditos, integrados na comunidade e que, através do trabalho de escrever, registram o modo próprio de recriar esta realidade objetiva e subjetiva, do homem do oeste.
> Esta publicação é a primeira de uma série que, esperamos não seja interrompida e, se desta vez, não revelar grandes valores (não é nossa opinião), abre o caminho às revelações futuras (Maria Thereza Abreu de Figueiredo. Nós Escrevemos Assim. Cascavel, 1983, p.1).

No mesmo ano que é escrito e publicado *Nós Escrevemos Assim,* é escrito e publicado outro livro*: Nossas Histórias*, não por acadêmicos de letras, mas por alunos da 8ª série do ensino de 1º Grau. Outra iniciativa da professora Maria Thereza, evidenciando a relação pedagógica real e efetiva entre o ensino superior e o ensino básico, relação embasada nas teorias e fundamentos metodológicos do curso de especialização. São pequenas e breves "histórias", escritas por 47 adolescentes, contando histórias de si mesmos. Aqui, sim, é justo dizer que é a "estética da criação escrita". No verso da Folha de Rosto está escrito:

> Este livro é resultado de pesquisa realizada na área de ensino de Língua Portuguesa pela Professora Maria Thereza Abreu de Figueiredo na 8ª série C da Escola Marilis Faria Pirotelli - Ensino de 1º Grau, de Cascavel, em 1983 e editado pela ASSOESTE com a finalidade de demonstrar aos professores de Língua Portuguesa a viabilidade da metodologia proposta pelo Prof. João Wanderley Geraldi da UNICAMP (Nossas Histórias. Escola Marilis Faria Pirotelli. Cascavel, 1983).

E quem prefaciou a publicação foi Wanderley Geraldi.

> Em 1982, num encontro com colegas professores de português conheci a Maria Thereza. Hoje, conheci seus alunos, como leitor de seus textos.
> Pode ser que alguns professores estranhem a importância que damos a textos, a estes textos. Eles não são modelares, e é por isso mesmo que são importantes. Aqui, o Osni, o Nodimar, a Rosângela, a Dulce dizem a sua história. Toda uma turma diz as suas histórias e é preciso que todos passem a dizê-las.
> É preciso também que re-pensemos tudo isso que constitui a história não contada nos livros, buscando a história contida na vida de cada um de nós e de todos nós. Assim, se o sítio, o campo, pode ser o lugar do passeio, é também o lugar de lutas: as histórias contidas na luta dos sem-terra de São Miguel do Iguaçu; a luta contra as injustiças do Conselho de Classe; a luta pelo direito à alegria devem se tornar nossos temas.
> Todos nós, Maria Thereza, Sidnei, Márcia, Gilsei e eu temos muito a aprender e a caminhar juntos para re-escrevermos nossa história, aquela não- contada na história oficial mas que, por não ser contada não deixa de fazer a nossa história.
> Leitores, todos nós, desvistamo-nos da função de professores que nos faz não-leitores de nossos alunos. Temos muito a aprender com eles.
>
> Wanderley Geraldi
> IEL - UNICAMP

E como amostra das histórias escritas, segue o texto da aluna da 8ª série, Márcia Helena Tabalipa.

> No Natal eu e minha família fomos para Céu Azul, passar o Natal com meus avós e parentes. Chegamos lá a família estava toda reunida e festejando todos juntos, alegres e unidos.
> Começamos a conversar e minha tia Luzia disse:
> - Vocês não querem ir conosco às Sete Quedas?
> Fazia já muito tempo que queríamos ir lá, mas nunca dava certo e aquele dia era nossa chance de visitar Sete Quedas. Meu pai disse:
> - E por que não!?
> Combinamos todos os detalhes para o passeio.
> No dia seguinte arrumamos tudo para a viagem e ficamos esperando nossos avós e parentes de Cascavel. Aconteceram muitos incidentes, mas nada de grave. Meu avô demorou para chegar em casa porque furou o pneu na estrada. Mas tudo bem! Saímos de casa às nove e meia da manhã.
> Durante a viagem ocorreram alguns incidentes mas mesmo assim continuamos a viagem, porque o passeio prometia ser bom.
> Na estrada em que íamos, já no Parque de Sete Quedas, era uma rua fechada de árvores dos dois lados e um ar fresquinho e gostoso.

> Chegando lá a gente escutava o barulho das águas que era uma beleza. Eram onze horas quando começamos a fazer o almoço.
> Depois do almoço fomos ver os saltos.
> Era tudo lindo, muitas cachoeiras e muito verde. Mas dava um pouco de medo. A água, com a força que descia das cachoeiras lá embaixo parecia fumaça. Também aquelas pontes balançavam, mas tudo bem.
> Dava uma sensação de liberdade aquele lugar pois tinha muito verde. Começou a chover e tivemos que ir embora, mas antes fomos ver a igreja dos Jesuítas e o Porto de Guaíra, uma beleza.
> Fiquei muito satisfeita com o passeio tão gostoso e alegre. Que pena que destruíram Sete Quedas, mas que alegria em saber que quem foi ver Sete Quedas guarda uma bela lembrança dessa obra feita pela natureza, tão bela e graciosa.
> Que passeio maravilhoso!(Tabalipa. Nossas Histórias, 1983, p.45).

Na sequência, já em 1984, é lançada pela ASSOESTE Editora Educativa a primeira edição do livro *O Texto na Sala de Aula - Leitura e Produção,* organizado por João Wanderley Geraldi. O livro já foi objeto de infinitude de artigos, monografias, citações em obras e artigos, dissertações, teses e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por esta razão dispensa abordagem na presente pesquisa. Entretanto, é oportuno informar que o curso teve seus reflexos ao alcance do horizonte da ação dos professores que o fizeram. Enquanto que o livro entrou nas universidades, invadiu salas dos cursos de letras e literatura e contaminou mortalmente os paradigmas das concepções de linguagem e da metodologia do ensino da língua portuguesa. O livro, em suas quatro primeiras edições - 1ª edição em 1984, as 2ª, 3ª e 4ª edições em 1985 - foi impresso na gráfica da ASSOESTE e distribuído pela editora da ASSOESTE. Em virtude da abrangência restrita à região oeste do Paraná da Editora ASSOESTE, o organizador da coletânea concedeu os direitos de distribuição à Editora Ática, de abrangência nacional. Assim, em pouco tempo a metodologia do ensino da língua portuguesa proposta pelo professor João Wanderley Geraldi, como ficou conhecida, ganhou presença e visibilidade em horizontes nacionais.

No período dos 10 anos após o curso e a divulgação do livro *O Texto na Sala*

de Aula, dezenas - se não centenas - de novas coletâneas de histórias e contos foram escritos por alunos de 5ª à 8ª séries nas escolas do oeste do Paraná. Era um orgulho da escola, no final do ano, lançar os seus livros de textos escritos por alunos, com a orientação de professores de português, inspirados nas metodologias do professor Wanderley. É possível perceber as ressonâncias do curso de especialização, do *O Texto na Sala de Aula* e do método de ensino de língua portuguesa na abertura do Prólogo do livro *Na Trilha dos Pioneiros* - Santa Teresinha de ITAIPU - de Sebastião Francisco da Silva, editado em 1995.

> A ideia desse trabalho surgiu na década de 80, quando a equipe do Professor Giraldi [sic leia-se Geraldi] da UNICAMP ministrou alguns seminários na região sobre - Uma Nova Dimensão no Ensino da Língua Portuguesa.
> Durante o seminário em Foz do Iguaçu, surgiu-me a ideia de trabalhar com as sétimas e oitavas séries diurnas do Ginásio Dom Manoel Konner, onde lecionava, resgatando a memória de nosso distrito (SILVA, 1995, p.v).

De fato, trata-se de uma obra sem fronteiras e sem limites, que teve origem e nascimento no oeste do Paraná, gestada e criada por educadores da UNICAMP.

A presença do professor Wanderley Geraldi não se fazia somente pelo livro, ele mesmo continuou participando de reuniões e seminários em várias cidades da região após o curso de especialização. Em 1983, o Projeto Especial MEC/OEA encerra a sua presença no oeste do Paraná. A ASSOESTE assume os programas e as ações iniciadas e desenvolvidas pelo Projeto Especial durante os 8 anos de sua existência. Dentro destas ações se inicia um trabalho direto com os professores de língua portuguesa das escolas, com curso inicial de 40 horas, ministrado por equipe coordenada pelo Prof. Wanderley Geraldi. Cada uma das turmas tinha um professor de fora e um professor da própria região que havia feito a especialização e que acompanhou o curso. Este curso iniciou um processo de mudanças no ensino acompanhada pela equipe pedagógica da ASSOESTE e com seminários de avaliação anuais durante os anos de 1985, 1986 e 1987.

Em julho de 1984 eu me afasto para o mestrado no IESAE-FGV-Rio de Janeiro, onde passo estudar com os professores que vieram ministrar o curso de especialização em educação na FECIVEL em 1982. Ao retornar, em julho de 1986, assumo a direção da Faculdade de Cascavel, eleito após uma campanha fervilhante no meio acadêmico. Ao assumir a direção, ainda em final de 1987, fui à UNICAMP para buscar novos cursos, agora às custas da FECIVEL em convênio com a CAPES. Desta vez os contatos e entendimentos ocorreram com o professor João Wanderley Geraldi. Foram planejados e aprovados dois cursos de especialização, sendo um em Metodologia e Prática de Ensino de íngua Portuguesa, ministrado por professores do IEL e coordenado pelo professor Wanderley; e outro, em Fundamentos da Educação e Alfabetização, ministrado por professores da Faculdade de Educação da UNICAMP. Ambos realizados em 1988 na FECIVEL.

Algumas características e fatos foram marcantes no curso de Metodologia da Língua Portuguesa. Primeiro, a forma de seleção consistiu da produção do inventário de vida, escrito pelo candidato e apresentado em entrevista com o coordenador do curso e diretor da faculdade. Esta forma de seleção foi inspirada nos escritos de Antônio Gramsci, quando lidos e discutidos durante o mestrado no IESAE. O segundo fato, também inédito, foi um grupo de 5 professores e técnicos do CETEPAR e da SEEC se deslocando de Curitiba para fazer curso de especialização em Cascavel, a 500 km da capital76. Na história do Paraná, quando alguém do interior quisesse fazer cursos de Pós-graduação, deveria necessariamente buscá-los na metrópole ou outros centros universitários. Agora, alguém da metrópole buscar cursos no interior do Paraná, jamais tinha acontecido até então. Ao tomar conhecimento do curso de Cascavel, com a presença dos professores do IEL-UNICAMP, os 5 técnicos de Curitiba e professores de

[76] Os cinco técnicos eram: Francis Mary Nogueira , Fátima I. Yokohama, Mário C. de Athayde Junior, Isabel de Moura Brito e Marilei D'Oro..

cidades próximas de Curitiba, Londrina e Maringá correram para Cascavel em busca do curso. Outro fato, pitoresco, pois revela o conceito que já havia se formado no meio educacional do Paraná afora, foi um registro escrito por uma professora que participou do curso: "ao sair de Moreira Sales, uma colega que lá ficou, disse-me: 'Cuidado, para não mudar a sua cabecinha!' Não sei se bem, ou mal, a cabecinha mudou..." (Arquivo Central-Unioeste-Campus de Cascavel). Isso aconteceu no final da primeira disciplina do curso. Um último episódio a registrar, ocorreu no primeiro dia do curso, quando um senhor apareceu na porta da sala, com uma mala na mão e uma pasta de livros, pediu licença para entrar e levou a mala para os fundos da sala. Pediu para entrar na roda, pois a sala estava formada em grande círculo, e sentou-se. Ao dizer seu nome, percebi que não constava da lista dos aprovados. Ele, então, com muita honestidade e firmeza, disse: "eu saí de São José dos Pinhais, viajei durante a noite toda, estou aqui com minha mala e vou fazer o curso. Não posso desperdiçar esta oportunidade. Quero ter aulas com o professor Geraldi". Com o consentimento do professor e os colegas, o professor fez o curso.

Estes fatos evidenciam a importância acadêmica, a qualidade intelectual do curso e, fato impressionante, o desejo e a vontade de mudar ou superar o *status quo* metodológico do ensino da língua portuguesa - um momento de mudança de paradigmas. Esta era a imagem e o conceito do curso de especialização do IEL.

8 A ASSOESTE GESTA A UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

A universidade é o útero
em que as classes dirigentes se reproduzem.
Ela é que repõe, a cada geração, os sábios,
os técnicos e os profissionais necessários para operar
e modernizar o sistema produtivo,
perpetuar a ordem social e
atualizar seus aparelhos ideológicos.
[...]Ocorre, porém, que a cada geração os estudantes,
antes de se graduarem e de caírem na vida,
exercem, dentro da universidade,
seu instante de liberdade.
[...]Numa universidade digna desse nome,
esses debates se fazem
com fidelidade à regra fundamental da vida acadêmica:
a livre busca da verdade,
sem que ninguém possa jamais ser punido,
nem premiado por suas ideias.
Darcy Ribeiro

A função da universidade liberal
sempre foi a de reproduzir a ideologia dominante
e de oferecer a imagem da igualdade social
através da igualdade de oportunidades
(educacionais e profissionais)
que contrabalançasse a realidade das desigualdades
e exclusões sócio-políticas,
de origem econômica.
Determinada pelo Estado e pela empresa,
a chamada universidade "moderna" possui funções
diferentes das tradicionais:
fornecer burocratas para o Estado, tecnocratas para as empresas e
professores-pesquisadores para a perpetuação universitária.
Marilena Chauí

A universidade sofre o impacto de duas crises
que redefiniram suas funções.
Uma é geral:
qual o papel do saber nas sociedades industrializadas
e de massas e onde se produz este saber?
Outra é específica:

como manter condições para a criatividade intelectual numa universidade burocratizada
e permeada pelo espírito autoritário
que marcou o Brasil contemporâneo?
Fernando H. Cardoso

Se a universidade tivesse como ênfase
formar apenas os profissionais para o mercado de trabalho,
ela nunca seria inovadora.
Nadir G. Kfouri.

Com raras exceções,
as escolas superiores, notadamente as da rede privada,
se limitam a uma reprodução mecânica e mecanicista -
frequentemente incompleta, insatisfatória
e inadequada -
do saber importado de outras épocas ou
de outros centros de produção científica.
Perseu Abramo.

A recente abertura política,
com seu projeto de democracia relativa,
repercutiu na universidade.
Criaram-se as associações de docentes
e os grandes temas da democracia,
da autonomia e da universidade crítica
voltaram a ser debatidos nos meios acadêmicos.
Eunice Durham.

A universidade deve buscar o padrão de excelência
dentro de parâmetros
ditados pelo nosso perfil histórico e sócio-cultural.
Para tanto,
deve haver uma correção de rumos,
no sentido de que o desenvolvimento do ensino superior
seja dirigido
em favor do povo brasileiro de maneira que,
efetivamente,
represente um fator de promoção do bem-comum.
Rubem Ludwig.[77]

---

[77] O Jornal do Brasil, no caderno "Leia Livros", de julho de 1981, publicou depoimentos de sete professores universitários, reitores e ministro da educação sobre o tema: Qual a Função da Universidade? Os depoimentos são de Marilena Chaiu, Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Nadir Gouveia Kfouri, Perseu Abramo, Eunice R. Durham e Rubem Ludwig. Trazer, hoje, partes dos depoimentos dos sete entrevistados pelo Jornal do Brasil em 1981, como epígrafe do capítulo de uma tese, não tem o sentido de convalidação dos conceitos e concepções de universidade na análise da história de criação da UNIOESTE, tem o sentido do registro de um fato real histórico -

As abordagens e as análises do nascimento e das origens da universidade regional multicampi, instituída nas décadas de 1980-90 no oeste do Paraná, decorrem e se fundamentam em problemas que antecedem a exposição da concepção, do modelo organizacional e do papel social, político, educacional, científico e cultural da universidade inserida em sua região. Os problemas de lugar e tempo - localização, posição geográfica e as circunstâncias políticas e educacionais daquela conjuntura - já abordados nos capítulos anteriores, compõem o cenário real em que se articulam, agem e se compõem as vontades políticas dos diferentes agentes sociais em torno da ideia e do projeto de uma universidade multicampi regional de natureza pública e gratuita. Trata-se, portanto, da análise de como naquele momento histórico de forças regionais próprias, singulares, o conjunto dos agentes sociais se constituiu em força política para exigir do poder político central do Estado, contrário ao aumento do orçamento do estado com o ensino superior. Sem dúvida, aquela conjuntura nacional - cenário geral de mobilizações populares - favoreceu muito o movimento no cenário regional pela criação da universidade pública, porem não foi suficiente

e determinante por si só. Foi necessário - e houve - um plano estratégico político próprio com estratégias e táticas de organização, composição, articulação, ação, propaganda, mobilização e agitação imprescindíveis para a consecução do objetivo comum regional. O plano estratégico teve cenário já montado pelos programas e ações do Projeto Especial e os atores já em cena atuando na região na realização dos referidos programas. Os agentes sociais - atores protagonistas - intensificam, agora, a guerra de

---

os textos publicados - e o uso deste material nos estudos e debates iniciais sobre o modelo de universidade que mais interessava ao oeste do Paraná. À época havia consciência sobre as diferenças e contradições dos depoimentos. Aquelas eram as visões em debate naquele momento histórico brasileiro, inclusive a visão do ministro da Educação, que representava o pensamento ideológico do regime ditatorial dos anos Figueiredo. Este modelo de universidade não nos interessava.

posição e de movimento com a entrada em cena dos estudantes, professores, funcionários técnico administrativos. Até então os estudantes das quatro faculdades estavam bastante ausentes e alheios aos problemas internos e, particularmente, ao movimento pró universidade regional. Os professores, principalmente aqueles que fizeram os cursos de especialização a partir de 1980 em diante, em contato e convivência com professores da Universidade Federal de Porto Alegre, da Universidade Estadual de Campinas, da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e professores da FIDENE, foram ampliando os horizontes intelectuais, lendo novos pensadores, novas teorias e concepções de conhecimento, ciência, sociedade, educação, política, cultura, arte, literatura, pedagogia, etc. Sem dúvida, os cursos geraram novas visões, provocando mudanças reais práticas no mundo acadêmico das faculdades isoladas então existentes, rompendo com determinados bloqueios impostos pela ideologia dominante, instituindo e alimentando um jogo antagônico entre a concepção de universidade não crítica versus a concepção de universidade crítica. Dos cursos nascem, germinam e se desenvolvem os germes da concepção crítica de educação. Esse é o elemento novo, vital, que prolifera nas salas de aula, nos corredores, nas salas de professores, coordenadores, diretores, nos auditórios e anfiteatros, nos pátios das faculdades. Os acadêmicos organizam e dinamizam os Diretórios Centrais de Estudantes e os Centros Acadêmicos; os professores organizam as Associações de Docentes; os servidores organizam as Associações dos Funcionários em cada uma das quatro faculdades. As mensalidades elevadas e sistematicamente reajustadas atordoam e aborrecem os estudantes; os salários baixos e incertos desconcentram e inquietam os professores no seu cotidiano acadêmico. Os problemas reais começam ser analisados, discutidos e compreendidos coletivamente no conjunto dos três segmentos da comunidade acadêmica: estudantes, professores e funcionários. A solidariedade energiza a conscientização política em favor

do movimento pela universidade regional pública e gratuita - federal ou estadual.

Para uma compreensão do processo que culminou com a estadualização das quatro faculdades municipais - de natureza privada - e com a criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, é interessante retomar alguns questionamentos formulados naquele momento e que estabeleceram a direção ao processo de estudos de bases, articulações e ações para a criação da universidade.

Como garantir o empenho, a participação na experiência democrática pela ação coletiva do conjunto das associações docentes, de funcionários e dos movimentos estudantis - atores e componentes vivos da comunidade acadêmica, interessados diretos, primeiros e últimos na universidade - na elaboração da concepção, do modelo organizacional e dos ordenamentos jurídicos da nova universidade, que se queria criativa, democrática e crítica, comprometida com a história, a cultura, a educação, a economia, com os problemas sociais, com os grandes desafios da região onde deveria estar enraizada? A grande questão daquele momento, que merecia uma decisão a ser tomada democraticamente estava centrada no seguinte problema: que universidade queremos? Ou, já sabemos e conhecemos a universidade que queremos? Temos caminhos para escolher ou o modelo já está posto, dado? A verdade que parecia mais evidente, mais autêntica, é que não se tratava de uma simples escolha, de apenas uma opção, um conforto para todos. Era preferível enveredar pelo caminho formal direto, formatar os ordenamentos jurídicos, copiando um modelo de universidade concreta, do tipo "universidade tradicional moderna", burocratizada, fragmentada, instituída e determinada pelo Estado e pela empresa, submissa aos ditames da ideologia dominante e dócil ao "status quo" da sociedade em processo de industrialização ou era preferível elaborar uma concepção própria de universidade nos moldes da "universidade emergente" democrática, autônoma e crítica, rebelde ao "status quo" e à modernização

burocrática dos seus fins precípuos: o ensino, a pesquisa e a extensão? Para encaminhar uma tal discussão, era preciso ter presente a correlação de forças políticas da região. Se as forças conservadoras fossem dominantes, a caminhada seria na direção da universidade tipo moderna, burocratizada, acrítica. Caso contrário, se as forças progressistas fossem maioria, teríamos o caminho da universidade tipo "emergente", democrática, autônoma e crítica. Esta, a universidade emergente, decorre de sua comunidade, dos homens a ela vinculados e dela dependentes, de condições concretas locais, regionais, estaduais e nacionais e principalmente decorre dos compromissos sociais que assume em resposta aos desafios concretos da sociedade. Ela se determina muito mais pela capacidade e competência dos professores, pesquisadores e cientistas da própria universidade do que pela vontade política dos governantes e pela competência dos tecnoburocratas de gabinetes.

Estas questões se constituíam como questões de método. Desde o início dos trabalhos elas fundamentavam as estratégias e as táticas das ações. Havia sempre uma questão subjacente, ou seja, o que precede: a forma, a estrutura e organização universitárias formais ou a filosofia, a concepção e a vocação da universidade?

Se por um lado é verdade que a filosofia e a concepção da universidade precedem e determinam o modelo organizacional de universidade, é verdade também que elas devem ser o resultado de discussões e debates acadêmicos, portanto, de um trabalho coletivo democrático. Trata-se, portanto, de um processo dialético em que os dois elementos - a filosofia e concepção, e o modelo organizacional - ocorram simultaneamente em relações de interdependência.

8.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UNIVERSIDADE REGIONAL

Os indícios primordiais das ideias de uma universidade de natureza e estrutura regionais multicampi, pela congregação das quatro faculdades já existentes, teve seu nascimento e origem nas múltiplas ações desenvolvidas no oeste do Paraná sob a coordenação e os auspícios do Projeto Especial, principalmente por ocasião e nas circunstâncias da criação da ASSOESTE (1980), das faculdades de Foz do Iguaçu (1979), Toledo e Marechal Cândido Rondon (1980). Tiveram influência determinante os ambientes dos cursos de pós-graduação - nível de especialização - com professores da UFRGS – Porto Alegre, nas faculdades de Foz do Iguaçu e Cascavel (1980) e Toledo e Marechal Cândido Rondon (1981); professores do IESAE-FGV e do IEL-UNICAMP, na faculdade de Cascavel (1982), atendendo professores das quatro faculdades. O convívio dos professores de ensino superior da região com professores pesquisadores de instituições já consolidadas fez ver aos professores locais o quanto estavam distantes de uma docência universitária e o quanto as condições para se tornarem docentes universitários eram adversas no contexto de instituições isoladas, com orçamentos em geral dependentes das anuidades pagas por seus alunos. Assim a presença de professores de fora criou criaram impactos na maneira de pensar e agir dos professores locais, via de regra, não titulados. Os professores trouxeram novas teorias, novos pensadores, uma literatura diversificada e instigante, com novas concepções e visões de mundo, de homem, de sociedade, de educação, etc. Propuseram rupturas com as velhas metodologias e práticas de ensino mediante novos métodos de ensino, com bases na pesquisa e produção científica própria. Acima de tudo, os professores externos foram instigando e estimulando os professores das faculdades a buscar uma qualificação em centros universitários nos cursos de mestrado e doutorado. Estas ideias "revolucionárias" foram entrando de forma - quase clandestina - no pequeno mundo acadêmico local, onde o senso comum e a ideologia conservadora ainda predominavam.

Houve espanto e indignação de alguns poucos professores, de formação mais tradicional e conservadora. Mas houve encantamento e adesão da maior parte dos professores, de formação mais aberta e progressista, identificada com o pensamento crítico.

Naquelas circunstâncias, fora do universo acadêmico, a ideia de uma universidade regional corria inicialmente em conversas ao pé de ouvido, quase em *boca chiusa,* nas salas, nos corredores e nos auditórios da AMOP, COTRIGUAÇU, CACIOPAR, gabinetes das prefeituras, para logo em seguida ser anunciada e proclamada nas grandes reuniões destes agentes da sociedade regional. Sem dúvida, a ideia foi sendo gestada nos escritórios do Projeto Especial e depois na sede da ASSOESTE. Muito contribuíram, naquele momento e naquelas circunstâncias, os estudos e as pesquisas que subsidiaram o Seminário de Comunicação e Cooperativismo e o Seminário de Desenvolvimento Regional, ambos realizados em Cascavel, em 1982, com a coordenação técnica de professores da FIDENE. A ideia e visão do sentido e caráter regional já era prevalente nos meios políticos, empresariais, acadêmicos, educacionais. A visão e a ideia de manter as faculdades isoladas ou criar universidades individuais em cada município sede estavam superadas pela visão e ideia de uma universidade comum, única, constituída e composta pelas quatro faculdades já existentes.

