

V COLÓQUIO NACIONAL CULTURA E PODER

# INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO HUMANA

Universidade Estadual do Paraná  
Câmpus de Campo Mourão

## Anais do V Colóquio Nacional Cultura e Poder: Interdisciplinaridade e formação humana



Realização

Grupo de Pesquisa  
Cultura e Relações  
de Poder

Apoio

PPGSeD



FUNDAÇÃO  
ARAUCÁRIA  
Apoio ao Desenvolvimento Científico  
e Tecnológico do Paraná

CNPq



## **Anais do V Colóquio Nacional Cultura e Poder: Interdisciplinaridade e formação humana**

<http://www.fecilcam.br/vccp>

### **Comissão Organizadora**

Frank Antonio Mezzomo, Unespar  
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, Unespar  
Fábio André Hahn, Unespar

### **Comissão Científica**

Ana Cristina Teodoro da Silva, UEM  
Ana Karina Brenner, UERJ  
André Acastro Egg, Unespar  
André Luiz Sena Mariano, UNIFAL  
Antonio Marcos Myskiw, UFFS  
Beatriz Anselmo Olinto, Unicentro  
Eduardo Romero de Oliveira, Unesp  
Ernelo Schallenberger, Unioeste  
Ernesta Zamboni, Unicamp  
Flávio Munhoz Sofiati, UFG  
Geiva Carolina Calsa, UEM

Helio Sochodolak, Unicentro  
Isabel Rodrigues, UEM  
Leandro Baller, UFMS  
Leonildo Silveira Campos, Universidade  
Presbiteriana Mackenzie  
Lucio Tadeu Mota, UEM  
Marcelo Camurça Lima, UFJF  
Marcos Gonçalves, UFPR  
Marcos Silva, USP  
Maria Auxiliadora Schimidt, UFPR  
Maria Henriqueta Gimenes, UFPR  
Maristela Moresco, UTFPR  
Reinaldo Matias Fleuri, UFSC  
Reinaldo Nishikawa, IFES  
Richard Gonçalves André, UEL  
Sílvia Regina Alves Fernandes, UFRRJ  
Tarcísio Vanderlinde, Unioeste  
Zueleide Casagrande de Paula, UEL

### **Realização**



<http://www.fecilcam.br/culturaepoder>  
[culturaepoder@gmail.com](mailto:culturaepoder@gmail.com)

### **Apoio**



**Universidade Estadual do Paraná – Unespar  
Câmpus de Campo Mourão**

**Reitoria**

Antonio Carlos Aleixo

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Frank Antonio Mezzomo

**Direção do Câmpus**

Eder Rogério Stela

**Realização**



<http://www.fecilcam.br/culturaepoder>  
[culturaepoder@gmail.com](mailto:culturaepoder@gmail.com)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

A532c

**Colóquio Nacional Cultura e Poder: Interdisciplinaridade e formação humana.**(5, : 2015 : Campo Mourão, PR). Anais do V Colóquio Nacional Cultura e Poder: Interdisciplinaridade e formação humana; org. Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder. Realização 07 a 10 abril. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná – Unespar, 2015, 359p.

Resumos e Trabalhos completos

Site do Evento: <http://www.fecilcam.br/vccp>

<http://www.fecilcam.br/culturaepoder>

ISSN: 2446-6611

1. Pesquisa e Cultura. 2. Grupo de Pesquisa – Evento. 3. Interdisciplinaridade  
3. formação humana. I. Universidade Estadual do Paraná – Unespar. II. Campus Campo  
Mourão. III. Título.

CDD: 001.4



# SUMÁRIO

## Apresentação

## Resumos

- 10 O ensino de História e as novas tecnologias: um estudo sobre a metodologia WebQuest  
Adaiane Giovanni e Fábio André Hahn
- 11 De colonizadores e caçadores: sobrevivência e construção de saberes na América Portuguesa  
Aline Cristina da Silva Oliveira e Christian Fausto Moraes dos Santos
- 12 A construção social dos espaços: a divisão sexual dos espaços e o processo de ressignificação a partir das lutas políticas de trabalhadoras rurais de Pitanga na década de 1980  
Ancelmo Schörner, Marisangela Lins de Almeida e Rodrigo dos Santos
- 13 Poesia: da leitura à formação humana  
Bruna Kely de Jesus e Mônica Luiza Socio Fernandes
- 14 O mestrado em História da UFPR e o pesquisador especialista expert: hierarquização, poder e subalternização do ensino  
Bruno Flávio Lontra Fagundes
- 15 O diálogo entre a escola, o governo e as implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem  
Cíntia Cristiane de Andrade, Paulo Cesar Canato Santinelo e Marilene Mieko Yamamoto Pires
- 16 Formação e informação na Educação de Jovens e Adultos: linguagem e comunicação  
Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo
- 17 Possibilidades de interseção entre as representações sociais e a interdisciplinaridade: análises introdutórias  
Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo
- 18 O método Dener na cultura da moda e das mulheres nos anos 1970  
Débora Russi Frasquete e Ivana Guilherme Simili
- 19 Múltiplas trajetórias dentro do Partido dos Trabalhadores: militâncias e memórias  
Diná Schmidt
- 20 Imprensa e poder: operioidismo político nas décadas de 20 e 30 em Goiás  
Enderson Medeiros
- 21 Ciência moderna & ilustração iluminista nas reflexões e relatos de viajantes naturalistas da América Portuguesa do século XVIII  
Eulália Maria Aparecida de Moraes
- 22 Tragacidade e Regiões  
Hélio Sochodolak





- 40 A descrição literária na natureza em Bernardin Saint-Pierre (1773-1787)  
Michel Kobelinski
- 41 Construção da cultura científica pela escolarização e a efetiva formação cidadã  
Paulo Cesar Canato Santinelo, Cíntia Cristiane de Andrade e Lucila Akiko Nagashima
- 42 A relação bilateral Brasil-China e suas implicações no noroeste paranaense  
Rangel Max Lima Vidal e Renan Araújo
- 43 Estratégia de projetos, interdisciplinaridade e formação humana na escola  
Ulisses Ferreira de Araújo e Ricardo Fernandes Pátaro
- 44 Especificidades da interdisciplinaridade na produção historiográfica  
Ricardo Marques de Mello
- 45 Abram-se as cortinas: a Companhia Dramática Julieta dos Santos e a campanha abolicionista no Brasil (1882-1888)  
Ricardo Tadeu Caires Silva
- 46 Os alienígenas do pós-guerra: percepções sobre os Displaced Persons entre 1945 e 1960  
Rodrigo dos Santos, Marisangela Lins de Oliveira e Ancelmo Schörner
- 47 As políticas públicas educacionais no Brasil a partir da década de 1990 numa perspectiva interdisciplinar  
Sérgio Correa de Melo, Edcléia A. Basso e Armino José Longhi
- 48 Os conflitos identitários e as relações de poder entre os brasileiros e brasiguaios no espaço escolar  
Sérgio Ricardo Aurélio Pinto e Karla Rosário Brumes
- 49 Villa Rica del Espiritu Santo: estudo histórico de uma cidade na América Espanhola (1570-1632)  
Suellen Andrade Cardoso
- 50 Aproximações entre religião e política: uma investigação sobre as compreensões dos jovens ingressantes da Universidade Estadual do Paraná  
Thais Serafim e Lara Grigoletto Bonini
- 51 Juventude e pertencimento político-religioso: um estudo sobre os projetos de vida dos jovens ingressantes da Unespar  
Thais Serafim, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e Frank Antonio Mezzomo
- 52 Cultura e identidades camponesas: breves considerações  
Thiago da Silva Melo
- 53 Espaço de experiência e horizonte de expectativas: ressignificações a partir da vivência universitária  
Thiago Reisdorfer
- 54 A memória familiar da fotopintura cabloca em Pitanga, Paraná  
Valdir Machado Guimarães e Roberto Machado Guimarães
- 55 Pesquisa e formação docente em História: um relato de experiência do PIBID  
Valéria Pedrochi e Fábio André Hahn
- 56 O significado da aprendizagem profissional para os jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz Cooperativo – turma 2013  
João Carlos Leonello, Janete Leige Lopes e Vera Lucia Neves





- 57 Programa Jovem Aprendiz: uma análise dos resultados no município de Campo Mourão no período de 2003 a 2013  
João Carlos Leonello, Janete Leige Lopes e Vera Lucia Neves
- 58 Religião em movimento: festas religiosas de agosto em Montes Claros, Minas Gerais  
Viviane Bernadeth Gandra Brandão e Maria Cristina Leite Peixoto
- 59 Implicações pós-modernas no conceito “identidade”  
Wilian Carlos Cipriani Barom

## Trabalhos Completos

- 61 De colonizadores e caçadores: sobrevivência e construção de saberes na América Portuguesa  
Aline Cristina da Silva Oliveira e Christian Fausto Moraes dos Santos
- 72 Poesia: da leitura à formação humana  
Bruna Kely de Jesus e Mônica Luiza Socio Fernandes
- 84 O mestrado em História da UFPR e o pesquisador especialista expert: hierarquização, poder e subalternização do ensino  
Bruno Flávio Lontra Fagundes
- 97 O diálogo entre a escola, o governo e as implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem  
Cíntia Cristiane de Andrade, Paulo Cesar Canato Santinelo e Marilene Mieko Yamamoto Pires
- 113 Formação e informação na Educação de Jovens e Adultos: linguagem e comunicação  
Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo
- 127 O método Dener na cultura da moda e das mulheres nos anos 1970  
Débora Russi Frasquete e Ivana Guilherme Simili
- 139 Imprensa e poder: o periodismo político nas décadas de 20 e 30 em Goiás  
Enderson Medeiros
- 153 Ciência moderna & ilustração iluminista nas reflexões e relatos de viajantes naturalistas da América Portuguesa do século XVIII  
Eulália Maria Aparecida de Moraes
- 168 Discutindo gênero e estereótipos femininos em anúncios  
Ivania Skura, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e Frank Antonio Mezzomo
- 183 Cultura e poder político-institucional na dinâmica imperial portuguesa do Antigo Regime  
Joacir Navarro Borges
- 200 O significado da aprendizagem profissional para os jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz Cooperativo – turma 2013  
João Carlos Leonello, Janete Leige Lopes e Vera Lucia Neves
- 214 A interdisciplinaridade como possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento  
Josimari de Brito Morigi
- 239 Por um pensamento transdisciplinar  
Lindinês Barros







## APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder apresenta à comunidade acadêmica os **“Anais do V Colóquio Nacional Cultura e Poder: Interdisciplinaridade e formação humana”**, resultado do evento homônimo realizado entre os dias 7 e 10 de abril de 2015 na Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão. Na sua quinta edição, o evento contou em sua programação com conferência, palestras, minicursos, além das sessões de apresentação oral, em que foram discutidos resultados de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, tais como antropologia, educação, filosofia, história, sociologia, psicologia, geografia, entre outras. Para mais informações, acessar o site do evento (<http://www.fecilcam.br/vccp>).

Os Anais contêm os resumos e trabalhos completos oriundos de pesquisas de mestrandos, mestres e doutores desenvolvidas junto aos Programas de Pós-Graduação e grupos de pesquisa. Totalizam mais de oitenta trabalhos publicados que, a despeito da responsabilidade autoral do material, tiveram avaliação e aprovação do Comitê Científico do evento. Trata-se de pesquisas desenvolvidas em diferentes estados da federação, tais como Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, além, é claro, daqueles desenvolvidos no Paraná.

Queremos registrar nossos agradecimentos aos participantes do evento – ouvintes, apresentadores de trabalhos, palestrantes, membros do Comitê Científico –, assim como às agências e setores institucionais que deram apoio financeiro e logístico. Cabe uma distinção e justo reconhecimento pelo apoio recebido da CAPES, CNPq, Fundação Araucária e Unespar, sem o qual comprometeríamos a qualidade e abrangência do evento.

Por fim, o Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder convida a todos para acompanharem os textos disponíveis na sequência, assim como a tomar conhecimento de algumas ações que vem sendo desenvolvidas pelo grupo e que estão disponíveis em: <http://www.fecilcam.br/culturaepoder>

Boa leitura!

Organizadores  
Maio de 2015.



# Resumos



## O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA WEBQUEST

Adaiane Giovanni  
PPGSeD/UNESPAR, Fundação Araucária, adaiane.ri@gmail.com

Fábio André Hahn,  
UNESPAR, fabioandreh@gmail.com

**Resumo:** A pesquisa investiga a metodologia WebQuest aplicada a disciplina de História. A presente ferramenta é uma plataforma elaborada na internet, na qual o aluno empreende investigação orientada de temáticas definidas professor, em que a maior parte das informações com as quais interagem são originadas da Internet. O estudo pauta-se na perspectiva teórica da Educação Histórica que compreende que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada e que entende que há uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico. Com natureza mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, a pesquisa tem por público alvo alunos em idade/série do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de cinco escolas de cidades da Mesorregião Centro Ocidental do Paraná. Será utilizado questionário socioeconômico e educacional para o mapeamento do perfil dos envolvidos na investigação. Pretende-se por meio da pesquisa avaliar a contribuição dessa ferramenta no que se refere a aprendizagem histórica com o auxílio das novas tecnologias. Por fim, visa-se com esta pesquisa contribuir com os debates referentes ao campo do ensino de História frente ao avanço tecnológico cada vez mais presente no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** WebQuest. Ensino de História. Ensino Médio



## DE COLONIZADORES E CAÇADORES: SOBREVIVÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA AMÉRICA PORTUGUESA

Aline Cristina da Silva Oliveira  
LHC/UEM, aline.cristina.acdso@gmail.com

Christian Fausto Moraes dos Santos  
LHC/UEM, chrfausto@gmail.com

**Resumo:** Foi na América portuguesa do século XVI que os colonizadores depararam-se, pela primeira vez, com a Mata Atlântica, uma floresta abundante em diversidade de fauna e flora. Entretanto, inicialmente, essa floresta tornou-se um obstáculo considerável aos colonizadores. Afinal, como poderiam se alimentar ou conseguir proteínas em um bioma desconhecido? O desafio que encontraram nas regiões com a predominância desta densa floresta da América portuguesa foi único. Apesar da grande quantidade de plantas e animais, a sobrevivência nesta mata dependia de muito conhecimento e esforço específicos para que se conseguisse capturar um animal. O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de sobrevivência e adaptação que os primeiros colonizadores sofreram durante o primeiro século de colonização em um ambiente, em boa parte, ainda por se conhecer. Considerando tais necessidades de sobrevivência, muitos animais da América portuguesa foram observados e descritos, o que gerou uma série de fontes, tratados e crônicas, tais como: “Tratado descritivo do Brasil”, de Gabriel Soares de Sousa; o “Tratado da gente e terra do Brasil” de Fernão Cardim e “Viagem a Terra do Brasil” de Jean de Léry. Através destas fontes iremos analisar, além dos aspectos históricos, os ambientais.

**Palavras-chave:** América Portuguesa. Século XVI. Caça.





## POESIA: DA LEITURA À FORMAÇÃO

Bruna Kely de Jesus  
PPGSeD/UNESPAR, bruu\_kellyy@hotmail.com

Mônica Luiza Socio Fernandes  
UNESPAR, msociofernandes@gmail.com

**Resumo:** Para apreender os sentidos mais recônditos da poesia, é necessário estabelecer diferentes relações, considerando os aspectos internos, ligados à estrutura, propriamente dita, e os externos, levando em conta as possíveis intertextualidades. Pensar em intertextualidade, é observar que o texto possibilita diálogos com outros textos e até mesmo, com outras áreas do conhecimento. Assim, para que a leitura de um texto seja mais produtiva, é importante que o leitor esteja disposto a questionar, estudar e pesquisar outros conhecimentos advindos de outros campos, de outras esferas da expressão humana. A essa abordagem do texto, podemos chamar de intertextual e interdisciplinar que, por sua vez, propicia, além do desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento cultural e social do leitor, tornando-o mais crítico e contribuindo para o desenvolvimento humano, podendo até modificar sua atuação no contexto em que vive. Portanto, o foco deste estudo, consiste em discutir como a poesia pode contribuir com a prática de leitura, atuando como uma atividade formadora e social do leitor. Estudiosos como Pareyson (1989), Bosi (2000), Candido (1972/2006), Paz (1982/1991), Adorno (2003) e Eliot (1997) são de extrema importância na configuração deste trabalho e para a investigação das relações entre poesia e sociedade.

**Palavras-chave:** Poesia. Leitura. Formação humana.





## O MESTRADO EM HISTÓRIA DA UFPR E O PESQUISADOR ESPECIALISTA EXPERT: HIERARQUIZAÇÃO, PODER E SUBALTERNIZAÇÃO DO ENSINO

Bruno Flávio Lontra Fagundes  
UFRJ, CNPQ, UNESPAR, parabrunos@gmail.com

**Resumo:** A comunicação será exposição breve sobre a criação do Mestrado em História na UFPR, em 1972, o primeiro mestrado em História no país de universidade federal, e vem se desenvolvendo como pesquisa de pós-doutorado junto ao PPG-His da UFRJ. As informações sobre o Mestrado postas na comunicação serão interpretadas com o fim de argumentar em torno do excesso de poder e status atribuídos à pesquisa em detrimento do ensino, realizado por dentro da organização do sistema de ensino superior no Brasil após a implantação da pós-graduação em 1971 – poder motivado pela necessidade à época de se formar profissionais que detivessem, acima de tudo, a expertise necessária ao desenvolvimento nacional. A motivação da comunicação é pensar as chances de solução para a crise da profissão docente no Brasil, apontando a supervalorização da pesquisa na raiz dos dilemas enfrentados pelo setor de ensino e educação induzidos pelo próprio sistema de ensino superior. A análise será feita, especialmente, à luz de texto recente de Luciano Mendes de Faria Filho intitulado *A universidade e a formação dos professores – uma discussão necessária*, publicado no livro *Formação de Professores (as) e condição docente* pela Editora UFMG (2014).

**Palavras-chave:** Pesquisa. Ensino. Especialização.



## O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA, O GOVERNO E AS IMPLICAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cíntia Cristiane de Andrade  
PPIFOR/UNESPAR, CAPES/Fundação Araucária, andrade-cintia@hotmail.com

Paulo Cesar Canato Santinelo  
PPIFOR/UNESPAR, CAPES/Fundação Araucária, Santinelo@gmail.com

Marilene Mieko Yamamoto Pires  
UNESPAR, mmypires@hotmail.com

**Resumo:** É inegável que atualmente há divergências alarmantes entre o diálogo apresentado pelo governo e as reais necessidades das escolas públicas, fato este que influencia significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa situação objetiva-se averiguar como o embate entre escola e governo pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem. A metodologia empregada para tal envolveu pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como público alvo os profissionais da educação (professores, equipe pedagógica e direção escolar), por meio da aplicação de questionário e sua posterior análise qualitativa e quantitativa. Diante da atual conjuntura, deve-se destacar que grande parte das pesquisas comprova o fracasso dos modelos de educação vigentes, bem como a necessidade de mudança em toda a organização escolar, começando com o projeto político pedagógico que conduz todos os trabalhos da instituição. Os profissionais da área da educação buscam uma escola que esteja preparada para proporcionar um ensino de qualidade respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar, porém isso depende principalmente do investimento e empenho governamental.

**Palavras-chave:** Escola x governo. Divergências. Processo de ensino e aprendizagem.



## FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Cristiana Barcelos da Silva  
PPGCL/UENF, CNPQ/CAPES,  
cristiansbarcelos@gmail.com

Gerson Tavares do Carmo  
PPGCL/UENF, CNPQ/CAPES,  
gtavares33@yahoo.com.br

**Resumo:** O objetivo do estudo, foi compreender como os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se posicionavam frente ao desafio da utilização da linguagem e recursos das novas tecnologias da informação e da comunicação na prática educacional, após a implantação da proposta de programa denominada “Nova EJA”, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Após a coleta de dados com a utilização de um questionário, as respostas foram analisadas com base nos estudos do novo papel do professor de Lévy (1993, 2005) e das competências e habilidades necessárias à prática docente de Tardif (1991, 2000, 2014). Os resultados apontaram, dentre outros fatores, que para além da infraestrutura fundamental para o uso das tecnologias na escola, os docentes abalizaram para a necessidade de construção de conhecimento nos cursos de formação inicial, compreendidos como uma das formas mais eficazes de viabilizar uma prática pedagógica que relacione de forma positiva EJA, linguagem, comunicação e novas tecnologias.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Linguagem. Novas Tecnologias da Informação.