A questão agora era a definição dos pressupostos teóricos - a filosofia e a concepção da universidade que se queria. Era necessário, então, buscar e pesquisar uma literatura adequada, de obras e autores a serem lidos, analisados e debatidos, principalmente no meio acadêmico. A pesquisa dos referenciais teóricos foi feita inicialmente na ASSOESTE. O primeiro texto base escolhido foram os depoimentos dos autores da epígrafe deste capítulo. Os textos foram compilados em sua integridade, impressos em fascículo de 9 páginas na gráfica da ASSOESTE e distribuídos nas quatro faculdades. Em Cascavel foram lidos, analisados e discutidos na 1ª Semana de Introdução

de Estudos Universitários na FECIVEL, em 1983. Os seis primeiros depoimentos foram marcantes e tem certa similaridade e complementariedade nos conceitos e concepções de universidade. Foram provocativos e instigantes para o aprofundamento e a intensificação de novas e mais extensas leituras dos autores então lidos. Marcaram profundamente o entusiasmo dos debates os conceitos de Marilena Chauí, Darci Ribeiro, Fernando H. Cardoso e Eunice Durhan pela explicitação forte - quase denúncia ideológica - da universidade tradicional moderna, burocratizada, elitizada a serviço da sociedade em processo de industrialização naquela conjuntura, ainda na vigência do regime autoritário. Havia, outrossim, um movimento no interior de algumas universidades brasileiras de rebeldia, de contestação e de crítica contundente ao modelo recém instituído pela reforma universitária - Lei 5.540/68. O final do depoimento de Eunice Durhan revela o tom – quase uma convocação - do engajamento por uma universidade democrática e livre para a crítica e desatrelada da tecnoburocracia estatal.

> Por isso mesmo a questão da universidade é hoje um problema político crucial. O que precisamos é de um grande movimento que coloque novamente em debate a necessidade de criar a universidade democrática, evitando que seja totalmente neutralizada em sua capacidade crítica e em seu potencial político pelo atrelamento integral à tecnoburocracia estatal (DURHAN. Qual a Função da Universidade? 1981, p.8).

No conjunto dos sete depoimentos, o discurso destoante e confrontante era o discurso de Rubem Ludwig, então Ministro da Educação e Cultura. Evoca "novos padrões de excelência das universidades", necessariamente "dentro de parâmetros ditados pelo nosso perfil histórico e sócio-cultural". Ou seja, a serviço das elites. A correção de rumos, como propõe, "no sentido de que o desenvolvimento do ensino superior seja dirigido em favor do povo brasileiro..." é apenas uma nova forma de fantasmagorização, instituída pelos intelectuais do regime para ganhar consentimento popular. Estes depoimentos foram a base, o marco teórico inicial que permitiu a

continuidade e o aprofundamento das reflexões, cada vez mais amplas e abertas sobre a universidade que estava em gestação. A literatura foi se ampliando e diversificando, novos autores e livros foram indicados, adquiridos e lidos no meio acadêmico, sob a coordenação da Comissão Regional Pró-Universidade, organizada e instituída em 1984, nos escritórios da ASSOESTE. Os professores Luiz Antônio Cunha, Cândido Gzrybowski, Elter Dias Maciel, Gaudêncio Frigotto (FGV), Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi (UNICAMP) foram indicando bibliografias novas e adequadas ao momento das discussões sobre a universidade, quando presentes na região por ocasião dos cursos de especialização. As indicações foram muito oportunas e determinantes para a definição dos pressupostos teóricos que serviram de base à filosofia e à concepção da universidade em gestação.

Foi elaborada uma listagem de livros e autores pela Comissão Regional Pró Universidade, com o título "BIBLIOGRAFIA-UNIVERSIDADE EM DEBATE", com o objetivo de intensificar as leituras, os estudos e subsidiar os debates sobre a história, a concepção, as funções, os modelos, a organização e desempenho das universidades. Faziam parte da listagem obras como "*Universidade e estrutura do poder*", de Miriam Limoeiro Cardoso; o texto "*Ventos do Progresso: A universidade administrativa*", de Marilena Chauí; os livros, de edição recente "*A universidade temporã*" e "*A universidade crítica*", de Luiz Antônio Cunha; "*A universidade brasileira em busca de sua identidade*" e *"Universidade e poder -Análise crítica*", de Maria de Lourdes de A. Fávero; "*A universidade brasileira: reforma ou revolução*", de Florestan Fernandes; "*O que é universidade*", de Luiz Eduardo W. Wanderley; "*Universidade emergente*", de Mário Osório Marques; "*Ensino superior no Brasil*", de M. S. Santos Graciani; "*A crise da universidade*", de José Artur Gianotti; "*Educação: do senso comum à consciência filosófica*", de Dermeval Saviani. Além dos livros, foram indicados mais de vinte artigos

publicados na revista "Educação & Sociedade",a partir do n.02 ao 18[78]. A leitura individual e às vezes coletiva desta literatura - em reuniões de trabalho, planejamento, organização, avaliação em salas de aula - se constituiu em alimento intelectual nos debates e discussões sobre a universidade regional em gestação. As ideias de universidade democrática, autônoma, crítica, como centro de pesquisa, de formação de profissionais criativos, de apoio à arte e cultura, ao desenvolvimento regional, etc, foram tomando consistência teórica e definindo o modelo de universidade regional multicampi. Inúmeros e diversos documentos foram produzidos na forma de propostas, agendas de trabalho, relatórios, compilações de textos, apontamentos de ideias e outros, impressos e distribuídos nas quatro faculdades. Num destes documentos, intitulado "Documento Base para Estudo do Processo de Reconhecimento da Universidade do Oeste do Paraná", afirma-se:

> O presente documento foi elaborado com objetivo de permitir uma reflexão ampla e aberta sobre a questão da universidade num sentido bem geral e o encaminhamento de estudos e debates sobre o processo de reconhecimento da Universidade do Oeste do Paraná. É um documento base que formula algumas questões centrais na perspectiva de desencadear a busca coletiva de caminhos que conduzem à concepção e estruturação de uma universidade inovadora, de caráter e abrangência regionais. Pretende ser um roteiro inicial básico, embora provisório, para o encaminhamento e a condução dos trabalhos da Comissão Regional Pró Universidade.
>
> O documento oferece a relação das regras do jogo, ou seja, os dispositivos legais expressos no conjunto de leis federais vigentes e uma indicação bibliográfica que possa servir de subsídio teórico para análise e pesquisa mais detalhadas e aprofundadas sobre o tema (Arquivo particular. Comissão Regional Pró Universidade, 1985, p.1).

No item "2- QUESTIONAMENTOS" está exposta a visão e concepção que os membros da Comissão Regional Pró Universidade tinham naquele momento e

[78] Eu tinha assinatura da Revista Educação & Sociedade com todos os exemplares do n.01 ao n.18, naquele momento. Foram reproduzidos e impressos na gráfica da ASSOESTE diversos artigos e distribuídos nas quatro faculdades junto aos professores, estudantes, funcionários e diretores, sempre com mensagens de estímulo e recomendações à leitura e debate no ambiente acadêmico.

circunstâncias, na função de coordenação e direção dos trabalhos:

> Quando se pensa na universidade, se pensa na sua missão e finalidade. Pensa-se no seu papel histórico, nos vínculos com o passado e no papel social que lhe cabe no presente, nos seus compromissos com as gerações vindouras. No momento, a reflexão da universidade brasileira nos leva pensar também na sua crise. E a crise da universidade nos faz pensar na crise econômica, política e social do País. Percebemos que estes fatores estão imbricados e que sem a compreensão das suas relações teremos uma visão caótica do todo. Quando queremos compreender a universidade e sua crise, começamos estudar a sociedade, suas determinações, suas relações diversas.
> Isso significa que a universidade não é uma sociedade em miniatura independente e autônoma, isolada do todo social, senão uma parte da sociedade. Nesse procedimento, para compreensão da universidade e sua crise, pressupõe-se que a sociedade esteja constantemente presente no espírito como um dado primeiro.
> Em suma, para construir a UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ precisamos saber, antes de tudo, o que é universidade na sua concepção teórica mais ampla e que sociedade real temos. Significa que, juntamente com o projeto da Universidade, precisamos ter o projeto de sociedade (IDEM, p.2).

Do conjunto de problematizações formuladas, merecem destaque as seguintes:

> Como a universidade pretende participar do processo econômico e dos acontecimentos políticos, sociais e culturais da sociedade? Como ela se inserirá na comunidade e na sociedade? Como intervirá pedagogicamente na produção dos acontecimentos e nos rumos da sociedade?
> Em que medida a universidade formará consciência crítica sem exprimir interesses das classes dominantes? (IDEM, p.2).

E no item "3 - CONCEITUALIZAÇÃO" o documento reproduz longas citações de Luiz Eduardo W. Wanderley, do livro "O que é Universidade".

> Existem aqueles que veem a universidade como o lugar historicamente apropriado para a criação e divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais que os sistemas necessitam. E como a instituição social que articula o ensino, a pesquisa e a extensão nos níveis mais elevados da política educacional de um país, satisfazendo os requisitos prefixados pela sociedade. Contida dentro de certos limites, é-lhe permitida relativa autonomia, desde que não se contraponha aos objetivos postos pelos governantes e setores privados mantenedores.
> Há outros que encaram a universidade como um dos aparelhos ideológicos

privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes. Esta visão salienta que há uma recíproca influência entre os fatores externos sócio-econômicos-políticos e os fatores internos da estrutura universitária, que são determinados por aqueles, podendo por sua vez influenciá-los mais ou menos, segundo as condições concretas de cada situação.

Uma vertente, dentro deste grupo, de cunho extremado, supõe que há uma teoria científica já elaborada para a explicação das leis do capitalismo, e que portanto ela se torna repetitiva na academia e o importante é o agir, é transformar o mundo, minimizando ou ignorando a reflexão teórica.

Outra vertente, ainda na mesma concepção, procura colocar a universidade dentro do contexto contraditório do capitalismo, analisando seus limites e possibilidades, e insere a luta universitária no conjunto das lutas sociais, explicitando como os intelectuais universitários podem se constituir em intelectuais orgânicos das classes subalternas, e podem colaborar na conquista da hegemonia da Sociedade Civil por essas classes.

Existem os que mantêm a visão persistente daqueles que defendem o "otimismo pedagógico", segundo o qual se crê na educação como mola propulsora da mudança social e do desenvolvimento, e chega a supervalorizá-la. Depois das rebeliões estudantis da década de 60, seus propugnadores argumentam que nas sociedades programadas da era pós-industrial, dominadas pela tecnocracia, as universidades se constituem num dos poucos grupos de resistência contra o poder dos tecnocratas e dos sistemas políticos autoritários; que as universidades detêm o poder das informações e dos conhecimentos que os sistemas necessitam para a sua reprodução, o que os faz dependentes delas; que o movimento estudantil, em seu interior, por não ser ainda totalmente contaminado pelos valores reinantes, tem condições de ser descomprometido com o sistema e lutar por sua transformação.

Por fim, um grupo, que se inscreve dentre os defensores da ideia de que "a escola está morta", considera a universidade algo ultrapassado, obsoleto, devendo ser totalmente reformulada ou acabada.

Para mim, a universidade é um lugar - mas não só ela - privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superstrutura, dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre papel destacado na formulação da política científica e

> tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para a sua implementação e execução. Em todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social.
>
> Estas interpretações sobre a missão e finalidade da universidade ressoam na América Latina, cuja dependência cultural externa é estrutural, e são repetidas ou recriadas com matizes peculiares à situação de cada país. Apesar de algumas tentativas, de maior ou menor eficácia, no sentido da contribuição da universidade para romper com a dependência e colaborar num projeto próprio de desenvolvimento, no sentido de democratizar o meio universitário e de preparar profissionais competentes, a tendência geral predominante a avalia como incapaz de acompanhar o padrão moderno das sociedades desenvolvidas, como compactuando com o conservadorismo e como um instrumento de resistência à mudança interna e externa.
>
> Uma leitura das finalidades que as universidades latino-americanas se propõem e que constam de seus Estatutos daria uma impressão bastante positiva. Contudo, quando se pesquisa o cumprimento dessas finalidades e a carência de meios e recursos humanos e materiais, comprova-se uma enorme distância entre o desejado e o realizado. Assim sendo, como estas finalidades não são atingidas e as avaliações apontam um conjunto de lacunas e desperdícios, de tempos em tempos se promovem campanhas ou se elaboram projetos de reforma universitária (IDEM, 3-4).

Das diversas e diferentes visões e concepções de universidade apresentadas por Luiz Eduardo, se constitui como essencial a concepção de universidade como espaço singular para conhecer a cultura universal, espaço para difundi-la criticamente e produzir novos conhecimentos. Apesar da universidade ainda preservar seu papel tradicional de manutenção do sistema dominante, ela também pode ser o espaço social de produção da transformação social. Luiz Eduardo ao expor a sua visão e compreensão de universidade parece ter se inspirado nos escritos de Gramsci "Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral"*(1981, p.13).*

Para nós, o espaço social, político, intelectual, científico e cultural abria-se

para a superação de visões e concepções de mundo e de sociedade fortemente tradicionais e conservadoras nos meios acadêmicos e mais ainda para a transformação das faculdades locais mantidas pelas mensalidades dos estudantes em universidade pública autônoma, gratuita e democrática. Conseguir uma maioria em defesa da universidade era suplantar os pequenos poderes exercidos nas faculdades, era deixar entrar nos currais locais o estranho, aquele que vindo de fora assumiria no futuro as funções docentes. Isto não se obteve sem oposições.

Para a coordenação da Comissão Permanente Pró-Universidade naquelas circunstâncias, já não interessava apenas instituir faculdades e cursos superiores, ainda que públicas e gratuitas. A ideia forte, central, que estabelecia a direção das análises e debates era a ideia de uma universidade em que a grande prioridade fosse o seu "corpus acadêmico" - de professores, pesquisadores e cientistas. Para tanto, deveria haver as condições materiais e intelectuais favoráveis para a qualificação e titulação dos professores em curto espaço de tempo. Era necessário definir e instituir políticas, planos e programas de pós-graduação, com bolsas da CAPES para professores cursarem mestrados e doutorados nos melhores centros universitários do país. Os planos e programas deveriam abarcar também um sistema de seleção e admissão de professores mediante concursos públicos de provas e títulos, assim que criada a universidade. Os concursos públicos deveriam atender rigorosamente aos modelos das universidades públicas, com membros das bancas externas em sua totalidade para não haver nenhum tipo de favorecimento, assegurando plena visibilidade aos processos de seleção e admissão. As medidas para garantir a implantação destes programas deveriam ser instituídas simultaneamente ao movimento pela estadualização das quatro faculdades e a criação e instalação da universidade regional multicampi. Sem o estatuto de universidade - legal e de fato - não haveria interesse de docentes/pesquisadores já titulados em

participar de concursos nas faculdades, sem as condições mínimas para pesquisa e produção acadêmica que se pretendia.

Para ampliar e aprofundar os estudos sobre os modelos e concepção de universidade, além da literatura indicada, foram organizados e promovidos seminários e conferências com a presença de professores de diversas universidades, dentre os quais Luiz E. W. Wanderley, Cristovam Buarque, Luiz Antônio Cunha, Volnei Garrafa, Raulino Tramontin, Adelar Francisco Baggio, Gaudêncio Frigotto entre outros.

A ideia do ciclo de seminários sobre universidade, proposta pela Comissão Permanente Pró-Universidade do Oeste se orientava por dois elementos básicos. O primeiro, os seminários como método de trabalho, propondo estudos, exposições de especialistas convidados, debates abertos e livres, e decisões democráticas para sequência e continuidade das ações de forma conjunta e participativa. Os seminários eram espaços e momentos de ouvir e falar, de preparar o solo para plantar, desenvolver e colher, no sentido seminal da palavra "seminário" - "sementeira". O segundo, os seminários se constituíam em uma estratégia de mobilização e engajamento das comunidades acadêmicas das quatro faculdades, de agentes da sociedade civil local e regional e dos meios de comunicação. A participação e o engajamento das organizações internas e externas na construção do projeto de universidade foram atingindo significativos graus de maturidade, solidariedade e consciência política, fundamentais na correlação de forças com o poder político central do Estado.

No projeto,[79] o objetivo do Ciclo do Seminário está assim exposto de forma muito clara: "Aprofundar e ampliar os estudos e debates sobre a Universidade num plano bem amplo, as diversas concepções teóricas de Universidade de hoje, o papel e as

[79] O relatório, na forma de síntese do Ciclo de Seminários sobre Universidade, foi elaborado por Milano Adolfo Scheidt, Secretário Executivo da Comissão Permanente Pró-Universidade e por Ivo Oss Emer, Secretário Executivo da ASSOESTE, em janeiro de 1986. O documento está identificado na capa apenas como APRESENTAÇÃO.

funções históricas da Universidade e as perspectivas da Universidade do Oeste do Paraná "(Relatório síntese dos seminários – Arquivo particular, jan.1986, p.2).

Já por força da estratégia, o Ciclo foi organizado com o envolvimento de um conjunto de instituições e organizações, algumas de abrangência local e outras, regional, dentre as quais a ASSOESTE, AMOP, ACAMOP, FECIVEL, FACITOL, FACIMAR, Diretórios Acadêmicos, Associações de Docentes, Associações de Funcionários das faculdades, Prefeitura de Palotina, Cooperativas Agropecuárias da região e a Comissão Permanente Pró-Universidade. Os seminários foram realizados nas faculdades de Cascavel, Toledo e Marechal Cândido Rondon, pois a faculdade de Foz do Iguaçu se auto excluiu do movimento e do projeto de universidade regional. Permaneceu excluída no período até 1985. A retirada ocorreu por decisão do presidente da fundação mantenedora e da diretora da faculdade, estimulados por grupo de empresários e políticos de Foz do Iguaçu, que pretendiam criar uma universidade exclusiva para aquela cidade. Em inícios de 1986, os acadêmicos da faculdade, em manifestação pública, pediram o afastamento do presidente da FUNEFI e da diretora da FACISA. Os novos dirigentes, com apoio amplo dos estudantes, reintegram a faculdade de Foz do Iguaçu ao projeto de universidade regional multicampi. Este fato permite avaliar o nível de engajamento e de consciência dos estudantes na luta pela universidade pública e gratuita.

O primeiro seminário foi realizado na faculdade de Cascavel, no dia 05 de outubro de 1985, com a presença do reitor da PUC/ São Paulo, Luiz Eduardo Wanderley, como palestrante para falar sobre "conceptualização de universidade". Naquelas circunstâncias, o reitor da PUC era membro da Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior e iniciou sua fala com os seguintes questionamentos:

> Que tipo de ensino superior a comunidade universitária do Oeste do Paraná está pretendendo construir com o reconhecimento da Universidade? Um ensino

> que simplesmente adapte as pessoas à realidade onde vivem ou um ensino superior que forme pessoas capazes de ver, sentir, questionar e intervir nessa realidade, buscando formas de transformá-la para construir um novo homem e uma nova sociedade? (IDEM, p.3).

Na opinião do professor Luiz Eduardo, a universidade do Oeste que estava sendo concebida, dentre suas funções sociais e culturais, deveria se interessar em conhecer e estudar a cultura popular80. E o reitor fez uma denúncia:

> Nós só conhecemos a cultura erudita e a cultura de massa, enquanto que sobre a cultura popular dos grupos étnicos, dos camponeses, dos trabalhadores, não há pesquisa, não há estudos, salvo raras exceções. É um campo enorme para vocês, universitários do Oeste, avançarem e conhecerem. Essa cultura é oral, visual e que possui psicologia diferente e um saber assistemático. A universidade do Oeste deve se preocupar também em preservar e defender os interesses populares regionais. Cada vez mais o capitalismo transforma os interesses regionais em nacionais e até multinacionais. Quem é que não vê, aqui na região, o pequeno produtor agrícola ser engolido pelos grandes frigoríficos, pelas grandes propriedades rurais, pelos bancos? Esse é o processo do capitalismo selvagem que nós vivemos. Vamos defender o nosso pequeno produtor, nossa pequena empresa. Por isso, precisamos discutir, na universidade, os grandes impasses do capitalismo, do socialismo e ver qual é o tipo, o projeto de sociedade que queremos construir. Acho que vocês começaram certo. Não com um projeto acabada, mas estão começando pela linha segura: a reflexão, a análise, o estudo. Para ver como vocês vão atuar. Para assim fazer nascer a universidade do Oeste (IDEM, p.6).

Da parte do palestrante, uma convocação para o engajamento e a participação de um projeto de universidade ainda não existente, mas possível.

Já nos questionamentos e debates com os participantes, o conferencista adverte sobre uma universidade comprometida com a realidade social, educacional, cultural e política do seu tempo. E ao questionar os presentes sobre como a universidade poderá participar e contribuir nas transformações sociais, garantir os direitos de acesso à universidade das classes sociais subalternas, o público presente respondeu quase a uma

---

80 Na década de 80 havia um verdadeiro movimento nacional pelos estudos e pela inclusão da cultura popular nos currículos dos cursos universitários.

só voz: "formando consciência crítica, política e participativa". "Perfeito", afirmou Luiz Eduardo. E continuou questionando e respondendo ele mesmo às perguntas que fazia ao público.

> Mas como conseguir essa consciência numa escola onde a teoria é alienante, onde o próprio aluno só deseja receber o "canudo" e cair fora logo, onde boa parte dos professores está ali para fazer "um bico"... Como conseguir mudanças com esse tipo de comunidade, do jeito que ela é, vinda de uma formação agrária, conservadora? É importante pensar nisso também. A saída? Lutar por uma democracia efetiva no país. Porque construir uma universidade democrática numa sociedade autoritária é impossível. E a democracia brasileira passa pelos setores populares emergentes. Esse é o nosso grande desafio: criar a intelectualidade nos setores populares. Para alcançar isso, é preciso mudar a orientação dos cursos, das teses, das pesquisas, da extensão, do ensino. Se a comunidade universitária do Oeste definiu sua atuação pela linha transformadora, todos os programas de ensino, pesquisa e extensão tem que estar voltados para os interesses da maioria da população (IDEM, p.4).

Sem dúvida, estas ideias circulavam no mundo acadêmico nos centros universitários mais avançados e críticos na conjuntura nacional dos anos 80. Naquelas circunstâncias, nada mais oportuno e determinante para o movimento pela universidade regional do que aquelas ideias e concepções. Ao final do seminário, como resultado, houve uma proclamação unânime da comunidade acadêmica, ali presente, da FECIVEL, FACITOL e FACIMAR: "Queremos uma universidade pública, gratuita, autônoma e democrática" (IDEM, p.5).

O segundo seminário ocorreu na faculdade de Toledo, no dia 26 de outubro de 1985, com a presença do Diretor do Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento da Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina - FESSC, professor José Müller. O tema do seminário era: " A Pesquisa e Extensão no Ensino Superior - Experiências em Pesquisa e Extensão Científica e Cultural". Até então, as faculdades desenvolviam e praticavam tão somente o ensino formal, pretensamente profissionalizante, sem o compromisso e comprometimento com a pesquisa. Após apresentar a estrutura e o

modelo organizacional da universidade em que atuava, o professor Müller chamou atenção para o efetivo exercício das três funções precípuas da universidade contemporânea. Argumentou a favor da unidade entre as três funções - ensino, pesquisa e extensão - pois na prática, em grande parte das universidades e faculdades de caráter privado, se praticava apenas o ensino, fraco e alienante. Pela pesquisa e extensão, a universidade pode cumprir seu compromisso com o desenvolvimento regional. Conhecer a história, as potencialidades, as deficiências e as necessidades da região onde a UNISUL– Universidade do Sul de Santa Catarina, estabeleceu as bases de sua ação regional, foi o ponto de partida daquela universidade regional. Se no primeiro seminário prevaleceram as discussões e reflexões sobre concepções de universidade, aqui, no segundo seminário, prevaleceram as exposições, questionamentos e discussões sobre uma universidade concreta, determinada, de natureza e abrangência regional. A experiência não se constituiu como um modelo a ser copiado, mas apresentou elementos constitutivos importantes para o modelo organizacional que se pretendia para o oeste do Paraná.