## O MÉTODO DENER NA CULTURA DA MODA E DAS MULHERES NOS ANOS 1970

Débora Russi Frasquete  
PPH/UEM, deborafrasquete@gmail.com

Ivana Guilherme Simili  
UEM, ivanasimili@ig.com.br

**Resumo:** O conceito de elegância do estilista Dener Pamplona de Abreu (1937-1978), fabricado e disseminado na produção dos bens culturais da moda que são as vestimentas, é analisado neste texto por meio das informações disseminadas pelo Jornal Correio da Manhã e pelo material didático de Corte e Costura intitulado Método Dener. Iniciando com apenas 13 anos de idade, Dener fez carreira nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Em um momento em que a moda seguia apenas os ditames internacionais, este estilista criava uma moda com particularidades brasileiras. Sendo extremamente associado ao luxo, levava em consideração o clima brasileiro que muito diferia do europeu. Assim, conquistou a sociedade brasileira e fez do Brasil um país produtor de alta costura, com características próprias e se destacando até mesmo aos olhos europeus. Porém, a década de 1960 presenciou mudanças significativas, principalmente relacionadas ao processo produtivo da vestimenta. O prêt-à-porter ganhava força e Dener o criticava ferrenhamente, ainda que tenha se inserido nos novos rumos que a moda tomava. Neste intuito circunscrevemos a análise a 1970, pelos investimentos do costureiro neste período de transição que a moda brasileira presenciava, abordando sua relação com alta costura, a elegância e as mulheres.

**Palavras-chave:** Dener. Costura. 1970.







## IMPrensa E PODER: O PERIODISMO POLÍTICO NAS DÉCADAS DE 20 E 30 EM GOIÁS

Enderson Medeiros  
PPGH/UFG, enderbass@hotmail.com

**Resumo:** Discute o aparelhamento político partidário da imprensa jornalística em Goiás nas primeiras décadas do século XX, tendo como foco a cultura política contextualizada nos confrontos de disputa pelo poder. Pondera sobre o papel do jornal na história política goiana, ressaltando sua constituição como vestígio de um tempo, onde a prática partidária correligionária aparelhava o discurso da imprensa. Acrescenta, a idéia de compreender as relações de poder entre a imprensa e a política conjecturando os discursos que assinalavam o clima de ofensas e intrigas na consubstanciação do fato político. Discorre sobre a função do jornal como palco de confrontos e polêmicas do domínio político, argumentando como as práticas partidárias instrumentalizavam a imprensa a fim de promover ou denegrir a imagem dos homens ligados ao poder.

**Palavras-chave:** História Política. Imprensa. Goiás.





## TRAGICIDADE E REGIÕES

Hélio Sochodolak  
PPGH/UNICENTRO, CNPQ, sochodo@gmail.com

**Resumo:** O objetivo é apresentar uma possibilidade teórica de abordagem das narrativas ou relatos do cotidiano, a partir das especificidades do que seria um olhar trágico e suas possibilidades teóricas para a historiografia e os estudos sobre região. Procuramos fundamentar o olhar trágico como uma alternativa às abordagens dialéticas. O cotidiano, tal como o define Certeau e os conceitos de lugar e espaço, além dos conceitos de estratégias e táticas, e sua forma de operar, figuram como “modelos” de uma abordagem trágica e não dialética.

**Palavras-chave:** Tragicidade. Regiões. Violência.





## DISCUTINDO GÊNERO E ESTEREÓTIPOS FEMININOS EM ANÚNCIOS

Ivania Skura

PPGSeD/UNESPAR, CAPES, ivaniaskura@hotmail.com

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro  
UNESPAR, crispataro@gmail.com

Frank Antonio Mezzomo  
UNESPAR, frankmezzomo@gmail.com

**Resumo:** Esta investigação tece reflexões no sentido de questionar estereótipos femininos estritamente ligados à esfera doméstica, partindo de uma compreensão de cunho interdisciplinar, que abarca aspectos culturais, históricos e socioeconômicos da perpetuação do gênero, aqui visto como uma categorização flexível e complexa. Problematizando atribuições como o título de “rainha do lar” e a dicotomia entre as esferas pública e privada, tradicionalmente voltadas respectivamente ao homem e à mulher, são evidenciadas discriminações e desvalorizações na mídia. Para ilustrar esta discussão, foram elencados anúncios publicitários que abordaram estereótipos de caráter generalizante e outros que combatem visões sexistas. O *corpus* documental, deste modo, contou com três propagandas de 1967, publicadas em uma mídia impressa norte-paranaense de grande abrangência regional; outra de 2014, publicada no ambiente digital por uma marca nacional de renome; e dois anúncios também veiculados *online*, assinados por organizações que reconhecem e questionam papéis de gênero e que visaram combater práticas sexistas. A partir dos materiais elencados para ilustrar a discussão, argumenta-se que os estereótipos têm servido de modelo e parâmetro para dissolver diferentes modelos femininos, e também revelam as marcações de relações entre mulheres e homens, apontando para desafios tais como a problematização das estruturas sociais discriminatórias.

**Palavras-chave:** Gênero. Mulher. Propaganda.







## ENCONTRO DE IDENTIDADES NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI: OLHARES, TRAJETÓRIAS E PESSOAS

Jhérsyka da Rosa Cleve  
PPGG/UFGD, CAPES, jhersykcleve@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo evidenciar que a fronteira não pode ser entendida apenas como a proteção de territórios, a fronteira deve ser entendida com toda a multiplicidade que carrega em si. O desenvolvimento do trabalho parte dos questionários realizados com a população da fronteira em Coronel Sapucaia (Brasil) e Capitan Bado (Paraguai). A partir das entrevistas realizadas foi possível notar a existência de um intercâmbio cultural, social e político nessa faixa de fronteira, e que essa relação contribui para que o processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro”, a alteridade, seja perceptível. Dessa forma, o presente texto visa abordar como a fronteira, especificadamente entre Brasil e Paraguai nas cidades de Coronel Sapucaia e Capitan Bado pode ser um lugar de construção de novas identidades, onde nacionalidades diferentes se encontram e se completam.

**Palavras-chave:** Geografia. Território. Fronteira.



## CULTURA E PODER POLÍTICO-INSTITUCIONAL NA DINÂMICA IMPERIAL PORTUGUESA DO ANTIGO REGIME

Joacir Navarro Borges  
UNESPAR, joacir.borges@unespar.edu.br

**Resumo:** O texto pretende analisar algumas questões sobre a cultura jurídica e o poder político-institucional vigentes no interior da dinâmica imperial portuguesa durante o Antigo Regime. Trata-se, portanto, das questões relativas às relações entre centro e periferia imperial, autoridades negociadas, sociedade corporativa, pluralismo jurídico, economia moral, jurisdição, hierarquia social e formação de redes de poder político e institucional dentre outras problemáticas fundamentais para a compreensão daquela formação social. Tais questões têm estado no centro do debate historiográfico contemporâneo no âmbito da História Política, da História das Instituições e da História do Direito dentre outros campos da historiografia dedicados à compreensão do Império Português durante a Idade Moderna (séculos XV a XVIII). Nesse sentido, o texto visa ser uma contribuição para esse debate que tem ampliado a visão, tanto sobre a História de Portugal, quanto as histórias de suas colônias, especialmente a História da América Portuguesa, que passam a ser entendidas de modo mais amplo, ou seja, no interior de uma complexa dinâmica em nível imperial.

**Palavras-chave:** Cultura e poder político-institucional. Império Português. Antigo Regime.



## DAS MEMÓRIAS AO ITINERÁRIO: O PROCESSO DE RETORNO DA AMAZÔNIA LEGAL PARA O OESTE DO PARANÁ (1990-2014)

Jorge Pagliarini Junior  
UNESPAR, palhajr@yahoo.com.br

**Resumo:** A pesquisa volta-se ao estudo de práticas dos sujeitos que vivenciaram o fenômeno migratório-Sul-Norte-Sul (mais especificamente Paraná-Amazônia Legal - Paraná) durante o período de 1970 a 2014, com ênfase nas dinâmicas que envolveram o processo de retorno, o fluxo ocorrido a partir da década de 1990 até os dias atuais. Nesse aspecto o estudo de memórias foi norteado pelo mapeamento de discursos e políticas que influenciaram nos deslocamentos populacionais e na construção de territorialidades diante das novas fronteiras materiais e simbólicas vivenciadas. A discussão se encaminha para os meandros das ressignificações desses discursos que marcam o processo de migração, agora no pós-retorno, uma abordagem que lida com a relação entre colonização e trabalho, colonização e meio ambiente.

**Palavras-chave:** Migração de retorno. Memória. História Oral.



## A POLÍCIA E O PODER DE POLÍCIA

José Antonio Burato

Mestrado Profissional em Gestão de Políticas e Organizações Públicas/UNIFESP,  
j.burato@unifesp.br

**Resumo:** Com o objetivo de contribuir com as polêmicas discussões ora presentes na área de segurança pública no Brasil, sobre a possibilidade de as guardas civis municipais acrescentarem qualidade ao quadro nacional de segurança pública, principalmente após a sanção de lei federal que regulamenta e amplia suas competências e, em contrapartida, a reação da Federação Nacional de Entidades de Oficiais Militares Estaduais (Feneme), que ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) objetivando anular tal lei. Este trabalho visa esclarecer os conceitos de polícia e de poder de polícia a partir do estudo dos principais aspectos que determinaram as diversas concepções de polícia ao longo da história e o do poder que tem acompanhado tais concepções, até os fundamentos do poder de polícia descritos no Direito Administrativo brasileiro. Busca, dessa forma, entender, principalmente, seus elementos constitutivos e sua aplicação pelo Estado como um poder limitador de liberdades e de direitos. O esclarecimento deste tema é fundamental para as discussões acima mencionadas, pois os equívocos conceituais e os entendimentos distorcidos, especialmente do significado de “poder” têm prestado desserviços ao sistema de segurança pública, logo, à própria sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Polícia. Poder. Estado.





## AS REPRESENTAÇÕES POLÍTICO-RELIGIOSAS DE JOVENS SEM RELIGIÃO DA UNESPAR

Lara de Fátima Grigoletto Bonini  
PPGSeD/UNESPAR, CAPES, larascsc@hotmail.com

Frank Antonio Mezzomo  
UNESPAR, frankmezzomo@gmail.com

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro  
UNESPAR, crispataro@gmail.com

**Resumo:** A partir de uma perspectiva interdisciplinar, a pesquisa objetiva identificar as representações de jovens que se declaram sem religião, ingressantes em 2014 na Universidade Estadual do Paraná – Unespar. O estudo em desenvolvimento busca compreender as representações político-religiosas dos jovens, em vista do processo contemporâneo de desinstitucionalização dos campos da religião e da política, além de problematizar a noção *juventudes* e as implicações da denominada categoria *jovem sem religião*. Para identificar o perfil dos jovens dos sete câmpus da Unespar, optou-se pela utilização do survey por meio de plataforma on-line em que se identificou a existência de 150 jovens universitários que se declararam sem religião. Desse quantitativo, podemos observar: a maioria é do sexo feminino (56%); majoritariamente são jovens entre 18 e 20 anos (65%); declaram-se de cor/etnia branca (72%) e são solteiros (91%). Além do perfil e dados socioeconômicos, o questionário perguntou sobre a vivência acadêmica e familiar dos universitários, as motivações e crenças religiosas, considerações sobre movimentos políticos e sociais, e, ainda, a propósito de identidade juvenil. Evidenciaremos uma abrangente representação dos jovens sem religião da Unespar, que contempla diversificadas experiências, compreensões e críticas aos campos da religião e da política, além de considerações sobre juventude e participação social.

**Palavras-chave:** Jovem sem religião. Política. Unespar.



## O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL: A DESCONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA OFICIAL ENSINADA EM SALA DE AULA NA REDE MUNICIPAL DE TOLEDO

Leandro de Araújo Crestani

Universidade de Évora, leandrocrestani@hotmail.com

**Resumo:** O presente estudo analisa o ensino de História Regional e Local nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Toledo, na região Oeste do Estado do Paraná. Uma vez que material específico para o Ensino de "Historia Regional e Local" visa reproduzir a história da elite do presente município. Busca-se nesse estudo reinterpretar o passado da colonização do município sob a ótica dos colonos que foram excluídos da memória oficial, com perspectiva de desenvolver um material didático, para ser utilizado em sala de aula como o instrumento pedagógico na utilização no cotidiano desses alunos. A opção pela História Regional e Local como objeto de análise neste estudo deve-se, inicialmente, confrontar, identificar, compreender, recuperar e tirar do silêncio memórias que ficaram por muito tempo esquecidas na versão da História Oficial. A luta por um ensino de História Regional e Local que não reproduza para os educandos que o processo de colonização da cidade foi de forma linear, sem contradições, sem conflitos. Um ensino que visa impor a versão dos acontecimentos dos vencedores, e que ainda hoje o que se ensina na rede municipal de Educação de Toledo e na maioria das cidades está intrinsecamente ligada a versão do "pioneirismo".

**Palavras-chave:** Ensino de História Regional e Local. Pioneiro. Toledo.





## FRONTEIRA TRANSNACIONAL: RELATOS DE VIAJANTES ARGENTINOS E BRASILEIROS NOS SÉCULOS XIX E XX

Leandro de Araújo Crestani

Universidade de Évora, leandrocrestani@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho tem como perspectiva compreender o processo de colonização e ocupação das fronteiras entre Argentina e Brasil, descrita por viajantes argentinos e brasileiros durante os séculos XIX e XX. A fronteira foi descrita como local “selvagem” (ou espaço vazio) a ser colonizado, definição dada por aqueles que aventuravam-se em suas viagens para as regiões fronteiriças de seus países. A partir da História Comparada e Transnacional busca-se compreender a importância dos relatos de viajantes, a fim de analisar suas observações sobre um determinado local e transmitir essas informações ao um público culturalmente próximo e geograficamente remoto, sendo até então ignorados por essa cultura. Utiliza-se como fonte os relatos de viajantes para descrever as primeiras impressões sobre o processo de comercialização e ocupação (apropriação) das terras e dos confrontos e conflitos que o mesmo gerou entre os índios, colonos, imigrantes e companhias colonizadoras nessa região fronteiriça. Contudo, defende-se a hipótese de que as viagens para a fronteira tinham como principal fator relatar as riquezas disponíveis na fronteira, para posteriormente ocorrer o processo de ocupação e colonização de tais áreas.

**Palavras-chave:** Fronteira Transnacional. Argentina. Brasil.



## A OCUPAÇÃO RECENTE NO LESTE PARAGUAIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PROPRIEDADE DE TERRAS E A CULTURA LOCAL

Leandro Baller

UFMS/UFMG/UMA, CAPES, leandro\_historia@hotmail.com

**Resumo:** O objetivo é mostrar a partir dos dados da *Comisión Interinstitucional de Zona de Seguridad Fronteriza (CIZOSEF)*, levantados até o ano de 2014 no Departamento de Canindeyú- PY, como se dá a ocupação de terras naquele país nas paragens com o Brasil. Para isso utilizo como fonte o *Arquivo do II Departamento de Estado Mayor de las Fuerzas Armadas del Paraguay (F.F.A.A.)* que trata do controle de entrada de brasileiros no Paraguai desde a década de 1970 – período ditatorial em ambos os países –, bem como o *Arquivo de Defensa Nacional*, que buscam identificar e inventariar as propriedades na zona de limite da fronteira do país, uma faixa contigua de 50 km com os países vizinhos. No interior do tema é evidente a presença da cultura local brasileira se reproduzindo no país, especialmente em Canindeyú onde existe aproximação e produção de costumes que são semelhantes aos do sul do Brasil, práticas que ocorrem como algo naturalizado pelas pessoas, fazendo com que se construa uma relação de integração onde predomina a supremacia da maioria indiferente da nacionalidade das pessoas, ou seja, a suposta e defendida integração se dá com os espaços, e não com as pessoas ou a cultura local paraguaia.

**Palavras-chave:** Brasil. Paraguai. Brasiguaios.





## POR UM PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR

Lindinês Barros

PPGSeD, PNPd/CAPES, lindinesbarros@yahoo.com.br

**Resumo:** A sensibilidade, o desejo, a natureza, a cultura, o homem, o animal, a nossa condição humana, são elementos substanciais para refletir um pensamento que retire as fronteiras fragmentárias da compreensão da nossa condição humana. Buscaremos refletir nesse trabalho um pensamento que nos retire de uma suposta posição de superioridade diante do mundo, para mergulharmos num saberque religa as várias fronteiras do conhecimento e nos conduz a uma ética planetária do respeito e do diálogo entre as mais diversas culturas. Trataremos de um pensamento que faz emergir a sensibilidade, e assim, compreender o homem como um ser participante do grande palco da vida, como protagonista, figurante, coadjuvante e vilão, onde ele faz parte de um processo que estão todos no mesmo patamar. Tais reflexões nos fizeram pensar o homem de outra maneira, retirando-o do topo arborescente da evolução e colocá-lo na posição horizontal diante de um processo inacabado do conhecimento. Por meio dessas considerações, propor uma ética civilizatória que respeite a diversidade do outro, e reconheça a multiplicidade que constitui o nosso “eu”.

**Palavras-chave:** Pensamento. Cultura. Transdisciplinaridade.





## A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS ESPAÇOS: A DIVISÃO SEXUAL DOS ESPAÇOS E O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS LUTAS POLÍTICAS DE TRABALHADORAS RURAIS DE PITANGA NA DÉCADA DE 1980

Marisangela Lins de Almeida  
PPGH/UNICENTRO, mary\_lins\_18@hotmail.com

Ancelmo Schörner  
PPGH/UNICENTRO, ancelfmo.schorner13@gmail.com

Rodrigo dos Santos  
PPGH/UNICENTRO, CAPES, digao\_santos9@hotmail.com

**Resumo:** Esse texto tem por objetivodiscutir sobre a configuração dos espaços, a partir de concepções que considera as desigualdades de gênero no espaço rural e movimento sindical. Tal análise é realizada a partir do que Thompson (1997) denomina de reminiscências da memória. O relato das experiências de vida de trabalhadoras rurais do município de Pitanga-PR, enfocando o cotidiano familiar rural e a inserção das mulheres no sindicato, na década de 1980, possibilita essa reflexão. A análise da configuração social dos espaços relaciona-se às relações de poder através dos lugares historicamente constituídos para homens e mulheres, cuja premissa indica que estas deveriam ter suas vivências ligadas à reprodução familiar e a unidade doméstica rural. Os homens, entretanto, ligavam-se mais ao espaço *de fora*, realizando a venda dos produtos, atuação sindical, aproximando-se mais do político. A inserção das mulheres no espaço sindical rural e nas lutas políticas, da década de 1980, representou para elas um grande desafio, inclusive pela resistência masculina de que elas participassem nas discussões políticas e pelos cargos subalternos. Além da metodologia oral, a categoria gênero e o que Pedro (2000) denominou de política das esferas, serão ferramentas de análise para tal reflexão.

**Palavras-chave:** Espaços. Mulheres. Sindicato.



## FESTA, IMAGINÁRIO AMAZÔNICO E TERRITORIALIDADE CULTURAL DO SAIRÉ NO OESTE PARAENSE

Maria Augusta Freitas Costa

PPGG/UNESP, Câmpus de PresidentePrudente, ICOSA/UFGA, augustageo@yahoo.com.br

**Resumo:** A compressão tempo-espaço contemporânea delimita uma aceleração aos processos sócio-territoriais que refletem práticas de sociabilidade e de subjetivação. Nesse sentido, procuramos apresentar uma investigação acerca da seguinte questão: como o imaginário social instituído e manifestado no campo das festas é operacionalizado na produção de territorialidades culturais em contexto de aceleração e mobilidade sociais territoriais? A metodologia usada é de caráter qualitativo, baseada em análise documental, observação dirigida e entrevista com os organizadores da festa do Sairé em Alter do Chão. Nossa abordagem centrou-se na análise de aspectos de territorialidades culturais atreladas às manifestações da realidade e da racionalidade presentes no imaginário das organizações sociais ligadas às festas, e dessas, como instrumentos que intermediam as sociabilidades e as subjetivações. Nossa análise parte da escala local da festa do Sairé realizada no distrito santareno de Alter do Chão no oeste paraense, onde há uma intensidade e mobilidade de fluxos turísticos. Nesse local a estrutura ritualística da festa do Sairé se ordena, entre outros ritos, entorno do festival dos Botos. Esse festival permite observarmos as relações contraditórias pelas quais as práticas de subjetivações e de sociabilidades se configuram como territorialidades culturais no campo das festas e do imaginário amazônico.