O terceiro seminário foi realizado na faculdade de Marechal Cândido Rondon, no dia 23 de outubro de 1985, com a participação dos convidados e conferencistas, o reitor da recém reconhecida Universidade de Ijuí - UNIJUÍ - professor Adelar Francisco Baggio e o assessor do Conselho Federal de Educação81, professor Arcelio Santin. O tema do seminário foi: "Experiências de Universidades Emergentes". Naqueles anos as universidades denominadas "emergentes" estavam em voga, quase na moda. Eram instituições recentes ou ainda em processo de reconhecimento, de novo modelo organizacional, abertas aos desafios externos e comprometidas, via de regra, com o desenvolvimento dos setores mais próximos de sua influência. Portanto, fortemente

[81] Anos mais tarde o Conselho Federal de Educação foi extinto e deu lugar ao atual Conselho Nacional de Educação.

vinculadas ao meio histórico social, econômico, cultural, local e regional, de que faziam parte ou estavam inseridas, enraizadas por assim dizer, e comprometidas com os desafios de suas comunidades - acadêmica e comunidade externa. Este modelo de organização de universidade emergente se constituía num modelo "desconstrutivo" das universidades tradicionais de elite, mais antigas e de referencia já consolidada universalmente. Numa linguagem mais figurativa, poderíamos dizer que as "Universidades emergentes" confrontavam-se com as do tipo "*Turris Eburnea*" - Torre de Marfim - um ambiente iluminado por intelectuais, cientistas, professores catedráticos se ocupando e envolvendo com assuntos e questionamentos desvinculados dos problemas reais do dia-a-dia da própria universidade e da sociedade do seu tempo. As universidades, do tipo "Torres de Marfim", eram inúteis para a sociedade que as sustentava. O reitor Adelar Baggio, após ter abordado a história do ensino superior de Ijuí, com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, mantida pela Sociedade São Boaventura dos Frades Capuchinhos em 1957, sucedida em 1969 pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado-FIDENE, discorreu sobre as razões e condições do reconhecimento da UNIJUÍ, em junho de 1985. Em linhas gerais, o professor Adelar Baggio demonstrou de forma como a UNIJUÍ se constituía, naquele momento, em exemplo de "universidade emergente", pela sua instituição nascente-recente e pela sua própria identidade e vinculação com a sociedade regional. Fato mais marcante e inovador nas exposições do reitor sobre a universidade recém instituída foi a maneira como a instituição conseguiu superar a concepção das atividades de ensino, pesquisa e extensão, primeiramente entendidas como funções - um paralelismo na prática - e agora concebidas e tratadas como "dimensões substantivas da atuação universitária" - uma unidade orgânica na ação.

> Desenvolveu-se, na experiência pregressa da instituição, a integração progressiva das funções do ensino, da pesquisa e da extensão. E, na realidade,

> uma das preocupações permanentes da política institucional foi essa integração referida ao esforço de, no trato com os problemas enfrentados pela população da região através da programação de extensão, buscar, pela pesquisa, a percepção das determinações sociais presentes e um posicionamento crítico em face da ação desenvolvida e das condições gerais em que se operava, de forma a nascerem as linhas norteadoras e a dinâmica do ensino das necessidades e possibilidades detectadas pela extensão e pesquisa (A Universidade de Ijuí, 1985, p.25).

Sobre o movimento e o projeto de universidade do Oeste do Paraná, destacou que além dos estudos e debates sobre a concepção e o modelo de universidade que se pretendia, era necessário fazer um levantamento regional atualizado, uma descrição da região a partir dos dados do Seminário de Desenvolvimento Regional, realizado em 1982. No estudo devem ser destacados os aspectos culturais, a história consistente e os procedimentos científicos já iniciados nos diversos programas do Projeto Especial, ASSOESTE e Faculdades. Advertiu aos presentes também sobre a necessidade de continuação e de avanços no movimento para o ano de 1986 e subsequentes. É necessário ampliar os encontros acadêmicos, os cursos de especialização de professores, os projetos de desenvolvimento cultural, constituir grupos de pesquisa próprios, etc.

Além das colocações do reitor da UNIJUÍ, houve também a participação do professor Arcelio Santin, do CFE –Brasília. O professor apresentou, de forma clara e objetiva, os aspectos formais do projeto de universidade: os ordenamentos jurídicos com toda legislação vigente específica a ser atendida na Carta-Consulta, tanto na modalidade de "Autorização", como na modalidade de "Reconhecimento". As informações foram de praticidade excepcional para os coordenadores e assessores da Comissão Permanente Pró-Universidade do Oeste. No final do terceiro seminário houve uma decisão unânime, sobre as condições conjunturais e contextuais favoráveis na região para a criação e instituição da universidade pública multicampi. Havia também a necessidade de

conclamação e do chamamento geral das comunidades acadêmicas e das forças políticas de engajamento pela universidade.

Um fato singular, que se constituiu em um dos fatores determinantes no processo da instituição da Universidade, foi a abrangência e a amplitude de participação dos seminários, sendo 420 participantes no seminário de Cascavel, 180 de Toledo e 160 de Marechal Cândido Rondon. Participaram diretores das faculdades, presidentes das fundações, prefeitos de vários municípios, presidente da AMOP, diretores da COTRIGUAÇU e Cooperativas Regionais, secretários de educação, inspetores de ensino, diretores de escolas, professores universitários, estudantes, funcionários, representantes de partidos políticos e sindicatos de trabalhadores, de associações diversas e a imprensa. Por estes dados, no mínimo é coerente invocar o sentido da "insubstituibilidade" dos sujeitos e dos agentes sociais determinados no processo de criação da UNIOESTE: outros fossem os agentes sociais, outra seria a história que se escreveria.

Simultaneamente às múltiplas reuniões de trabalho, às viagens pela região e a Curitiba, aos encontros e seminários, foram sendo realizados cursos de formação continuada de professores das escolas municipais e estaduais, promovidos e coordenados pela ASSOESTE, e cursos de especialização aos professores das faculdades. A presença constante de professores de universidades permitiu a ampliação e o aprofundamento da necessidade de uma universidade na região, com condições reais para instituir as dimensões da pesquisa, extensão e ensino na formação dos professores licenciados, que viriam atuar nas escolas públicas da região. O professor João Wanderley Geraldi teve participação efetiva e constante nos cursos, seminários e reuniões de avaliação e planejamento, com visível e real intervenção pedagógica nos processos escolares.

No ano de 1984, na área de Integração Social a ASSOESTE promoveu um

curso para 48 professores em aprofundamento metodológico do Projeto Memória. Estes 48 professores, por sua vez, já nos seus municípios, atenderam 1.171 professores no mesmo curso, nas regiões oeste e sudoeste, com a coordenação dos professores Jaime Luiz Callai e Dolair Augusta Callai. Como parte do curso, foram impressos e editados pela ASSOESTE e distribuídos gratuitamente, nos anos de 1984 e 1985, 16.180 exemplares do livro "Repensando o Oeste do Paraná". No mesmo ano, a ASSOESTE realizou curso para professores alfabetizadores no Método Misto e Erasmo Pilotto para 1.386 professores das duas regiões, distribuindo 19.800 exemplares da cartilha "A Porta Mágica". Em matemática foi realizado um curso para 1.039 professores de 1ª a 4ª séries, com uma metodologia extraordinariamente inovadora, ensinando cálculo matemático a partir de dados concretos da vida diária do aluno. Em Língua Portuguesa, foram atendidos em cursos de formação 505 professores de 5ª a 8ª séries em 12 turmas, ministrados por professores do IEL-UNICAMP, sob a coordenação do professor João Wanderley Geraldi. Sobre o curso, consta o seguinte registro no documento "INFORME À DIRETORIA DA COTRIGUAÇU - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ASSOESTE EM1984":

> Para realização do curso de Língua Portuguesa, a ASSOESTE editou o livro intitulado "O Texto na Sala de Aula". O livro foi considerado o melhor existente no país no seu enfoque específico. Atualmente está na 2ª edição (totalizando 6.000 exemplares) e sendo requisitado por professores das Universidades de Cuiabá, Aracaju, UNIJUÍ; Faculdades de Santa Cruz do Sul, Erechim e outras. Foi incluído na bibliografia básica do concurso a ser realizado no Estado para o provimento de 16.000 vagas do ensino público. A SEED de São Paulo pediu autorização (foi concedida) para reproduzir 80.000 cópias de um capítulo do livro para os professores da rede pública do Estado. Diariamente são despachados por reembolso postal exemplares do livro para os mais diferentes pontos do Estado (Arquivo Particular, 1984, p.2).

A leitura da narrativa destes fatos precisa ir além dos números. No método dialético é preciso preservar a "lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-

versa)" (KONDER, 1983, p.58). A quantidade de professores atendidos - aparentemente uma formação em massa de 505 professores - não diminui a qualidade e não vulgariza o novo, o original. Ao contrário, valendo-me das lições de Gramsci, pode-se confirmar que se trata de criação de uma nova cultura, original, socializada e difundida criticamente aos professores na educação básica. Uma cultura - um método e uma prática - transformada "em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral" (GRAMSCI, 1981, p.13). Trata-se da superação, da passagem do objeto de ensino para a prática da leitura e escrita da língua portuguesa. Foi uma "experiência feliz", proclama o autor do relatório. Os indícios de felicidade por certo eram os rostos risonhos e os corpos agitados pela alegria e encantamento das milhares de crianças e adolescentes ao lerem livros e escreverem as suas histórias, em vez de decorarem exclusivamente para as provas, definições de próclise, mesóclise e ênclise. Naquele momento do curso, além do livro "O Texto na Sala de Aula", organizado pelo professor João Wanderley Geraldi, foi apresentado e usado o livro "Nossas Histórias", com 47 textos escritos por alunos da 8ª série da Escola Estadual Marilis Faria Pirotelli, de Cascavel, editado pela ASSOESTE em 1983. O fato de diversos professores da UNICAMP deslocarem-se de Campinas a Cascavel para ministrar cursos a professores das escolas de ensino básico em 10 municípios na fronteira do Paraná com Paraguai e Argentina, evidencia, por si só, uma intervenção pedagógica criativa e original. Há um outro fato que não aparece na leitura de da narrativa e que nos coloca no campo do ensino superior da região, que é o fato de alguns professores participantes dos cursos atuarem também nos cursos superiores das faculdades em via de transformação em Universidade. E muitos deles eram alunos dos cursos de licenciatura das faculdades. Nestas relações se estabeleceram conexões vitais entre o ensino básico e o ensino superior, produzindo mudanças recíprocas nos dois sistemas.

Nos outros cursos havia também a presença de professores de Curitiba, indicados pela Secretaria de Educação e CETEPAR, para ministrar cursos aos professores de escolas públicas em convênio com a ASSOESTE. Ocorreu um episódio inusitado, porque fora de tempo, da conjuntura nacional das práticas repressivas. O professor Valdemir Miotello, ao ministrar curso aos professores na cidade de Nova Aurora, foi preso. O prefeito incomodado pelas ideias e teorias "revolucionárias" - textos e discursos marxistas - determinou ao delegado da cidade que prendesse o professor "comunista" do CETEPAR, que estava ministrando curso pela ASSOESTE. Dezenas de professores, em solidariedade ao professor Miotello, pernoitaram no colégio, autoconstituídos de vigias do professor. No dia seguinte, a então Secretária de Educação, Gilda Polli, mandou o carro oficial do próprio gabinete, com motorista e o professor João Mânfio para libertar o professor Miotello. Aquela atitude do prefeito foi uma afronta ao movimento pela democratização do Brasil e, particularmente, desrespeito ao governo democrático de José Richa.

No período de 1985 a 1989, muitos e diversos fatos foram constitutivos e determinantes na definição e formulação da concepção teórica e da definição do modelo de universidade, sempre permeados por leituras, conferências e debates sobre a universidade que queríamos. As quatro faculdades, com destaque à faculdade de Cascavel, se constituíram em palco de relevantes discussões acadêmicas, sociais, políticas e culturais. A presença do reitor da Universidade Nacional de Brasília, Cristovam Buarque, em 1988, durante dois dias na Faculdade de Cascavel revigorou muito as ideias de democracia na universidade - não só a democracia na gestão, mas no acesso à universidade dos jovens das classes subalternas - e as atividades extensionistas. Os estudantes universitários deveriam exercer suas práticas de estágio necessariamente junto às populações mais pobres das cidades e do campo, excluídas dos

bancos universitários. Era uma forma da universidade fazer justiça social aos excluídos e mantenedores da própria universidade. Estas ideias empolgavam muito a comunidade acadêmica, em especial os estudantes e professores que militavam em partidos e movimentos sociais de esquerda. A hegemonia universitária - no sentido de direção intelectual, conceitual e moral - foi ganhando força e consistência, uma unidade na diversidade. Em seguida veio o professor Volnei Garrafa, também da UnB, abordar a questão da ética na universidade. Alargou de vez a visão e os conceitos de democracia, liberdade, autonomia, responsabilidade no enfoque da ética. A assessoria permanente do professor Adelar Baggio à Comissão de Planejamento da UNIOESTE conferia segurança e confiança, particularmente aos estudos e levantamentos mais científicos e técnicos da realidade regional.

Foi naquele cenário que surge a ideia da "Estatuinte". Não se sabe o autor, o anunciador primeiro da ideia de realizar uma "estatuinte" na FUNIOESTE para definir e decidir sobre o modelo de universidade - os Estatutos, o Regimento Geral e a estrutura organizacional. O fato é que um belo dia a ideia começou correr pelos corredores e salas da FECIVEL no início de 1989 e logo se propagou nas outras três faculdades. Inspirada na recém encerrada Constituinte - resultado do processo de redemocratização brasileira - a ideia da estatuinte teve uma aceitação e adesão plenas no meio acadêmico das faculdades. A ideia de definir e aprovar os Estatutos da UNIOESTE por uma "estatuinte" de ampla participação de membros internos e externos associava-se à ideia de uma democracia viva, real na universidade. Além do ineditismo da ideia. Numa das muitas reuniões da Comissão de Planejamento da FUNIOESTE, esteve presente o deputado federal Nelton Friedrich, de Toledo, avaliado pelo Congresso e a imprensa como "deputado nota '10", pelo empenho e participação na Constituinte. Ele se entusiasmou pela ideia da estatuinte e se encarregou de

providenciar cópias do Decreto e do Regulamento Interno da Constituinte, como modelos para a organização da Comissão Estatuinte da FUNIOESTE. No âmbito interno das faculdades a ideia tomou corpo e consistência em inúmeras reuniões das associações de professores, funcionários e diretórios acadêmicos com propostas de composição da Comissão, indicando representantes internos e externos, bem como sugestões da dinâmica dos trabalhos, critérios de participação e normas para o Regimento Interno. O fato da participação da comunidade acadêmica na fase preparatória e de definição dos critérios e normas legitimou e confirmou o caráter democrático dos trabalhos da Comissão de Planejamento da FUNIOESTE. A essência da autonomia é a capacidade de elaboração das próprias normas pela participação e decisão de todos os membros do grupo. Esta lição se constituiu em princípio da postura-teórico-metodológica da Comissão de Planejamento. Enquanto estava se organizando a instituição da estatuinte, uma comissão especial elaborou os ante-projetos dos Estatutos, do Regimento Geral, da Estrutura Organizacional e dos fundamentos conceituais, filosóficos, sociológicos, psicológicos e tecnológicos da Universidade em estudo. Este material, especialmente elaborado e reproduzido, se constituiu no objeto da Estatuinte.

No dia 20 de maio de 1989, em reunião de representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica dos quatro campi, foi decidido pela formação de uma Comissão Estatuinte, ficando a cargo da Comissão de Planejamento a aprovação e instituição formal e legal. E no dia 17 de junho foi assinada a resolução de instituição da Comissão Estatuinte, "com a finalidade de discutir e aprovar o Estatuto e o Regimento da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, para posterior encaminhamento ao Conselho Diretor da FUNIOESTE" (Resolução nº 016/89-GP, assinada por José Kuiava, Diretor Presidente, 17 jun 1989). Dentre os fatos mais marcantes e originais foi a ampla representatividade na composição da estatuinte,

expressa no artigo 2° da citada resolução.

> A composição da Comissão Estatuinte será representativa das diversas categoriais da comunidade universitária e regional por seus organismos, associações ou instituições formais através de suas direções ou instâncias de poder, decorrentes de processo eletivo próprio,...(IDEM, 1989, p.2).

No âmbito acadêmico interno, a representação se constituiu de forma paritária entre os corpos docente, discente e de funcionários das quatro faculdades. Da comunidade externa regional participaram representantes das quatro prefeituras e das quatro câmaras de vereadores dos municípios sede das faculdades; representantes de sindicato de trabalhadores ou de central sindical regional dos quatro municípios (CUT); um representante de cada Associação Industrial e Comercial e um representante de cada Núcleo Regional de Ensino da região. O fato novo e de impacto político foi a participação da CUT, com a intenção e pretensão de garantir a presença e participação da classe dos trabalhadores, um pressuposto da justiça social no espaço da universidade pública e gratuita. Participaram cinco representantes da CUT de Cascavel, sendo que um deles - ex-servente de pedreiro - é professor da UNIOESTE, concluindo o doutoramento na UERJ. Ao todo, participaram 102 representantes das comunidades acadêmica e regional. A Comissão Estatuinte foi instalada no dia 29 de junho e encerrou-se no dia 04 de agosto de 1989 na Faculdade de Cascavel. Foram realizadas 9 sessões, com total de 48 horas, em 8 dias de trabalhos efetivos. Os trabalhos foram desenvolvidos sempre em plenária, coordenados pela Mesa Diretiva. A manifestação era garantida a todos os representantes, com registro de presenças e concessão de certificado de participação aos representantes com a presença superior a 50%.

Os resultados finais e as lições que podem ser extraídas dos trabalhos da Comissão Estatuinte:

a) a aprovação dos Estatutos, do Regimento Geral e do

Organograma/Modelo Organizacional da UNIOESTE;

b) definição dos fundamentos filosóficos que devem se constituir em pressupostos conceituais e metodológicos e em princípios nas ações, tais como, uma universidade democrática, autônoma, crítica, aberta e comprometida com os problemas da sociedade do Oeste do Paraná; estes pressupostos estão presentes no texto do Estatuto, do Regimento Geral e no modelo organizacional; o Conselho Universitário - COU - órgão superior da universidade, é constituído e formado nos moldes da Comissão Estatuinte;

c) a transformação da Comissão Estatuinte em Fórum Permanente de Debates, com finalidade de promover e coordenar a realização de estudos e debates, em âmbito regional, sobre concepções, funções e modelos de universidades, que deveriam servir de fundamentos e bases na elaboração e implementação do projeto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná;

d) e, como marca, como identidade intelectual e científica, foi enunciado e evocado como direito o seguinte compromisso: ninguém do mundo deve estudar e pesquisar mais e conhecer melhor a história e a realidade do oeste do Paraná do que a UNIOESTE; para tanto, embora não só as monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado dos estudantes e professores da UNIOESTE, conforme a natureza e objeto de suas pesquisas, devem dar prioridade aos temas sobre a região.

Do modo como a Estatuinte desenvolveu seus trabalhos - um momento da democracia substantiva e viva - e dos seus resultados propositivos acima enunciados, é possível tecer algumas reflexões e extrair lições de um cenário regional, imbricadas com lições do cenário nacional. As reflexões expressas a seguir já permeavam e alimentavam

as discussões da Estatuinte. Portanto, a Estatuinte fez parte do espetáculo político e social que o Brasil encenava em todo o seu território naquele momento histórico. Não por iniciativa e força dos poderes constituídos, mas pelos movimentos de base. Nunca talvez na história do país como naqueles anos da década de 80, a questão da democracia ocupou tanto espaço e lugar tão destacado nas lutas dos movimentos sociais e políticos. O Oeste do Paraná fazia parte do grande, embora ainda confuso, e complexo, mas novo, cenário nacional.

A luta pela democracia era a luta contra a dominação e a exploração de muitos por uns poucos. Há um pressuposto básico comum e irrecusável nesses movimentos pela democracia de base: um poder democrático não se inventa a partir dos poderes constituídos, mas à margem e às vezes contra eles, segundo Marilena Chauí.

> [...]as lutas democráticas passadas e presentes evidenciam que o desejo de liberdade e de igualdade pode ser bloqueado, reprimido e impedido pelas instituições existentes, mas não pode ser destruído por elas, a menos que nisso consintamos, abdicando desses direitos e aceitando a servidão voluntária. ⋯ A democracia tem a capacidade extraordinária de questionar-se a si mesma questionando suas próprias instituições e abrindo-se para a história, sem dispor de garantias prévias quanto aos resultados da própria política. A democracia não é algo que foi inventado certa vez. É reinvenção contínua da política (CHAUÍ, 1983,p.7).

Fica claro que os movimentos de luta pela democracia de base, na sua origem, são movimentos que nascem de uma luta contra governos e regimes autoritários e contra estruturas produtivas que produzem as desigualdades sociais. Todos eles, os movimentos, têm como motivo essencial a conquista da liberdade, além de reivindicarem o pão. A democracia é uma escolha que se faz na história e ainda se faz a duras penas.

O lado sadio dessa democracia barulhenta - ora agressiva, ora alegre e festiva - é o fato em que as populações, até então excluídas do cenário político, naqueles dias vinham à cena e disputavam lugar e papéis de protagonistas políticos. Naquele cenário real brasileiro, o coro veio à cena. Os sem terra, boias-fria, desempregados,

favelados, mulheres, produtores agrícolas, trabalhadores, camelôs, contraventores do jogo do bicho, ocupam o lugar e os espaços públicos: as praças, ruas, avenidas, terrenos baldios, fazendas não produtivas e demasiadamente grandes, beiras de estrada etc. Essa massa dos sem rosto, dos excluídos da política nacional, dos privados dos direitos e de condições mínimas de vida, vem desenhando o rosto, a sua identidade e disputando o espaço e o papel político na cena nacional. É a democracia de base que vem se insurgindo contra a democracia "tradicional".

Se por um lado é verdade que não é o estatuto que faz a Universidade, nem o conjunto de regimentos e normas, mas o trabalho dos docentes, pesquisadores e cientistas, é verdade também que o Estatuto que nasce democraticamente pode refletir o tipo e o tamanho da universidade. Pode conter a concepção e o modelo da universidade, a estrutura de poder social a cumprir no seu contexto.

O Conselho Diretor da FUNIOESTE e a Comissão de Planejamento elaboraram o projeto definitivo, tendo por base as decisões da Comissão Estatuinte e as indicações e proposições dos seminários sobre universidade. O processo foi encaminhado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico em maio de 1990.

Neste período, foram organizados e realizados, além dos já referidos anteriormente, diversos cursos de especialização com professores da UNICAMP, Fundação Getúlio Vargas, PUC-Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Maringá. Além do mais, dezenas de professores das faculdades foram afastados para cursos de mestrado e doutorado, agora com bolsas da CAPES. Dessa forma, foi-se criando um verdadeiro e autêntico ambiente universitário no âmbito das quatro faculdades, empenhadas na criação de uma universidade regional. Nascia, assim, um novo "*modus vivendi*" acadêmico, agora com a mentalidade universitária.

8.2 PELOS CAMINHOS DA MOBILIZAÇÃO NASCE A UNIOESTE - UM EMBATE POLÍTICO

A história do ensino superior do oeste
é uma história que nos honra muito e engrandece os cidadãos desta região.
Tivemos que lutar sempre e muito por conta própria,
pois se não o fizéssemos
estaríamos alijados do direito de termos o nosso ensino superior
e o direito de muitas outras coisas vitais.
Criamos e construímos Faculdades comunitárias a duras penas,
com contribuição de orçamentos municipais.
Mantivemos o ensino superior,
construímos prédios, organizamos bibliotecas,
instalamos laboratórios, contratamos e mantivemos professores,
e profissionais a preço [e às custas] das mensalidades dos acadêmicos por muitos anos.
Construímos com persistência e grandes dificuldades
um rico patrimônio material, científico e cultural,
sem a participação efetiva do Estado.
Temos dado o melhor de nós.
Produzimos riquezas que sustentam grande parte deste Estado e do país.
Construímos as nossas Faculdades com o nosso trabalho,
o da comunidade acadêmica e das nossas populações.
[...]Trouxemos para cá, durante os últimos 06 anos,
grandes educadores, como Cristovam Buarque, ex-reitor da UNB,
Luiz Eduardo Wanderley, ex-reitor da PUC/SP.
Adelar Francisco Baggio, ex-reitor da UNIJUÍ,
Volnei Garrafa da UNB,
dezenas de professores da UNICAMP, da FGV-Rio, da PUC/SP, das Universidades Federais
e de institutos e agências de pesquisa do país.
Vale lembrar que nenhuma personalidade de notório saber
vai a lugar onde reina a mediocridade,
a incompetência e a preguiça.
O Estatuto, o Regimento Geral
e o Modelo Organizacional da UNIOESTE foram examinados,
discutidos e aprovados por uma Estatuinte,
fato único no Paraná,
com participação de membros da comunidade universitária
e membros da sociedade civil regional.
Não copiamos o nosso Estatuto
e nosso Regimento Geral de outras universidades as pressas,

como sugeriu o Governador,
pois decidimos em conjunto elaborar um modelo original.
E não foi esse fato que impediu
o reconhecimento da nossa Universidade.
[…]Nós temos um projeto de Universidade elaborado por nós
e não encomendado a mercenários da educação.
A nossa universidade se propõe a promover o desenvolvimento da ciência,
do conhecimento, do saber, da verdade, da democracia,
da liberdade, da paz, da tecnologia,
das artes e da cultura, em geral, e do Oeste, em particular.
Visa formar cidadãos conscientes
e profissionais qualificados e preparados
para os desafios do mundo moderno,
e para uma nova sociedade democrática.
Trabalhamos muito para termos este projeto.
Ele é nosso.
Por tudo isto, pedimos aos Governantes do nosso Estado
que tenham mais respeito por nós.
Se não puderem trazer muito materialmente,
que nos tragam, quando nos visitarem,
mais consideração e respeito.
Nós divergimos muito na Universidade,
discutimos muito e estamos promovendo o entendimento da Universidade
com a sociedade organizada em grandes embates,
mas acima de tudo cultivamos o respeito[82].
(Arquivo Particular–"A CARTA DO OESTE – A VERDADE SOBRE A FUNIOESTE", 1990, p.1–3).

O tom da linguagem ufanista dos trechos do manifesto já é indício suficiente

[82] Trechos do manifesto dos dirigentes da Fundação Universidade Estadual do Oeste face às acusações sistemáticas e raivosas do então governador do Paraná, Álvaro Dias, aos dirigentes da FUNIOESTE, feitas em comícios e entrevistas na imprensa falada, escrita e televisiva, quando em visitas ao oeste do Paraná, por ser cobrado pela desatenção e procrastinação da criação e reconhecimento da universidade estadual, reivindicada há mais de dez anos. A "CARTA do OESTE" de uma lauda, e o manifesto "A VERDADE SOBRE A FUNIOESTE", de 14 laudas, foram redigidos pessoalmente por mim e aprovados e assinados em 20 de setembro de 1990, por José Kuiava, Presidente da FUNIOESTE; Flávio Vendelino Scherer, Vice–Presidente; Carlos Calssavara, Diretor da FECIVEL; Franco Sereni, Diretor da FACISA; Lair José Berch, Diretor da FACIMAR; Celso Almiro Hoffmann, Diretor da FACITOL. O manifesto foi redigido com o propósito de dar conhecimento à população do oeste dos fatos ocorridos no processo de elaboração e do encaminhamento do projeto de reconhecimento da UNIOESTE junto à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e ao Conselho Estadual de Educação. Cópias do manifesto foram distribuídas à comunidade acadêmica das faculdades, imprensa local, regional e estadual, às secretarias e órgãos do Estado, às universidades Federal e Estaduais, faculdades, inspetorias de ensino, prefeituras, câmaras de vereadores, aos deputados, partidos políticos e entidades como AMOP, COTRIGUAÇU, CACIOPAR, ACAMOP e outros. O documento gerou impactos favoráveis e energizadores da solidariedade regional e de indignação com o governo central do Estado.

para sentir e avaliar os caminhos andados nos percursos do oeste e particularmente pelos difíceis e estreitos corredores dos gabinetes do poder central e da burocracia estatal. Trata-se de examinar as relações entre as forças sociais e políticas do oeste em confronto com as forças do governo central. Quando o poder central do Estado é exercido - mesmo que constituído por processo democrático - por governantes, políticos e técnicos insensíveis e despidos da vontade política de atender reivindicações de interesse social comum, coletivo, de uma região, há basicamente três caminhos a seguir: primeiro, esmorecer, silenciar e desistir das reivindicações; segundo, continuar e persistir nas reivindicações junto às instâncias do poder, acreditando que um dia a vontade política dos governantes ceda aos rogos; terceiro, persistir nas reivindicações, mas pelo movimento de correlação de forças no espaço político.

Este último caminho exigia, estrategicamente, as ações em duas frentes. A frente que cuidaria dos mecanismos e aparatos jurídico-legais e burocráticos junto aos aparelhos e instâncias do poder. Para tanto, era necessário pessoal especializado em elaboração e encaminhamento de processos de criação e/ou reconhecimento de universidades - conhecimento pleno da legislação, carta consulta, estrutura do projeto de universidade de fato, real e concreta. O projeto deveria ser o resultado das práticas acadêmicas e científicas da universidade em condições objetivas próprias. Tratava-se de cuidar e dar conta da essência da universidade: suas funções e compromisso social. Deveria conter e assegurar políticas e planos de formação e qualificação dos seus docentes - especialistas, mestres e doutores. Uma estrutura e ambiente para o desempenho consistente e criativo da pesquisa, extensão e ensino. As ações desta frente já foram abordadas e analisadas, ainda que brevemente, no subcapítulo antecedente.

A outra frente cuidaria das ações políticas, das articulações com as forças locais, regionais e destas, com as esferas do poder central. Era o jogo de confronto de

forças, uma correlação de forças pelo embate e confronto políticos. Para tanto, era necessário conhecer bem as próprias forças, organizar os agentes aliados e também conhecer e avaliar permanentemente a relação estrutural de forças com o poder do inimigo, principalmente as brechas e os pontos frágeis dos governantes e políticos, suscetíveis ao poder da opinião pública. A imprensa se constituía na arma poderosa em favor das forças regionais. Naquele momento era preciso ter consciência de que se tratava de um movimento permanente, contínuo e não de ações esporádicas isoladas e ocasionais. Tratava-se de uma guerra de posição como se fosse um campo de batalha onde era necessário avaliar as forças do poder do próprio exército e o poder e as forças do exército inimigo, e angariar aliados. Na guerra de posição e de movimento, como procedimento metodológico na análise de situações formulado por Gramsci, é preciso avaliar as táticas e as estratégias dos dois exércitos, Aquela conjuntura política - anos 80, com as manifestações populares e movimentos sociais em alta - favorecia o engajamento e a participação dos estudantes em movimentos reivindicatórios de causas comuns, como o movimento do oeste pela sua universidade. Somente pela combinação das duas frentes foi possível a construção de uma universidade socialmente útil e eficiente.

A ideia inicial e o primeiro esboço de um projeto de universidade do oeste nasceram em Cascavel ainda nos primeiros anos da década de 70, quando um grupo de professores[83] de escolas públicas, desenvolveu, de forma espontânea e voluntária, os

[83] Os trabalhos de articulação e elaboração do projeto foram coordenados pelo professor Marcos Cláudio Schuster, do Colégio Estadual Wilson Joffre, que mobilizou os professores de Cascavel e percorreu os municípios da região, cadastrando professores titulados com registro no MEC, condição necessária para aprovação e autorização dos cursos de ensino superior pelo Conselho Federal de Educação. O professor Marcos fez as articulações com líderes políticos, empresariais e movimentos estudantis, particularmente atuou junto aos vereadores de Cascavel para a autorização da criação e instalação da fundação mantenedora de cursos superiores. Coordenou, também, todos procedimentos formais e os encaminhamentos do processo junto à Secretaria de Estado da Educação e ao Conselho Estadual de Educação. Na montagem do projeto teve participação determinante do professor Ivo Oss Emer, também do Colégio Wilson Joffre, com pesquisas e estudos inéditos da história sócio-econômica-educacional

estudos, as articulações e os procedimentos formais do processo de criação e implantação de cursos superiores em Cascavel. A tentativa do grupo foi um projeto diretamente de universidade, sem nenhum curso de ensino superior até então existente em Cascavel. Projeto FUOP - Fundação Universidade do este do Paraná - teve o mérito da ousadia e se revelou também como jogo de estratégia: pedir grande para ganhar o inicial necessário. Para a época e as circunstâncias de desenvolvimento sócio-econômico-político e educacional o projeto de universidade direta se revelou inviável. Porém, se por um lado o projeto foi frustrante, por outro, viabilizou a criação e instalação da primeira faculdade de cursos superiores na região, a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel - FECIVEL - em agosto de 1972. A exemplo e nos mesmos moldes da FECIVEL, oito anos depois, foram instituídas as faculdades de Foz do Iguaçu - FACISA, de Toledo - FACITOL e de Marechal Cândido Rondon - FACIMAR.

Assim, a história da implantação dos cursos superiores de natureza fundacional foi protagonizada pelas comunidades, cabendo a responsabilidade da formação de infraestrutura - terrenos, prédios, bibliotecas, laboratórios, etc - às administrações municipais, e as despesas de manutenção e de pessoal - contratação de professores, funcionários e outros profissionais e serviços - corriam às custas das mensalidades dos estudantes. A força motriz propulsora do movimento era o desejo e a necessidade de uma universidade pública gratuita e de boa qualidade. Essa força, por outro lado, era alimentada e energizada pelo desconforto das mensalidades e pela precariedade e desqualificação do ensino superior naquelas condições reais das quatro faculdades.

---

e cultural de Cascavel e região. Os estudos da história, tão recente quanto dinâmica, se constituíram nas justificativas inquestionáveis pela consistência de dados e informações históricas e pelo desenvolvimento dinâmico naquele contexto em processo de transformações estruturais da economia da região.

A seguir são expostos alguns fatos e acontecimentos, algumas ocorrências que se constituíram em marcas - "ancoragens" -[84] no processo de gestação, criação e instalação da UNIOESTE. As ações que dão origem ao movimento pelo ensino superior de caráter e abrangência regionais tem suas inspirações e bases conceituais, em abordagens anteriores, em cursos de especialização e programas de caráter regional nos anos de 1980 a 1983, inicialmente por iniciativa e coordenação do Projeto Especial e ASSOESTE. No período compreendido entre 1983 e 1992 os movimentos se intensificaram e ganharam consistência e poder político no âmbito interno nas quatro faculdades e no âmbito externo regional. Mobilizam-se forças institucionais e políticas regionais e estaduais. Foram promovidos inúmeros e diversos seminários, reuniões, manifestações públicas de massa, audiências, viagens, estudos e debates, envolvendo dirigentes, professores, estudantes, funcionários, prefeitos, deputados, vereadores, lideranças políticas, empresariais e sociais e especialmente a imprensa.

Antes dessa movimentação toda se iniciar, nos anos 1981-1982, um grupo de políticos, empresários e professores de Cascavel, encomendou a profissionais externos um projeto de universidade exclusivamente de Cascavel, tendo como base a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O projeto foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e pelo governador Ney Braga, no final do seu mandato em 1982. O fato foi comemorado efusivamente em carreata pela cidade de Cascavel sob os estrondos de fogos de artifícios. A festa veio de surpresa, pois ninguém conhecia os motivos da festa. Só não foi instalada a Fundação Universidade de Cascavel porque o Ministro da Educação não autorizou.

A partir daquele fato - quase incidente - já em começos de 1983, a ASSOESTE inicia os contatos e as articulações com os diretores das quatro faculdades,

[84] Na acepção de J.W. Geraldi em "Ancoragens - Estudos Bakhtinianos", São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

com a presidência da AMOP, a diretoria da COTRIGUAÇU, com diretores e assessores de diversos órgãos do Estado, agora com a composição do novo governo de José Richa - Departamento de Assuntos Universitários, DAU, da Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, Secretaria do Interior e outros. Inicialmente foi constituído um grupo de trabalho na ASSOESTE com a missão e o compromisso de coordenar as ações em prol do ensino superior do oeste do Paraná. Como ponto de partida, o grupo elaborou um plano de trabalho denominado: "Estudo de Viabilidade Técnica/Financeira para o Projeto de Criação da Fundação-Universidade do Oeste do Paraná".85 Na justificativa do plano, o grupo reafirma o compromisso de que a universidade para o Oeste do Paraná, naquelas condições históricas, constituía-se em necessidade social, educacional, científica e cultural da população e deveria se originar das IES regionais. Reafirma, também, os compromissos da universidade com os seus fins: pelo ensino, a universidade deve garantir a formação e qualificação de profissionais de "massa crítica a serviço da sociedade"; pela extensão, buscará reaprender a cultura popular e identificará as aspirações fundamentais das comunidades; e pela pesquisa realimentará os conteúdos científicos, técnicos e metodológicos de suas linhas de ação. Dentre os objetivos, o grupo se propunha realizar estudos visando a implantação da Fundação Universidade do Oeste do Paraná. Para tanto, deveria elaborar o documento base para ser encaminhado aos órgãos educacionais para aprovação. O grupo elegeu um conjunto de atividades que denotam a dimensão dos trabalhos, a começar com a reafirmação do compromisso de envolver a comunidade na discussão da proposta, realizar pesquisas e seminários para estudo e análise do modelo de universidade, promover reuniões técnicas de estudos e debates, apresentar relatórios dos resultados; elaborar a proposta de universidade e os estatutos da fundação, e trabalhar junto aos órgãos do estado para aprovação da

85 O documento de 9 páginas faz parte do arquivo pessoal.

universidade. Na metodologia de trabalho, o grupo reafirma que uma participação ampla da sociedade é a condição necessária em todas as etapas do processo. E para deflagrar o processo de participação, o grupo propôs a realização de seminários e reuniões de caráter regional, abertos a todos os interessados na análise e nos debates para a construção da universidade do oeste, fatos já abordados anteriormente.

O volume, a profundidade e a complexidade dos trabalhos exigiam a participação efetiva de equipes de diretores e a dedicação exclusiva de profissionais e técnicos, bem como de consultores especiais no decorrer dos trabalhos daquele momento em diante. O grupo de trabalho propôs, então, a organização de três equipes de trabalho.

A *Comissão Diretiva* - constituída pelos Diretores das quatro faculdades, pelo Presidente das quatro fundações mantenedoras, pelo Secretário Executivo da ASSOESTE e pelo Diretor da COTRIGUAÇU. Com sede na ASSOESTE, à Comissão Diretiva cabia a coordenação administrativa, técnica e política de todos os trabalhos pró universidade do oeste.

A *Comissão Técnico-Administrativa* - com sede na ASSOESTE, era constituída por um coordenador, um assessor e um auxiliar administrativo. Na verdade, era a equipe de trabalho operacional, formada por profissionais contratados em tempo integral para coordenar e executar os trabalhos, desde a articulação e programação das reuniões até a elaboração do projeto definitivo da universidade.

A *Equipe Técnica de Curitiba* - constituída por um consultor técnico, um assessor, três técnicos e um datilógrafo, todos do Departamento de Assuntos Universitários, da Secretaria da Educação. A participação do DAU nos trabalhos pró universidade do oeste foi determinada pela vontade política do próprio governador José Richa e da Secretária de Educação, Gilda Poli. A equipe técnica realizou estudos e

levantamentos específicos do ensino superior do Estado - particularmente da região. Além do mais, assessorava a Comissão Diretiva e a Coordenação Técnico-Administrativa e participava de reuniões e seminários.

As três equipes de trabalho contavam com apoio de consultores especiais, que se constituíram em fator de fundamental importância para os trabalhos desenvolvidos.

Os *Consultores e Técnicos da FIDENE* - a equipe era constituída por dois Consultores e dois Técnicos, coordenada pelo professor Adelar Francisco Baggio86. Naquele momento, anos de 1983-1984, o processo de reconhecimento da FIDENE em universidade estava sendo analisado e apreciado no Conselho Federal de Educação. Dessa forma, os consultores da FIDENE estavam vivenciando uma experiência muito similar ao processo da Universidade do Oeste, com a vantagem de já terem elaborado por inteiro o projeto de uma universidade de natureza e características regionais, ainda que não pública e gratuita. Cabe destacar aqui o papel e as atividades dos Consultores da FDENE previstas no documento, proposto pelos Grupo de Trabalho da ASSOESTE.

> Assessorar a Coordenação Técnica na ordenação dos Fundamentos teóricos e das diretrizes da universidade; realizar estudos e pesquisas das tendências sócio-econômicas-culturais da região, necessários ao embasamento do projeto; assessorar a Coordenação Técnica e a Comissão Diretiva nos estudos, incluindo os estatutos da Fundação que deverá ser a mantenedora da Universidade; realizar estudos para a definição da estrutura administrativa da Universidade e sua vinculação com a Fundação mantenedora; assessorar a Comissão no encaminhamento do processo dos órgãos educacionais para apreciação e aprovação; participar de reuniões e seminários (Arquivo Pessoal. Estudo de Viabilidade Técnica-Financeira para o Projeto de Criação da Fundação-Universidade do Oeste do Paraná, 1984, p.6).

Os *Consultores de Brasília* - dois técnicos do Conselho Federal de Educação, sendo eles Raulino Tramontin e Arcelio Santin. Foi muito oportuna a

---

86 O professor Adelar Baggio, então reitor da UNIJUI, continuou assessorando os trabalhos na UNIOESTE, como consultor, até meados de 1992.

assessoria dos dois técnicos, pois acumulavam vasta experiência em processos de criação e reconhecimento de universidades de todo Brasil, além da formação acadêmica profunda na área da educação superior. Coube a eles prestar consultoria ampla à Comissão Diretiva e à Coordenação Técnica na realização dos estudos, na montagem e encaminhamento do processo.

Com a organização e estruturação das equipes de coordenação e trabalho foi possível desenvolver as duas frentes de ações de maneira concomitante e interdependente, quais sejam: a frente da elaboração e definição dos elementos da concepção de universidade - fundamentos teórico-metodológicos, a filosofia, com o respectivo modelo organizacional e de gestão - e a frente do movimento pela estadualização das quatro faculdades - um confronto político das forças de poder objetivo do oeste e as forças do poder político central de Curitiba. A promulgação da lei de estadualização foi a primeira grande conquista como resultado das tensões e das vontades políticas do Poder Executivo - governo do Palácio Iguaçu - e do Poder Legislativo - Assembleia Legislativa do Paraná.

Por uma questão de método, foi preciso, antes de mais nada, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual no período examinado, mediante a narrativa dos fatos constitutivos da história, em que estão implícitos os elementos da concepção de universidade. Neste caso, como propõe Gramsci, foi preciso fazer preliminarmente um trabalho minucioso dos fatos e elaborar a narrativa, com ligeiras reflexões, "...com o máximo escrúpulo de exatidão, de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito e apriorismo ou tomada de posição" (1978, p.68). Foi preciso, também com inspiração em Gramsci, dedicar atenções ao papel dos intelectuais no seio dos blocos de forças, tanto do bloco do oeste como do bloco do poder central. Hugues Portelli, abordando o sentido do papel dos intelectuais orgânicos em Gramsci,

adverte que "os intelectuais não constituem uma classe propriamente dita, mas grupos vinculados às diferentes classes" (1977, p.85). E justifica sua asserção citando o próprio Gramsci: "Não existe uma classe independente de intelectuais, mas cada grupo social possui sua própria camada de intelectuais..."(GRAMSCI, in: PORTELLI, 1977, p.85). Se é verdade que todo grupo social tem seus intelectuais orgânicos - sujeitos agentes que estabelecem a direção moral e intelectual ao grupo - é verdade também que todo grupo social tem seus agentes de adesão e consentimento - sujeitos que criam e mantem vínculos orgânicos de solidariedade, ainda que por interesses diversos entre si. É de se perguntar, então, no caso específico do movimento pró-universidade estadual do oeste do Paraná, qual o papel essencial que desempenharam os intelectuais no seio do grupo social - bloco do oeste - e no grupo político - bloco de Curitiba. Quais foram os argumentos morais, intelectuais e de interesse material pró-UNIOESTE e quais argumentos contra. Os interessados imediatos pró-estadualização eram os presidentes das fundações mantenedoras e os diretores das faculdades, que viam e sentiam na estadualização uma garantia na manutenção e uma qualificação do ensino superior, com o orçamento anual do estado, superando e acabando a permanente precariedade de recursos, a insegurança e a incerteza das mensalidades dos estudantes. A estadualização das faculdades traria a segurança e estabilidade financeira e material para a criação da UNIOESTE. Além do mais, com recursos orçamentários do Estado seria possível, e de imediato, propor a expansão do ensino superior, implantando novos cursos, inclusive os cursos considerados "nobres" - medicina, odontologia, fisioterapia, direito, arquitetura, engenharia civil, agronomia, veterinária entre outros - no período diurno, com as construções e instalações adequadas, com laboratórios, bibliotecas, equipamentos técnicos, enfim, com toda a infraestrutura de uma universidade pública de qualidade. As vantagens para os professores estavam relacionadas diretamente ao salário

e a estabilidade de emprego, mediante um Plano de Cargos e Salários, com incentivo à produção e titulação profissional, a exemplo dos professores das três universidades estaduais já existentes no Paraná - UEL, UEM e UEPG. Com as novas condições salariais haveria o ingresso por concursos públicos, valorizando a titulação acadêmica e a estabilidade funcional, condições imprescindíveis para o desempenho das três dimensões da universidade: ensino de melhor qualidade, pesquisa com produção científica e extensão com compromisso social. Essas mesmas vantagens teriam os servidores técnico-administrativos, com um Plano de Cargos e Salários poderiam desempenhar as funções-meio da universidade: os serviços técnico-administrativos, agora mediante concursos públicos e os respectivos avanços na carreira por mérito funcional, tempo de serviço e titulação. Enquanto os estudantes viam duas vantagens diretas na vida acadêmica. A primeira vantagem se efetivaria imediatamente com a supressão das mensalidades com o ensino público e gratuito. A segunda decorreria no percurso do processo da vida acadêmica com a qualificação e titulação dos professores e servidores seria garantida a qualidade da formação profissional. Além da qualidade dos cursos haveria a possibilidade real de mais opções com novos cursos, principalmente os cursos mais procurados no período diurno. Os argumentos pró-estadualização, num primeiro momento, e pró-universidade, já como resultado da estadualização, no meio acadêmico, foram se construindo nas mais diversas formas nos grupos de intelectuais que reconstruíam permanentemente a direção moral e intelectual do movimento.

Há relações íntimas entre os interesses dos três segmentos da comunidade acadêmica. Os interesses se entrecruzam, se intercomplementam. Numa visão dialética, eles são indissociáveis entre si. E quais seriam os argumentos dos grupos sociais externos à universidade, mas comprometidos face aos vínculos de solidariedade com o grupo acadêmico e vínculos orgânicos com a universidade? Os prefeitos dos municípios

sede das faculdades tinham interesse na estadualização para desonerar os cofres públicos municipais com repasse mensal de percentuais orçamentários às fundações de ensino superior. Haveria vantagens para a economia do município com repasses de verbas do estado na forma de salários de professores e servidores, de obras e instalações com benefícios para o comércio local, setor imobiliário, etc. Além do que, haveria benefícios políticos eleitorais junto à opinião pública pelos resultados sociais, educacionais, científicos, culturais e profissionais que a universidade pública geraria para as comunidades local e regional. Os empresários dos setores industrial e comercial, no primeiro momento, se postavam indiferentes, não enxergavam benefícios diretos nem indiretos à vista para o ramo em que atuavam. Foi preciso, por sucessivas vezes, comparecer junto às associações da indústria e do comércio nos municípios para demonstrar as vantagens de uma universidade pública regional. O papel dos intelectuais dos grupos acadêmicos foi posto à prova na argumentação pró-estadualização. Foi necessário demonstrar as vantagens que o comércio teria com os recursos do estado - Secretaria da Fazenda - repassados para os salários dos professores e servidores, verbas do estado para as construções de prédios e de toda a infraestrutura dos campi, compra de veículos, construção de prédios de apartamentos para estudantes de outras regiões e estados, que para cá viriam por conta dos cursos mais requisitados. Assim, os intelectuais tiveram que aprender a lógica da sociedade de consumo e valer-se de uma linguagem de negócios nas relações de produção capitalista. No setor de serviços - campo dos profissionais liberais - no primeiro momento não só houve indiferença, como uma visível e incômoda resistência à implantação de cursos na cidade por conta do medo de concorrência no mercado dos serviços - uma disputa pela reserva de mercado. Novos profissionais diplomados aqui concorreriam no mercado de trabalho com os profissionais já estabelecidos. Os argumentos precisavam ser construídos com ajuda dos princípios da

ética profissional e da moral humana. O fato interessante é que, passado o momento da resistência, à medida que os profissionais foram aderindo ao projeto, foram se constituindo também em novos intelectuais do grupo em defesa da universidade pública regional. Houve ainda uma adesão e participação inédita dos sindicatos de trabalhadores, principalmente do setor da construção civil vinculados à CUT. Quase todos filiados aos partidos de esquerda como o PT, PCB, PC do B e PSB. Na história do Brasil, as classes sociais dos trabalhadores foram excluídas das salas universitárias e agora os trabalhadores estavam reivindicando e lutando por este espaço nas universidades públicas e gratuitas no processo da democratização brasileira. O fato é que os grupos - sindicatos e partidos políticos - possuíam os seus intelectuais orgânicos - sujeitos sem diplomas universitários, mas capazes de teorizar as questões e circunstâncias da vida real e dar a direção moral e intelectual ao grupo social do qual faziam parte. Muitos acadêmicos e professores universitários eram filiados aos partidos de esquerda, fato que revigorava os argumentos a favor da estadualização do ensino superior na região. E nestes grupos a ideia do ensino superior público, gratuito e laico ganhava força e espaço. Era preciso ter cuidado nos argumentos teóricos, nas justificativas dos discursos para não derrapar na incoerência em favor de uma universidade tradicional de elite. De todos os grupos sociais dos diversos setores organizados da sociedade do oeste, a imprensa local e regional - todos os meios de comunicação de massa como jornais, revistas, rádios e emissoras de televisão - detinha o maior poder de fogo nas tensões entre o poder regional e o poder central. Era o meio e o espaço por onde fluía e se formava a opinião pública. Mesmo na sua diversidade e contradição de interesses, a imprensa no todo sempre se posicionou e argumentou a favor da estadualização das faculdades e da criação da universidade regional. Era respeitada e temida pelos governadores e políticos contrários à universidade estadual do oeste.

Dessa forma, as condições necessárias para uma solução favorável ao oeste foram se constituindo nas relações e forças de estrutura e superestrutura, no sentido que lhes dá Gramsci. Tratava-se de momentos de desenvolvimento da consciência política coletiva na ação concreta, na relação das forças sociais - momento dos interesses corporativos materiais (setores empresariais de olho no capital) e na relação das forças políticas - momento da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, superando os interesses meramente corporativos. Aqui está o indício, o germe da tese segundo a qual a estadualização das quatro faculdades foi possível porque o grupo atingiu o nível de consciência política onde se deu a passagem das forças de estrutura para as forças de superestrutura, momento em que se deu a unicidade dos fins e interesses econômicos e a unicidade intelectual e moral.