**Palavras-chave:** Territorialidade. Cultura. Imaginário.







## CONSTRUÇÃO DA CULTURA CIENTÍFICA PELA ESCOLARIZAÇÃO E A EFETIVA FORMAÇÃO CIDADÃ

Paulo Cesar Canato Santinelo,  
PPIFOR/UNESPAR, Santinelo@gmail.com

Cíntia Cristiane de Andrade  
PPIFOR/UNESPAR, andrade-cintia@hotmail.com

Lucíla Akiko Nagashima  
UNESPAR, Câmpus de Paranavaí, lucilanagashima@uol.com.br

**Resumo:** O processo educativo está diretamente relacionado a uma série de fatores que envolvem as complexas relações entre os indivíduos e o meio, que atualmente pode ser considerado plenamente global, fruto de intensas transformações e evoluções tecnológicas, as quais promoveram profundas mudanças sociais durante as eras pós-revolução industrial. Em meio a esse cenário, as culturas locais sofreram drásticas mudanças advindas da rápida difusão e evolução dos meios de informação e comunicação, que acabaram por tornar as relações humanas desvinculadas do espaço. É nesse contexto que a Escola atua como sítio formal de ensino, propiciando a escolarização, também chamada educação escolar. A Escola ao promover a escolarização assume cada vez mais intensamente, perante a sociedade, seu papel na formação e construção do conhecimento científico, aspecto fundamental para a formação cidadã integral, pois a cultura científica fornece elementos que possibilitam a criticidade construtiva, levando o indivíduo a compreender seus deveres e pleitear seus direitos. Devemos assim pensar na Escola como um espaço que gera movimento, em que a busca pelo saber seja uma tarefa ativa por parte de todos os seus sujeitos, através de amplas condições de diálogo e troca de ideias.

**Palavras-chave:** Escolarização. Cultura Científica. Cidadania.



## A RELAÇÃO BILATERAL BRASIL-CHINA E SUAS IMPLICAÇÕES NO NOROESTE PARANAENSE

Rangel Max Lima Vidal  
PPGSeD/UNESPAR, rangeldrums@hotmail.com

Renan Araújo  
UNESPAR, renan-araujo@uol.com.br

**Resumo:** Esse trabalho objetiva expor o processo histórico econômico das relações entre Brasil e China e suas implicações no mundo do trabalho. Partimos de dados correlatos à balança comercial da relação entre os dois países, atentando para as cifras de importação e exportação, privilegiando as informações acerca de produtos que compõem a base da economia paranaense. Essa metodologia expositiva nos permite compreender o avanço das relações entre Brasil e China, até o ponto em que esse último torna-se o nosso principal parceiro econômico. Parece-nos interessante salientar que ao analisar os dados, torna-se notório a importância dessa relação para a economia do noroeste paranaense, tendo como principal foco das análises as transformações em curso no município de Cianorte. O município tem por base produtiva, a indústria de confecção de vestuário. Esse setor tem sofrido com os fluxos de importação dos produtos chineses, ocasionando baixa na produtividade nacional e local, que não têm conseguido competir com o baixo custo da mercadoria chinesa. Isso tem implicado profundas alterações nas condições da classe-que-vive-do-trabalho, onde é possível notar os principais efeitos dessa relação bilateral.

**Palavras-chave:** Brasil. China. Trabalho.



## ESTRATÉGIA DE PROJETOS, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA

Ulisses Ferreira de Araújo  
Programa de Pós-Graduação, FE/USP-Leste, uliarau@gmail.com

Ricardo Fernandes Pátaro  
UNESPAR, ricardopataro@gmail.com

**Resumo:** O trabalho aborda a prática interdisciplinar denominada estratégia de projetos, que introduz na escola o estudo de temáticas sociais e articula a aprendizagem dos conteúdos disciplinares à formação ética de crianças e jovens. A estratégia de projetos busca a contextualização dos conhecimentos e entende que a escola e suas práticas devem ser compreendidas no contexto dos significados e da(s) cultura(s) que constituem a sociedade. Partimos do pressuposto de que a atividade escolar não pode ser reduzida apenas ao seu caráter instrutivo e deve contemplar também os aspectos formativos, essenciais para o exercício educativo. Demonstramos que a estratégia de projetos indica caminhos para ir além da atual estrutura disciplinar, na busca por uma formação humana contextualizada com as atuais problemáticas da sociedade contemporânea. Os resultados de nossas pesquisas apontam que o trabalho com a estratégia de projetos na escola oferece possibilidades para que as disciplinas curriculares – representantes de um conhecimento parcial – sejam entendidas em uma perspectiva interdisciplinar, relacionem-se entre si e às temáticas contemporâneas na construção de um conhecimento multidimensional, que não se justifica por si mesmo, mas tem a intenção de levar alunos e alunas a conhecer e transformar o mundo em que vivem.

**Palavras-chave:** Escola básica. Contextualização do conhecimento. Estratégia de projetos.



## ESPECIFICIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA

Ricardo Marques de Mello  
UNESPAR, ricardo.rmm@gmail.com

**Resumo:** Neste trabalho apresento as principais características da interdisciplinaridade na produção historiográfica, considerando as recentes pesquisas em história da historiografia que analisam as “escolas” históricas do final do século XIX aos dias atuais, as discussões epistêmicas acerca das especificidades disciplinares do conhecimento historiográfico, o debate conceitual a respeito do que é uma relação interdisciplinar e a análise de todos os artigos acadêmicos publicados na Revista Brasileira de História entre 1981 e 2000. A partir de então, procuro demonstrar as seguintes hipóteses relacionais: a) por conta das especificidades do objeto do conhecimento produzido pelos historiadores, a história, desde a sua institucionalização enquanto uma área supostamente científica, emergiu como uma disciplina eminentemente interdisciplinar; b) os diálogos com outras disciplinas alteraram-se com o passar do tempo, sobretudo, por dois fatores: demandas sociais e conflitos epistêmicos; c) a interdisciplinaridade na historiografia brasileira contemporânea é mais alardeada do que propriamente praticada.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. História. Teorias da história.



## ABRAM-SE AS CORTINAS: A COMPANHIA DRAMÁTICA JULIETA DOS SANTOS E A CAMPANHA ABOLICIONISTA NO BRASIL (1882-1888)

Ricardo Tadeu Caires Silva  
PPIFOR/UNESPAR, Fundação Araucária, rictcaires@gmail.com

**Resumo:** Este texto tem por objetivo problematizar a relação entre as companhias teatrais e as sociedades abolicionistas brasileiras, tomando como estudo de caso a trajetória da *Companhia Dramática Julieta dos Santos*. Fundada no ano de 1882 pelo empresário Moreira de Vasconcellos, a companhia foi assim batizada em homenagem à atriz de mesmo nome e principal estrela da trupe. Dentre as diversas peças de cunho abolicionista que a companhia encenou, está o drama *A filha da escrava*, escrito no ano de 1883 pelo dramaturgo negro Arthur Rodrigues da Rocha, natural da cidade gaúcha do Rio Grande, especialmente para ser representada pela atriz mirim Julieta dos Santos. Sucesso de público e crítica, o espetáculo percorreu as principais cidades brasileiras, sendo na maioria das vezes encenado em meio aos festivais abolicionistas. Tais espetáculos, contavam com uma gama variada de atividades, que incluía a presença de bandas de música, recital de poesias, conferências abolicionistas e a concessão de cartas de alforria – tudo para sensibilizar o público para a condenação moral da escravidão. Dessa forma, as companhias teatrais, como a *Companhia Dramática Julieta dos Santos*, foram importantes órgãos de propagação das ideias abolicionistas nos últimos anos da escravidão no Brasil.







## AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Sergio Corrêa de Melo  
PPGSeD/UNESPAR, sergiomelloscm@gmail.com

Edcleia A. Basso  
UNESPAR, edcleia@hotmail.com

Amindo José Longhi  
UNESPAR, armindolonghi@gmail.com

**Resumo:** No presente trabalho pretendemos apresentar, numa perspectiva interdisciplinar, algumas considerações sobre principais políticas nacionais voltadas para a formação continuada de professores a partir da década de 1990, apoiando-se em autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Sartório e Monteiro (2011) que discutem principalmente a construção e o processo de elaboração da Lei de Diretrizes da Educação (LDBEN) e do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Objetivamos expor, algumas constatações históricas que ocorreram durante a elaboração dos principais marcos legais que fundamentam a formação continuada. A abordagem destas políticas faz-se necessário, para poder compreender como foram desenvolvidos os processos políticos, econômicos e sociais que fundamentaram, organizaram e interferiram na concepção da formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** LDBEN. PNE. Formação Continuada de Professores.



## OS CONFLITOS IDENTITÁRIOS E AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE OS BRASILEIROS E BRASIGUAIOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Sergio Ricardo Aurélio Pinto  
PPGG/UNICENTRO, sergiollau@hotmail.com

Karla Rosário Brumes  
UNICENTRO, kbrumes@hotmail.com

**Resumo:** Este resumo apresenta alguns elementos resultantes do trabalho de pesquisa para a dissertação de Mestrado em Geografia, pela Universidade Estadual do Centro Oeste a respeito dos conflitos identitários enfrentados pelos brasiguaios em seu retorno ao Brasil, especificamente, no interior do Colégio Estadual de Jardim Santa Felicidade, na Cidade de Cascavel-PR. Este trabalho surgiu através das inquietações percebidas que muitos brasiguaios sofrem, por serem provindos do Paraguai. Nas relações sociais entre os grupos de educandos brasileiros e dos brasiguaios, nota-se o comportamento de austeridade pelos grupos majoritários de brasileiros no ambiente escolar. Tais observações são compreendidas como consequência do processo da construção da identidade do brasileiro, em que houve-se durante muito tempo, desde o Brasil - Império, uma ideologia de superioridade do brasileiro em relação ao Paraguai. Entre os principais elementos formadores desta identidade de superioridade estão os elementos subjetivos e simbólicos presentes nos discursos romancistas durante a Guerra do Paraguai e que ainda são presentes nos livros didáticos, nas histórias orais, na nossa cultura e nas conotações de inferioridade que os meios de comunicação produzem sobre o Paraguai. Mediante a isto, nota-se nestas relações de poder, os conflitos identitários que os brasiguaios sofrem ao retornarem em seu país de origem.

**Palavras-chaves:** Identidade. Cultura e poder.



## VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO: ESTUDO HISTÓRICO DE UMA CIDADE NA AMÉRICA ESPANHOLA (1570-1632)

Suellen Andrade Cardoso

PPGH/UEM, suellen\_andradecardoso@hotmail.com

**Resumo:** O objetivo da pesquisa é desenvolver um estudo histórico sobre o processo da colonização da América Espanhola, em especial a cidade espanhola *Villa Rica del Espiritu Santo* localizada na Província del Guairá, mais especificamente na região que compreende o atual município de Fênix/Pr. *Villa Rica* foi fundada no final do século XVI pelo Capitão Ruy Diaz Melgarejo, em área situada entre os rios Ivaí e Piquiri, acreditando que ali existiam minas de ouro. *Villa Rica* foi a terceira comunidade fundada pelos espanhóis, na então *Província Del Guairá*. No ano de 1589, houve a transferência de *Villa Rica* por ordem do Capitão Guzman para junto da foz rio Corumbataí, no Ivaí. No entanto, esta mudança não agradou os habitantes da cidade tendo em vista que no primeiro local existiam mais recursos naturais e mais índios que trabalhavam sob o sistema de *encomienda*. Em 1632, com a bandeira paulista, houve o cerco de *Villa Rica* e sua destruição. Posto isso, cabe ressaltar que o tema é de fundamental importância histórica, no entanto ainda pouco investigado. A produção historiográfica está centrada nas discussões sobre o papel dos jesuítas na província do Guairá, assim como nas edificações e na estrutura administrativa/organizacional das reduções jesuíticas.

**Palavras-chave:** Villa Rica do Espírito Santo. Paraná Provincial. Guairá.



## APROXIMAÇÕES ENTRE RELIGIÃO E POLÍTICA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS COMPREENSÕES DOS JOVENS INGRESSANTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Thaís Serafim  
PPGSeD/UNESPAR, CAPES/Fundação Araucária, serafim\_thais@hotmail.com

Lara Grigoletto Bonini  
PPGSeD/UNESPAR, CAPES, laracs@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho, resultante de pesquisas de mestrado, parte de uma perspectiva interdisciplinar e almeja analisar as compreensões político-religiosas dos jovens ingressantes em 2014 na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). O estudo investiga as vivências dos jovens na sociedade contemporânea no que concerne às articulações entre religião e política e as esferas pública e privada. Optamos pela utilização da metodologia *survey*, com a aplicação de questionário *on-line* aos ingressantes da Unespar, distribuídos nos seus sete Câmpus: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. O instrumento foi elaborado com base em literatura pertinente e em outros questionários já utilizados em investigações do mesmo gênero, adaptando-se aos objetivos da pesquisa, ficando subdividido em quatro blocos de indagações referentes a: dados pessoais, pertencimento e vínculo religioso, pertencimento e vínculo político e, características sobre ser jovem. Entre os resultados preliminares da pesquisa, podemos destacar que os jovens universitários paranaenses assinalam maior vinculação e pertencimento à crença e à religião, divergindo do pertencimento político institucionalizado. Observamos também, e em contrapartida, o surgimento de novas estratégias de participação e engajamento político por meio de ações de cunho político-social, como na ação social voluntária.

**Palavras-chave:** Juventude. Religião. Política.





## CULTURA E IDENTIDADES CAMPONESAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Thiago da Silva Melo  
PPGG/UEL, thiago\_dasilvamelos@yahoo.com.br

**Resumo:** O estudo dos elementos que compõem determinada cultura é uma tarefa complexa e árdua por incluir o conhecimento, as crenças, a moral, a arte, os costumes, os hábitos e capacidades apreendidos pelo sujeito não apenas no grupo familiar, como também por compor uma sociedade como membro dela. Sendo o aprofundamento e a discussão da temática relevantes para a compreensão das identidades e dos sujeitos sociais. O campesinato enquanto classe social apresenta um modo de vida repleto de elementos culturais e identitários peculiares que serão brevemente abordados com base nos referenciais teóricos no presente trabalho com o objetivo de contribuir para os estudos sobre a cultura e identidades camponesas.

**Palavras-chave:** Cultura. Identidade. Campesinato.



## ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Thiago Reisdorfer  
PPGH/UDESC, thiagorhs@hotmail.com

**Resumo:** O objetivo desta comunicação é problematizar elaborações e ressignificações do espaço de experiência e horizonte de expectativas a partir da vivência universitária. Discuto tensões vivenciadas durante o período de graduação, que compõem questões a serem enfrentadas no momento da conclusão do curso superior pelos estudantes investigados nesse trabalho. O momento entre a condição de estudante e a situação de ingresso noutra realidade, a de não-estudante, foi vivenciada de diferentes modos. É o desenrolar desse processo, num chão histórico específico, baseado numa intrincada relação universidade/cidade, situadas num tempo de tensões experimentadas, que será problematizado aqui. Construo essa discussão através dos aportes da obra de Reinhart Koselleck e suas problematizações acerca da formação do tempo histórico enquanto experiência constituída e constitutiva do social.

**Palavras-chave:** Espaço de Experiência. Horizonte de Expectativa. Universidade.









## O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA OS JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ COOPERATIVO – TURMA 2013

João Carlos Leonello  
PPGSeD/UNESPAR, jleonello@uol.com.br

Janete Leige Lopes  
PPGSeD/UNESPAR, j\_llopes@yahoo.com.br

Vera Lucia Neves  
PPGSeD/UNESPAR, veraneves@seds.pr.gov.br

**Resumo:** Desde a década de 1980 o mercado de trabalho se tornou desfavorável ao conjunto das classes trabalhadoras, especialmente aos jovens entre 15 e 24 anos e várias ações foram desenvolvidas para o segmento juvenil visando à inserção no mercado de trabalho, dentre elas o Programa Jovem Aprendiz. O programa se enquadra nas medidas que objetivam conciliar escolarização, formação profissional e trabalho. Entre os diversos cursos ofertados em Campo Mourão está o Programa Jovem Aprendiz Cooperativo, que tem por finalidade a formação profissional e cidadã de jovens de 14 a 17 anos. O presente estudo analisa como a participação no programa tem contribuído para a vida profissional dos adolescentes concluintes do curso no ano de 2014. O estudo poderá subsidiar futuras intervenções para o segmento. Para alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa com os alunos concluintes da turma que iniciou no programa em 2013.

**Palavras-chave:** Trabalho. Aprendizagem.



## PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO NO PERÍODO DE 2003 A 2013

João Carlos Leonello  
UNESPAR, jleonello@uol.com.br

Janete Leige Lopes  
UNESPAR, j\_llopes@yahoo.com.br

Vera Lucia Neves  
PPGSeD/UNESPAR, veraneves@seds.pr.gov.br

**Resumo:** O conceito de juventude tem diferentes representações, é construído social e culturalmente e deve ser compreendido como uma categoria não estática, que tem diferentes significados no tempo e nas culturas. Dentre os diversos olhares que concebem o termo há os que o veem na perspectiva de grupo social envolvido em problemas ou aqueles que o percebe como um ator estratégico do desenvolvimento. A partir dos anos 2000 se inicia um movimento de reconhecimento da juventude como protagonista e cidadã, como um segmento que necessita de ações que possam atender suas demandas. As ações ligadas à educação e ao emprego pautam os Programas voltados ao público jovem. O público compreendido entre 14 e 24 anos é alvo do Programa Jovem Aprendiz, que objetiva a inserção no mercado de trabalho formal, oportunizando que os jovens estabeleçam relações sociais e vislumbrem possibilidades futuras de permanência no espaço ocupacional. O presente estudo analisa o Programa Jovem Aprendiz, no Município de Campo Mourão, no período compreendido entre os anos 2003 a 2013, podendo subsidiar análises que possibilitem futuras intervenções para o segmento. Para alcançar o objetivo proposto foi realizada uma análise estatística com base nos dados disponíveis na Relação Anual de Informações Sociais – RAIS.

**Palavras-chave:** Juventude. Trabalho. Aprendizagem.



## RELIGIÃO EM MOVIMENTO: FESTAS RELIGIOSAS DE AGOSTO EM MONTES CLAROS, MINAS GERAIS

Viviane Bernadeth Gandra Brandão  
PPG Estudos Culturais Contemporâneos/FUMEC, viviane.gandra1@hotmail.com

Maria Cristina Leite Peixoto  
FUMEC, mcrislep@yahoo.com.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo consiste em uma análise das Festas religiosas de Agosto, na cidade de Montes Claros-MG. Estas festas são conhecidas nacionalmente como “nicho cultural” devido à presença de um número significativo de participantes e de grupos populares. No entanto, historicamente, notam-se mudanças nestas festas religiosas desde sua origem, em 14 de agosto de 1884, até a contemporaneidade. O estudo permitirá contribuir para a compreensão da relação de uma religião tradicional e de suas expressões culturais com a dinâmica sociocultural atual, e refletir sobre as transformações, permanências e rupturas no embate entre os valores da tradição e da modernidade. O artigo, da perspectiva dos Estudos Culturais, busca contribuir não só para a compreensão das dinâmicas religiosas locais, como também das grandes mudanças pelas quais passa o catolicismo em particular, que tornou-se um meio termo entre os paradigmas da Igreja da Contra-Reforma e o contemporâneo. Na medida em que pratica uma hábil combinação de elementos, em sua trajetória a Igreja reforça valores morais, empreende iniciativas sociais e incorpora algumas referências atuais. O foco da investigação são as construções de sentido dos envolvidos nas festividades: representantes institucionais, fieis e demais participantes. Nesse processo, as tradições são reinventadas, seus conteúdos simbólicos originais são alterados e adaptados a novos tempos e lugares.

**Palavras-Chaves:** Religião. Tradição. Modernidade.





# Trabalhos Completos





## DE COLONIZADORES E CAÇADORES: SOBREVIVÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA AMÉRICA PORTUGUESA

Aline Cristina da Silva Oliveira<sup>1</sup>  
Christian Fausto Moraes dos Santos<sup>2</sup>

### Introdução

O século XVI foi um marcoda era das grandes navegações marítimas europeias.O desbravamento de mares, antes, desconhecidos por meio de rotas que alcançassem as índias orientais com o intuito de conquistar novos territórios e obter quantidades de ouro, pratae especiarias,como raízes, ervas, bagos, grãos, resinas, talos, tubérculos, bulbos, polpas, cascas, verduras, legumes, frutos e sementes. Todas tinham as mais diversas utilidades, tanto na culinária quanto na medicina. Aos poucos, com o movimento das rotas comerciais, especiarias como a noz-moscada (*Myristica fragans*), pimenta-do-reino (*Piper nigrum*), cravo-da-índia (*Syzigium aromaticum*) e canela (*Cinnamomum sp.*) foram comercializadas e consumidas por todo o globo (BRACHT, BRACHT CONCEIÇÃO; SANTOS, 2011, p. 11).

Portugal foi o primeiro reino europeu a desbravar os oceanos.Prodígio devido à sua larga experiência em comércios a longa distância desde o século XIII e XIV. Assim, no século XVI o império português potencialmente foi se expandindodevido à conquista de territóriosna América tropical, parte do Golfo da Guiné, Costa oriental africana, parte da Índia e Málaca no sudeste asiático(SILVA FILHO, 2013, p.14).

Na intenção de adentrarem no oceano índico e Índias, seguindo ao sul na costa africana, os marinheiros portugueses eram arrebatados pelos ventos alísios que os afastavam com suas naus para o meio do oceano atlântico, e quando situavam à alturada costa da América os ventos mudavam de direção, no qual as correntes os impulsionavam à Sudeste e assim podendo seguir em direção ao oceano Índico. Tal trajeto ficou conhecido como a ‘volta do mar’ e foi neste caminho para as índias que os portugueses alcançaram a costa do Brasil, ancoravampara paradas que se tornavam estratégicas para as longas, perigosas e exaustas viagens em alto mar. Nessas paradas limpavam seus navios, obtinham água doce, realizavam comércio com os nativos, obtinham frutas frescas, pescado e caça -que pudessem ser mantidos salgados ou defumados (SANTOS; BRACHT, 2011, p.5).

---

<sup>1</sup> Mestranda, LHC/UEM, E-mail: aline.cristina.acdso@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor, UEM, E-mail: chrfausto@gmail.com





Cruz, a sua natureza magnífica em quantidades e novidades de cores, odores e ares deslumbrou os primeiros colonizadores que nela pairaram, e revelou-se como essencial motivo para a criação de inúmeros tratados, textos, cartas e crônicas. Nas primeiras descrições sobre paisagem e da impressão que tiveram os navegadores da floresta atlântica percebemos elementos que remetiam aos símbolos paradisíacos. É notória, aliás, a identificação e comparação da natureza da América portuguesa com o jardim do Éden (SEIXAS, 2003, p.31).

Nas descrições sobre a natureza brasileira, um dos primeiros símbolos paradisíacos presentes é o deslumbramento dos colonizadores com a quantidade das águas do rio São Francisco, no qual, muitos cronistas o comparam ao rio Nilo, potente em águas e que origina-se no jardim do Éden. A descoberta de tesouros, como pedras preciosas, também tornou-se uma convicção paradisíaca, já que os escritos medievais pronunciavam que pedras, como esmeraldas, eram grandes dádivas de Deus. Do mesmo modo, o misterioso e o fantástico eram estruturas no imaginário paradisíaco, assim as espécies da fauna, que eram desconhecidas ao conhecimento europeu, eram tidas como seres fantásticos, ou além disso, animais que tinham hábitos inusitados eram compreendidos com muito mistério, como o passarinho Guainumbi que se alimentava somente do orvalho (SEIXAS, 2003, p.64-82).

Estava imbricado nas descrições da fauna e flora o pensamento mítico do Velho Mundo e também os elementos fantásticos do imaginário indígena que foram repassados aos colonizadores. Mas o auge do maravilhoso que se perpetuou no século XVI foi substituído pela visão do exótico. Os europeus enxergavam e tratavam a natureza do Novo Mundo com a inventividade do exótico, assim muitos animais foram enviados para Europa, através de um comércio que, de certo modo, perdura até hoje, a fim de preencherem os gabinetes de curiosidade europeus. Além disso, as crônicas, textos e tratados, já que tinham o objetivo de apresentar para Europa aspectos da natureza brasileira e da sua diversidade, utilizaram-se do exótico com o intuito de fascinar seus leitores do outro lado do oceano (RIBEIRO, 2006, p.8).

Os animais desconhecidos nesta terra surpreenderam mais pela sua diferença. Ao longo do período colonial sempre se fizera a comparação entre as espécies de Portugal e do Brasil. A respeito dos relatos de animais, de maneira geral, as crônicas possuem os seguintes modelos, os mamíferos são descritos em maior número pelos exploradores e cronistas, sendo as espécies semelhantes com as do velho mundo pouco mencionados, e as espécies exóticas sendo mencionadas por números maiores de textos, com retratos minuciosos e extensos, já que seus aspectos físicos eram incomuns, e ou com comportamentos muito diferentes (RIBEIRO, 2006, p. 12).



As descrições sobre a natureza da América portuguesa formaram uma escrita específica deste bioma. São relatos que ao tratarem da floresta na costa brasileira possuem os mesmos esquemas utilizados na literatura medieval para mencionar sobre o paraíso terreal. Nas cartas de Pero Vaz de Caminha, por exemplo, percebemos um relato somente a cerca das boas qualidades, farturas e belezas da Terra de Vera Cruz, que a primeira visão de seus morros foi como olhar ao Monte Pascoal.

Esta terra, Senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o Sul vimos, até a outra ponta eu contra o Norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar em algumas partes grandes barreiras, umas vermelhas, e outras brancas; e a terra de cima toda chã e muita cheia de arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... Muito chã e formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos - terra que nos parecia muito extensa. (...) Contudo a terra em si é de muito bons ares, frescos e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo dagora assim os achávamos como os de lá. [As] águas são muitas; infinitas. Em al maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!(CAMINHA,1985, p.164).

Até a metade do século XVI as descrições sobre a natureza inserem-se em uma construção de saberes fruto do primeiro contato dos colonizadores com o bioma atlântico, são as iniciais impressões dos primeiros exploradores e navegadores portugueses que percorriam a costa atlântica do Brasil, bem como, as grandes bacias hidrográficas: Amazonas e Rio da Prata, Paraná. São descrições que se caracterizam em geral por cartas, que remetem sobre a natureza e relatam notícias do Novo Mundo aos monarcas e outras autoridades religiosos ou civis, mas também tratam-se de relatos mais longos. Até a metade do século XVI são as únicas fontes que referenciam sobre animais que a espreita apareciam entre caminhadas curtas e pequenas expedições litorâneas e, na qual, são relatadas as caçadas, bem como a experiência em provar o sabor das carnes. Nessas descrições os animais caçados eram descritos por monte, pescado, terrestre, alflia (RIBEIRO, 2006, p.4-5).

### **No Verde Imutável, a dificuldade para se colonizar**

Em meados do século XVI, após o primeiro reconhecimento da costa brasileira, se inicia um segundo momento da colonização portuguesa na América, no qual, é efetiva a permanência na colônia, adentrando na densa floresta atlântica. Logo, os colonizadores perceberam a necessidade de conhecerem de modo profundo aspectos deste bioma, apreender e registrar os saberes das vidas em espécies - tanto seus benefícios quanto seus malefícios-, entender os cursos dos ventos, das águas com suas minas, e o clima. A mata atlântica impôs



uma série de obstáculos para os primeiros colonizadores, mas se ressalta muito os perigos advindos das animálias, como a grande quantidade de répteis, aracnídeos, insetos e outros animais que se designam como pragas, peçonhentos que atordoavam esses homens (SILVA FILHO, 2013, p. 9).

O estabelecimento, portanto, era complexo e árduo. O ambiente tropical era um imenso desafio, uma dificuldade física para as técnicas ou equipamentos de que dispunham os europeus. No Novo Mundo, por exemplo, os colonizadores não estavam habituados a enfrentar, diariamente, as milhares de espécies de insetos, animais selvagens e doenças de áreas quentes e úmidas – como foi o caso da malária na África (CROSBY, 1993, p.125-128). Em terra desconhecidas era importante o entendimento de suas naturezas como as utilidades da fauna e flora também para que pudessem se prevenir dos enormes perigos de uma vida na mata fechada. O desafio também estava no ato de descrever os animais desconhecidos, pois era necessário apreender a significância dos cinco sentidos, sua forma, tamanho, cor e comportamento, sons odores, tocar seu corpo e bem como saborear sua carne (RIBEIRO, 2006, p.1).

Por razões elementares o grande obstáculo imposto pela floresta, além das adversidades de clima e relevo e das ameaças indígenas, fora a obtenção de alimentos nativos deste ambiente. Como poderiam se alimentar ou conseguir proteínas em um bioma desconhecido? Apesar da grande quantidade de plantas e animais, a atividade de caça, nessa densa floresta, não era algo fácil, dependia de muito conhecimento da mata e esforço para que se conseguisse capturar um animal. De fato, no início da colonização, os europeus precisavam da proteína dos animais do Novo Mundo, pois os animais domesticados, que trouxeram da Europa como recurso de alimentação e subsistência, não se adaptaram de imediato. O desenvolvimento de uma resiliência por parte das aves e mamíferos, oriundos do Velho Mundo, levou anos (DIAMOND, 2008, p. 157-174).

Ainda que o português tivesse obtido alguma experiência prévia em áreas tropicais, o fato é que nem a África, ou mesmo Portugal possuíam um bioma minimamente semelhante ao encontrado na Mata Atlântica. O desafio que se encontrou, nas densas florestas do Novo Mundo, foi único. Em nenhum outro lugar os colonizadores portugueses haviam se deparado com os regimes pluviométricos, a topografia ou a diversidade de fauna e flora da América portuguesa. No dia a dia, a necessidade de alimentação dos portugueses, como a de qualquer ser humano, resumia-se em ingerir carboidratos, vitaminas, gorduras e proteínas. A conquista dos dois últimos itens se daria, nos primeiros decênios de colonização, por meio da caça. Esta, apesar da sua importância para a sobrevivência dos primeiros colonizadores, é tida por





Gilberto Freire como uma atividade sem qualquer valor, tendo apenas valor secundário no cotidiano colonizatório da América (FREIRE, 2003, p. 123). Hoje, sabemos que é praticamente impossível sobreviver a dias de trabalho árduo sem a reposição de proteínas.

O colonizador em seu cotidiano teve que entender e aprender de maneira rápida que toda a exuberância no ambiente tropical não é a definição de fartura. Por toda a floresta existiam muitos animais e vegetais para os colonizadores manterem uma equilibrada alimentação, porém a distância a ser percorrida para se encontrarem mais de uma espécie do mesmo animal ou planta era muito grande, as espécies viviam de maneira espaçadas entre si (SILVA FILHO, 2013, p. 14-15). A necessidade de se desenvolver estratégias e táticas de sobrevivência em um bioma rico em espécies que co-evoluíram para não serem vistas ou ouvidas se tornou essencial. A sabedoria indígena sobre as espécies de animais, as técnicas de caça dos mesmos, e as possíveis utilizações dos recursos de uma caça também estão ricamente registrados nas descrições do século XVI.

O processo de exploração e expedições por mata adentro gerou inúmeras crônicas a cerca da diversidade de espécies da fauna, também a permanência prolongada na colônia possibilitou a realização de extensas e minuciosas descrições a cerca do mundo natural, bem como de relatos de experiências vividas por parte dos exploradores e cronistas. Da terra brasileira os observadores tratam de aspectos gerais e das suas riquezas naturais, como clima, relevo, hidrografia, minerais, fauna, flora, nativos, economia e administração (RIBEIRO, 2006, p. 5).

Nessas crônicas sobre o que se concerne aos animais existem capítulos contendo uma lista de várias espécies, e de cada uma tratando das suas características principais. As identificando por nomes indígenas, de predominância do tronco tupi-guarani e também com denominações da língua europeia. São descrições físicas do animal, bem como do seu comportamento como o habitat, alimentação e reprodução. E o modo como eram caçados e os usos de suas carnes (RIBEIRO, 2006, p. 5). Em Gabriel Soares de Sousa, em seu Tratado descritivo do Brasil, dedicou vários capítulos à descrição de animais. No que concerne às aves é evidente que o autor relatou uma série de espécies, seu habitat, a sua caça e preparo da carne, bem como sua textura. O motum (*Crax spp.*), foi uma das aves que o cronista português descreveu:

Motum são umas aves pretas nas costas, asas e barriga brancas; são do tamanho dos galipavos, têm as pernas compridas e pretas, e sobre a cabeça umas penas levantadas como pavão, e voam pouco e baixo, correm muito pelo chão, onde as matam a flechadas e as tomam a cosso com cães. Criam no chão, os seus ovos são tamanhos como de pata, muito alvos, e tão crespos da casca como confeitos, e clara deles é



como manteiga de porco derretida, a qual enfastia muito. Têm estas aves o bico preto como de corvo. E tocados ao redor de vermelho, à maneira de crista; a carne destas aves é muito boa, como a de galipavos, e têm no peito muitas mais titelas (SOARES, 1971, p. 206).

Ao exemplo de mamíferos foi descrito sobre a natureza das Antas, animal que não existia em Portugal e em sua descrição é perceptível a utilização de aspectos físicos de outros animais, como a vaca, para que se pudesse retratá-las. É um mamífero tido com muita fertilidade na colônia:

Comecemos das antas, a que os índios chamam tapiruçu, por ser a maior alimária que esta terra cria; as quais são pardas, com o cabelo assentado, do tamanho de uma mula mas mais baixas das pernas; e têm as unhas fendidas como vaca, e o rabo muito curto, sem mais cabelo que nas ancas; e têm o focinho como mula, e o beijo de cima mais comprido que o de baixo, em que têm muita força. Não correm muito, e são pesadas para saltar(...) Matam-nas em fojos, em que caem, às flechadas. A carne é muito gostosa, como a de vaca, mas não tem sebo; e quer-se bem cozida, porque é dura. E tem o cacho como maçã do peito da vaca; e no peito não tem nada. Os ossos destas alimárias, queimados e dados a beber, são bons para estancar câmaras; as suas peles são muito rijas, e em muitas partes as não passa flecha, ainda que seja de bom braço, as quais os índios comem, se fazem mui boas couraças, que as não passa estocada (SOUSA, 1971, p. 244).

O missionário Jean de Léry na sua crônica Viagem à Terra do Brasil, de 1576, inicia seu relato com a descrição de animais de caça. “Na descrição dos animais silvestres do país, chamados gemêricamente Só começarei pelos que lhes servem de alimentação” (LÉRY, 1576, p. 11,12). Inicia o relato com uma anta (*Tapirus spp.*):

O primeiro e mais comum é o tapirussú de pelo avermelhado e assaz comprido, do tamanho mais ou menos de uma vaca, mas sem chifres, com pescoço mais curto, orelhas mais longas e pendentes, pernas mais finas e pé inteiriço com forma de casco de asno. (...) pelos dentes que são cortantes e aguçados; não é entretanto animal perigoso, pois só se defende fugindo. Os selvagens o matam a flechadas como fazem a muitos outros ou o apanham com armadilhas astuciosas. Êsse animal é muito estimado entre os indígenas por causa da pele (...). A carne do tapirussú tem quase o mesmo gosto da do boi; os selvagens a preparam à sua moda, moqueando-a. (...) Como não salgam suas viandas para guardá-las, como nós fazemos, êsse é o único meio de conservá-las (LÉRY, 1576, p. 11-12).

### **Na terra desconhecida, a construção de saberes**

Com a expansão ultramarina realizou-se a descoberta e dominação de novos espaços geográficos que forneceram ganhos comerciais para os reinos europeus, e também levou à construção de saberes que contribuíram para o conhecimento da filosofia natural, caracterizada pelo estudo racional da natureza que aborda somente aquilo que realmente pode ser compreendido, assim um estudo dedicado as ciências positivas. No percurso das rotas para





as Índias os navegadores que abarcaram em terra firme não encontrariam somente ouro e especiarias, mas também deparavam-se com uma natureza completamente desconhecida, isto é, o começo para construção de saberes a cerca de um novo bioma e de novas espécies que se perpetua com a escrita de crônicas, cartas, tratados e textos, e também, com a coleta e o envio para Europa de diversas espécies do Novo Mundo, que possuíam valor mercantil (SILVA FILHO, 2013, p. 13).

O bioma do Novo Mundo representou ao mundo ocidental uma nova maneira de entender a fauna e flora. Natureza que se mostrou tão complexa e que desafiou os estudiosos da filosofia natural, pois a grande questão conflituosa foi descrever e classificar as novas espécies situadas na América e, ao passo, que tentava as adequar no padrão epistemológico existente na época, muitas vezes até se reformulando outros padrões classificatórios. Foi uma verdadeira revisão dos saberes concebidos na Europa renascentista. As descrições a cerca da natureza do novo mundo de fato influenciou a filosofia natural na Europa do século XVI (SILVA FILHO, 2013, p. 15).

Aos primeiros europeus que abarcaram no Novo foi necessário reverem seus conceitos filosóficos naturais para que pudessem compreender o ambiente do Novo Mundo. No século XVI os princípios dos padrões epistemológicos vigentes proviamdo ensinamento religioso, e o grande conflito ao chegarem no Novo Mundo foi tentar encaixar as grandes quantidades de espécies desconhecidas na definida quantidade de espécies citadas na arca de Noé. E também havia a influência nos estudos filosóficos naturais dos princípios de paradigmas renascentistas, que se baseavam nos ensinamentos platônico-aristotélicos, que somente imaginavam que os trópicos eram locais virtuosos e não tinham a noção de suas novidades e diversidade. Portanto, os colonizadores, exploradores e cronistas europeus na América Portuguesa tiveram que modificar, repensar todos os seus conhecimentos e teorias a cerca do mundo natural. A diversidade de espécies de animais do Novo Mundo fora um desafio para o entendimento dos homens quinhentistas (BRACHT; CONCEIÇÃO, 2013, p. 17-18).

### **Considerações finais**

Portanto, no século XVI com a expansão ultramarina os continentes passaram a se contactar de maneira frequente sob as régias das trocas de produtos no comércio mercantil. A expansão marítima revelou aos europeus novos territórios com diferentes geografias, clima e relevo, uma infinidade de peculiaridades e particulares inseridas no que chamaram de Novo Mundo. Para os marinheiros, viajantes e exploradores que almejavam encontrar nestas novas terras especiarias e ouros era inevitável o adentramento em naturezas completamente

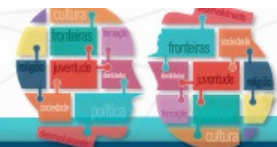


diferentes aos seus olhares, a relação do homem quinhentista com florestas desconhecidas esteve presente no processo colonizatório durante o século XVI.

Ao primeiro contato a floresta atlântica, úmida tropical e com arvoredos de reluzantes tons de verdes provocou deslubrimento e admiração nos navegadores portugueses, certamente sentiram a sensação de terem encontrado o paraíso terreal, mencionado e procurado desde a alta idade média, o jardim do Éden que fora criado por Deus que nele fez permanecer uma bela natureza com muita riqueza. Esta sensação mítica esteve presente nas primeiras cartas e textos que exploradores e aventureiros enviaram para Portugal afim de noticiar ao monarca da beleza de arvoredos, farturas de águas, coloridas aves, fantásticos animais desconhecidos, e quantidade de plantas, achados de pedras preciosas. Essas particularidades da terra do Brasil confirmava sua origem paradisíaca, e também contibuiu para uma produção de saberes a cerca do bioma da mata atlântica no início do século XVI.

Mais adiante, na segunda metade do século XVI os colonizadores passariam a viver e entender a natureza do Novo Mundo de modo mais profundo e minucioso, devido a uma permanência mais prolongada na colônia, como o caso de gabriel Soares de Sousa colonizador que se tornou Senhor de Engenho e também cronista das terras por onde permaneceu e passou. Assim suas descrições e de tantos outros cronistas tratam de um conhecimento e uma observação da floresta mais completo, uma vez, que abordou o clima, geografia, fauna, flora, nativos, águas, ventos do Novo Mundo.

Do mesmo modo as crônicas tratam de experiências vividas pelos colonizadores em sua vida cotidiana na densa floresta atlântica. Foram muitos os desafios impostos pela floresta aos portugueses, já que, esta mata em seu todo consistia em um grande obstáculo a esses homens, principalmente na busca de alimentos provenientes de animais nativos. Para colonizar o Brasil era necessário sobreviver e adaptar-se em um bioma tão desconhecido, misterioso e magnifico em tamanho equantidades. A única maneira de sobrevivência era entender o meio ambiente, conhecê-lo, assim como os nativoso conheciam, sendo necessário a observação desta natureza com suas espécies da fauna e flora, bem como, a relação dos indígenas com as mesmas. As crônicas provenientes da colonização da América Portuguesa são marcadas por uma enorme quantidade de descrições de variadas espécies de animais, assim contribuindo para o conhecimento filosofico natural do século XVI, mas também levando a modificação e revisão de padrões epistemológicos, tantos religiosos quantos aristotélicos, vigente na época.