E quais eram os argumentos dos intelectuais - ou dos seus arautos políticos - contrários ao projeto de estadualização? Os políticos contrários no Paraná eram os governadores, os senadores, grande parte dos deputados federais e estaduais, secretários de estado, a imprensa e grupos empresariais particularmente da capital e de outras regiões de destacado poder político e de formação de opinião pública. Argumento central contra a estadualização era de que o Estado não poderia arcar com a manutenção de mais uma universidade pública às custas do orçamento do Estado. Os secretários da Fazenda com seus economistas; os secretários da Administração, com seus administradores e tecnoburocratas; os secretários da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com seus acadêmicos; os chefes de gabinete do Palácio Iguaçu, com seus assessores; os deputados estaduais, exceto os das regiões oeste, centro oeste, sudoeste e noroeste; os diretores de diversos aparelhos de estado; os conselheiros do Conselho de Educação; todos estes se constituíam em intelectuais do bloco no poder, argumentando contra o projeto da universidade estadual do oeste. Ora evocavam

dispositivos legais da legislação federal e estadual; sempre procrastinavam os pedidos e processos nos trâmites das instâncias burocráticas. Mas, a voz da falta de vontade política emanava do gabinete do Palácio Iguaçu e ecoava pelas demais instâncias do poder central. Uma vez localizado o campo de batalha e as estratégias de luta, era preciso organizar as táticas de ação das forças do oeste. Foram organizadas três frentes de ação. Uma se fez pelos caminhos formais, com documentos e processos de acordo com a legislação vigente, submetidos aos órgãos do estado, sempre pelos protocolos oficiais. A segunda frente, em conexão com a primeira, era o caminho das audiências sucessivas e frequentes nas Secretarias de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, da Administração, da Fazenda, na Assembleia do Estado, na Assessoria do Gabinete do Governador. As audiências eram programadas e solicitadas com antecedência, com pauta de assuntos objetivos a serem tratados em conjunto com os aparelhos de estado. A participação do oeste se fazia rigorosamente na forma coletiva de comitivas, nunca de forma individualizada, mas na representação coletiva dos diretores das faculdades, representantes acadêmicos dos DCEs, dos docentes, prefeitos dos municípios sede de faculdades e deputados estaduais do oeste. Esta era a tática, uma identidade singular própria, que impressionava e aturdia os secretários, diretores e assessores dos governos. A terceira frente se fazia pelo caminho da informação permanente sobre os encaminhamentos dos processos e principalmente sobre os resultados das negociações das audiências. Eram feitas memórias e relatórios das viagens e audiências e repassados internamente aos professores, servidores e estudantes em breves resenhas87 impressas nos serviços de reprografia de cada faculdade. Todos eram informados e conheciam - passo-a-passo - os avanços e as dificuldades no processo de

[87] O presidente da ADUC, professor de economia Edgar Prado Lopes Filho, denominou essas resenhas de "os papeluchos do Kuiava", quando eu exercia o cargo de Diretor da Faculdade de Cascavel e coordenador da Comissão Pró-Universidade do Oeste, nos anos de 1986-1992.

estadualização. Assim, os segmentos da comunidade acadêmica participavam efetivamente do processo e quando convocados para as assembleias, as manifestações de protesto e as caravanas a Curitiba e até Brasília, aderiam com força e solidariedade. As informações à comunidade externa, ao público, se faziam pela imprensa. Os meios de comunicação de massa do oeste eram convidados para todas reuniões internas e externas, as audiências em Curitiba, as manifestações de protesto e principalmente eram informados sobre a demora e o adiamento do projeto de estadualização por parte do governador junto à Assembleia do Estado para aprovação da lei. O papel da imprensa foi imprescindível no processo de estadualização das faculdades do oeste.

Contra o argumento do governo - que não podia arcar com mais uma universidade às custas do orçamento do estado - foi contraposto um argumento concreto e real: o oeste do Paraná representava 11,6% do território paranaense e produzia, na década de 80, 34% de trigo, milho e soja do total do Paraná. Era a segunda região de maior produção de leite, suínos e aves de corte para consumo interno e exportação. Estes dados tornaram os argumentos a favor da universidade estadual irrefutáveis.

A primeira tentativa de federalização - Diante da não receptividade pelo governo do Estado dos pedidos do oeste, a Comissão Pró-Universidade direcionou suas atenções rumo à esfera federal. O fim do governo Figueiredo (15-03-1979 a 15-03-1985) estava anunciando novos tempos para o Brasil e vida nova para os brasileiros. A ditadura estava se pondo como sol no final do dia e a democracia estava despontando na alvorada do planalto. O candidato das oposições a Presidência da República, Dr. Tancredo de Almeida Neves, em suas viagens de campanha pelo Brasil a fora, estaria em Curitiba no início de dezembro de 1985. A Comissão elaborou uma carta breve e objetiva, assinada pelos diretores das faculdades, prefeitos e presidente da AMOP e um documento prévio,

com dados da região oeste do Paraná e uma proposta de criação e implantação da Universidade Federal do Oeste do Paraná. Uma comitiva foi organizada com diretores, professores, estudantes, prefeitos, deputados, empresários e no dia 03 de dezembro, por intermédio do governador José Richa, o expediente foi apresentado, lido e entregue ao Dr. Tancredo Neves no salão de festas do Clube Santa Mônica em Curitiba. O Dr. Tancredo ouviu atentamente, recebeu a carta e entregou-a ao seu assessor para que a guardasse e levasse à Brasília. Nunca mais se soube o paradeiro do pedido.

A reunião na cidade de Guaraniaçu - Com propósito de ampliar e fortalecer os sentimentos de solidariedade, apoio e engajamento dos agentes e das forças do oeste e também de Curitiba, foi organizada e promovida pela ASSOESTE e AMOP uma reunião no dia 19 de abril de 1985, na cidade de Guaraniaçu. Congregou diversos prefeitos, secretários de estado da Educação, Administração e do Interior, presidente e membros do Conselho Estadual de Educação, assessores das secretarias, diretores, professores e estudantes das faculdades, secretários municipais, membros da Comissão Paritária para a Política do Ensino Superior do Paraná, Comissão Pró-Universidade do Oeste, representantes de partidos políticos, deputados estaduais e federais do oeste e a imprensa local e regional. A reunião ocorreu durante o dia todo, com vasta agenda de proposições, organizada pela Comissão Pró-Universidade nos escritórios da ASSOESTE. Dentre as múltiplas e importantes proposições, tomou-se a decisão unânime de constituir um organismo forte e representativo dos diversos segmentos da sociedade regional do oeste e de secretarias e órgãos do Estado, com vínculo e sintonia com a ASSOESTE e as faculdades. Na condição de um verdadeiro colegiado, a ação básica do Conselho era o apoio às propostas e ações de implementação política da Comissão Diretiva junto às instâncias de decisão superior. Os resultados da reunião, em sua

totalidade, se constituem em marco fundamental na constituição da UNIOESTE.

Audiência com o governador José Richa – Em 11 de julho de 1985, no encontro com os políticos com base eleitoral na região oeste - prefeitos, deputados estaduais, deputados federais e vereadores, sob a coordenação da Comissão Pró-Universidade, foi decidido solicitar uma audiência com o governador José Richa. Assim, no dia 18 de julho daquele ano uma comitiva regional de aproximadamente cem membros, composta pelos membros da Comissão, presidentes da AMOP, COTRIGUAÇU, prefeitos, deputados, professores, estudantes, empresários, arcebispo de Cascavel e a imprensa, apresentou ao governador José Richa o pedido de recursos na ordem de 21 milhões de cruzados, a estadualização das quatro faculdades, a criação e implantação - via reconhecimento - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O chefe da Casa Civil havia reservado a sala de reuniões do gabinete do governador, porém, diante do tamanho da comitiva do oeste, teve que transferir a audiência para o Salão de Festas do Palácio. Muitos falaram na audiência, dentre os quais o Arcebispo de Cascavel, Dom Armando Sírio, pedindo ao governador que olhasse para a juventude de Cascavel e do oeste que precisava muito de estudos universitários. Diante da força representativa do oeste do Paraná e dos pedidos, o governador Richa mostrou-se entusiasmado com a força e vigor do oeste e foi solícito ao pedido de verba para as faculdades, prometendo liberar, se não no todo, mas em parte significativa, os recursos solicitados. Quanto à estadualização, o governador propôs a federalização e se dispôs a gestionar em Brasília junto ao Ministro da Educação, bem como convocaria secretários de Estado e políticos do seu governo para se empenharem na luta pela criação e instalação da Universidade Federal do oeste. No final da audiência afirmou que se não fosse possível a federalização, até o final do seu governo ele estadualizaria as quatro faculdades. Assim, estrategicamente, o governador desviou as

forças do oeste sobre o Palácio do Iguaçu para o Palácio do Planalto. Todos acreditaram nas palavras do governador. A imprensa noticiou amplamente o acontecimento. Mais tarde o governador Richa negou ter dito que estadualizaria as faculdades até o final do seu governo, caso não fossem federalizadas.

Uma viagem épica a Brasília – Com apoio e solidariedade do governo Richa, no início do mês de maio de 1986, uma caravana de mais de 400 representantes do oeste e alguns de Curitiba, deslocou-se até Brasília. Faziam parte da caravana diretores das faculdades, prefeitos, deputados, vereadores, professores, estudantes, representantes de partidos políticos e secretários de estado. Os estudantes e professores deslocaram-se em diversos ônibus e as autoridades, via aérea, no percurso de mais de 1.400 km. A audiência marcada com o ministro Jorge Bornhausen não aconteceu, pois o ministro não compareceu ao salão do ministério. Por conta da audiência frustrada houve um início de tumulto com ânimos exaltados de quem tinha viajado durante 18 horas consecutivas88. A caravana se deslocou, então, ao Palácio do Planalto e já nas proximidades da rampa do palácio foi contida pelo batalhão de guardas. Assim mesmo houve ameaça de invasão para falar com o presidente José Sarney. O então deputado Nelton Friedrich, valendo-se do alto falante portátil, pediu calma aos participantes mais exaltados e intermediou os entendimentos com assessores do Palácio para uma audiência com o Ministro da Educação, já à noite no apartamento do ministro, com até 15 representantes. Uma comissão de 30 representantes ouviu do ministro, no apartamento, as razões da impossibilidade de criar uma universidade federal no oeste do Paraná naquele momento.

[88] Um grupo invadiu o ministério e foi até o gabinete do ministro. Dentre os representantes estava o prefeito de Boa Vista da Aparecida, Sr. Cícero, que sentou na cadeira do ministro e se autoproclamou o próprio ministro e autorizou a federalização da Universidade do Oeste. Por descuido, apertou o botão de alarme sob a mesa, o que ocasionou de imediato o aparecimento de dois seguranças pela porta secreta do gabinete. Os seguranças ficaram atônitos com o que viram, sem entender o que estava acontecendo com tanta gente estranha no gabinete sem o ministro de fato e direito.

Disse que havia no Ministério e no CFE 54 processos de criação e instalação de novas universidades de todo Brasil e por ordem da Presidência da República estava proibido de qualquer autorização. Entretanto, diante do tamanho e do sacrifício dos participantes da caravana, ele repassaria 10 milhões de cruzados às quatro faculdades no segundo semestre daquele ano89. Fato que aconteceu durante os meses de setembro e outubro.

Pelo caminho do Acordo – Diante da negativa da federalização, as atenções e pressões voltam-se novamente ao Palácio Iguaçu. A promessa do governador Richa de estadualizar as faculdades do oeste antes do término do próprio mandato, caso não fossem federalizadas, volta como prioridade na pauta das negociações. Agora, não mais no compromisso da palavra, mas um compromisso mútuo firmado mediante Termo de Convênio, devidamente assinado. Havia pressa, pois o Richa estava se licenciando do cargo de governador para se candidatar ao senado nas eleições de 1986, passando o cargo ao seu vice-governador, João Elísio Ferraz de Campos (governou o Paraná de 09/05/86 à 15/03/87). Na véspera do seu licenciamento, no dia 08 de março, foi firmado o convenio entre o governo do Paraná, as quatro fundações municipais e os municípios sede das fundações, em que foram estabelecidos os compromissos mútuos e os procedimentos para viabilizar a estadualização das faculdades. A cláusula segunda resume basicamente os termos do compromisso mútuo

> A partir do momento em que as FUNDAÇÕES, através dos respectivos MUNICÍPIOS, efetivarem a doação de seus patrimônios ao Estado, obriga-se o mesmo a criar, implantar e implementar a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do este do Paraná (Arquivo Particular, 1986).

Ao assinar o convênio, o governador Richa teria dito: assino aquilo que vocês querem, não o que eu quero.

---

89 O ministro teve um prejuízo pessoal, pois teve que repor o estoque de whisky escocês da sua adega.

No mês de outubro de 1986 as quatro fundações, através de leis das Câmaras de Vereadores, doaram seus patrimônios ao Estado e passaram a gestionar junto à Casa Civil do governo na elaboração do Projeto de Lei, a ser encaminhado, pelo então governador em exercício, João Elísio, à Assembleia do Estado, já em final de mandato. O governador eleito era o deputado Álvaro Dias, de Londrina, descomprometido com o movimento do oeste e diversos deputados da região não reeleitos para a próximo mandato, eram motivos mais que suficientes para dúvidas, incertezas e preocupações sobre a efetivação da estadualização até o final de 1986. O Projeto de Lei foi elaborado, mas permanecia retido na gaveta da mesa do governador João Elísio.

Nos caminhos do Viaduto sobre a BR 277 - Já era mês de dezembro de 1986 e o Projeto de Lei não tinha sido encaminhado à Assembleia Legislativa pelo governador em exercício João Elísio. A morosidade do governo demonstrava nitidamente a falta de vontade política do governador e do ex-governador José Richa, com o silenciamento dos políticos do PMDB da região, que não queriam se contrapor aos interesses dos dirigentes do partido. A decepção e frustração com o governo Richa do PMDB era geral no meio acadêmico do oeste, particularmente na faculdade de Cascavel. Mas, nem tudo parecia estar perdido para quem estava engajado efetivamente no movimento pela estadualização e aprendido na ação, na vivência das manifestações públicas de como se organiza e articula um movimento social e político. A imprensa local havia noticiado amplamente a inauguração do viaduto da avenida Carlos Gomes sobre a BR 277, exatamente o caminho para o campus da FECIVEL, no dia 13 de dezembro de 1986. A imprensa confirmou, também, a presença do ex-governador José Richa, recém-eleito senador, que estaria representando o governador João Elísio. Na função de diretor da FECIVEL, convoquei os DCEs, os presidentes da ADUC e AFUVEL para discutir

táticas de ação. Não foram convocadas as demais faculdades, pois não haveria mais tempo para uma manifestação mais ampla. A oportunidade era excelente para uma cobrança pública do governo pela morosidade no encaminhamento do projeto à Assembleia. Foi redigido um manifesto com o título "Ao Povo de Cascavel", assinado pelo Diretor e vice-Diretor da FECIVEL, pelos Presidentes da ADUC, AFUVEL e DCE. Além das 2 mil cópias do manifesto, foram confeccionados muitos cartazes e faixas. Mais de 200 acadêmicos, professores e servidores compareceram ao viaduto e entregaram cópias da carta a todos os presentes, inclusive para o próprio senador Richa, secretários, prefeitos, políticos e para a imprensa. Num dos parágrafos do manifesto estava escrito

> Governador José Richa, desde a sua campanha até o final do seu mandato, prometeu estadualizar a FECIVEL. Em maio de 1986 assinou um convênio com 4 prefeitos e 4 presidentes de Fundações mantenedoras das 4 faculdades do Oeste, comprometendo-se clara e nitidamente na cláusula do convênio que o Estado criaria e instalaria a Fundação Federação Estadual das Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná. Nós atendemos a todas as exigências. O Governador Richa passou o Governo ao Governador João Elísio sem cumprir a promessa e o convênio (Arquivo Particular, 1986).

Todos os presentes tinham lido o manifesto antes mesmo da solenidade de inauguração do viaduto. Quando o senador José Richa iniciou seu discurso, viu, bem em sua frente, dezenas de cartazes e muitas e enormes faixas erguidas bem alto pelos acadêmicos da FECIVEL. Numa das faixas estava escrito: "Richa, onde está nossa universidade?" e em outra: "Chega de tapeação! Estadualização já". Os seguranças nada puderam fazer. O deputado Mário Pereira tentou acalmar o estado de irritação do senador Richa, que interrompeu o discurso e passou a revidar as cobranças que lhe eram feitas pelos acadêmicos. As autoridades e políticos presentes todos ficaram constrangidos com o ocorrido. Logo após a inauguração do viaduto, o senador Richa, já nos estúdios da TV Tarobá, ligou ao governador e determinou ao João Elísio que desengavetasse o Projeto de Lei que estava em sua gaveta há meses e encaminhasse à

Assembleia ainda na segunda-feira bem cedo. E a ordem foi cumprida.

Não houvesse a presença dos acadêmicos, com o manifesto, os cartazes e as faixas - estas com mensagens fortes - não haveria naquele ano a aprovação da lei de estadualização. Quando os caminhos da negociação se revelavam ineficientes, era preciso recorrer aos caminhos do confronto, da pressão, no jogo da legítima correlação de forças.

Nos Palcos da Assembleia Legislativa -No domingo à noite, o deputado Mário Pereira telefonou para minha residência em Foz do Iguaçu e pediu que organizasse uma caravana, maior possível, de estudantes, professores, servidores e os próprios diretores das faculdades para uma viagem até a Assembleia Legislativa, na terça-feira, dia 16 de dezembro de 1986. O governador havia confirmado para ele que o Projeto de Lei estaria na Assembleia na segunda-feira e na terça-feira - em sessão extraordinária - estaria sendo apreciado e votado. O Presidente da Assembleia, deputado Anibal Khury, havia se comprometido a convocar os deputados para a sessão extraordinária e apreciar e aprovar o projeto da UNIOESTE. A manifestação dos acadêmicos em Cascavel gerou grandes impactos e repercussões imediatas nos meios governamentais, políticos e junto à opinião pública da região e de Curitiba. Assim, ainda na noite daquele domingo, telefonei aos presidentes dos diretórios acadêmicos, por sua vez, muito eufóricos com as decisões do governador, e eles organizaram cinco ônibus de estudantes para a viagem até a Assembleia. Na terça-feira, às 8 horas da manhã, aproximadamente 200 representantes, entre diretores, professores, servidores e em grande maioria, acadêmicos, estávamos na porta central do prédio da Assembleia.

Visitamos um por um os 53 gabinetes dos deputados, organizados em diversos grupos, pedindo apoio e o voto para a aprovação da lei de estadualização das

faculdades do oeste. O presidente da Assembleia, Anibal Khury, nos recebeu eufórico e com muito entusiasmo, prometendo tudo fazer para aprovar o "projeto do oeste". E proclamou: "vocês do oeste merecem uma universidade estadual". Se por um lado o apoio do presidente nos deixou animados, por outro lado a ausência de número elevado dos deputados, particularmente daqueles que não se reelegeram, criou preocupações, pois era preciso a presença de 50% mais um dos deputados. Os acadêmicos se postaram na galeria superior da Assembleia e expuseram muitas faixas e dezenas de cartazes, com dizeres evocativos, como: "deputado, precisamos do seu apoio". Ou "deputado, o oeste espera seu voto". Uma das faixas trazia a inscrição: "deputado, hoje é o oeste. Amanhã será sua região. Obrigado". E assim por diante. Na verdade, a Assembleia se transformou no cenário de disputa de poder, mas no jogo democrático. Estava em questão o apoio e o voto dos deputados de todo estado a favor dos interesses do oeste do Paraná. Era preciso habilidade política para negociar - a arte para, na argumentação, convencer os deputados a decidir a favor da aprovação do Projeto de Lei. Cada deputado era um voto. O cenário - o espaço arquitetônico da Assembleia - era outro, diferente das salas de aula, dos corredores da Universidade, onde os professores e estudantes habitavam. O cenário impressionava - assustava e inibia - pela suntuosidade da parede frontal de vidro, a altura do teto, o palco da mesa diretiva da presidência com bastidores imponentes, o plenário com cadeiras robustas, as galerias em mezaninos para o público. Este poderia estar presente, mas sem direito à voz. Motivo pelo qual os acadêmicos estavam armados de cartazes e faixas. A correlação de forças certamente era desigual.

O presidente, após declarar aberta a Sessão Extraordinária, ao apresentar a pauta da sessão, foi interrompido por uma "questão de ordem" pelo deputado Paulo Furiati, que requereu a "verificação de quorum", para ver se havia o número mínimo de

deputados presentes, no caso, 34 deputados. O plenário e as galerias ficaram silenciadas e estarrecidas, pois não havia o número necessário de deputados presentes. O presidente, deputado Anibal Khury, desceu da mesa da presidência e no plenário, em meio aos deputados, em pé, respondeu por quatro deputados ausentes. Quando a chamada já estava chegando na letra W, o deputado Mário Pereira subiu ao palco, pegou o deputado Furiati pela gravata ao pescoço e falou furioso e bem alto: "você retira a verificação de quorum ou eu te bato aqui mesmo e agora". De imediato o deputado Furiati pediu "questão de ordem" e retirou a chamada dos deputados. Todos aplaudiram aos deputados Mário Pereira e Furiati. Na sequência, os trabalhos da sessão ocorreram na normalidade. O Projeto de Lei foi aprovado por unanimidade dos deputados em sua 1ª sessão no dia 17 de dezembro de 1986. Caso não fosse suspensa a "verificação de quorum" a sessão seria cancelada e o projeto de estadualização só seria apreciado no mês de março do ano seguinte, na gestão do novo governo e da nova Assembleia. Um cenário nada promissor. Como a história às vezes surpreende com atos imprevistos, o gesto do deputado Mario Pereira, por um fio, mudou o rumo da história.

A lei que instituiu a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná - UNIOESTE, foi sancionada pelo Governador João Elísio Ferraz de Campos no dia 15 de janeiro de 1987, sob o nº 8464.

Se a narrativa da história destes acontecimentos foi minuciosa e detalhista, teve a intenção de demostrar em quais circunstâncias e condições foi possível a estadualização das quatro faculdades do oeste do Paraná. A criação e instalação, pela via do reconhecimento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que se efetivou em dezembro de 1994, é assunto e objeto da história para outros estudos. Mas do ponto de vista aqui defendido, esta Universidade começa sua história muito antes de sua criação legal, de sua implantação: sua origem está encravada nos processos de formação

continuada de professores da região oeste, sendo destes um produto não previsto nas primeiras ações, mas tornada bandeira à medida que avançavam os estudos dos professores envolvidos nos muitos programas desenvolvidos na região, como narramos nos capítulos precedentes.

9 CONSIDERAÇÕES INACABADAS - AS LIÇÕES DA HISTÓRIA OU O QUE RESTOU DOS GUARDADOS E ACHADOS

A narrativa aqui apresentada teve como fulcro principal uma pergunta que lhe precedeu, ainda que não formulada com precisão e nem com o objetivo de limitação da história. Não só eu, mas muitos dos que participaram e/ou conheceram as ações do Projeto MEC/OEA - que se constituíram no verdadeiro "fio condutor desta narrativa", ou suas marcas balizadoras - se perguntavam (e eu me perguntei aqui de forma explícita) como foi possível, naqueles anos da ditadura militar, usar dólares da OEA em programas e ações de viés contra-hegemônico, na contramão da ordem dominante anti-comunista? Ou, além de ocupar o espaço rigorosamente vigiado numa área de "Faixa de Fronteiras", como foi possível, em quais condições e circunstâncias, constituir as bases destas ações que se queriam contra-hegemônicas - direção ideológica, cultural, intelectual e pedagógica - com as ações sob os auspícios do Projeto MEC/EA? Como foi possível, e mediante quais estratégias e disfarces, trazer à região - do começo ao fim - professores da FIDENE-Ijuí-RS, professores do IEL-UNICAMP e professores do IESAE-FGV-Rio de Janeiro, todos do pensamento crítico e muitos marxistas assumidos? De que forma as ações se projetaram para além dos objetivos gerais e dos campos de intervenção, determinados originalmente pelo Projeto Especial MEC/OEA? Quais foram os métodos de planejamento e execução que sustentaram a continuidade dos programas em geral e a formação continuada dos professores, em particular? Os dólares e mais o quê?

Embora tenha optado pela narrativa histórica genealógica nesta exposição - quando as ações programadas e desenvolvidas são examinadas no movimento da história que constituem, portanto na continuidade e na conexão de suas infinitas relações - certamente é possível enxergar como as ações aqui narradas foram também parte da

constituição política da região Oeste do Paraná[90]. Particularmente, o enfrentamento com o Estado fez desta região um espaço de oposição, inicialmente elegendo candidatos do MDB, e depois se tornando forte reduto do PMDB. As ações educativas também contribuíram - isso é incomensurável, embora possa ser tema de futuras pesquisas - para o fortalecimento de movimentos sociais dentre os quais é preciso salientar um fato: o MST teve como sede sua fundação a cidade de Cascavel, o principal centro urbano desta região. Em especial, é preciso avançar na compreensão do processo que ficou conhecido como modernização da agricultura, mas que contraditoriamente abriu o espaço para a ação política de movimentos sociais particularmente dos trabalhadores rurais que, em Cascavel, e no período abrangido por esta pesquisa, fundaram o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Neste trabalho, meu foco principal foi a formação continuada de professores. É inegável que esta, realizada nos diferentes níveis de ensino, do fundamental ao superior, passando pela escola do campo, teve particular influência no desenvolvimento da educação regional chegando a universidade com pessoal também local e preparado em cursos de pós-graduação realizados no país, pois os professores universitários provocados pelos seus formadores, começaram a perceber-se como docentes universitários que não poderiam ensinar no ensino superior sem reunir a pesquisa e a extensão em suas atividades. Enquanto o narrador deixa ao ouvinte a liberdade de extrair conselho, ao pesquisador que narra cabe a obrigação de extrair lições que possam servir para experiências futuras, ainda que o conjunto destas lições possa ser aumentado a cada leitura do texto e a cada leitor. Diante da incapacidade de concluir, por força da ambivalência dos sentidos das ações - estado de permanente transfiguração do passado -

[90] Agradeço estas indicações ao prof. Dr. Valdemir Miotello, que as apresentou no exame de qualificação. Sua sugestão de reescrita da história a partir das influências que ações narradas possivelmente tiveram no desenvolvimento político regional não foi seguida neste trabalho inicial porque pretendo que esta história se torne o primeiro passo de outros estudos.

registro aqui um primeiro breve conjunto de lições extraídas da história narrada, cada uma delas se constituindo num tema de estudos futuros.