## Referências

- ANCHIETA, José de. **Cartas**: Informações, Fragmentos Históricos e Sermões. São Paulo: Ed. Itatiaia, 1988.
- BRACHT, Fabiano; CONCEIÇÃO, Gisele Cristina da; SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. A América conquista o mundo: uma história da disseminação das especiarias americanas a partir das viagens marítimas do Século XVI. **Revista Brasileira de Pesquisa em Alimentos**, Campo Mourão, v.2, n.1, p. 11-16, jan/jun. 2011. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/236840940\\_A\\_Amrica\\_conquista\\_o\\_mundo\\_u\\_ma\\_histria\\_da\\_disseminao\\_das\\_especiarias\\_americanas\\_a\\_partir\\_das\\_viagens\\_martimas\\_do\\_sculo\\_XVI\\_America\\_conquers\\_the\\_World\\_A\\_History\\_of\\_spread\\_of\\_American\\_spices\\_from\\_the\\_navigations\\_of\\_the\\_sixteenth\\_century](http://www.researchgate.net/publication/236840940_A_Amrica_conquista_o_mundo_u_ma_histria_da_disseminao_das_especiarias_americanas_a_partir_das_viagens_martimas_do_sculo_XVI_America_conquers_the_World_A_History_of_spread_of_American_spices_from_the_navigations_of_the_sixteenth_century)> Acesso em: 15 Mar. 2015.
- BRACHT, Gisele Cristina da Conceição. **No qual se trata do que há nos mares e rios deste novo mundo**: A importância dos recursos pesqueiros na América portuguesa do século XVI. 111 folhas. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- CAMPANILLI, Maura; SCHAFFER, Wigold Bertoldo (Orgs). **Mata Atlântica**: patrimônio nacional dos brasileiros/Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas, 2005.
- CABEZA DE VACA, Alvar Nuñez. **Comentários**. Curitiba: Farol do Saber, 1995.
- CARDIM, Fernão. **Tratados da Terra e Gente do Brasil**. São Paulo: Brasiliana, 1978.
- CASTRO, Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L & PM Editores, 1985.
- CROSBY, Alfred. W. **Imperialismo ecológico**: A expansão biológica da Europa 900-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- DEAN, Warren. **A ferro e fogo**: a história e a devastação da mata atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DIAMOND, Jared. **Armas, germes e aço**: os destinos das sociedades humanas. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. **Comida**: uma história. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- \_\_\_\_\_ et al. **Os desbravadores**: uma história mundial da exploração da terra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.
- GANDAVO, Pero de Magalhães. **História da Província Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Ed. Obelisco, 1963.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LÉRY, Jean. **Viagem à terra do Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército – Editora, 1961.
- PENJON, Jacqueline; QUINT, Anne-Marie. Pedro Álvares Cabral descobre o Brasil. In: **Lisboa Ultramarina: 1415-1580**: a invenção do mundo pelos navegadores portugueses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, p. 143-165.





## **POESIA: DA LEITURA À FORMAÇÃO HUMANA**

Bruna Kely de Jesus<sup>1</sup>  
Mônica Luiza Socio Fernandes<sup>2</sup>

### **Introdução**

Entendemos que a poesia, por ser um objeto de estudo que possibilita diferentes olhares, amplia consideravelmente, os horizontes de discussões. Assim, percebemos a necessidade de delimitarmos a abordagem do objeto, trazendo como objetivo, discutir como a poesia pode contribuir com a leitura e a formação humana (intelectual, social e cultural).

A poesia constitui-se de elementos que podem despertar o interesse do leitor em apreender os sentidos mais recônditos, se apropriar deles e até atribuir novos significados. Nessa perspectiva, lançaremos o olhar que compreende a poesia como arte, que ao integrar a vida das pessoas, modifica o modo de ver o mundo e a atuação na sociedade, uma vez que a arte é capaz de comunicar e expressar de forma universal, e ao mesmo tempo singular, fatores sociais que são imanentes a ela.

Com o intuito de enriquecer a discussão, nos propomos a abordar diferentes autores, cujas convergências são estabelecidas ao atribuírem à poesia a função humanizadora, compreendendo-a para além da forma literária. Portanto, o que nos cabe, por meio deste trabalho, é trazer uma contribuição no âmbito da leitura, sem a mínima intenção de esgotarmos as questões advindas dessa arte.

### **Arte, formação humana e sociedade**

Intencionando estabelecer, de forma simples e coerente, a relação entre poesia, formação humana e sociedade, é importante compreendermos alguns aspectos fundamentais da arte em geral. Há muitas discussões voltadas à arte, porém, a intenção aqui é apenas esclarecer pontos relevantes para o trabalho e trazer para o foco, a arte poética, propriamente dita.

Pareyson (1989) reduz as definições de arte em três: a arte como fazer, conhecer ou exprimir. O autor explica que a primeira definição de arte foi estabelecida na Antiguidade, “entendida como um fazer em que era, explícita ou implicitamente, acentuado o aspecto executivo, fabril, manual” (PAREYSON, 1989, p. 29). Em outras palavras, a arte é a ação de construir, modificar e transformar o objeto.

A segunda definição é recorrente em todo o percurso do pensamento ocidental,

<sup>1</sup>Mestranda, PPGSeD/UNESPAR, PRPPG/Unespar, E-mail: bruu\_kelly@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutora, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: msociofernandes@gmail.com





que interpreta a arte como conhecimento, visão, contemplação, em que o aspecto executivo e exteriorizador é secundário, senão supérfluo, entendendo-a ora como a forma suprema ora como a forma ínfima do conhecimento, mas em todo caso, como visão da realidade: ou da realidade sensível na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima, profunda e emblemática (PAREYSON, 1989, p. 29).

Nesse sentido, passa a ser considerado o caráter mais subjetivo e abstrato da arte, deixando a construção e o material em segundo plano, e em primeiro, a experiência do transcender, do conhecer.

A recorrência da terceira concepção de arte se deu com o Romantismo, “que fez com que a beleza da arte consistisse não na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita” (PAREYSON, 1989, p. 29).

Isso significa, que importa à terceira concepção de arte, a expressão, a coerência entre a forma artística e o sentimento nela expresso.

O próprio autor entende que as três concepções de arte supracitadas, não devem ser compreendidas de forma isolada. Bosi (2000) confirma o pensamento de Pareyson ao dizer que as três concepções integram o “processo artístico em três momentos que podem dar-se simultaneamente” (BOSI, 2000, p. 8).

Portanto,

Deve-se concluir que, se a arte é conhecimento, ela é no modo próprio e inconfundível que lhe deriva do seu ser arte, de modo que não é que a arte seja, ela própria, conhecimento, ou visão, ou contemplação, porque, antes, ela qualifica de modo especial e característico estas suas eventuais funções. Por exemplo, ela revela, frequentemente, um sentido das coisas e faz com que um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade; e estes olhares são reveladores sobretudo porque são construtivos, como o olho do pintor, cujo ver é um pintar e para quem contemplar se prolonga no fazer (PAREYSON, 1989, p. 31).

Dessa forma, pensar qual, dentre essas concepções, é a mais apropriada ou a que mais abrange o que a arte realmente significa, poderia trazer alguns equívocos ou esquecimento de algo que a constitui enquanto arte. Assim, o mais coerente, é entender que se trata de um processo que envolve as três operações ou concepções e que uma é dependente da outra, suscita a outra.

Para estabelecer um simples paralelo com Pareyson, trazemos Souriau (1983) que define a arte, sumariamente, como uma atividade instauradora. Para ele, arte “é o conjunto de ações orientadas e motivadas, que tendem expressamente a conduzir um ser do nada ou de um







singularidades e particularidades de cada uma, e também compreendendo que não podem ser constituídas de formas separáveis, justamente pela riqueza e complexidade das obras, entendendo que interfaces entre artes são concebíveis e contribuem para evidenciar o que está além das afinidades estéticas.

### **Poesia: ludicidade e significações**

A partir deste ponto, notamos a necessidade de delimitarmos um pouco mais a discussão em torno do nosso objeto, o que não desviará aquilo que entendemos por arte, uma vez que o poema pode ser entendido como uma obra de arte, um organismo verbal, no qual a poesia se polariza, se recolhendo e se revelando plenamente (PAZ, 1982).

O poema possui uma multiplicidade de formas e uma diversidade grande de poesia. Isso não significa que a poesia se restringe apenas ao poema. Paz (1982, p. 16), explica que “um soneto não é um poema, mas uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, mas não de poetizar”, pois a poesia não é algo mecânico, previsível, dotado de métodos prontos e acabados. Pelo contrário, “é a forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva” (CANDIDO, 2006, p. 19).

Portanto, consideramos relevante, além do estudo do poema, a forma propriamente dita, o estudo da poesia, como um exercício além da forma. Conforme Candido (2006), podemos por meio da poesia, avaliar a capacidade criadora da atividade poética que é dotada de um caráter superior dentro da literatura.

Assim, podemos dizer, que a poesia constitui-se de um caráter lúdico, criativo, como um labirinto, cheio de passagens confusas que dificultam a saída, e à medida que lemos, descobrimos o mundo do poema, deciframos os enigmas, desvendamos os mistérios, os significados propostos pelo poeta, nos transportamos para a realidade do texto, produzindo, atribuindo novos sentidos e buscando compreender o processo das correspondências e dos ecos da harmonia universal repercutida do caracol, ou seja, do poema, como Paz (1982) se refere.

Tal caráter lúdico da poesia é possível, porque é constituída por elementos que possuem igual importância na produção de sentido: “a magia verbal, o encantamento rítmico e a imagem.”(TREVISAN, 2000, p. 225).

Esses três elementos formam um encadeamento de relações, de modo que um pode suscitar o outro, ou até mesmo o transforma. Conforme Bosi,



a poesia, toda grande poesia, nos dá a sensação de franquear impetuosamente o novo intervalo aberto entre a imagem e o som. A diferença, que é o código verbal, parece mover-se, no poema, em função da aparência-parecença. Esse aparecer é, a rigor, um aparecer construído, de segundo grau; e a “semelhança” de som e imagem resulta sempre de um encadeamento de relações, de modos, no qual já não se reconhece a mimese inicial própria da imagem (BOSI, 2000, p. 31).

A relação entre esses elementos é tão estreita que por vezes se misturam, sem eliminar a possibilidade da predominância de algum deles e a produção de sentidos. Um bom exemplo dessa relação entre som e imagem, é a onomatopéia, cuja função é representar os sons por meio de signos verbais. Essa figura representa o som, que contém em si a imagem.

Para Paz (1982, p. 118), “ritmo e imagem são inseparáveis. Essa longa digressão nos leva ao ponto de partida: só a imagem poderá nos dizer como o verso, que é frase rítmica, é também frase que possui sentido”. Dessa forma, quanto maior a qualidade rítmica de um poema, maiores possibilidades para a produção de imagens e de significados.

Segundo Pound (1970), podemos dispor de três meios principais para carregar a linguagem de significado até ao máximo grau possível: “Melopéia: produz correlações emocionais por meio do som do ritmo da fala. Fanopéia: projeta o objeto fixo ou em movimento na imaginação visual. Logopéia: produz ambos os efeitos” (POUND, 2003, p. 63).

Tais elementos são interligados, mas podem ser definidos separadamente, visto que possuem algumas particularidades, e estas por sua vez, são responsáveis pela produção de sentido, mesmo que não seja explícita.

Pound (1991), em outra obra, diz que os três meios integram as três “espécies de poesia”:

Melopéia, na qual as palavras estão carregadas de, acima e além de seu significado comum, de alguma qualidade musical que dirige o propósito ou tendência desse significado. Fanopéia, que é uma atribuição de imagens à imaginação visual. Logopéia “é a dança do intelecto entre palavras”, isto é, o emprego das palavras não apenas por seu significado direto, mas levando em conta, de maneira especial, os hábitos de uso, do contexto que esperamos encontrar com a palavra, seus concomitantes habituais, suas aceitações conhecidas e os jogos de ironia. Encerra o conteúdo estético, domínio peculiar da manifestação visual, e não tem possibilidade de conter-se nas artes plásticas ou na música (POUND, 1991, p. 37).

Sem conterem-se nas artes visuais ou na música, esses recursos se relacionam de forma muito especial e abrangente na poesia, que por esse motivo estabelece interfaces com outras artes, fluentemente, o que nos leva a compreender a poesia, além da forma poética, como a música, por exemplo, que pode ser percebida através da melopeia –“a poesia nas











O autor refere-se ao prazer individual da poesia que conhecemos, que opera em nossa vida, além do simples prazer, e explica que só é poesia desde que produza tais efeitos.

Adorno não discorda da expressão de emoções e experiências individuais suscitadas por meio da poesia, mas afirma que “estas só se tornam artísticas quando, justamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação no universal” (ADORNO, 2003, p. 66), – mas salienta que o poema não precisa necessariamente, exprimir imediatamente, aquilo que todos vivenciam, pois a universalidade do poema não consiste em apenas comunicar aquilo que os outros não conseguem, pelo contrário,

o mergulho no individuado eleva o poema lírico ao universal por tornar manifesto algo de não distorcido, de não captado, de ainda não subsumido, anunciando desse modo, por antecipação, algo de um estado em que nenhum universal ruim, ou seja, no fundo algo particular, acorrente o outro, o universal humano. A composição lírica tem esperança de extrair, da mais irrestrita individuação, o universal (ADORNO, 2003, p. 66).

E essa universalidade da poesia, pode ser entendida como social. Eliot (1997), expressa que é a arte mais nacional que existe e explica que a poesia começa por atuar na sociedade, influenciando pessoas, até mesmo aquelas que não apreciam poesia e ainda desconhecem os nomes dos seus próprios poetas.

O mesmo teórico pontua também, a extensão da influência da poesia na vida das pessoas, pois “quando dá expressão àquilo que as pessoas sentem, o poeta altera o sentimento ao torná-lo mais consciente; ele faz conhecer melhor o sentimento já existente e, deste modo, ensina as pessoas algo sobre elas próprias” (ELIOT, 1997, p. 61). A arte cumpre muito bem a função de formar, ensinar, modificar pensamentos e atuações.

Eliot afirma que

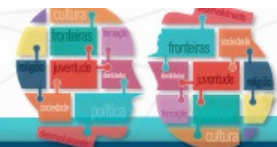
A influência da poesia, no extremo da periferia, é, evidentemente, muito difusa, muito indirecta e muito difícil de demonstrar. É como seguir voo de uma ave ou de um avião num céu limpo; se se observou quando ainda estava perto e se seguiu com a vista à medida que se afastava cada vez mais, pode ver-se a uma distância grande, distância a que outra pessoa, a quem se pretenda apontar a referida ave ou avião, já não será capaz de distinguir coisa alguma. Assim, se seguirmos a influência da poesia através dos leitores que mais sentem o seu efeito, até àqueles que nunca a lêem, encontraremos a sua presença em toda parte. Encontrá-la-emos, pelo menos, se a cultura nacional estiver viva e sã, porque numa sociedade sã existe uma influência recíproca contínua e uma interacção de todas as partes, umas nas outras. E é isto o que eu mais entendo ser a função social da poesia no sentido mais vasto: o facto de ela afectar, proporcionalmente à sua excelência e vigor, o falar e a sensibilidade de toda a nação (ELIOT, 1997, p. 65).











## **O MESTRADO EM HISTÓRIA DA UFPR E O PESQUISADOR ESPECIALISTA EXPERT: HIERARQUIZAÇÃO, PODER E SUBALTERNIZAÇÃO DO ENSINO**

Bruno Flávio Lontra Fagundes<sup>1</sup>

### **Introdução**

Discute-se pouco a articulação entre cursos de Licenciatura e a implantação de políticas públicas para o desenvolvimento da pesquisa científica no país, assim como as relações de poder e os fundamentos das escolhas que conformaram um dia, e ainda em alguma medida conformam, a relação entre sistema de ensino superior e sistema de ensino básico, este sempre em desvantagem simbólica e material com relação àquele. Pesquisas mais recorrentes analisam a formação universitária e acadêmica em vista do ensino básico, verificando a distância entre universidade e escola, entretanto não ponderam que haja vantagem de um em relação ao outro em função de escolhas que são programáticas tanto quanto políticas e culturais.

Tratamos aqui da área de História, procurando conectar o fato das dificuldades por que passam cursos de Licenciatura hoje no país com as opções e preferências que os cursos superiores, e mesmo o sistema de ensino superior, têm pela pesquisa especialista em detrimento do ensino básico. Quais foram os fatores que favoreceram esse sentido, perguntamo-nos.

E faremos aqui um ensaio de análise da relação ensino básico e superior em vista da experiência da criação do curso de Mestrado em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 1972, caso emblemático para a exposição que intentamos. A experiência do referido curso indica-nos que sua história foi, a certo período, modelar para a análise dos princípios e motivações conceituais em educação dados à invenção de uma tradição. Há pelo menos quarenta anos ensino superior e ensino básico no país concorrem em desvantagem com benefício da pesquisa acadêmica expert especialista - do que resultou legado histórico difícil de se lidar, hoje, ante diversos desafios lançados não só a cursos de História, mas, provavelmente, a cursos de Licenciatura como um todo.

Pensar as chances de solução para a crise da profissão docente no Brasil e, a partir do caso de um curso de mestrado em História referencial, apontar para a supervalorização da pesquisa na raiz dos dilemas enfrentados pelo setor de ensino e educação induzidos pela

---

<sup>1</sup> Doutor, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: parabrunos@gmail.com



própria organização do sistema de ensino superior é uma estratégia de investigação que sugerimos. O caso do curso de mestrado em História da UFPR que aqui vamos examinar talvez seja extensivo ao drama de outras licenciaturas vivido hoje no país, embora, ratificamos, nossa análise refere-se à área de História.

Para o exame da relação pesquisa e ensino como tratado nas ações ministeriais e suas consequências e mesmo para a avaliação de um histórico, utilizaremos texto recente de Luciano Mendes de Faria Filho intitulado *A universidade e a formação dos professores – uma discussão necessária*, publicado no livro *Formação de Professores (as) e condição docente* pela Editora UFMG (2014). O texto faz referências importantes à maneira como ensino superior se conectou prioritariamente à pesquisa especialista no Brasil, abandonando como expectativa positiva a qualidade do ensino de formação básica.

O percurso analítico como um todo que faremos aqui envolverá, primeiro, a observação de itens e dados do drama em que vivem cursos de licenciatura brasileiros, já de alguns anos, seguido da interpretação da leitura de Faria (2014) acima mencionado, continuando com os detalhes do curso de mestrado em História da UFPR – que concretiza nossa interpelação sobre implicações das práticas do ensino superior com relação ao ensino básico – e finaliza com a articulação dos temas pesquisa e ensino relativamente a dilemas atuais e a construção programática de um sistema educacional cujos mentores, não se sabe, não teriam conseguido antever, na origem, as consequências que poderiam advir de seus atos passados no presente.

### **Aspectos do drama das licenciaturas**

O estado atual dos cursos de Licenciatura no Brasil beira o trágico, porque é muito mais do que preocupante, afinal ninguém discorda diante de números, que não costumam mentir.

João Valdir Alves de Souza (2011 *apud* Amorim, 2014) destaca que há uma “crise das licenciaturas” e sublinha que agem aí, por um lado, um aspecto simbólico – acabou a “ilustre figura do mestre” – e, por outro lado, aspecto mais material, o da degradação radical das condições de trabalho e salariais da carreira, do que deriva um enorme desinteresse pela profissão docente. Amorim analisa números retidos da experiência do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, por ela mesma, assim como por outros autores, identifica alguns números dramáticos. Seguindo Souza (2011), a autora destaca:



O pesquisador chama a atenção, sobretudo, para a queda brusca da procura por todos os cursos de Licenciatura da UFMG no vestibular, um sinal do pouco interesse pela profissão docente, em sua opinião. Se, em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores, em 2012 não há nenhum curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos. A relação candidato por vaga nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia caiu, em dez anos, de 12 a 15 candidatos por vaga para 1,4 a 4,8 candidato por vaga (...) (AMORIM, 2014, p. 54).

Estudando a experiência do curso de História da UFMG, avaliando o trajeto profissional que seus egressos trilharam após formados em 1998 a fim de avaliar as licenciaturas na área, Amorim oferece elementos de análise para irmos mais além.

Em sua pesquisa, a autora reporta-se a dados mencionáveis de outros pesquisadores relativamente à relação entre formação acadêmica e o destino profissional que aguarda formados em História e, pelas mãos de outros autores, oferece elementos importantes para a verificação pesquisa e ensino dentro de cursos de História, suas ênfases e prioridades. Ao tratar um curso de licenciatura de uma área de conhecimento, a História, que tem padecido graves problemas de evasão e desinteresse de escolha profissional, Amorim colabora para a investigação da relação escola e universidade, embora seu argumento possa ser dirigido, ainda, para contribuir para a auto-análise da universidade. A constituição de um sistema de ensino superior centralizado no Brasil nos anos 1950 e as práticas daí derivadas terminaram por contribuir com o péssimo costume da universidade de recusar a olhar para si mesma a fim de avaliar o grau de responsabilidade que ela também tem nos problemas educacionais brasileiros nas escolas da rede básica. Os textos, tanto o de Luciano Faria, como de Marina Amorim, são apropriados por nós para os fins que almejamos aqui.

A apreciação do senso comum sobre a qualidade da escola básica no Brasil é desalentadora no tocante a aspectos meramente influentes no processo ensino-aprendizagem: indisciplina, falta de respeito, alunos (as) que não aprendem, professores que não ensinam.<sup>2</sup>

Ora, no tocante à História, o diagnóstico é menos drástico, mas assim mesmo continua desalentador, uma vez suposto que o aluno não sabe nem mesmo a história do passado

---

<sup>2</sup> Faz-se necessário esclarecer em que sentido tomamos o senso comum aqui. Para fins de esclarecimento, reproduzimos, modificada, nota de rodapé em Ribeiro (2003, p. 20-21). “Nas línguas latinas, o senso comum está muito marcado pela depreciação filosófica (...) [ao qual] se conferiu uma posição subalterna: é aquilo que se critica. Na Europa continental (...) o senso comum é um menos. Em inglês, porém, o *common sense* tem uma acepção que não se esgota no conhecimento: é um modo comum, não tanto de raciocinar isoladamente, mas de arrazoar (portanto, de discutir), de sentir, de entender as coisas. Não está medido como um *menos*, pela razão, mas desempenha um papel social, e neste sentido é *mais*. Um grupo que sente em comum tem mais força que outro que se pulveriza na diversidade: o senso de *communitas* em inglês talvez seja mais positivo. Em suma, *common sense* é uma razão (um dos sentidos do *sense*) construída em comum, ao passo que o *sens commun* é erro. (Todos os termos grifados são do autor). Somos pelo entendimento positivo do senso comum conforme a tradição inglesa.





brasileiro, tomado como passado da nação, o que envia o tema ao já bastante criticado lema da História como escola de civismo, mais bem elaborado no século XIX, com o que a História deve ensinar a exaltação gloriosa e dignificante da nação. “A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder.” (LAVILLE, 1999, p. 130). O senso comum sobre a História chega a ser menos condescendente e vai para uma apreciação ainda mais cáustica e visceral: o de que a História pouco serve para alguma coisa, principalmente depois que deixou de ensinar conteúdos envoltos numa história nacional gloriosa e cheia de exemplos vertidos num conteúdo estabelecido que se reportava ao senso da comunidade nacional fundadora de identidades comuns.

Autores da área de Ensino, Profissão Docente e Formação de Professores propõem saídas verossímeis, sem a pretensão de verdades absolutas, saídas importantes e viáveis. Propõem alternativas analíticas e, de algum modo, rematizam a discussão, debatendo, em outra perspectiva, algumas mutações, entre outras: a mudança de análise do caráter da instituição escolar e dos processos de aprendizagem, sem se cair na nostalgia de um tempo de ouro das escolas – indicando suas exclusões em todas as épocas – e indicam aspectos antes não vistos relativos ao papel social do professor – expresso na alternância da nomenclatura professor, ora mediador, ora educador. A atuação analítica de muitos autores sugere que cursos de formação para a profissão de professor não devem – ou não deveriam – lidar com parâmetros e modelos de escolas ideais em sociedades ideais de épocas de realidades de não-massificação, mas tentar pensar que se podem combinar o prestígio do conhecimento escolar com a valorização do conhecimento comum e da perícia de muitos para atividades que não passam pelo crivo do saber escolar formalizado.

Autores entendem que lugares de conhecimento, ensino e aprendizagem, assim como seus métodos e teorias, variaram muito no tempo, e o que as percepções não conseguem captar é que seria preciso rever em profundidade o papel da escola, os fundamentos da atividade docente e discente, a articulação entre fixação de currículos e suas finalidades, o valor do conhecimento que professores e alunos, sujeitos de memória, levam até a escola no processo de convívio em uma cultura escolar própria, a qual não reproduz meramente uma cultura social, embora em alguma medida a exprima. Autores como Miranda (2007), Toledo (2012) e Silva e Fonseca (2007) podem ser verificados.

Em se tratando da matéria escolar História, tenta-se advertir para um nexos entre história vivida e compartilhada por professores e alunos (as), o processo de “didatização da história” (ROCHA, 2014, p. 40) – que formatou o conhecimento histórico num conhecimento



codificado e hermético provocado pela formalização do passado como “conhecimento histórico escolar” – e o esforço dos professores em trazer para a aprendizagem da História produtos culturais diversos para provocar um “efeito de referência de passado” que seria produtivo – visando a “criação de alternativas mais rigorosas e interessantes na abordagem do passado para o enfrentamento cotidiano da aula como espaço de ensinar e aprender história”. (ROCHA, 2014, p. 50).

O campo do Ensino de História oferece propostas de análise supondo a qualidade da história ensinada, postulando que é preciso observá-la como ela é, sem referência e nem nostalgia de saberes canonizados normalmente curricularizados que deveriam entrar no vivido da história pelo (a) aluno (a) quando experimenta a matéria escolar História na escola. E nem nostalgia de um lugar especial acadêmico de onde viria o conhecimento certo da história.

Assim, por essa perspectiva analítica, não se pode atribuir a supostos males do aprendizado de História ao suposto baixo desempenho dos agentes escolares professores no tratamento educacional com seus consumidores de história escolar, mas entendê-los como componentes de um processo que os ultrapassa em muito.

É em um sentido muito particular dessa ultrapassagem que vamos nos deter a partir da seção seguinte deste texto: o da diminuição de valor da escola com relação à universidade – o que pode ser traduzido em pelo menos dois sentidos: um, o da diminuição do ensino com relação à pesquisa, das licenciaturas com relação ao bacharelado; e um segundo sentido de fazer a matéria escolar como veículo cívico de transporte da ideologia nacional e patriótica. É sobre o primeiro sentido que nos deteremos. O texto de Luciano Mendes de Faria Filho, *A universidade e a formação dos professores – uma discussão necessária*, é-nos fundamental aqui. Veremos a seguir o que o autor diz sobre a situação das licenciaturas, com o qual verificaremos que História – assim como todas as disciplinas que formam para a carreira docente – enfrenta um problema vertido na raiz da estruturação do ensino superior brasileiro após a Reforma Universitária de 1968 e que persiste como mal de origem do qual o Ministério não teve ainda vontade, coragem ou perspicácia de revisar.

### **A pesquisa acadêmica como prioridade, o legado das licenciaturas em crise e o sentimento do ensino básico sempre em falta**

Como dizíamos no momento inicial desse texto, fala-se pouco da articulação entre cursos de Licenciatura e a implantação de políticas públicas para o desenvolvimento da pesquisa científica no país.





A seguir o argumento de Luciano Faria (2014), essa situação é motivada, na raiz, por uma divisão entre pesquisa e ensino provocada na universidade brasileira pela desvalorização do profissional do Ensino Básico e a valorização do profissional de pesquisa acadêmica.

O texto do autor pode ser lido como contendo duas grandes mensagens: uma, a de que o Ministério da Educação, ainda hoje, prossegue em ações que insistem em tratar dos problemas educacionais brasileiros partindo de um erro gigantesco de avaliação quando continua a identificar na formação de professores a grande causa das mazelas no setor; e, depois, a mensagem de que o sistema de pesquisa construído pelo Estado brasileiro contribuiu, senão criou, uma distorção de investimento e de prestígio substantiva que superestima a pesquisa e a pós-graduação no mesmo ato em que subestima o ensino básico e a graduação, *locus* onde se desenvolve a profissão docente. Ouçamos Faria:

Senão, vejamos: o que fez o Estado Nacional quando decidiu tornar a universidade brasileira atrativa para pesquisadores? Acenou com mais formação? É evidente que não! O que se fez foi tornar a ocupação de professor universitário – sobretudo nas universidades federais e em algumas universidades estaduais – atrativa para os melhores alunos. E fez isto não apenas acenando com mais e melhores oportunidades de formação, mas, sobretudo, com uma carreira e um salário minimamente decentes (FARIA, 2014, p. 96).

Dessa ação do Estado Nacional relativamente às universidades derivou a interiorização de um *ethos*, de um *habitus*, e um critério para a organização da universidade onde o que importa, sobremaneira, é a pesquisa

Trabalhando em instituições voltadas para a pesquisa, o ensino e a extensão, os professores universitários participam, porém, de uma cultura acadêmica em que os modos de consagração são, todos eles, referentes ao campo científico-acadêmico. Em outras palavras, os critérios de reconhecimento da excelência acadêmica se referem, quase todos, à pesquisa, à produção de conhecimentos novos e à formação de novos pesquisadores. São esses critérios, também, que moldam, de certa forma, a competência e as sensibilidades destes professores. Ora, a formação de professores requer, muitas vezes, profissionais de competência e sensibilidades muito distintas daquelas dos pesquisadores (FARIA, 2014, p. 92).

Luciano Faria não menciona a implantação em 1971 do sistema de pós-graduação no Brasil, marco regulatório indispensável de ser examinado e que separou ensino de pesquisa.

Há uma divisão profissional que o sistema educacional superior brasileiro incentivou: para o par universidade/pesquisa científica, valorização financeira, salários dignos, prestígio e fomento, e para o par escola/ensino básico, a reprodução apressada, o conhecimento comum melhorado pela ciência, a desvalorização financeira, o desprestígio. O autor é categórico ao diagnosticar os problemas da educação básica no Brasil, criticando profundamente o



ministério, que, segundo preconiza, historicamente reduziu o encaminhamento dos problemas educacionais graves do país pela solução mais barata: o da formação de professores. Diz o autor que trata-se de um problema estrutural da universidade brasileira:

No entanto, estruturalmente, as universidades brasileiras estão organizadas para a realização de pesquisas e para a produção de conhecimentos novos, nas pós-graduação, enquanto a forma profissional se dá, sobretudo, no âmbito da graduação. Isso não quer dizer que cada uma delas, graduação e pós-graduação, não realizem as outras dimensões, mas que tais dimensões não disputam em pé de igualdade o tempo, a sensibilidade e, mesmo, a competência dos professores/pesquisadores que atuam nas instituições.(FARIA, 2014, p. 90).

Essa centralidade na formação de professores insistentemente evocada pelo Ministério na tentativa de encaminhar velha solução para antigos problemas que nunca se resolvem, termina por “impedir o debate equilibrado dos problemas”, a seguir o autor. Esse seria o caso das universidades, que confundem e debatem mal, e há mal-entendidos sem se discutir o que é “um problema estrutural de difícil solução”.

Para Faria, de pouco adianta a boa-fé e a vontade individual ou bem intencionadas reformas de currículos. Não se pode servir a dois senhores: “a pesquisa acadêmica de ponta e a formação de professores”. O texto do autor é uma grande reflexão sobre uma realidade que foi construída e que deixa legado hoje. A nosso ver, pensar o ensino básico e as licenciaturas que formam professores requer observar como se estruturam os cursos universitários brasileiros, as funções, a missão e o objetivo que definem para si. Do ponto de vista do *ethos* acadêmico cultivado, a escola seria um ambiente anódino, que no todo deveria repassar o que a ciência descobriu e elaborou.

Os argumentos de Faria criticam aquela divisão de que falávamos há pouco entre ensino/desvalorização/desprestígio e pesquisa/valorização/prestígio nos termos das políticas ministeriais que reduzem os problemas da educação no país à inconsistência de formação de professores. Mas para o autor, há também algo que diz respeito à postura de pensamento do professor universitário quanto às profissões de pesquisador e a de professor, o que, a nosso ver, seria resultado de uma postura treinada pela forma com que o acadêmico acabou acostumado pela política pública.

Ora, a formação de professores requer, muitas vezes, profissionais de competência e sensibilidades muito distintas daquelas dos pesquisadores (...) Um bom pesquisador, por exemplo, tem que ser talhado para a competição com seus pares; um bom formador, em contrapartida, em boa parte das vezes, tem que ter uma atuação oposta a esta (FARIA, 2014, p. 92).







No texto da professora, se verídica ou não a referência meio irônica ao flagrante feito de um “professor de ensino médio (...) a passeio” com um livro tombo debaixo do braço, a afirmação demarca um espaço de atribuições em seu discurso: o de que documentos históricos não são para estar a passeio na rua e muito menos nas mãos de professores de ensino médio despreparados e destruidores inconscientes de arquivos. Mestres improvisados a serem treinados por pesquisadores especialistas de arquivos de História, formados na universidade onde se faz o verdadeiro conhecimento histórico a que os sujeitos da escola não só não alcançam como não são capazes de produzir. O “furor de pesquisa” que nos anos 1960 atacava as escolas brasileiras precisava ser contido e os livros históricos limitados ao manuseio de profissionais, o que garantiria ao historiador formado para a pesquisa o objeto de seu fazer profissional exclusivo.

O curso de Mestrado da UFPR viveria da distinção pesquisador e professor e exprime exemplo sensível, logo consagrado, de iniciativa bem-sucedida que vive da valorização da pesquisa e da subalternização do ensino básico, aproximando o Ensino Superior de História do campo da Arquivística, da Biblioteconomia e do que seria uma ciência da documentação e do arquivo. A qualificação do profissional de História o aproximava de um arquivista que soubesse identificar arquivos, classificá-los e catalogá-los. O que o curso fez muito bem, é preciso reconhecer. Em seu texto, a professora vai concluir: “o elenco exemplificativo do que se passa no Brasil em matéria de fontes e de arquivos históricos, seria enorme, apontando perdas danosas e irreparáveis para a cultura regional e nacional, e para a ciência histórica” (BOLETIM, 1969, p. 8).

Para além de suas qualidades intelectuais, o formado em História era equiparado a um técnico, e por estratégias tão acadêmicas quanto políticas.

Cecília Westphalen é expressiva na capacidade de transitar nos corredores do poder, e nas correspondências depositadas em seu arquivo no Arquivo Público do Paraná, vemos a estruturação de uma política de ensino superior que se organiza para a pesquisa e não para o ensino – o que mudava longa tradição de cursos de Geografia e História, desde os anos 1930 no Brasil, criados para formar professores para a escola. Nos anos 1970, quando era chefe do DEHIS da UFPR, Cecilia Westphalen participou do Conselho Nacional de Pesquisas, esteve na Coordenação de Pesquisas da universidade, era constantemente convidada para emitir pareceres sobre projetos de novas pós-graduações em História e formação de Grupos de Pesquisa na área e, em 1977, integrava a lista sêxtupla para reitora da UFPR. A história do curso de mestrado em História da UFPR se fez no trânsito de alguns de seus professores por gabinetes de governos e do poder político. A ciência histórica do DEHIS da UFPR parecia





que não tinha dúvida quanto à pergunta “para que serve a História?” (BLOCH, 2001, p. 41), consagrada por Bloch e bordão para se indagar sobre a utilidade do conhecimento histórico.

A História servia para formar técnicos de arquivo que analisassem os documentos, que os pusessem em grandes quadros quantitativos a serem processados para fins de produção de números que fundamentassem políticas de governo em órgãos públicos que, nos anos 1970, elaboravam ações setoriais para o desenvolvimento do país. Uma história econômica e social pragmática, escrita próxima de instituições de decisão política e afastada das demandas e da dinâmica das escolas da Rede Básica. Construindo a excelência de seu curso de Mestrado referencial em História no Brasil, o DEHIS da UFPR se tornou um centro de produção em História Econômica Quantitativa, Social e Demográfica, a ponto de ser reconhecido por especialistas franceses como, talvez, um único centro do gênero no mundo.

### **Finalizando – por um percurso necessário de revisão**

Relembremos: autores da área de Ensino de História, Profissão Docente e Formação de Professores advertem, hoje, para o conhecimento histórico produzido na escola por professores e alunos, sujeitos de memória, no interior de uma cultura escolar própria, a qual não reproduz meramente a história acadêmica. Mas não foi esse o legado de percepção que parece ter ficado do que se criou acerca de quarenta anos atrás.

Sempre em falta relativamente à universidade acadêmica, a história produzida, vivida e transmitida pelos sujeitos no ambiente da cultura escolar só poderia ser tomada como algo a ser recebido do outro, o pesquisador que sabe, conhece e produz a história a fim de repassar como conhecimento pronto e certo a fim de ser reproduzido enquanto a pesquisa não vier a renová-lo. O sistema educacional de ensino conseguiu acionar e produzir um círculo vicioso em que ensino básico e pesquisa, licenciatura e bacharelado, postos em níveis de importância e relevância distintos, pareciam firmar o princípio de uma história cujos dilemas, hoje quase dilemas de sobrevivência do interesse pelos cursos, temos de enfrentar como luta contra uma tradição enrijecida. Por que não dizer: uma tradição aristocrática. Afinal, a organização do sistema de ensino brasileiro nos anos 1970 teve de enfrentar a longa tradição catedrática aristocrática de ensino da colônia e do império, fluida na república, que ainda hoje parece revelar resquícios. Decretos-leis, leis, resoluções legais não conseguiriam abolir tal tradição catedrática por cima de mentalidades e atitudes firmadas em costumes e hábitos seculares, assim de um dia para outro.

Em 1977, se torna pública uma dissidência dentro da ANPUH, a associação nacional que reunia os historiadores: um grupo de professores não aceita a participação de professores







pesquisa acadêmica especialista relativamente ao conhecimento escolar não-acadêmico de História.

Um percurso que não se sabe aonde vai chegar, mas um percurso de reversibilidade, e que começa bem ao incorporar à análise a própria história da institucionalização de cursos de História com ênfase em pesquisa conforme organizados por um sistema educacional de ensino cuja escolha política pela ciência especialista e pelo tecnicismo pedagógico já de algum tempo lança sinais de esgotamento.

### Referências

- AMORIM, Marina Alves. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do curso de História da UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.4, p. 37-59, out./dez.2014.
- BOLETIM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Departamento de História. **Arquivos Paranaenses**. Curitiba, 1969: Departamento de História (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), n.9.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.
- FARIA, Luciano Mendes de. A universidade e a formação dos professores – uma discussão necessária. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de. (Orgs.). **Formação de Professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.90-97.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p. 125-138, 1999.
- MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**. Cultura escolar, Saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EdUFJF, 2007.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**. Fellini não via filmes. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2003.
- ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Org.) **Ensino de História**. Usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 33-52.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2011.
- SOUZA, João Valdir Alves de. Quem ainda quer ser professor? **Boletim Informativo da UFMG**, Belo Horizonte, 31 de outubro de 2011, Caderno Opinião, p. 2.
- TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino T. História escolar e escrita da História: por uma historiografia do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa *et al.* (Org.) **Ensino de História e Educação**. Olhares em convergência. Ponta Grossa, PR: Ed.UEPG, 2012, p. 225-247.



## O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA, O GOVERNO E AS IMPLICAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cíntia Cristiane de Andrade<sup>1</sup>  
Paulo Cesar Canato Santinelo<sup>2</sup>  
Marilene Mieko Yamamoto Pires<sup>3</sup>

### Introdução

No Brasil, sob o ponto de vista da educação, atualmente ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às necessidades da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. É inegável que nos dias atuais existam divergências alarmantes entre o diálogo apresentado pelo governo e as reais necessidades das escolas públicas, fato este que influencia significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

No setor educacional para que seja efetuado um trabalho de qualidade, o Estado deve ter uma atenção especial mediante a implantação de políticas públicas que de fato oportunizem a ocorrência de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade. As políticas públicas são entendidas como “Estado em Ação”, ou seja, é a implantação por parte do Estado de um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, nesse caso em particular para a educação.

Porém, deve-se deixar claro que muitas vezes as políticas públicas educacionais não possuem continuidade, devido à falta de capacitação ou de interesse dos envolvidos. Diante dessa situação, objetivou-se averiguar como o embate entre escola e governo pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

### Discurso do governo sobre a escola e o papel do professor

Atualmente, deve-se destacar que há uma regulação da formação de professores, assumida pelo Estado, com discursos que enfocam o tipo de professor reflexivo e do professor-pesquisador onde de acordo com Coutinho e Sommer (2011) nas discursividades há um claro direcionamento da pedagogia para a realização de processos auto reflexivos por parte do docente.

---

<sup>1</sup> Mestranda, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/UNESPAR, CAPES/Fundação Araucária, E-mail: andrade-cintia@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestrando, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/UNESPAR, CAPES/Fundação Araucária, E-mail: Santinelo@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora, UNESPAR/Câmpus de Paranavaí, E-mail: mmypires@hotmail.com



Quando olhamos a função do docente com base nos discursos governistas verifica-se que a ele não compete somente a função de ensinar, mas de organizar, dirigir, administrar as aprendizagens, ou seja, pode ser entendida como a ação de governar a sala de aula, e ainda ser responsabilizado pelo desempenho dos seus alunos nas avaliações efetuadas pelos órgãos governamentais competentes.

Voss e Garcia (2014) destacam que assim, as políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, fizeram existir tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, simultaneamente causaram impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Desse modo, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, foram negligenciadas.