A complexa dialética da comensurabilidade e da incomensurabilidade - nas ações de intervenção pedagógica sempre esteve presente a ambivalência do jogo: intervir para melhorar o sistema, corrigir o fluxo da série de oito anos e suprir as carências dos processos escolares, preservando a ordem já reproduzida historicamente, ou intervir para mudar e transformar o sistema, romper e mudar as concepções de homem e de educação, as metodologias, as práticas didáticas e os materiais escolares para atingir transformações sociais mais substantivas de baixo para cima. Na ótica e nas pretensões dos órgãos oficiais superiores, estavam em jogo, como prioridade e fim últimos, os resultados mensuráveis por componentes quantitativos, como redução dos índices de repetência por evasão, abandono e reprovação dos alunos de ensino de 1º grau; elevação dos índices de formação profissional dos professores; redução das classes multisseriadas e outros resultados passíveis de serem avaliados por instrumentos e mecanismos técnicos. Portanto, pretendia-se uma avaliação quantitativa na ótica dos órgãos oficiais, que foram reestruturados e equipados pelo Projeto, nas instâncias do Estado em Curitiba, para este fim. Já na ótica dos coordenadores do Projeto MEC/OEA e dos envolvidos nos programas, pretendiam-se resultados qualitativos, imensuráveis por instrumentos técnicos. Com as ações de intervenção pedagógica pretendiam-se mudanças ideológicas, de visão de mundo, de concepção de homem e de educação, de ruptura das práticas pedagógicas e da sustentação da ordem. Queria-se essa mudança nos milhares de professores e alunos, nos diretores, educadores, técnicos de educação e na formação de profissionais e de trabalhadores. Nesta dimensão, não se podia prever e avaliar objetivamente os resultados dos programas e ações. O que foi feito como

metodologia de planejamento e ação foi a prática de exames e reflexões avaliativas de cada fase e etapa de cada projeto, sempre com a participação de todos os envolvidos nos programas. Nas reuniões, encontros e seminários permanentes de avaliação se asseguravam sempre as ações seguintes para os avanços e a continuidade, nos limites dos recursos disponíveis do Projeto MEC/OEA e das contrapartidas dos órgãos e instituições envolvidas. A preservação das duas dimensões/modos de avaliação garantiu a continuidade dos programas do Projeto MEC/OEA durante os oito anos de sua ação na região. No entanto, a incomensurabilidade destes objetivos sub-reptícios é evidente. O que pode ser apresentado como uma avaliação é o fato de que uma vez deflagrado o processo, ele manteve continuidade ao longo do tempo, chegando a construção da universidade. Este ponto final da narrativa não é o ponto final de um processo ainda e sempre em curso.

Há frinchas nas estruturas – foi possível ocupar espaços dentro do Estado, apesar da ordem estabelecida e de todo fechamento político do regime ditatorial. Para tanto, foi preciso se valer da estratégia da guerra de posição na correlação de forças - enquanto método de ação política. Optou-se pelo jogo do movimento em zigue-zague. E no jogo do zigue-zague foi preciso considerar as forças, o poder de fogo, as estratégias do movimento inimigo. Foi necessário ocupar os espaços dos aparelhos e órgãos do Estado e valer-se taticamente dos dólares do Projeto MEC/OEA - em favor das ações do movimento em zague. Não se usou os recursos da negociação, mas as táticas da "lei da inversão" - o consentimento tácito com o discurso da ordem para, na prática, fazer o contrário, ainda que às vezes as próprias ações financiadas pelo Projeto fossem executadas por pessoal indicado pelo CETEPAR. Este método foi fundamental para a superação do olhar do espaço local pela visão do espaço regional. Construiu-se assim

uma hegemonia política do Oeste do Paraná, com o consentimento e participação dos guardiões do sistema, reunindo lideranças regionais e participando da constituição de uma ideologia de desenvolvimento conjunto.

A garantia do financiamento externo – os programas e ações somente foram possíveis de realização com os dólares da OEA. O pretexto formal para instalar o Projeto MEC/EA - na versão oficial de origem - foi amenizar a tragédia dos impactos sociais - efeitos colaterais - do monstruoso volume de dólares gastos na gigantesca obra da ITAIPU, já por conta de uma dívida externa monstruosa. A ITAIPU era apenas o pretexto, pois já na origem do Projeto tratava-se de mais um mecanismo político multinacional de viés ideológico para combater a infiltração do comunismo internacional nas Américas, que neste espaço seria facilitado pelos deslocamentos das populações. Efetivamente, mais do que o combate ideológico ao comunismo, o que o Projeto visava era a modernização econômica da agricultura e da agroindústria regionais, segundo interesses do capital estrangeiro, associado ao capital nacional. Mesmo com o destino pré-estabelecido, os dólares de um programa externo foram condição necessária face ao financiamento para a continuidade das ações táticas contra-hegemônicas e contra-ideológicas nos processos de formação e seus desdobramentos em infinidade de ações vinculadas.

A insubstituibilidade de sujeitos envolvidos – se é verdade que os dólares foram insubstituíveis para as ações, é verdade também que se outros fossem os sujeitos de coordenação do Projeto, outros seriam os destinos dos dólares, em outras ações, com outros resultados de sentidos e valores diversos, talvez opostos aos resultados obtidos. Outros tantos dólares da mesma origem do Projeto, aplicados em região do Rio Grande do Sul tiveram outra aplicação com resultados bem diversos daqueles a que se refere

esta história relativa ao oeste do Paraná. Os indícios reais de que os dólares iriam se concentrar em torno do canteiro de obras da hidrelétrica de ITAIPU, em vez de se expandir por todos os municípios da região, eram bem visíveis. Como vimos, um especialista em desenvolvimento de recursos humanos, com vasta experiência na cidade de São Paulo, foi contratado pelo Projeto MEC/OEA e cedido à ITAIPU/UNICON para assessorar na coordenação de cursos de preparação de mão-de-obra, diretamente no canteiro de obras e não suportou as pressões para que o Projeto subsidiasse com os dólares todo o programa de cursos da empresa. Se tivesse cedido às pressões com a concordância dos coordenadores do Projeto de Brasília, os dólares teriam sido destinados à UNICON/ITAIPU. Ao contrário, retirou-se da empresa e o Projeto cancelou a consultoria junto à ITAIPU. Conforme se pode ler na história narrada, em muitos momentos foi necessário opor-se a usos dos recursos para fins que não aqueles próprios de ações junto à população externa, mas atingida, de ITAIPU.

A lógica da produção capitalista - as ações do Projeto MEC/OEA junto às cooperativas foram incapazes de frear a produção capitalista, intensiva e mecanizada da lavoura, com suas consequências sociais brutais e desastrosas para o meio ambiente, ainda que os estudos e pesquisas tivessem revelado as previsões trágicas num futuro bem próximo, caso não houvesse medidas de conscientização dos associados das cooperativas regionais sobre os perigos da modernização e mecanização do campo. A agroindústria e o agronegócio se projetavam como o limite do horizonte da agricultura. As políticas e os mecanismos de financiamento da produção agrícola vieram garantir a penetração do capital estrangeiro e do capital nacional no campo. As empresas multinacionais, com filiais no Brasil, precisavam vender máquinas, tratores, colheitadeiras, implementos, insumos agrícolas - sementes, adubos e venenos - para os produtores agrícolas. Valiam-

se, para tanto, das empresas de comercialização de produtos agrícolas, particularmente as cooperativas regionais e da rede de bancos, particularmente do Banco do Brasil. Assim

> O processo de transformar o campo em consumidor de produtos industriais e ao mesmo tempo em produtor de matérias-primas para a indústria ocorreu no interior de uma ampla transformação econômica nacional e das políticas do Estado para a agricultura. A esse processo de transformação das relações da indústria com a agricultura constitui o que se chama de modernização da agricultura. No aspecto da estrutura social, o novo processo econômico ampliou a divisão social do trabalho, aprofundou a separação entre a cidade e campo e, em relação às classes sociais dominadas, gerou novas diferenciações sociais: criou o proletariado propriamente dito, ampliou a classe trabalhadora urbana não operária e alterou significativamente as relações sociais na agricultura (EMER, 1992)91.

Percebe-se que a apropriação da tecnologia pelo capital atende a necessidades e interesses da reprodução do capital, não às necessidades sociais dos agricultores. Dessa forma, o processo de modernização da agricultura foi responsável pelo intenso êxodo rural nas décadas de 70 e 80 no oeste do Paraná. Os mini e pequenos agricultores não suportaram a acumulação capitalista dos médios e grandes produtores e se viram expulsos do campo, vendendo suas terras aos novos agropecuaristas, agora com o capital agropecuário, comercial e bancário abundante e garantido pelas políticas do Estado. Da mesma forma, com crueldade maior, a mecanização da agricultura afetou os trabalhadores volantes do campo, os chamados "boias-fria", pois as máquinas e os venenos substituíram a força-de-trabalho manual. Estes, associados aos desempregados e desapropriados da ITAIPU, aos acampados em beiras de estrada, iniciam o Movimento dos Sem Terra, nascido em reuniões e encontros dos Sem Terra nas cidades de São Miguel do Iguaçu, Medianeira e Cascavel.

---

[91] Esta citação de Ivo Oss Emer, baseado em escritos de Francisco de Oliveira, se encontra na dissertação de mestrado, sob o título: "Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola", defendida no IESAE-FGV-Rio de Janeiro, em 1992, sob orientação de Osmar Fávero.

A continuidade na descontinuidade - Se fosse estabelecer um diálogo do passado com o contemporâneo, que vozes ouviríamos? Se a historicidade está nas conexões dos acontecimentos, que ligas e ressonâncias há nos professores de hoje da Unioeste e dos sistemas municipal e estadual com os diversos grupos de professores que estiveram atuando nos cursos, seminários, reuniões, pesquisas e estudos, desde o Projeto Especial MEC/EA, a ASSOESTE, AMOP, COTRIGUAÇU e por último a UNIOESTE? Houve um tempo de continuidade - Projeto Especial gesta a ASSOESTE, que gesta a UNIOESTE - e um tempo de descontinuidade - o fim do Projeto Especial (1983) e o encerramento da ASSOESTE (2002), quando as atividades continuaram na descontinuidade, ora o Departamento de Educação da AMOP - depositária do patrimônio pedagógico da ASSOESTE - promovendo reuniões, seminários e cursos de forma assistemática e nem sempre com a totalidade dos municípios; ora a UNIOESTE também promovendo cursos de pós-graduação, congressos, seminários, simpósios, grupos de pesquisa, revistas científicas, publicação de coletâneas com a presença de professores que aqui participaram outrora das ações fundantes de inúmeros programas inovadores nos sistemas de educação regional - da alfabetização, educação especial, projeto memória, até a pós-graduação universitária. Nem sempre os professores de então encontram a mesma adesão hoje, mas há vozes, evidenciando posturas teóricas, visões de mundo, concepções científicas, compromissos metodológicos com uma pesquisa crítica de muitos educadores e professores que tiveram suas bases de formação nos programas de então. Enfim, há um patrimônio científico-pedagógico-cultural incomensurável que teve seu nascimento e origem nos programas e cursos de formação continuada de professores em âmbito regional.

Da visão local para uma visão regional – Por fim, esta foi uma das maneiras de compreender e demonstrar como um órgão externo de caráter multinacional criou circunstâncias e condições que possibilitaram mudanças nas perspectivas da população para a superação da visão local pela visão regional, formando uma consciência ideológica de que os problemas sociais somente seriam resolvidos aglutinando forças regionais. Com a força da visão e concepção do horizonte regional e do grande tempo, nasceram e foram criadas a Associação Educacional do Oeste do Paraná-ASSOESTE e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, como relatei nos capítulos próprios.

Numa longa trajetória, muito se aprende. Retomá-la e dar-lhe novos sentidos é um programa de trabalho que não poderá ser executado individualmente. Como produto desta pesquisa, iniciamos o Centro de Memória da Unioeste que receberá toda a documentação reunida neste trabalho e dentro do qual será possível avançar em futuros estudos. Os trabalhos internos junto ao Arquivo Central da Unioeste já foram iniciados com um projeto de pesquisa denominado "História da Escola Pública: Pesquisa em Arquivos Escolares e não Escolares" sob a coordenação do professor João Carlos da Silva e a estagiária e pesquisadora do PIBIC, Lidiane Maciel Mufatto. Todo o arquivo já foi doado pela AMOP à UNIOESTE e conta com o apoio da diretora do Arquivo Central do Campus de Cascavel, Antônia Marlene Vialca Telles.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. Qual a função da Universidade. **Jornal do Brasil** – "Leia Livros", Rio de Janeiro, jul 1981.

AMORIN, M. Vozes do silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa.** n.116, jul.2002, p.8 e 11.

AMORIN,M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T. et al.(org.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-25.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 4.ed. 2.tir. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.M.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENJAMIN,W. **Obras escolhidas**– Magia e Técnica, arte e política. v.i, 12. reip. São Paulo: Brasileiense, 2010.

_____. **Obras escolhidas.** Rua de mão única. v.ii, 12.reip. São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____. **Obras escolhidas.** Charles Boudelaire. Um lírico no auge do capitalismo. v.iii,12.reimp. São Paulo: Brasileiense, 2010.

_____. **Reflexões:** a acriança, o brinquedo, a escola. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Passagens.** 2.reip. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BOLLE,W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN,W. **Reflexões**– a

criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984, p.13-16.

BRASIL, Lei n.5692/71, de 11-08-1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In:**Diário Oficial da União** em 12-08-1971.

BRASIL, Lei 5.540/68, de 28-11-68. Estabelece a Reforma Universitária do Brasil. In:**Diário Oficial da União** em 29-11-1968.

BRUM,A.J. (org.). **Trajetória de uma vida.** Depoimentos. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

BRUM,A.J.; KINALSKI, R.B. (org.). **Trajetória de uma vida II.** Depoimentos. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
BRUNI,J.C. O tempo da cultura em Nietzsche. **Ciência e Cultura.** n.2, out/nov/dez, 2002, p.33-35.

CALVINO, I. **Seis Propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. **Assunto encerrado** - Discursos sobre literatura e sociedade. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

_____. **As cidades invisíveis.** São Paulo: Cia. Das Letras, 2002.

_____. **Palomar.** 2.ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2010.

CALVINO, I. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (orgs). **Usos e abusos da história oral.** 6.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2005, p.139-147.

CARDOSO, F.H. Qual a Função da Universidade? **Jornal do Brasil.** "Leia Livros", Rio de Janeiro, jul 1981.

CHAUÍ, M. Apresentação da Coleção. In: LEFORT, C. **A invenção democrática** - Os limites do totalitarismo. São Paulo : Brasiliense, 1983, p.7.

CHAUÍ, M. Apresentação da Coleção. In: LEFORT, C. **A invenção democrática** - Os limites do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.7-8.

CHAUÍ, M. Qual a Função da Universidade? **Jornal do Brasil.** "Leia Livros", Rio de Janeiro, jul 1981.

COUTINHO, C.N. **Gramsci** –Fontes do pensamento político. Porto Alegre: L&PM, 1981.

_____. **Gramsci** - um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
_____. **A democracia como valor universal e outros ensaios.** 2.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. **O estruturalismo e a miséria da razão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

COUTINHO, C.N.; NOGUEIRA, M.A. (org.) **Gramsci e a América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

COUTINHO, C.N.; KONDER, L. Nota sobre Antônio Gramsci. In: GRAMSCI. **Concepção dialética da história.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 1-7.

DURHAM, E. Qual a Função da Universidade? **Jornal do Brasil.** "Leia Livros", Rio de Janeiro, jul 1981.

ECO, H. **A memória vegetal e outros escritos sobre bibliofilia.** 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

EHRENBURG, I. **Memórias no entardecer da vida.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

EMER, I.O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola.** Dissertação. IESAE-FGV- Rio de Janeiro, 1997.

EVTUCHENKO, E. **Autobiografia precoce.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução?-1975. In:SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRA, M. de M; AMADO, J. (org.). **Usos e abusos da história oral.** 6.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FIDENE, **A Universidade de Ijuí** - Razões e condições de reconhecimento. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1985.

FIORI, G. **A vida de Antônio Gramsci.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE,P. **A pedagogia do oprimido.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva** - um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO,. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In:FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.69-90.

FRIGOTTO,G.; CIAVATA, M. (Orgs). **Teoria e Educação no labirinto do capital.** 2.ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

GERALDI, C.M.G. et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.).**Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 237-274.

GERALDI, J.W. Apresentação - Estudar Bakhtin. In: **Pensares bathinianos: escritos impertinentes.** GEGe-Ufscar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.12.

GERALDI, J.W. (org) **O Texto em sala de aula**-Leitura e produção. Cascavel/Pr: ASSOESTE Editora Educativa, 1984.
GERALDI, J.W. **Prefácio.** In: FIGUEIREDO, M.T.A de (org). **Nossas Histórias.** Escola Estadual Marilis Faria Pirotelli. Cascavel/Pr: ASSOESTE Editora Educativa, 1983, p.5.

GERALDI, J.W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos

de construção ética e estética. In: FREITAS, M.T. et al. (org) **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.39-56.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Ancoragens**-Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagens.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **A concepção dialética da história.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Literatura e vida nacional.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Cadernos do cárcere.** v.6, 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **A questão meridional.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRZYBOWSKI, C. Métodos e análise de conjuntura. **Novas Forças.** CECA-Centro de Evangelização e Catequese. São Leopoldo, 1,out 1985.

_____. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural.** (mimeo), Rio de Janeiro, 1981.

HOBSBAWM, E. In: Gramsci - **Cadernos do Cárcere.** v.I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, Verso contra-capa.

KFOURI, M.G. Qual a Função da Universidade? **Jornal do Brasil.** "Leia Livros", Rio de Janeiro, jul 1981.

KONDER, L. **Walter Benjamin** - o marxismo da melancolia. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **O que é dialética.** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **A derrota da dialética.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

_____. **Marx** – Vida e obra**.** São Paulo: Cromosete, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
LIMA,L. de O. **Treinamento em dinâmica de grupo:** na empresa, no lar e na escola. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1970.

LÖWY, M. **Método dialético e teoria política.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** 4.ed. São Paulo: Busca Vida, 1987.

_____. A filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos Avançados.** v.16, n.45, São Paulo, mai/ago.2002.

_____. **O pensamento de Che Guevara.** 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

LÖWY, M. Um intelectual marxista: entrevista com Michael Löwy. **Tempo**, v.1, n.2, Rio de Janeiro, 1996, p. 116-183. Entrevista concedida aos professores Ângela de Castro Gomes e Daniel Reis em 11/09/1996, na Universidade Fluminense-Niterói.

LUDWIG, R. Qual a Função da Universidade? **Jornal do Brasil.** "Leia Livros", Rio de Janeiro, jul. 1981.

MAZZAROLLO,J. **A taipa da injustiça.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MARQUES,M.O.;BRUM, A.J. **Uma comunidade em busca de seu caminho.** Porto Alegre: Sulina, 1972.

MARX, K. **O 18 brumário e Cartas a Kugelmann.** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **O Capital.** Crítica da Economia Política. t.1.,v.1. São Paulo: Dipel, 1984.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia Alemã. In: **Obras escolhidas** - t.I, Lisboa: "Avante!", 1982, p. 1-75).

MARX, K.; ENGELS, F. In: FERNANDES, F. (Org) **História.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

MATOS, O.C.F., Auflärung na metrópole: Paris e a via láctea. In: BENJAMIN, W. **Passagens.** 2.reip. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009, p. 1123-1140.

MIOTELLO,V. (org.). **Fios ideológicos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.7-10.

NIDELCOFF, M.T. **A escola e a compreensão da realidade.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Uma escola para o povo.** 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NIETZSCHE,F. Conferências sobre o futuro de novos estabelecimentos de ensino. In: BRUNI, J.C. O tempo da cultura em Nietzsche. **Ciência e Cultura.** n.2, out/nov/dez,2002, p.33-35.

NUM, J. La rebelion del coro. **Leviatan.** II Época, n.10, Madrid, 1982, p.85-94.

PARANÁ. Governo do Estado. Curitiba. Decreto n. 399, 27 abr 1987. **Cria a Unioeste e Aprova seus Estatutos.**

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná- Palácio do Governo. Curitiba. Lei n. 8464, 15 jan 1987. **Institui a Fundação Federação das Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná - Unioeste.**

PEREIRA,O.D. **ITAIPU** - prós e contra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PEREIRA, U. Apresentação da edição brasileira. In: BENJAMIN,W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984, p.9-12.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana.** São Paulo: Contexto, 2008.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, D. Qual a Função da Universidade? **Jornal do Brasil.** "Leia Livros", Rio de Janeiro, jul 1981.

ROCKWEL, E. **La experiencia etnografica – historia y cultura em los processos educativos.** Buenos Aires: Paidos, 2009.

SAIN-EXUPERY, A. de. **O Pequeno Príncipe.** 25.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

SANTIAGO, J. **Sobre técnicas, metodologia e abordagens do planejamento educacional.** Projeto Especial MEC/OEA. Brasília, 1975.

SANTOS,M. **Espaço e Sociedade** (Ensaios). 2.ed. Petrópolis Vozes, 1982.

_____. **Metamorfose do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **O espaço do cidadão.** 4.ed. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. **O espaço dividido.** 2.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A natureza do espaço.** São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A nova lei da educação**– LDB trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SODRE, A. Congresso da UNE: todos presos. **Folha de S. Paulo.** 13 de out,1968.

TIEDEMANN, R. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIN, W. **Passagens.** 2.reip. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 13-33.

TODOROV,T. Prefácio à edição francesa. In:Bakhtin,M. **Estética da criação verbal.** 4.ed.2.tir. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. xiii-xxxii.

WANDERLEY, J.E.W. **O que é universidade.** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

YAGUELLO, M. Bakhtin, o homem e o seu duplo. In: BAKHTIN,M.-VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8.ed. São Paulo: Hucitec,1997, p.11-19.

REFERÊNCIAS - DOCUMENTOS ESCRITOS DE ARQUIVOS

UNIJUÍ. Arquivo FIDENE. Museu Antropológico Diretor Pestana. **Crônica do Centro de Pesquisas Filosóficas.** Projeto n.633.00034277 da FIDENE - Cursos Através do Projeto Especial MEC/OEA - Foz do Iguaçu. Ijuí.

UNIJUÍ. Arquivo FIDENE- Acervo MADP. **O homem e a educação** (mimeo).Ijuí, 1977, p.160-166. Documento assinado por Eronita Barcelos.

_____. **Curso Reforma do Ensino:** Algumas Perspectivas - Relatório n.681, p.107. Registro n. 15504. Ijuí, 1973.

FIDENE. **O que é a FIDENE?.** Relatório Síntese, Ijuí. 1981.

UNIOESTE. Arquivo Central. Bourdieu,P.; PASSERON,J.C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Dinarte Belato e José Fagundes (mimeo). FIDENE, Ijuí, 1977.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Revista de Filosofia.** n.1, mar. 1972, FIDENE. Departamento de Filosofia, Ijuí.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Organização dos Estados Americanos-OEA.** Resumo informativo. Documento espiralado com 4 anexos contendo a história, estrutura e regulamento da OEA.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Documento de consulta:** Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/Paraguai/Uruguai 19. Documento de 14 folhas e contém o Plano Geral de criação do Projeto Especial 19. Reunião em Brasília, 17 a 20 de 09/1973.

UNIOESTE. Arquivo Central. SANTIAGO.J. **Sobre técnicas , metodologias e abordagens do planejamento educacional.** Projeto Especial MEC/OEA. Brasília, junho 1975. Documento encadernado, 90 folhas que contém as "Proposições para Elaboração do Diagnóstico Sócio-Econômico Educacional da Região Oeste do Paraná e leste do

Paraguai.

UNIOESTE. Arquivo Central. KUIAVA. **Plano de trabalho.** Projeto Especial MEC/OEA. Período: fevereiro 1976 a fevereiro 1977. Documento de 7 páginas datilografadas - cópia original assinada, Foz do Iguaçu, 1976.

UNIOESTE. Arquivo Central. KUIAVA, J. **Discurso.** Almoço de confraternização - LESEFI, Foz do Iguaçu, 1975.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Atividades/Programa do Projeto Especial MEC/OEA** para a Micro-região 21 - Exercício de 1976/1977. Documento de 5 folhas datilografadas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Carta convite** ao Departamento de Educação da FIDENE. Curso de Atualização em Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica. Ijuí, 21-06-1976. Assinado por José Kuiava.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Carta à FIDENE** propondo cursos para Toledo, Medianeira e Foz do Iguaçu para 1977. Documento de 5 folhas com troca de correspondência. Foz do Iguaçu, mar/abr/1977.

UNIOESTE. Arquivo Central. **FIDENE - Cursos através do Projeto Especial Multinacional de Educação.** Documento de 17 páginas datilografadas contendo anteprojetos de diversos cursos para o oeste do Paraná. Ijuí, 1977.