A partir das constatações efetuadas pelos autores supracitados verifica-se que o educador passa a ser o principal responsabilizado pela baixa no IDEB, sendo alvo permanente de fiscalização e cobranças por parte de seus superiores no ambiente escolar, bem como da sociedade de um modo geral.

No Brasil, o processo de institucionalização da escola elementar foi marcado pela precariedade e essa situação não se difere muito dos dias atuais. Vale lembrar que durante a época do governo neoliberal Lerner (1995-2002) em suas gestões no Estado do Paraná, formaram-se professores, capacitou-os, criou-se e abriram-se novas escolas e modalidades de ensino e como política de governo tratou o professor como um “vendedor de serviço” que tinha que cumprir metas e que seriam cobradas ao final de cada ano por meio de mecanismos de avaliação de seus alunos (MELO, 2013).

Uma das características que a educação em um governo neoliberal apresenta é a forte cobrança dos professores por melhores resultados nas avaliações estaduais de desempenho, e sempre quando o resultado ficar abaixo do esperado, o professor que sofrerá as consequências, mediante cobranças de autorreflexões sobre suas estratégias metodológicas adotadas.

Nessa época (governo Lerner) falou-se o tempo todo em autonomia, porém o próprio Regimento Escolar, ou seja, a demonstração jurídica da organização escolar é um exemplo de sua falta de autonomia, visto que na maioria dos casos existe uma forma única instituída pelos comandos centrais e aprovados pelos órgãos normativos dos sistemas, em visível desmoralização às particularidades e peculiaridades pedagógicas e culturais de cada escola, na sua afinidade com as comunidades locais (MELO, 2013).





A política educativa elabora-se e realiza-se através, sobretudo, do Estado, que é o responsável pela regulação do sistema educativo. Cavaliere (2007) salienta que a manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da mesma e um reconhecimento de que a escola não tem solução.

### **Processo de ensino e aprendizagem diante das reais necessidades da escola**

Diante da atual conjuntura da educação pública brasileira, onde há muitas divergências entre a atuação das políticas públicas em prol da educação e as reais necessidades da escola, são frequentemente observadas lacunas no processo de ensino e aprendizagem e a partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, as necessidades da alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional (MORTATTI, 2010).

Dessa época para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, onde o conhecimento em português e matemática é avaliado periodicamente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) por meio das provas aplicadas pelo governo onde as notas obtidas pelos alunos servem como parâmetros para definir o índice classificatório dele e também da escola perante as demais.

A ação governamental reflete escolhas em um quadro de conflitos, não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas acerca do processo de ensino e aprendizagem (MORTATTI, 2010).

Muitas vezes o governo cobra das escolas melhorias nos índices de desempenho, porém as políticas públicas em prol da educação são consideradas insatisfatórias e na maioria dos casos não atendem às reais necessidades da escola, tais como: estrutura física, material de expediente e capacitação dos professores e demais funcionários.

Desde os finais da década de 80 tem-se observado em vários países uma alteração significativa do papel do estado nos processos de decisão política e de administração da educação. De um modo geral, Barroso (1996) comenta que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão.





Um dos elementos centrais deste tipo de gestão consiste, como frisa Barroso (1996) na possibilidade de as escolas poderem decidir da alocação de recursos (conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro) em função de parâmetros definidos centralmente e cuja execução é controlada por um sistema de "prestação de contas" à autoridade central.

De acordo com Reali e Tancredi (2005) a literatura sobre formação de professores descreve processos relacionados à maneira como as crenças que estes profissionais constroem ao longo da vida influenciam suas práticas pedagógicas e apontam que estas ideias determinam, em parte, o que fazem no contato com os alunos. Os referidos autores destacam o fato de que os professores são elementos-chave do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, das ações escolares, incluindo aquelas pertinentes às interações estabelecidas entre a escola e as famílias, defende-se que seja efetuada uma aproximação necessária entre professores e famílias de modo a ocorrer um trabalho em conjunto, de modo a enriquecer e /ou facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe salientar que a função da escola no decorrer do tempo foi transformada. Inicialmente a mesma servia para preparar o aluno para o convívio social e para o mercado de trabalho, porém atualmente a educação é muito mais abrangente e deve-se levar em consideração também os aspectos sociais em que este aluno está inserido, estreitando os laços com a família de modo a buscar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante de todos os conflitos vivenciados entre escola e governo, há consequências que podem afetar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola, pois muitas vezes por divergências de pensamentos, o governo pode não fornecer as verbas e instrumentos necessários para o pleno desenvolvimento das atividades escolares.

O professor na busca pelo melhor desempenho dos seus alunos tem o poder de tentar mudar a realidade dos aprendizes mediante seu trabalho em sala de aula. Entretanto, mais do que em qualquer área, a escola perde a sua função específica, precisamente, a de ensinar às novas gerações o saber acumulado das gerações que lhes antecederam.

### **Materiais e métodos**

O desenvolvimento desse trabalho aconteceu por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo. De acordo com Gil (2007) a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. O autor ainda complementa que essa pesquisa



envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática e em geral, assume a forma de levantamento.

A população da pesquisa foram os profissionais da educação básica (professores, equipe pedagógica e direção escolar) pertencentes ao município de Paranaíba-PR e teve como amostra, cinquenta profissionais aleatoriamente entrevistados ou que se dispuseram a participar da pesquisa.

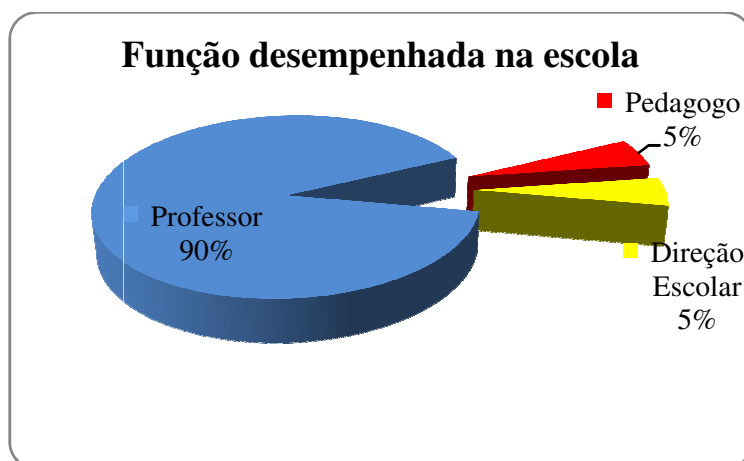
A coleta de dados foi efetuada por meio da aplicação de questionários previamente elaborados pelos pesquisadores e aplicado via e-mail. O questionário online era composto de 07 questões.

A análise dos dados ocorreu mediante a utilização de regra de três simples, para obtenção dos percentuais de resposta e posterior elaboração de Gráficos para melhor visualização dos resultados alcançados.

### Resultados e discussão

Os resultados revelaram que 90% dos participantes da pesquisa desempenham a função de professor na escola, 5% de pedagogos e 5% que desempenham a função de direção escolar (Figura 1).

Figura–Gráfico representativo da função desempenhada na escola pelos entrevistados.



Constatamos que a maioria dos entrevistados (55%) não acredita que o modo como a escola pública atua, possibilita um processo de ensino e aprendizagem satisfatório aos seus alunos (Figura 2). Entretanto de acordo com 40% dos participantes da pesquisa o processo de ensino e aprendizagem é de qualidade, mesmo com todas as barreiras enfrentadas pela escola pública e um percentual de 5% afirmou não ter opinião sobre o assunto. Esse resultado

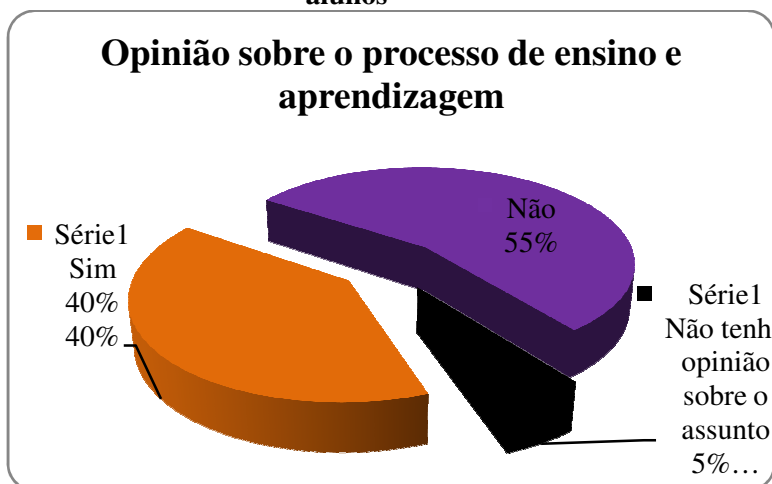




demonstra que o próprio quadro funcional da escola está descontente e preocupado com o modelo atual de ensino e as consequências do mesmo sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A formação do professor está presente em todas as abordagens do fenômeno educacional e, em todas elas, evidencia-se o papel cada vez mais importante do docente no processo educativo, exigindo deste profissional competência, dedicação e motivação, pois o docente aparece como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Nascimento e Hetkowski (2009) salientam que é preciso considerar que a qualificação docente está relacionada à valorização profissional e que se torna cada vez mais presente a necessidade de criar as condições de trabalho de acordo com a importância de seu trabalho na sociedade contemporânea.

**Figura 2 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que acredita que o modo como a escola pública atua, possibilita um processo de ensino e aprendizagem satisfatório aos seus alunos**



As principais justificativas dos entrevistados acerca do porque acreditam ou não, que o modo como a escola pública atua possibilita um processo de ensino e aprendizagem satisfatório aos seus alunos, encontram-se listadas nas Tabelas 1 e 2.



**Tabela 1 – Justificativas do percentual de 40% de entrevistados que acreditam na qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola**

Existe o apoio pedagógico necessário	20%
Porém necessita de interesse por parte dos alunos	20%
Depende da estratégia metodológica adotada pelo professor	40%
Porque apesar do desinteresse do governo os profissionais da educação dão o melhor de si	20%

**Tabela 2 – Justificativas do percentual de 55% de entrevistados que não acreditam na qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola**

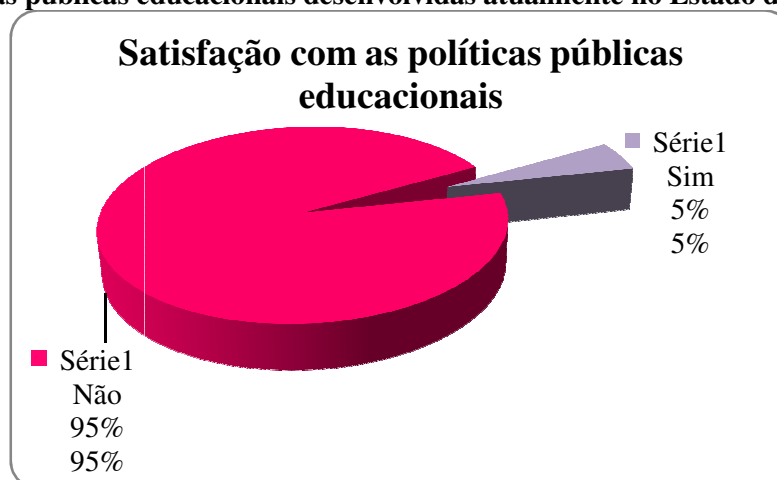
Não existe estrutura física capaz de proporcionar aos alunos possibilidades de ampliar seus conhecimentos, com salas de aula superlotadas, sem ventilação, tornando a mesma um ambiente estressante tanto para alunos como para professores.	10%
Falta melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação, interesse e disciplina por parte dos alunos, ou seja, infraestrutura adequada que permita colocar em prática o que geralmente não sai dos planejamentos escolares.	60%
Falta uma melhor aplicação das políticas públicas para a educação.	20%
O currículo escolar se encontra defasado, e é necessário reforma na educação que sejam viáveis para despertar o interesse do interesse e forneça reais condições para o trabalho do professor.	10%

Resumidamente, as principais justificativas pela qualidade ou não do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola recai sobre o professor, pois assim como pode ser verificado na Tabela 1, 40% acreditam que as estratégias metodológicas adotadas pelo professor influenciam significativamente e de maneira positiva na qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola, porém assim como mostra a Tabela 2, para 60% a precariedade das condições de trabalho existente atualmente nas escolas, impossibilita colocar em prática aquilo que consta nos planejamentos escolares.

Por meio da Figura 3 verifica-se que um percentual altíssimo de entrevistados (95%) desconhecem políticas públicas educacionais praticadas pelo atual governo do Paraná, um dos fatores pode estar relacionado à instabilidade de tais políticas públicas, que muitas vezes são implantadas e em um curto período de tempo são descartadas. De acordo com Mello (1991) essa situação ao qual se encontra as políticas educacionais requer que o planejamento e a execução das mesmas tenham continuidade e sofram o menos possível de ruptura bruscas, como acontece com a alternância de poder a cada novo mandato de governo. Vale lembrar que mesmo essa afirmação sendo considerada antiga, ela se encaixa perfeitamente no que acontece nos dias atuais, onde a cada troca de mandato as políticas públicas são implantadas e no mandato seguinte, não possuem continuidade.



Figura 3 –Gráfico representativo do percentual de entrevistados que estão satisfeitos com as políticas públicas educacionais desenvolvidas atualmente no Estado do Paraná



As principais respostas dos entrevistados sobre sua satisfação com as políticas públicas educacionais que conhecem podem ser observadas nas Tabelas 3.

Tabela 3 – Respostas dos entrevistados sobre sua satisfação com as políticas públicas educacionais

O governo não coloca a escola e todos que a compõem como prioridade.	40%
Acredito que deva ter mais empenho por parte dos governos em formação continuada e um upgrade tecnológico nas escolas.	13%
Porque estão destruindo a educação pública do Estado, tendo como objetivo principal corte de gastos sem se preocupar com a qualidade da educação.	7%
São políticas que muitas vezes são instaladas à toque de caixa, sem um planejamento prévio, e da mesma forma que chegam, são descartadas.	7%
Falta de investimento financeiro.	19%
Porque hoje vivemos em um mundo globalizado, onde a tecnologia predomina e o professor tem que agir por conta própria para competir com essa tecnologia e ensinar seus alunos conteúdos que muitas vezes estão fora de sua realidade.	7%
É um governo que representa o nepotismo e que, não tem vínculo qualquer com a educação.	7%

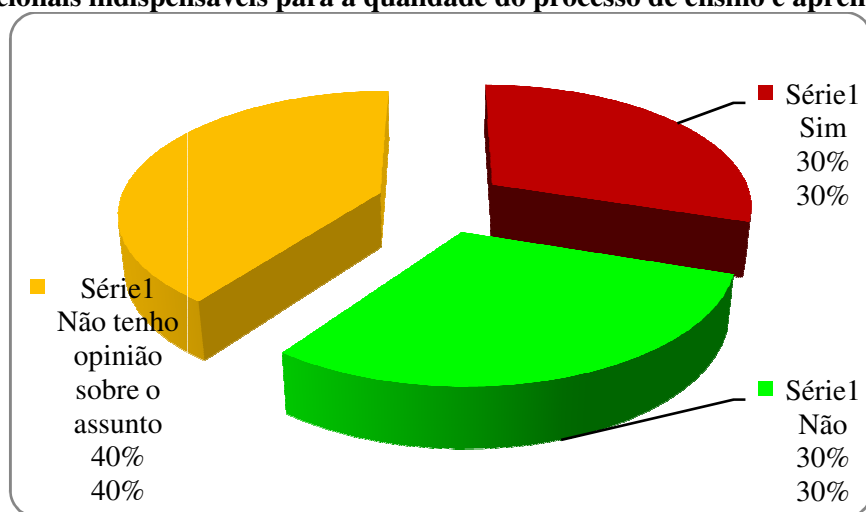
Diante do exposto, torna-se visível que os entrevistados preocupam-se com o fato de que o governo não coloca a escola e todos que a compõem como prioridade (40%), e ainda um percentual de 19% relata sobre a falta de investimentos financeiros. Esses dois fatores são associados, pois quando um governo não tem a educação como prioridade, os investimentos nessa área são escassos, dificultando o trabalho a ser desenvolvido pela escola.



Mediante os resultados apontados pela Figura 4 constata-se que a maior parte dos entrevistados afirmaram não ter opinião sobre o assunto (40%), já os demais dividiram-se entre os que conhecem (30%) e os que não possuem conhecimento sobre tais políticas públicas educacionais (30%). Entre os que não conhecem e os que afirmaram não ter opinião sobre o assunto, totalizam 70%, o que expressa um descontentamento dos entrevistados para com a situação atual da educação, onde as políticas públicas educacionais são frágeis ou praticamente inexistentes.

Existe um consenso, tanto na rede pública quanto na rede privada, sobre a importância dos recursos materiais para a qualidade da educação. Em relação à escola pública, esses recursos são necessários, antes de qualquer coisa, para a sobrevivência da escola, pois nessas escolas, há uma grande carência de recursos, em especial na zona rural, onde os recursos enviados para as escolas são insuficientes para suprir suas necessidades e muitas vezes a escola precisa buscar outras fontes de recursos apelando para os pais e para a própria comunidade (COSTA; AKKARI; SILVA, 2011).

Figura 4 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que conhecem políticas públicas educacionais indispensáveis para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem



As principais respostas dos entrevistados acerca de quais políticas públicas educacionais conhecem encontram-se descritas na Tabela 4.

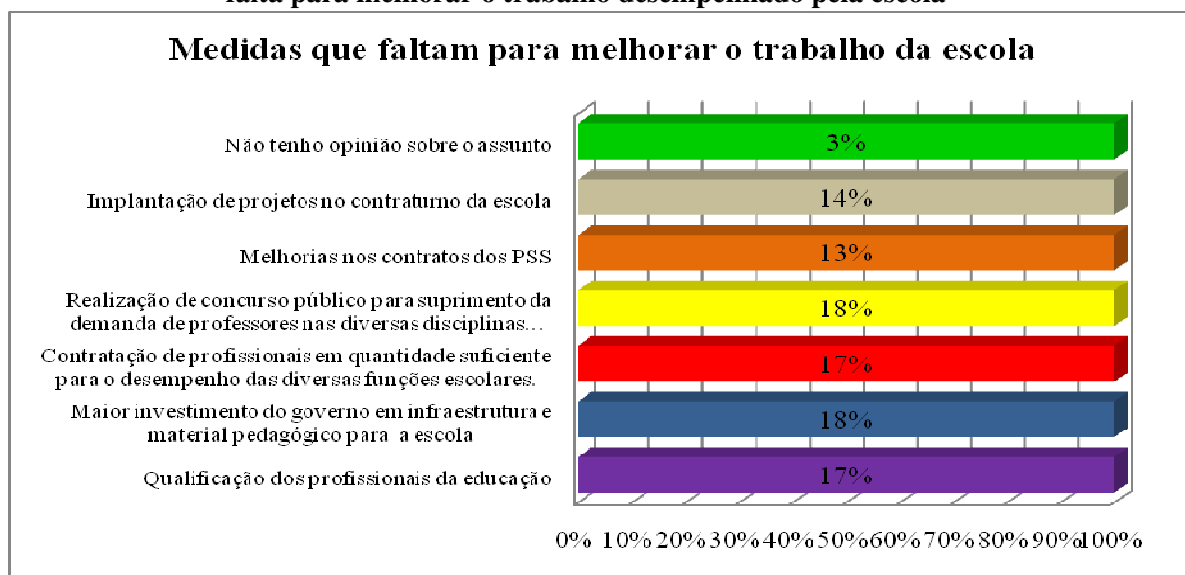
Tabela 4 – Respostas dos entrevistados acerca de quais políticas públicas educacionais conhecem	
Projetos no contraturno da escola (salas de apoio)	40%
Transporte Escolar	20%
PDE	20%
Programa Mais Educação do Governo Federal	20%



Torna-se visível na Tabela 4 que o desenvolvimento de projetos no contraturno da escola, de acordo com 40% dos entrevistados é a principal política pública educacional desenvolvida pelo governo do estado e que pode ser considerada indispensável para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além dessa, também foram citadas o Transporte Escolar, PDE e o Programa Mais Educação do Governo Federal, ou seja, os entrevistados tiveram dificuldade para elencar tais políticas, já que as mesmas são praticamente inexistentes ou muito superficiais.

Na Figura 5 encontram-se demonstrado o resultado referente às quais medidas os entrevistados acreditam que ainda faltam para melhorar o trabalho desempenhado pela escola. Vale lembrar que as opções para respostas foram disponibilizadas como alternativas na própria pergunta. E verifica-se que algumas alternativas aparecem praticamente empatadas, o que revela que a escola, na opinião dos entrevistados, apresenta muitas carências e/ou prioridades a serem sanadas. Uma das alternativas predominantes é a necessidade de maior investimento do governo em infraestrutura e material pedagógico para a escola (18%), seguida pela realização de concurso público para suprimento da demanda de professores nas diversas disciplinas escolares (18%), ou seja, as más condições da infraestrutura e a falta de professores estão no topo das reivindicações de melhorias para a escola.