UNIOESTE. Arquivo Central. SANTIAGO,J. **Planejamento Educacional** - Técnica de Elaboração de Projetos. Brasília, jul/1977. Documento encadernado de 246 páginas, usado para o treinamento das equipes de planejamento e controle educacional de Curitiba, Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo. Foz do Iguaçu, 10 a 14/out/1977.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Reunião de Programação.** Foz do Iguaçu, out/1977. Estrutura da Programação Educacional de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo. Documento espiralado de 48 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Estrutura da Programação e Conteúdos dos Projetos.** Brasília, nov/1977. Documento contém a estrutura de projetos. Modelo.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Diagnóstico e Prognóstico Educacional dos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.** Estado do Paraná-Brasil. Ministério da Educação e

Cultura –Organização dos Estados Americanos. Brasília, 1978. Dois volumes impressos e encadernados, no total de 1.495 páginas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Seminário Avaliativo de Alfabetização.** Modelo "Erasmo Piloto". Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Documento espiralado, de 35 folhas. Foz do Iguaçu, 1979.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório do Curso de Treinamento de Professores em Princípios e Técnicas de Alfabetização.** Documento espiralado de 44 folhas. Foz do Iguaçu, abr/1979.

UNIOESTE. Arquivo Central. Projeto Especial MEC/OEA (Projeto 19). **Resumo das Atividades no Brasil.** 1975–1979. Documento espiralado de 29 folhas, contém um resumo das atividades do Projeto Especial 19.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório da Assembleia de Constituição da Associação Educacional do Oeste do Paraná - ASSOESTE.** Documento contém cópia da Ata, dos Estatutos e dos Sócios fundadores, com 15 folhas. Foz do Iguaçu, 22/agosto/1980.

UNIOESTE. Arquivo Central. RUIZ,J.F. **Casos y Experièncias:** Educacion para el trabajo em Argentina, Brasil, Chile, Paraguai Y Uruguay. Projeto Especial 19 MEC/OEA. Volume impresso e encadernado de 391 páginas. Material usado na Reunião do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, na cidade de Foz do Iguaçu. Brasília, octubre de 1980.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Período Preparatório.** Cascavel, ASSOESTE Editora Educativa –Manual de exercícios e atividades com desenhos e figuras para a preparação do processo de letramento e alfabetização. Impresso e encadernado pela Gráfica ASSOESTE, com 107 páginas.

UNIOESTE. Arquivo Central. RUOSO, I.P. **A Porta Mágica.** Cartilha, 1.ed. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1982. Cartilha impressa e encadernada pela Gráfica ASSOESTE, em cores, com 96 páginas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Técnico.** Seminário sobre Desenvolvimento Regional Oeste do Paraná. Cascavel, 27 a 30 de outubro de 1980. Documento encadernado em espiral, de 33 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. POSSENTI, S. **Relatório Final.** Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Cascavel, 1982. Documento encadernado/espiralado com 11 folhas, contém os resultados finais do curso realizado pelo IEL, UNICAMP, com patrocínio do Projeto Especial e coordenado pela ASSOESTE/FECIVEL.

UNIOESTE. Arquivo Central. GRZYBOWSKI,C. **Relatório Final.** Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação. Cascavel, 1982. Documento encadernado /espiralado com 44 folhas, contém os resultados d curso com professores do IESAE-FGV-Rio, sob patrocínio do Projeto Especial e coordenação da ASSOESTE/FECIVEL.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação.** FECIVEL, 1982. Documento encadernado/espiralado com 107 folhas contém 6 trabalhos finais de pesquisa dos alunos do curso com professores do IESAE-FGV-Rio, patrocinado pelo Projeto Especial e coordenado pela ASSOESTE/ FECIVEL.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Final.** Projeto Especial MEC/OEA. Brasília : ASSOESTE Editora Educativa, 1983. Documento encadernado com 234 folhas, contém os resultados do Projeto Especial 39, do período compreendido de 1979 à 1983. Estão incluídos no documento as ações do Projeto no Rio Grande do Sul-PRODERF.

UNIOESTE. Arquivo Central. DALLA VALE, J.C. (Org.) **Textos em debate.** Língua Portuguesa 1º Grau. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1985. Manual encadernado de 94 páginas.

UNIOESTE. Arquivo Central. BASTOS,L. da R. **Relatório Final.** Projeto Especial MEC/OEA. Avaliação do Subprojeto Rendimento Escolar. Brasília,CNPq, agosto de 1985. Documento encadernado/espiralado de 84 folhas, contém resultados da pesquisa financiada pelo CNPq da professora da UNB.

UNIOESTE. Arquivo Central. PAIXÃO,L. **Relatório Final.** Projeto Especial MEC/OEA. Avaliação do subprojeto Desenvolvimento de recursos humanos. Brasília-CNPq, Agosto de 1985. Documento encadernado/espiralado de 57 folhas, contém resultados da pesquisa financiada pelo CNPq da professora da UNB.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Curso-Programa de Treinamento de professores e administradores escolares** (1ª fase:diagnose). Toledo, junho de 1975. Projeto Especial

MEC/OEA, FUNET e FUBRAE. Documento encadernado de 74 folhas, contém o projeto do curso e os resultados da pesquisa de campo.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Curso-Programa para Pessoal da Escola de 2º Grau** (1ª fase-Diagnose). Toledo, setembro de 1975. Projeto Especial MEC/OEA , FUNET e CETEPAR. Documento encadernado de 27 folhas, contém o Projeto da 1ª etapa-Diagnose e os resultados da pesquisa de campo.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório.** KUIAVA-1975-1979. Documento encadernado de 64 folhas, com relatório de Dr. Jaime Ospina Ortiz e relatório das ações de 1975-1979.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório.** Seminário Avaliativo de Alfabetização. Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, 1978. Documento encadernado/espiralado de 52 folhas, contém questionários respondidos por professores e os resultados das respostas e a avaliação.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório das Atividades no Brasil-** 1975-1977. Projeto Especial MEC/OEA. Brasília, agosto de 1977. Documento encadernado/espiralado de 168 folhas, contém os resultados do Projeto de 2 anos de atividades das duas áreas de atuação Paraná e Rio Grande do Sul.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Documento de Referência para a I Reunião Técnica de Avaliação.** Projeto Especial MEC/OEA, 1979. Documento encadernado de 115 folhas, contém os custos em dólares e os resultados das ações do Projeto 19 no Paraná e Rio Grande do Sul.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório do curso de Treinamento de Professores em Princípios e Técnicas de Alfabetização dos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.** 1ª e 2ª etapas, fevereiro de 1979. Projeto Especial MEC/OEA. Documento encadernado/espiralado de 44 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Seminário Avaliativo de Alfabetização.** Projeto Especial MEC/OEA. Centro de Treinamento do Magistério do Paraná-CETEPAR. 3ª etapa, julho/agosto de 1979. Documento encadernado/espiralado de 34 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório - Seminário de Abertura da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Foz do Iguaçu**-FACISA. Foz do Iguaçu, agosto de 1979.

Documento encadernado/espiralado de 23 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Curso de Atualização em arte na educação.** Projeto Especial MEC/OEA-FUNEFI-Fundação Educacional de Foz do Iguaçu, 1979. Documento encadernado de 197 páginas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Curso de Treinamento em metodologia e técnicas de supervisão.** Medianeira, julho de 1979. Projeto Especial MEC/OEA. Documento encadernado/espiralado de 192 páginas

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Técnico Seminário sobre Desenvolvimento Regional na 21ª Micro-região do Estado do Paraná.** Projeto Especial MEC/OEA-FIDENE-ASSOESTE. Cascavel, julho de 1982. Documento encadernado de 233 páginas, contém o registro das atividades completas do seminário.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório de Atividades Desenvolvidas no Período de julho a dezembro de 1979.** Projeto Especial MEC/OEA. Brasília, 1980. Documento encadernado de 41 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Técnico. Seminário de Desenvolvimento Regional.** Cascavel, julho de 1982. Projeto Especial MEC/OEA-FIDENE-ASSOESTE. Documento síntese encadernado de 35 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório de Atividades.** Novembro/dezembro de 1981. Projeto Especial MEC/OEA. Brasília, 1982. Documento encadernado de 44 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório de Atividades.** Período de janeiro e fevereiro de 1982. Projeto Especial MEC/OEA. Brasília, março de 1982. Documento encadernado de 230 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Atividades. Período de março e abril de 1982.** Projeto Especial MEC/OEA. Brasília, maio de 1982. Documento encadernado de 40 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório de Atividades. Período de maio e junho de 1982.** Projeto Especial MEC/OEA. Documento encadernado de 59 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Seminário Avaliativo do Modelo de Alfabetização "Erasmo Pilotto" em Toledo.** Projeto Especial MEC/OEA-CETEPAR.

Toledo, julho/agosto de 9179. Documento encadernado de 39 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Comunicação da Experiência de Alfabetização no oeste do Paraná "Erasmo Pilotto".** Projeto Especial MEC/OEA-CETEPAR-ASSOESTE. Cascavel, 1982. Documento encadernado de 35 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Relatório Técnico (Documento Preliminar) Seminário sobre Educação Cooperativa.** Projeto Especial MEC/OEA-ASSOESTE-COTRIGUAÇU. Cascavel, fevereiro de 1982. Documento encadernado de 41 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Aperfeiçoamento de Docentes na 21ª micro-região do Estado do Paraná.** ASSOESTE-CETEPAR. Cascavel, novembro de 1983 a dezembro de 1984. Documento encadernado de 19 folhas.

UNIOESTE. Arquivo Central. Ciclo de Seminário sobre Universidade. **Relatório.** ASSOESTE, 1986.

UNIOESTE. Arquivo Central. **Comissão Regional Pró Universidade**. Cascavel, 1985. Arquivo Particular (mimeo)

UNIOESTE. Arquivo Central. **Informe à Diretoria da Cotriguaçu** - Atividades desenvolvidas pela ASSOESTE em 1984. Arquivo particular.

UNIOESTE. Arquivo Central. Resolução n. 016/89-GP, 17 jun 1989.

UNIOESTE. Arquivo Central. "Ao Povo de Cascavel. **Manifesto.** Cascavel, 13 dez 1986.

UNIOESTE. Arquivo Central. Convênio Governo do Estado. **Faculdades e Prefeituras do Oeste.** Curitiba, 8 mar 1986. Arquivo particular (mimeo).

UNIOESTE. Arquivo Central. **Processo de criação e Reconhecimento da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.** Cascavel, mai de 1990, mimeo.

UNIOESTE. Arquivo Central. A carta do oeste. **A verdade sobre a Funioeste.** Cascavel, 1990 - Arquivo particular (mimeo).

UNIOESTE. Arquivo Central. **Estudo de viabilidade Técnica/Financeira para o Projeto da Fundação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, 1985. Arquivo particular

(mimeo).

UNIOESTE. Arquivo Central. Encontro de Guaraniaçu - **Relatório**. Cascavel, 19 de abril de 1985 - Arquivo particular (mimeo).

UNIOESTE. Arquivo Central. **Plano de Ação e Concepção da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.** Cascavel, maio de 1991. Arquivo particular mimeo).

DOCUMENTOS GUIAS - Projetos de cada ação financiada pelo Projeto MEC/OEA - anos 1975-1983.

Volume I- Documentos Guias - PEME-19

Documento guia nº 01. **Curso-Programa para o Desenvolvimento de Pessoal Pedagógico da Região Oeste do Paraná.**

Documento guia nº 02. **Seguimento do Curso-Programa para Professores do 1º Grau de Toledo** - 3ª fase,

Documento guia nº 03. **Missão de Estudos de Ivete Torres Ribeiro.**

Documento guia nº 04. **Projeto do Curso-Programa de Aperfeiçoamento de Equipes Multidisciplinares que integram os serviços de Atendimento a Excepcionais em Curitiba-Paraná.**

Documento guia nº 05. **Projeto do Curso-Programa de Especialização de Professores para o Atendimento de Excepcionais Deficientes Mentais, a ser realizado na cidade de Cascavel.**

Documento guia nº 06. **Curso-Programa sobre Introdução ao Planejamento Educacional.**

Documento guia nº 07. **Missões de Estudo de Ernesto Knauer e Roberval Eloy Pereira.**

Documento guia nº 08. **Missão de Estudos de Arlete Marzanati Bornea.**

Documento guia nº 09. **Missão de Estudos de Zeila Ferreira Cortese.**

Documento guia nº 10. Curso de Capacitação de Apicultores.

Documento guia nº 11. Curso-Programa para Auxiliares de Bibliotecas Escolares.

Documento guia nº 12. Curso de Suinocultura.

Documento guia nº 13. Projeto do Seminário Sobre Planejamento da Integração no atendimento aos Excepcionais.

Documento guia nº14.Curso Intensivo de Aperfeiçoamento de Técnicos em administração Rural.

Documento guia nº 15. Curso de Atualização em Matemática e de Alfabetização.

Volume II - Documentos Guias - PEME19

Documento Guia nº 18. Curso de Aperfeiçoamento para Docentes Visando à Estimulação Precoce dos Excepcionais.

Documento Guia nº 19. Curso de Atualização em Educação para Professores na Área de Deficiência Mental.

Documento Guia nº 20. Curso de Especialização para o Atendimento de Deficiências da Audição e da Fala.

Documento Guia nº 23. Missão de Estudos de Clara Rossafa Garcia e Suzana Pichorin.

Documento Guia nº 24. Curso de Atualização em Educação Especial para Docentes em Distúrbios da Aprendizagem.

Documento Guia nº 31. Curso de Atualização em Conservação de Solos.

Documento Guia nº 33. Curso de Atualização em Princípios e Técnicas de Alfabetização para Professores do Ensino de 1º Grau da Micro-região.

Documento Guia nº 44. Curso de Treinamento para Auxiliares de Biblioteca da Micro-região 21.

Documento Guia nº 46. Missões de Estudos a serem realizadas por Técnicos e Docentes do Pr, ligados ao DEE e ao Projeto Especial 19 da OEA, em Instituições localizadas nas cidades do Rio de Janeiro, Curitiba, São Paulo e Florianópolis.

Documento Guia nº 48. Reunião de Orientação de Educação Especial para Autoridades Municipais da Micro-região 21 do Paraná.

Documento Guia nº 52. Assistência a Bibliotecas Públicas Municipais e Escolares de Cascavel, Palotina, Marechal Cândido Rondon, Guaíra, Assis Chateaubriand, Foz do Iguaçu e Santa Helena, no Estado do Paraná.

Documento Guia nº 53. Curso de Treinamento em Comunicação e Expressão para Professores de 1º e 2º Graus da Micro-região 21.

Documento Guia nº 54. Curso de Treinamento em Comunicação e Expressão para Professores de 1º e 2º Graus da Micro-região 21 do Paraná - Medianeira.

Documento Guia nº 55. Curso de Atualização em Métodos de Pesquisa Bibliográfica para Professores da Micro-região do Paraná - Toledo.

Documento Guia nº 56. Curso de Atualização Didático-Pedagógica para Professores do Currículo por Atividades da Micro-região 21 do Estado do Paraná - (Genética da Aprendizagem Segundo PIAGET).

Documento Guia nº 57. Curso de Treinamento em Comunicação e Expressão para Professores de 1º e 2º Graus da Micro-região 21 do Estado do Paraná.

Documento Guia nº 58. Curso de Atualização em Métodos de Pesquisa Bibliográfica para Professores da Micro-região 21 do Paraná.

Documento Guia nº 61. Treinamento em Técnicas de Elaboração de Projetos Educacionais - Paraná.

Documento Guia nº 64. Assistência para a Criação e Instalação de Classes Especiais na 21ª Micro-região Homogênea do Paraná.

Documento Guia nº 69. Curso de Atualização do Ensino Básico da Matemática para Professores de Ensino de 1º Grau da Região Oeste do Paraná - Medianeira.

Documento Guia nº 70. Missão de Estudos da Profª Neida Longo aos Estados Unidos da América.

Documento Guia nº 71.- Reunião de Programação (Projetos Educacionais) para a 21ª Micro-região Homogênea do Paraná.

Documento Guia nº 72. Consultoria Técnica para a Reorganização dos Serviços Administrativos da Secretaria de Educação e Cultura e Outros da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu.

Documento Guia nº 74. Elaboração e Publicação de Manual de Organização e Funcionamento de Bibliotecas Municipais, Escolares e de Empresas.

Documento Guia nº 77. Controle e Avaliação da Implementação da Programação Educacional dos Municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo - Paraná.

Documento Guia nº 80. Curso de Atualização de Docentes para o Atendimento de Educandos Deficientes Mentais.

Documento Guia nº 81. Curso de Atualização em Habilitação Profissional de Deficiente Mental.

Documento Guia nº 82. IVº Curso de Atualização em Educação Especial para Técnicos Docentes do Sistema Regular de Ensino.

Documento Guia nº 83. Assistência Técnica à Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu para Organização de seu Quadro de Pessoal de Magistério e Outros e para Treinamento de Pessoal.

Documento Guia nº 83-A. Curso de Atualização em Psicomotricidade.

Documento Guia nº 85. Instalação de 6 Salas de Recursos e de 7 Classes Especiais no Oeste do Paraná.

Documento Guia nº 86. Curso de Atualização em Distúrbios de Aprendizagem para Docentes e Técnicos do Sistema Regular de Ensino.

Documento Guia nº 87. **Curso de Atualização em Deficiência da Audição e da Fala para Docentes e Técnicos do Sistema Regular de Ensino e de Instituições Especializadas.**

Documento Guia nº 88. **Curso de Atualização de Docentes para o Atendimento aos Cegos e Deficientes da Visão-Toledo.**

Volume III - Documentos Guias - PEME19

Documento Guia nº 116. **Matrícula, Acompanhamento e Chamada Escolar.**

Documento Guia nº 118. **Aquisição de Equipamento de Mimeógrafo e Projeto visual às Secretarias Municipais de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.**

Documento Guia nº 129. **Assistência à Fundação Educacional de Foz do Iguaçu - Paraná.**

Documento Guia nº 125. **Treinamento de Professores em Princípios e Técnicas de Alfabetização.**

Documento Guia nº 131. **Treinamento de Pessoal em Administração Municipal das Prefeituras da Micro-região do Paraná.**

Documento Guia nº 133. **Serviço Médico e Dentário.**

Documento Guia nº 138. **Treinamento em Metodologia e Técnicas de Supervisão.**

Documento Guia nº 139. **Seminário de Abertura do Primeiro Período Letivo da FACISA - Foz do Iguaçu- Paraná.**

Documento Guia nº 143. **Atividade de Ampliação e Melhoria da Educação Especial na 21ª Micro-região do Paraná.**

Documento Guia nº 150. **Aquisição de Livros para Bibliotecas Públicas Municipais e Instituições Educacionais da 21ª Micro-região do Estado do Paraná.**

Documento Guia nº 152. **Impressão de Manuais de Alfabetização para a 21ª Micro-região do Estado do Paraná.**

Documento Guia nº 02. Treinamento de Pessoal em Avaliação, Controle e Reprogramação dos Planos de Educação em Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.

Documento Guia nº 04. Apoio a Alfabetização na 21ª Micro-região do Estado do Paraná.

Documento Guia nº 09. Matrícula, Acompanhamento e Chamada Escolar.

Documento Guia nº 10. Assistência à Alfabetização.

Documento Guia nº 11. Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

Documento Guia nº 16. Assistência ao Educando - Serviço Médico e Dentário.

Documento Guia nº 17. Atividade Entrosamento Escola/Família.

Documento Guia nº 18. Seminário sobre Educação e Trabalho.

Documento Guia nº 27. Produção de Material Didático-Pedagógico-Instrucional na 21ª Micro-região do Paraná.

Documento Guia nº 33. Programa de Educação da Saúde.

Documento Guia nº 38. Atividade de Ampliação e Melhoria da Educação Especial.

Documento Guia nº 39. Treinamento de Professores e Supervisores nos Municípios da 21ª Micro-região.

Documento Guia nº 41. Produção de Material Didático-Pedagógico-Instrucional na 21ª Micro-região.

Documento Guia nº 42. Atividade Entrosamento Escola/Família.

Documento Guia nº 43. Matrícula, Acompanhamento e Chamada Escolar.

Documento Guia nº 44. Assistência ao Educando - Serviço Médico e Dentário.

Documento Guia nº 48. **Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior.**

Manuais do Professor

Unioeste. Arquivo Central. **Período Preparatório-Manual do Professor.** Projeto Classes Multisseriadas. Projeto Especial MEC/OEA-ASSOESTE-CETEPAR. Cascavel, [s.d]. Documento impresso e encadernado pela ASSOESTE de 117 folhas (formato A-4).

Unioeste. Arquivo Central. **Período Preparatório-Manual do Professor.** ASSOESTE-CETEPAR. Cascavel ([s.d]. Documento impresso e encadernado pela ASSOESTE de 71 páginas (formato meio-ofício).

Unioeste. Arquivo Central. AZAMBUJA, L.V.(coord.); CALLAI,D.A.; FRANÇA,E.E.; AVANCINI; E.G. **Projeto Memória.** Coleta e Registro das Manifestações Culturais...Projeto Especial MEC/OEA-ASSOESTE-FIDENE, 1982. Documento grampeado de 22 páginas (formato meio-ofício), constam a metodologia para a pesquisa.

Unioeste. Arquivo Central. CALLAI,D.A. (coord.); BARCELOS, E.S.; AZAMBUJA, L.S.de; GRISON,L.I.F. **Projeto Memória.** Elaboração do livro texto e guia metodológico - Projeto Especial MEC/OEA-ASSOESTE-FIDENE, 1982. Documento de 23 páginas (formato meio-ofício). Contém a metodologia para produção dos textos.

Unioeste. Arquivo Central. CALLAI, H.C.; CORADINI, O.L.;CALLAI,J.L.; RASIA, J.M. **Projeto Memória. Indicações para a Elaboração das Monografias Municipais.** Projeto Especial MEC/OEA-ASSOESTE-FIDENE. Ijuí, 1982. Documento de 10 páginas grampeado (formato meio-ofício). Contém as orientações para produção das monografias municipais.

Unioeste. Arquivo Central. CALLAI, D.A.; AVANCINI, E.G.; ZARTH, P.A.(orgs.). **Repensando o oeste do Paraná. Integração Social e Comunicação e Expressão-o município.** SEED, Projeto Especial MEC/OEA, ASSOESTE, FIDENE. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1984. Manual impresso e editado pela ASSOESTE, com 167 páginas. Manual de textos e exercício para 3ª e 4ª séries.

Unioeste. Arquivo Central. CAGLIARI, L.C.; ABAURRE, M.B. **Parecer Elaborado ao Livro de Leitura: A Porta Mágica.** Cascavel, maio de 1982. Documento manuscrito de

22 folhas em formato A-4. O mesmo texto /parecer está datilografado em 9 folhas.

Unioeste. Arquivo Central. MATOS, F.G.de. **Comentários sobre A Porta Mágica,** de Isolda Ruoso Peixoto. Recife-Universidade Federal de Pernambuco, 9 de dezembro de 1982, 2 folhas.

Unioeste. Arquivo Central. BARROS, D.A. **Coletânea de Textos de História.** Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1983. Documento impresso/editado pela ASSOESTE e UNIOESTE, de 60 páginas (formato meio-ofício).

Manuais/Textos/Cartilha do aluno

Unioeste. Arquivo Central. RUOSO, I.P. **A Porta Mágica-Cartilha.** Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1.ed. 1982. Documento Cartilha impressa e editada pela ASSOESTE de 95 páginas, com várias anotações coladas manuscritas (formato A-4).

Unioeste. Arquivo Central. **Período Preparatório (manual do aluno).** Documento original-Isolda Ruoso Peixoto-CETEPAR. Organização e Adaptação-Emma Gnoatto Pacheco e Margarida Maria Trevisan. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1981.

Unioeste. Arquivo Central. **Alfabetização IV-Projeto Classes Multisseriadas.** CETEPAR-Elaboração: Isolda Ruoso Peixoto. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa. Projeto Especial MEC/OEA. [s.d]. Documento impresso/grampeado das páginas 275 a 373 (formato A-4).

Manuais de leituras.

Unioeste. Arquivo Central. **Leituras-Antologia.** Textos para leituras 1ª série. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1982. Textos selecionados pela equipe pedagógica da ASSOESTE com orientações de professores do IEL-UNICAMP. Documento impresso e encadernado pela ASSOESTE de 29 páginas (formato meio-ofício).

Unioeste. Arquivo Central. RUOSO, I.P. **A Porta Mágica-Livro de Leitura** Original manuscrito pela própria autora).[s.l.s.d]. Documento grampeado de 89 folhas (formato A-4).

Unioeste. Arquivo Central. GERALDI,J.W. (org.). **Texto em sala de aula-** Leitura e Produção. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1984. Documento impresso e

editado pela ASSOESTE de 125 páginas (formato meio-ofício), 1ª Edição.

Unioeste. Arquivo Central. BAGGIO, A.F. (org.). **Elementos de Cooperativismo e Administração Rural.** Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1983. Documento impresso/editado pela FIDENE/ASSOESTE/COTRIGUAÇU, com 192 páginas (formato meio-ofício).

Manuais/Textos escritos por aluno.

Unioeste. Arquivo Central. **Nossas Histórias.** Escola Estadual Marilis Faria Pirotelli-Ensino de 1º Grau. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1983. Manual de textos escritos por alunos da 8ª série, metodologia proposta pelo prof. João Wanderley Geraldi: impresso/editado pela ASSOESTE, de 84 páginas.

Unioeste. Arquivo Central. Unioeste. Arquivo Central. **Nós Escrevemos Assim** - Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel-Contos. Maria Thereza de Abreu Figueiredo coordenadora do projeto. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1983. Manual de textos escritos pelos acadêmicos do II período de letras de 1983.

Unioeste. Arquivo Central. **Assim Pensamos Assim Escrevemos.** Escola Estadual Mal. H. A. Castelo Branco. Ensino de 1º grau. Cascavel, 1987. Documento de coletânea de textos escritos por alunos da 8ª série.

Obs. Além destes manuais de textos de alunos, há dezenas de outros manuais de textos produzidos por alunos de escolas de 1º e 2º graus dos municípios do oeste, a partir da metologia do professor João Wanderley Geraldi, arquivados na Biblioteca do Departamento de Educação da AMOP.

ANEXO - MODELO DE ARQUIVO

INVENTÁRIO DE DADOS E MATERIAIS IMPRESSOS DO PROJETO ESPECIAL MULTINACIONAL DE EDUCAÇÃO - BRASIL, PARAGUAI, URUGUAI - MEC/OEA E DA ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARANÁ - ASSOESTE, 1973-1985.

ANO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO/COMENTÁRIO
1972	Texto: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino: A Reprodução - Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (Mimeo) 24p. DC 001	Texto do livro II - Publicação inédita no Brasil pela FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado-RS, na forma de mimiografado. O texto fez parte do material usado no curso: "Reforma de Ensino - Algumas Perspectivas", ministrado na cidade de Foz do Iguaçu no ano de 1973, por seis professores da FIDENE para 35 professores do oeste do Paraná.
1972	Revista de Filosofia - n.1, 10 de março de 1972 - Departamento de Filosofia - FIDENE (mimeo) 19p. DC 002	A Revista traz três textos de Gaston Bachelard sobre "A Formação do Espírito Científico". Texto apresentado e discutido no Curso: "Reforma do Ensino: Algumas Perspectivas" ministrado pela FIDENE na cidade de Foz do Iguaçu em 1973. Na capa traz o poema de Robert Desnos= Le Capitaine Jonathan e o desenho de dois ovos quebrados.
1972	Uma comunidade em Busca do seu Caminho - fascículo. Mário Osório Marques e Argemiro J. Brum, 87 p. DC 003	Uma narrativa dos caminhos e experiências de 10 anos da FIDENE - Modelo de Trabalho de Comunidade. Material usado no curso: "Reforma de Ensino: Algumas Perspectivas", em Foz do Iguaçu em 1973.
1973	Programa: Curso Reforma do Ensino: Algumas Perspectivas - 1 p. Livro n.03, p.106- Arquivo FIDENE - Acervo MADP - Verso do Certificado de José Kuiava.	Programação e Metodologia de trabalho do curso realizado por 6 professores da FAFI - FIDENE-Ijuí/RS para 35 professores do Colégio Estadual Dom Manoel Konner, na cidade de Foz do Iguaçu, em abril de 1973.

	DC 004	
1973	Texto - O Homem e a Educação Arquivo FIDENE Acervo MADP v- livro n.03, p.160-167 p. DC 005	Texto base, assinado pela profª Eronita S. Barcelos, contendo conceitos base no curso: Reforma de Ensino: Algumas Perspectivas, na cidade de Foz do Iguaçu em 1973. Contem os títulos: I - O Papel da Educação na Humanização (Teorias de Paulo Freire); II - O Conhecer e os Obstáculos ao Conhecer; III - A Problemática do Aluno Hoje; IV - Roteiro Sugestão para Análise de um Plano de Ensino.
1973	Documento de consulta: Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/ Paraguai/Uruguai 19 Organização dos Estados Americanos -OEA. Programa Regional de Desenvolvimento Educacional - PREDE - 14p. DC 006	Reunião realizada em Brasília, nos dias 17,18,19 e 20 de setembro de 1973, com participação de diretores da OEA e dos Ministérios da Educação do Brasil, Paraguai e Uruguai. Nesta ocasião foi elaborado o Plano Geral do Projeto Especial 19. Sob a coordenação e os auspícios deste projeto foram desenvolvidos os programas no oeste do Paraná no período da construção da ITAIPU - 1975-1983.
1971/1977	Organização dos Estados Americanos - OEA - Resumo Informativo DC 007	O documento apresenta as origens os fins e a estrutura da OEA, 8p; contém também 4 anexos, com os regulamentos dos diversos programas vinculados a OEA: Anexo I - carta da OEA, 23fl. Anexo II - Regulamento do CIECC, 11fl. Anexo III - Regulamento do CEPCIECC, 11fl. Anexo IV - CMP, 17fl. Documentos importantes para entender os mecanismos da OEA.
1974	Delegacia de Ordem Política e Social - Certidão DC 008	Certidão de Antecedentes políticos para exercer o Magistério no estado do Paraná nos tempos do regime militar.
1975	Sobre Técnicas, Metodologias e	Manual de Treinamento - Proposições para

	Abordagens do Planejamento Educacional - Projeto Especial Multinacional de Educação - Brasil - Paraguai - Uruguai-19 - MEC/OEA. Manual 100p. Jurandir Santiago DC 009	Elaboração do Diagnóstico Sócio-Econômico Educacional da Região Oeste do Paraná e Leste do Paraguai. Diretor: Jurandir Santiago - Junho de 1975 Planejamento Sistêmico centrado em Problemas.
1975	Diagnóstico Sócio-Econômico de Foz do Iguaçu - p.6 DC 010	Orientações para o Planejamento do Diagnóstico Sócio-Econômico para Foz do Iguaçu - 10 procedimentos - Almoço de confraternização - LESEFI - Levantamento Sócio-Educacional de Foz do Iguaçu
1975	Certificado DC 011	Curso - Programa de Planejamento Educacional - CETEPAR-PR e Projeto MEC/OEA - Treinamento de técnicos e especialistas do Oeste do Paraná e de Curitiba para o Diagnóstico e relação dos participantes de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.
1975	Currículum Vitae - José Kuiava DC 012	Relação de cursos para professores de municípios do Oeste sobre Treinamento em Dinâmica de Grupo, segundo Lauro de Oliveira Lima - 1972-1973 - Uma referencia para programas subsequentes.
1976	OEA - Departamento de Assuntos Educativos Expediente de Washington para José Kuiava DC 013	Proposta de contrato de trabalho para coordenador de Área do Projeto MEC/OEA-19, no Estado do Paraná.
1976	OEA - Correspondência de Waschington - 15.03.1976 - à Zeli Merlin Mutti. DC 014	Proposta de contrato para os serviços específicos de coordenação do Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional de Foz do Iguaçu.
1976	Foz do Iguaçu - Reunião do dia 11.03.1976 - Projeto MEC/OEA - convocada pelo coordenador de	Convocação de Diretores para reunião de orientação para fornecimento de livros e cursos pelo Projeto Especial MEC/OEA.

	área José Kuiava. DC 015	
1976	Projeto Especial de Educação Anexo I - Questionários e Relatórios DC 016	Documentação diversa de organização, execução e relatórios do Diagnóstico Sócio-Econômico de Foz do Iguaçu.
1976	Plano de Trabalho Projeto MEC/OEA - oeste do Paraná - fev.1976 a fev.1977. p.7. DC 017	Plano de Trabalho do coordenador de área no Paraná, contendo 13 programas de educação para a Microrregião homogênea do Paraná, encaminhado à coordenação geral do projeto MEC/OEA em Brasília.
1976	Atividades/Programa do Projeto MEC/OEA para a Microrregião 21 - exercício 1976/77. p.5. DC 018	Documento Base para os Programas do Projeto MEC/OEA para os municípios do oeste do Paraná para os anos 1976/1977.
1976	Oficio Circular 02/76 44ª Inspetoria de Ensino. p.1 DC 019	Trata do curso de Aperfeiçoamento de Professores para atendimento aos deficientes fisicos não sensoriais. Atividade conjunta do projeto MEC/OEA com a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná.
1976	Ante projeto: para Planejamento e Capacitação na Área de Lazer em Foz do Iguaçu. p.4. DC 020	Uma proposta de plano de projeto entre Prefeitura Municipal , Itaipu Binacional e projeto MEC/OEA.
1976	Departamento de Educação FIDENE- Ijuí. Correspondência - 21.06.1976 - José Kuiava DC	Proposição do Curso: Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica para a 21ª Microrregião do Paraná, sob os auspícios do Projeto MEC/OEA.

	021	
1977	OEA - Washington 11.02.1977. Correspondência para José Kuiava DC 022	Proposição de contrato por um ano para os serviços de técnico do Projeto Especial no Paraná, com detalhamento de tarefas.
1977	Correspondência de José Kuiava para Dolair Callai - Arquivo FIDENE - 10.03.1977 DC 023	Correspondência propondo vários cursos no Oeste do Paraná, através do Projeto Especial MEC/OEA em 1977.
1977	FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado - Curso através do Projeto Multinacional de Educação - Foz do Iguaçu. DC 024	Proposta de 4 cursos com seis turmas, para 360 vagas de professores nos municípios da 21ª Microrregião, sob coordenação e os auspícios do Projeto Especial MEC/OEA. Parecer favorável do Diretor Executivo do CETEPAR. Dentre os professores, constam João Wanderley Geraldi e Sírio Possenti.
1977	Oficio Especial - 44ª Inspetoria Regional de Ensino - 11.04.1977- Foz do Iguaçu. DC 025	Convite conjunto da 44ª IRE e o Encarregado do Diagnóstico do Projeto MEC/OEA para reunião de técnicos em estatística para a tabulação dos dados do Diagnóstico.
1977	Projeto Especial-PEME/BR-85/77 - Brasília. Correspondência para José Kuiava - 01.06.1977. DC 026	Aprovação e autorização do curso de Atualização do Ensino Básico da Matemática para professores de 1º grau do município de Medianeira.
1977	Planejamento Educacional Técnico Elaboração de Projetos. Autor: Jurandir Santiago - Brasília, Jul. 1977 - 246p. DC 027	Material Didático Pedagógico utilizado para o treinamento de equipes de técnicos do oeste do Paraná e da FUNDEPAR para o planejamento dos programas e dos projetos a partir do Diagnóstico e Prognóstico Educacional.
1977	Estrutura e Programação de	O Plano compõe-se de 3 programas, 9 projetos

	conteúdo de projetos - Brasília, nov/1977-MEC/EA DC 028	e 26 sub-projetos, implantados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, a partir de 1978.
1977	Projeto Especial - PEME/BR - 291/77 - Brasília, 31.08.1977. Oficio para José Kuiava. DC 029	Correspondência referindo-se ao Relatório de Atividades no Brasil -1975/1977 do projeto MEC/OEA.
1977	Relatório do Curso de Treinamento para Auxiliares de Biblioteca da Microrregião do Paraná - Cascavel, 1977. DC 030	Constam do Relatório as atividades do curso, seus objetivos, os conteúdos programáticos desenvolvidos nas 80 horas do curso. Contém, ainda os inscritos e a prestação de contas do curso.
1977	Relatório de Atividades - José Kuiava - Paraná - 1977. DC 031	O Documento contém minucioso detalhamento de todas as atividades e ações coordenadas e desenvolvidas pelo coordenador de Área do Projeto MEC/OEA no Paraná no ano de 1977.
1978	Diagnóstico e Prognóstico Educacional dos Municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Estado do Paraná - Brasil. Volume I - 695 p. E Volume II - 800 p. DC 032	Os dois volumes com 1495 páginas contém dados estatísticos, informações e análise de pesquisa inédita de dados primários e secundários, com aplicação de questionários sócio-educacionais por estudantes das redes públicas dos três municípios e processados pelo CELEPAR - Curitiba - contém O Modelo e a Metodologia dos sistemas de Coortes.
1978	P19/BRA-13/78, 87/78 e 244/78 - Projeto MEC/OEA - Brasília.Três oficios. DC 033	As correspondências de Brasília revelam os estreitos controles que havia entre a Coordenação Nacional do Projeto em Brasília e a Coordenação de Área do Estado do Paraná.
1978	Participantes - relação de nomes, função e origem. Do Projeto 19. DC 034	O documento contém um esboço dos resultados dos Diretores e Coordenadores reunidos em Brasília para analisar a situação do Projeto 19, estabelecer critérios para sua avaliação e fixar normas e diretrizes para a novo projeto 39 -

		1979/1983.
1979	Organização dos Estados Americanos - Ministério da Educação e Cultura - Projeto Especial...19. Resumo das Atividades no Brasil. DC 035	O documento contém a descrição das atividades do Projeto Especial 19 desenvolvidas nos estados do Paraná - fronteira com Paraguai e no Rio Grande do Sul - fronteira com o Uruguai, com demonstrativos financeiros aplicados no período de 4 anos.
1979	Seminário Avaliativo de Alfabetização DC 036	O documento contém os resultados do curso de Treinamento de Professores Alfabetizadores. Ao todo foram treinados 351 professores alfabetizadores atuantes em escolas municipais, estaduais e particulares de zonas rural e urbana, que utilizaram o modelo de alfabetização "Erasmo Pilotto", sendo 144 de Cascavel, 121 de Foz do Iguaçu e 86 de Toledo.
1979	Relatório do curso de Treinamento de Professores em Princípios e Técnicas de Alfabetização. Doc. Guia nº125/78. DC 037	O relatório contém as atividades do curso, realizado nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo no mês de fevereiro de 1979, com 336 professores atendidos.
1979	Organização dos Estados Americanos –Washington, 12 julho de 1979 - Carta para José Kuiava. DC 038	O especialista do Departamento de Assuntos Educativos da OEA - escritório de Washington, Jaime Ospina Ortiz, esteve em missão de acompanhamento do Projeto Especial 19 no Paraná e manifesta suas impressões das atividades no Brasil.
1980	Relatório da Assembleia de Constituição da Associação Educacional do Oeste do Paraná - ASSOESTE - 22.08.1980.	O documento contém: a) Ata da Assembleia; b) os Estatutos da ASSOESTE; c) Relação dos Sócios fundadores; d) imagens fotográficas da Assembleia. A Assembleia foi convocada e presidida pelo presidente da AMOP - Associação dos

	DC 039	Municípios do Oeste do Paraná e coordenada pelo Projeto Especial MEC/OEA, com o propósito de continuar as ações e os programas deste.
1980	Casos y Experiências: Educacion para el Trabajo en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. DC 040	Estudo desenvolvido pelo consultar Jorge Francisco Ruiz na reunião na cidade de Foz do Iguaçu para Diretores, coordenadores, consultores do Projeto Especial MEC/OEA do Brasil, Paraguai e Uruguai.
1981	Documento Guia nº52/81. DC 041	Projeto de incremento à Produtividade dos Recursos Humanos das Prefeituras Municipais da 21ª Microrregião do Paraná. As atividades foram desenvolvidas na forma de seminários, diagnóstico, prognóstico, programação e execução de projetos com pessoal técnico-administrativo das prefeituras, da ASSOESTE e da FAMEPAR.
1981	ASSOESTE - Uma Instituição para Fortalecer a Educação para o Desenvolvimento do Oeste do Paraná - Folder DC 042	O folder teve a finalidade de divulgar a origem e os fins da ASSOESTE, expondo uma síntese das informações estruturantes da entidade.
1982	Relatório Técnico - Seminário sobre Desenvolvimento Regional do Oeste do Paraná. DC 043	O documento apresenta os resultados do seminário, realizado na cidade de Cascavel, de 27 a 31 de julho de 1982. Uma experiência metodológica democrática inovadora, participativa e incentivadora da criatividade individual e coletiva na busca de soluções para o desenvolvimento regional - uma cooperação do Projeto MEC/OEA, ASSOESTE e AMOP, coordenado pela FIDENE.
1982	Comunicação da Experiência de Alfabetização do Oeste do Paraná.	O documento foi produzido para ser apresentado no seminário de Educação na Área

	Modelo "Erasmo Pilotto". DC 044	de Alfabetização, na cidade de Pelotas-RS, em junho de 1982. É o resultado da experiência da ASSOESTE, Projeto MEC/OEA e CETEPAR nos municípios do Oeste do Paraná, com método e Cartilhas próprias, editadas pela gráfica da ASSOESTE.
1982	Período Preparatório - Manual, ASSOESTE - Editora Educativa. DC 045	O Manual foi elaborado para a fase preparatória da alfabetização do Modelo "Erasmo Pilotto" - Cartilha "A porta Mágica". É uma série de desenhos e figuras para atividades de coordenação motora das crianças, que antecedem ao processo de letramento.
1982	A Porta Mágica - Cartilha Isolda Peixoto Ruoso. DC 046	A cartilha de alfabetização foi elaborada com o fim específico de atender as crianças dos 20 municípios da ASSOESTE, com apoio e auspícios do Projeto MEC/OEA. Resultou de um trabalho desenvolvido por equipes estaduais e municipais de educadores, pedagogos e alfabetizadores, em pesquisas, seminários, reuniões e cursos a partir de 1976. A Cartilha é usada nos 21 municípios do oeste do Paraná.
1982	Relatório Final - Curso de Especialização em Língua Portuguesa, Cascavel 1982. DC 047	O Curso foi oferecido prioritariamente para professores dos cursos de letras das Faculdades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo, promovido e financiado pelo Projeto MEC/OEA e pela ASSOESTE. O objetivo primordial do curso foi qualificar os professores para a docência superior e iniciação à pesquisa acadêmica, na visão e concepção crítica do ensino superior na região. Os professores eram do IEL - UNICAMP, sob coordenação acadêmica de Sírio Possenti e os professores: João W. Geraldi; Luiz C. Cagliari, Maria Bernardete M. A. Gnerre; Eduardo J. Guimarães, Jesus A. Durigan. Dos 24 professores matriculados, 20 concluíram o curso, com 360 horas.

1982	Relatório Final - Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação - Cascavel- 1982. DC 048	O curso foi oferecido prioritariamente para os professores da Faculdade de Cascavel (FECIVEL), com objetivo de qualificar os professores para a docência superior e a iniciação à pesquisa acadêmica numa visão e concepção crítica do ensino superior. O curso esteve a cargo do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas - Rio, coordenado pelo prof. Cândido Grzybowski e os professores do curso: Gaudêncio Frigotto, Luiz Antônio C.R. Da Cunha, Elter Dias Maciel, Carlos Alberto Plastino, Manuel de Jesus A. Soares, Anna M.B.Baeta, Manoel A. Costa, Luiz F.M. De Castro, Elza J. Denipoti, Osmar Fávero e Maria Julieta C. Calazans. Dos 35 professores matriculados, 23 foram aprovados.
1982	Projeto Memória - 21ª Microrregião do Paraná - Projeto MEC/OEA, ASSOESTE e FIDENE. DC 049	Documento Base, com a metodologia para a coleta e registro das Manifestações Culturais das localidades inventariadas. A finalidade do projeto é a preservação e escrita da história pelo viés da memória, na forma de monografias municipais e de material didático para uso nas 3ª e 4ª séries, na disciplina de Estudos Sociais- Integração Social.

1982	Projeto Memória - 21ª Microregião do Paraná - Projeto MEC/OEA, ASSOESTE e FIDENE - Integração Social - 3ª e 4ª séries. DC 050	Documento base para definir a elaboração do livro texto - destinado aos alunos - e do guia Metodológico - para o uso do professor. A finalidade maior é a elaboração pelos próprios professores de materiais didáticos do levantamento da memória de cada município, mediante a história de vida e a pesquisa documental.
1982	Indicações para Elaboração das Monografias Municipais - Projeto MEC/OEA, ASSOESTE e FIDENE. DC 051	O documento contém a concepção e a metodologia da produção de monografias, pelos próprios professores, sobre a história dos municípios a partir do levantamento dos dados - histórias orais de vida - e de documentos escritos.
1983	Nós Escrevemos Assim - Livro. ASSOESTE - Editora Educativa. DC 052	Uma coletânea de contos escritos por acadêmicos do 2º ano do Curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL), sob a orientação do profª Maria Tereza Abreu de Figueiredo, com base teórica na metodologia proposta pelo prof. João Wanderley Geraldi da UNICAMP.
1983	Nossas Histórias - Escola Estadual Marilis Faria Pirotelli - Ensino de 1º Grau - Cascavel- Paraná. ASSOESTE -Editora Educativa DC 053	Uma coletânea de textos - histórias escritas por alunos da 8ª série C, orientados pela profª Maria Tereza A. De Figueiredo, com base na metodologia do prof. João Wanderley Geraldi da UNICAMP. A produção de textos, escritos pelos alunos, teve a finalidade de: a) motivar a produção de textos; b) valorizar o ensino da Língua Portuguesa, mediante a produção de textos pelos próprios alunos; c) oferecer a todos a história de cada um. O Prefácio é de João W. Geraldi.
1983	Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai - MEC/OEA - Relatório Final - Brasil - 1983.	O documento contém os resultados obtidos pelo Projeto Especial MEC/OEA 39, desde sua origem, estrutura, programas e ações desenvolvidas nas duas áreas de fronteiras do Brasil, com demonstrativo das

	DC 054	atividades/projetos e os recursos aplicados pela OEA. Destaca o Projeto MEC/OEA como o gestor da ASSOESTE.
1983	Edital de Nomeação 01/83 - Associação Educacional do Oeste do Paraná. DC 055	O Presidente da ASSOESTE e prefeito de Cascavel, Fidelcino Tolentino, nomeia o prof. José Kuiava para a função de Secretário Executivo da ASSOESTE, por tempo indeterminado.
1983	Curriculum Vitae de José Kuiava - Dois documentos - 1983 e 1984. DC 056	O Curriculum de 1983 traz nas folhas 04 e 05 a relação de atividades vinculadas ao Projeto MEC/OEA, ASSOESTE, Faculdades de Educação da Região. O curriculum de 1984 explicita a justificativa da escolha do curso de Mestrado no IESAE-FGV-Rio.
1984	O Texto em Sala de Aula - leitura e produção. João Wanderley Geraldi (org). UNICAMP/ASSOESTE. DC 057	Um livro da Língua Portuguesa que reúne vários artigos, organizado por João Wanderley Geraldi, como resultado do curso de Especialização em Língua Portuguesa, realizado na FECIVEL - Cascavel, em 1982 e nos programas subsequentes desenvolvidos pela ASSOESTE, com participação do prof. João Wanderley Geraldi. As primeiras 9 edições foram feitas pela Editora da ASSOESTE - até 1993 - e as subsequentes, pela Editora Ática, com ampla divulgação pelo Brasil inteiro. Muito requisitado e usado em programas de ensino da Língua Portuguesa, pela inovação metodológica centrada na produção de textos.
1984	Repensando o Oeste do Paraná - Integração Social e Comunicação e Expressão - Uma produção conjunta do Projeto MEC/OEA, ASSOESTE, SEED/PR e FIDENE. Projeto Memória - O Município. DC 058	É um livro didático de 51 textos produzidos pelo Projeto Memória, com o propósito de que os estudantes conheçam suas raízes históricas e criem sua identidade cultural, vinculada ao seu meio. Há uma metodologia própria para uso nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

1984	Metodologia de Ensino - Enfoque Integração Social - Dolair Callai (Coordenadora) - Projeto Memória. DC 059	O manual integra as produções do Projeto Memória em ação conjunta da ASSOESTE e FIDENE, usado juntamente com o "Repensando o Oeste do Paraná" em sala de aula, como apoio metodológico ao professor em Integração Social.
1984	Projeto Memória - Dinâmica Populacional e Estrutura Agrária: o Oeste do Paraná 1950 - 1980. DC 060	O documento contém uma descrição sucinta da ASSOESTE, uma abordagem da linha metodológica do Projeto MEC/OEA e da ASSOESTE, que é o "planejamento centrado em problemas" e as atividades centrais do Projeto Memória - manuais e materiais didático-metodológicos elaborados, por professores da FIDENE e da região oeste do Paraná.
1984	Elementos de Cooperativismo e Administração rural - Adelar F. Baggio (org). Fidene/Assoeste/Cotriguaçu. DC 061	O livro traz um conjunto de textos, produzidos por professores da FIDENE e constitui material básico a ser utilizado no treinamento dos professores rurais e técnicos que atuam nas cooperativas e escolas rurais no oeste do Paraná.
1985	Relatório Final - Título: Projeto MEC/OEA - Avaliação do Sub-Projeto Rendimento Escolar - Pesquisadora: Lília da Rocha Bastos. CNPq. DC 062	Relatório de Pesquisa avaliativa de um dos 26 sub-projetos da Programação do Projeto MEC/OEA, realizado no município de Cascavel, pela pesquisadora do CNPq, Lília da Rocha Bastos.
1985	Relatório Final - Título: Projeto Especial MEC/OEA. "Avaliação do Sub-Projeto Desenvolvimento de Recursos Humanos. Pesquisadora Lyra Paixão - CNPq. DC	Relatório da Pesquisa avaliativa de um dos 26 sub-projetos da Programação do Projeto MEC/OEA, desenvolvido nos municípios do Oeste do Paraná pela pesquisadora do CNPq, Lyra Paixão.

	063	
1985	Textos em Debate - Língua Portuguesa - 1º grau - Jeni Capeletto Dalla Valle (org). DC 064	É uma coletânea de textos, selecionados por uma equipe de 16 professores de Língua Portuguesa de escolas municipais e estaduais com o objetivo maior de disponibilizar textos para alunos e professores para serem utilizados na proposta metodológica de ensino do Prof. João Wanderley Geraldi.
1985	Redações, Poemas e Poesias - Escola Estadual Mal. Arthur da Costa e Silva e Escola Presidente Kennedy - Medianeira DC 065	Uma coletânea de 35 textos escritos por alunos de 5ª a 8ª séries com objetivos: a) desenvolver o interesse pela leitura; b) exercitar o senso crítico; c) manifestar, através da produção de textos, o seu mundo. Há a seguinte nota no livro: "este livro é uma amostra do trabalho realizado por um grupo de professores de Língua Portuguesa, que estão aplicando o projeto "O Texto em Sala de Aula", de João Wanderley Geraldi.