Figura 5 – Gráfico representativo da opinião dos entrevistados acerca de quais medidas ainda falta para melhorar o trabalho desempenhado pela escola

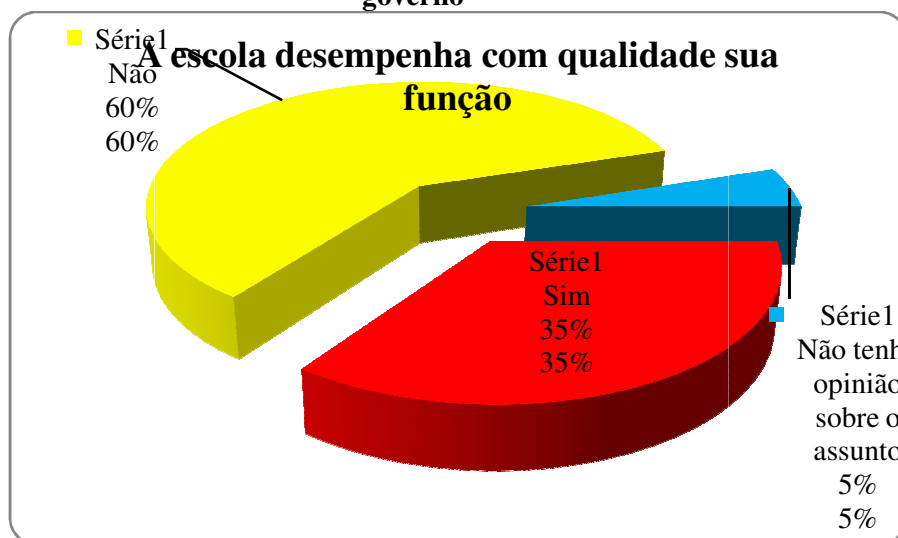


Os resultados expostos pela Figura 6 demonstra uma insatisfação e/ou preocupação dos entrevistados com a qualidade da educação, pois 60% não acredita que seja possível a



escola desempenhar com qualidade sua função, diante do pouco interesse e investimento do governo. Marques et al (2007) destacam que a sociedade brasileira não dispõe de uma educação pública de qualidade por não ser esta uma prioridade do poder público, por outro lado o poder público não a prioriza por não ser uma demanda da sociedade. Acredita-se que para legitimar qualquer diálogo e iniciativa no campo da educação precisam-se envolver os seus legítimos protagonistas, os professores. Pois, assim como na afirmação dos autores em questão, a sociedade deve cobrar do governo condições dignas para que a escola, e especialmente os professores consigam desenvolver seu trabalho com qualidade, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem com qualidade aos seus alunos.

**Figura 6 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que acreditam que a escola consegue desempenhar com qualidade sua função, diante do pouco interesse e investimento do governo**



Nas Tabelas 5 e 6 encontram-se descritas as opiniões dos entrevistados sobre como a escola desempenha sua função com qualidade ou do porque não consegue, diante do pouco interesse e investimento do governo.

**Tabela 5 – Justificativas dos entrevistados sobre como a escola consegue desempenhar com qualidade sua função, mesmo diante do pouco interesse e investimento do governo**

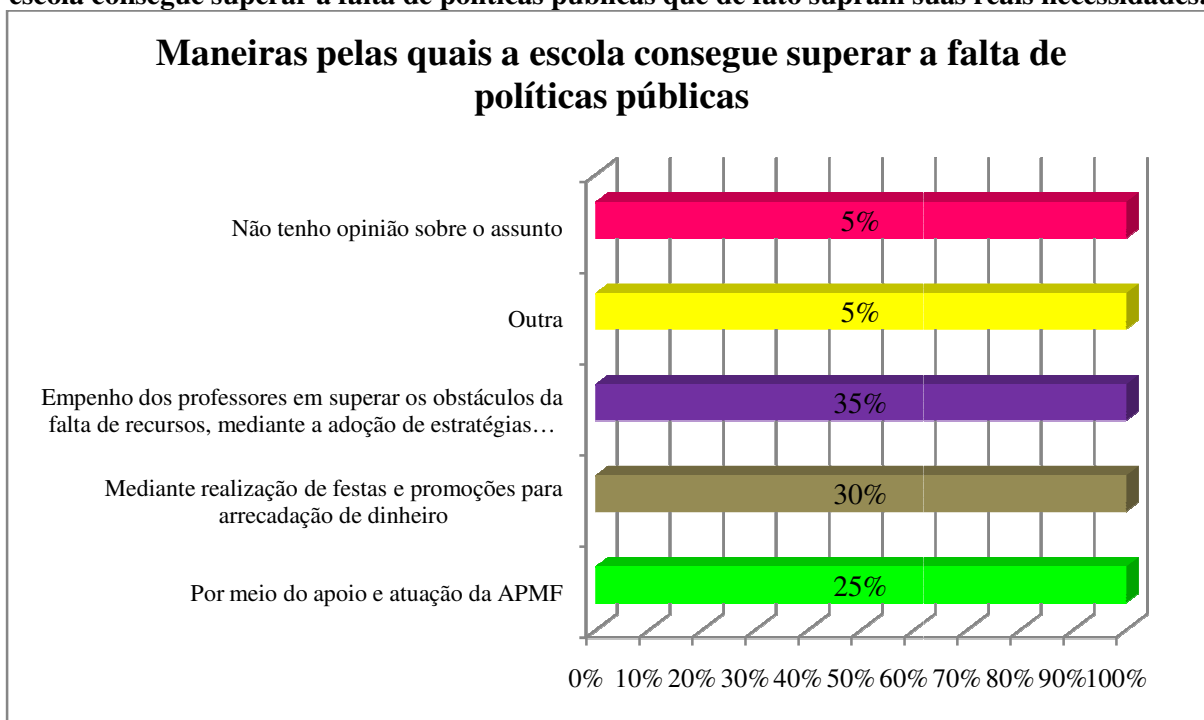
Consegue ofertar o máximo em qualidade de acordo com o mínimo do valor investido pelos governantes.	40%
Muitas escolas vêm se mantendo mais pelo seu empenho e força de vontade em fazer a diferença na vida dos alunos, da comunidade que representam do que o próprio governo, que muitas vezes desconhece a clientela e as necessidades daquela escola.	40%
Basta ter compromisso com a melhoria contínua do trabalho feito.	20%







Figura 7 – Gráfico representativo das maneiras pelas quais os entrevistados acreditam que a escola consegue superar a falta de políticas públicas que de fato supram suas reais necessidades.



### Considerações finais

Diante do exposto constata-se que a temática políticas públicas educacionais ainda gera debates intensos entre os educadores. Pois mesmo com todos os avanços no campo educacional, onde os professores ganharam visibilidade enquanto agentes centrais de mudanças, muitas vezes se vêm responsabilizados pelo êxito ou insucesso dos programas educacionais, resultado das políticas públicas.

Por meio da pesquisa de campo realizado neste estudo, constatou-se que os professores são cobrados pela melhoria da qualidade da educação. Entretanto deve-se lembrar que, muitas vezes, fatores externos à escola e ao trabalho docente têm influenciado de forma negativa em seu trabalho. As falas dos professores são esclarecedoras quando afirmam que as condições de trabalho proporcionadas pelas precárias e escassas políticas públicas não correspondem às necessidades da escola para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Portanto, evidenciou-se mediante a análise dos resultados obtidos na pesquisa que não se pode pensar em qualidade da educação básica sem pensar na melhoria das condições de trabalho dos professores, as quais incluem medidas a serem adotadas pelas políticas públicas educacionais, tais como: valorização profissional e salários mais dignos que permitam uma formação constante; maior investimento por parte dos governos em recursos humanos capacitados e infraestrutura para as escolas; além disso, no que concerne mais



especificamente à sala de aula, métodos pedagógicos mais apropriados que permitam a ocorrência de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório para os alunos.

## Referências

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada a autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto ed, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1015-1035, out., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Profissionalização docente: a necessária valorização do papel do professor. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de. (Org.). **(Im) pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-07>>.pdf. Acesso em: 23 mar. 2015.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação Básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Dossiê Temático: Políticas Públicas em Educação**, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/711/678>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

COUTINHO, KaryneDias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre Formação de Professores e Arte de Governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 86-103, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/coutinho-sommer.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Elias P.; PELICIONI, Maria C. F.; PEREIRA, Isabel M. T. B. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Ver. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.** v. 17, n. 3, p. 08-20, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-128220070003000003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-128220070003000003)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

MELO, José Ferreira de. Análise da presença do Estado neoliberal nas políticas públicas para educação no Estado do Paraná nas gestões Lerner (1995-2002) e início governo Beto Richa (2011). In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE, 13. 2013, Jacarezinho. **Anais...** Jacarezinho: UENP, 2013. Disponível em: <[http://www.cj.uenp.edu.br/files/Eventos/congressoeducacao/2013/anais/Anais\\_2013/10.pdf](http://www.cj.uenp.edu.br/files/Eventos/congressoeducacao/2013/anais/Anais_2013/10.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, maio/ago. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mar. 2015.



NASCIMENTO, AntonioDias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e Contemporaneidade** – pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/165/1/Educacao%20e%20contemporaneidade.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Parem de Preparar para o Trabalho! – reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: SEMINÁRIO TRABALHO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO, 1999, São Paulo. **Anais...**São Paulo: PUC-SP, 1999. Disponível em:<<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola – família em perspectiva. **Paidéia**. SãoCarlos, 2005, p. 239 – 247

VOSS, Dulce Maria Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512>>. Acesso em: 02 mar. 2015.



## FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Cristiana Barcelos da Silva<sup>1</sup>  
Gerson Tavares do Carmo<sup>2</sup>

### Introdução

O objetivo do estudo, foi compreender como os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se posicionavam frente ao desafio da utilização da linguagem e recursos das novas tecnologias da informação e da comunicação na prática educacional, após a implantação da proposta de programa denominada “Nova EJA”, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Após a coleta de dados com a utilização de um questionário, as respostas foram analisadas com base nos estudos do novo papel do professor de Lévy (1993, 2005) e das competências e habilidades necessárias à prática docente de Tardif (1991, 2000, 2014).

Buscou de maneira breve, analisar e discutir quais características os docentes do Programa “Nova EJA”, elencavam como necessárias para a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação com fins educacionais no ambiente escolar.

Analisando alguns documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais publicado em 1996, percebemos que recomendavam no Brasil o uso das tecnologias, a medida em que assinalavam que elas deviam estar inseridas nos currículos e nas disciplinas, uma vez consideradas instrumentos de aprendizagem na educação escolar (BRASIL, 1999).

Documentos e realidade apresentavam e sugeriam diretrizes norteadoras que de certa forma influenciariam a prática docente, contudo, foi na relação prática com o discente, que a necessidade do uso dos diversos recursos pareceu emergir, trazendo para o universo da sala de aula uma infinidade de recursos tecnológicos e multimídia, como reforçou Castell (2005, p. 338): “Os estudantes trazem os seus portáteis equipados com sistemas wireless para as salas de aula”.

Pensando nessas questões, foi que inicialmente analisamos alguns estudos que relacionasse EJA e novas tecnologias, em seguida aspectos ligados à elaboração teórica da nova proposta de EJA implementada no ano de 2013 pela SEEDUC, e em outro momento,

<sup>1</sup> Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem/UENF, CNPQ-CAPES, E-mail: cristianabarcelos@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor, UENF, E-mail: gtavares33@yahoo.com.br



discutiu-se a respeito da inserção de recursos tecnológicos na escola com objetivos pedagógicos.

Posteriormente, a partir da análise dos dados coletados junto a professores de uma escola pública estadual de Educação Básica, localizada em Campos dos Goytacazes (RJ), procurou-se situar a questão das novas tecnologias na educação, a fim de construir um breve panorama dos recursos tecnológicos mais usados pelos discentes, verificando os fatores que impediam ou dificultavam o uso das tecnologias e por último, a opinião dos participantes da pesquisa sobre as características necessárias ao professor para a utilização das tecnologias com fins educacionais.

### **Educação de Jovens e Adultos e a linguagem das novas tecnologias da informação e da comunicação: uma revisão de literatura**

Para Bélanger (1996) relacionar as novas tecnologias da informação e da comunicação com a EJA significa romper com a concepção de uma educação voltada para jovens e adultos fracassados, e apontar para a formação de um cidadão crítico e participante do seu tempo. Embora sejam incipientes as pesquisas sobre esta temática, alguns autores do campo apontam para a necessidade deste tipo de investigação. Sugeriu que as perspectivas mundiais de investigação no campo EJA indicam a necessidade de avaliação do potencial para o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação nessa modalidade como tema de investigação de alcance internacional.

O trabalho de Cavanagh (1997) apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) demonstrou que um dos pontos importantes desta temática, referiu-se a como fazer das numerosas mudanças observadas na EJA, oportunidades para melhorar a participação desse público e a prática na educação deles. Discutiu a necessidade das novas tecnologias atenderem cada cultura especificamente, não ficando subordinada a cultura do norte e do ocidente, atendendo assim a diversidade. Afirmou ser fundamental apoiar a elaboração de programas educativos.

A pesquisadora Gomez (1999) do Instituto Paulo Freire, explicou que linguagem, comunicação e elementos comunicacionais formam um dos eixos fundamentais da proposta educativa para ajudar os sujeitos a libertarem-se da manipulação e domesticação, desenvolvendo sua capacidade crítico-reflexiva. Reconheceu a proposta de Paulo Freire como uma alternativa em relação à incorporação da informática na própria ação educativa.

O professor Gadotti (1998), afirmou que Freire buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem através de ambientes interativos, através do uso de recursos





audiovisuais. Mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática.

Segundo Knobel (1998) pensar educação, novas tecnologias e comunicação, significa interessar-se pela prática libertadora nos tempos atuais enquanto dimensões de mediação e engajamento educacional.

Brasileiro (2002) travando uma discussão em torno da teoria da Pedagogia da Comunicação datada em 1972 do espanhol Francisco de Gutierrez, percebemos que ela nasceu sobre influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire e das investigações sobre outros tipos de comunicação diferentes do oral e do escrito.

Em suas discussões, Ireland (2013) nos estimula a pensar sobre o período histórico da segunda metade do século XX, quando momentos de esperanças na tecnociência eram tão reais que ecoavam nas conferências internacionais sobre EJA. Uma delas foi a Conferência de Elsinore (1949) realizada na Dinamarca (período anterior à invenção da televisão), que discutiu a importância dos meios audiovisuais e de comunicação de massa dirigidos ao desenvolvimento da compreensão internacional e dos valores de solidariedade, assim como as melhorias materiais e necessidades comuns. Em Montreal (1960), discutiu-se a utilização do cinema, do rádio e da televisão como meios pedagógicos. Em Tóquio (1972), voltamos a encontrar a afirmação da grande importância dos meios audiovisuais na EJA. Ainda na Conferência de Paris (1985), continuou aparecendo o rádio, a televisão e em geral os meios de comunicação de massas, como grandes esperanças para entender a alfabetização e colocar em desenvolvimento programas de EJA a baixo custo.

Freire (1997) relatou porém, que a importância da utilização de novas tecnologias na EJA, não implicou numa aceitação acrítica destes meios. Embora discutido em todas as conferências acima citadas, não percebeu a efetividade na utilização dos recursos da tecnologia educativa na EJA. Sob a sua perspectiva a prática educativa deveria desafiar os alunos a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo. Por esse motivo, a escola necessitaria ser um local de se pensar criticamente tanto que para ele, “É tão urgente quanto necessária à compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que perfila como constante a serviço de seu bem estar” (p. 20).

### **A política de EJA proposta para o estado do Rio de Janeiro**

Arroyo (2007) afirmou que a trajetória da educação no Brasil relacionada à EJA acabou muitas das vezes, por atenuar ainda mais os processos de exclusão e marginalização



social que sofriam os jovens e adultos que se encontravam excluídos das instituições sociais escolares.

No século XXI, em termos legais, a emerge EJA, na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional nº 59/2009 e sobretudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que determinou que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, [...] (BRASIL, 1996).

Em termos específicos, fundamentado na legislação brasileira e em alguns dados apresentados no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi que o governo do estado, através da SEEDUC, implementou em 2013, um Programa chamado “Nova EJA”, na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, contextualizada e capaz de preparar os jovens e adultos para necessidades contemporâneas (MANUAL DO PROJETO NOVA EJA, 2014).

A proposta foi fruto da Resolução SEEDUC de nº 4951 de 04 de Outubro de 2013, quando na ocasião, o Secretário de Estado de Educação, Vossa Excelência, o Sr. Wilson Risolia Rodrigues no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E.03/001/5612/13, fixou diretrizes de para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública (MANUAL DO PROJETO NOVA EJA, 2014).

Analisando tal proposta de EJA, percebemos que do ponto de vista teórico-metodológico, ela trouxe novidades, tanto para os discentes, quanto para os docentes pois veio apresentando uma nova matriz “alinhada com essa modalidade educacional, bem como estratégias de aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências do século XXI”(MANUAL DO PROJETO NOVA EJA, 2014, p. 5). Além de contar com fundamentos teórico-metodológicos diferenciado, oferece materiais didáticos próprios para alunos e professores, trazendo também uma mudança estrutural, uma vez que o tempo diário de aula foi reorganizando para o Ensino Médio, conforme Manual do Projeto.

### **Tecnologias da informação e educação no Brasil**

A análise de Carneiro (2002) revelou que o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, não é tão recente e não teve início com a democratização do acesso aos computadores, do ponto de vista conceitual. O pesquisador usou o termo *tecnologias* referindo-se aos recursos como lousa, giz, livro didático, lápis, inclusive a linguagem e a



exposição oral e, ainda, a própria instituição escolar. Para a autora, tais recursos faziam parte da tecnologia da educação, juntamente com a TV, o retroprojetor, o vídeo e o computador.

Nas palavras de Tajra (1998) a informática na educação passou a ser objeto de estudo no Brasil no final da década de 1970, por meio do projeto Educação com Computador (EDUCOM), primeira iniciativa oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas.

Ainda tratando sobre o uso da tecnologia no país Carneiro (2002, p. 49), garantiu que "no início da década de 80, começa a desenvolver-se a Política de Informática Educativa (PIE), caracterizada por atividades de pesquisa e seminários de discussão em pequena escala" A pesquisadora apontou também para o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como manifestações da preocupação do governo brasileiro com o uso das tecnologias na educação. Também destacou que uma das razões para a implantação do uso das tecnologias nas escolas, estavam à necessidade de aproximação entre a escola e novos paradigmas sociais no que se refere ao armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações entre instituições e indivíduos.

Quanto à postura dos professores frente ao uso das tecnologias e as suas contribuições para o processo pedagógico, Niskier (1993) apontou que o principal motivo de resistência poderia ser a possibilidade de pensarem serem substituídos pelos recursos tecnológicos, afinal, para o autor: "O uso do computador na educação está em plena ascensão em diversos países. O receio inicial de que a máquina poderia vir a substituir o professor aos poucos está sendo desmistificado".

Autores como Blikstein e Zuffo (2003) afirmaram que as novas tecnologias da informação podiam seduzir e encantar, à medida que pareciam cativar os profissionais da informática, do comércio eletrônico e os *web*-jornalistas e alguns educadores.

Kenski (2003) ao se reportar ao uso da tecnologia no Brasil, explicou que em sua maioria eram aplicadas de maneira impositiva e como estratégia não-pedagógica, na visão da pesquisadora, elas na verdade "são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam" (p. 70). Destacou que para um uso efetivo e eficaz das tecnologias da informação na educação, era necessário mais que infraestrutura tecnológica.

Para além dessas questões, Ponte (2000) ampliou algumas das questões quando problematizou a integração das tecnologias na educação na escola e defendeu que, para além dos questionamentos sobre a relação entre as tecnologias e os objetivos da escola, estariam às



formas de aprendizagem, e questionamentos como: De que modo às tecnologias da informação alteram a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola? De que modo modificam as relações entre os alunos e o saber? De que modo mudam as relações entre alunos e professores? De que modo variam o modo como os professores vivem sua profissão?

Na visão de Masetto (2004) por muito tempo, acreditou-se que educar significava transmissão de conhecimento organizado e sistematizado de diversas áreas e exigência de memorização e reprodução de informações. Decorrente dessa visão, o autor ressaltou sua preocupação com aspectos ligados à aprendizagem, pois percebeu nos cursos de formação, a valorização do domínio de conteúdo em áreas específicas em detrimento das disciplinas das ciências da educação, ou seja, as pedagógicas.

Para o estudioso, o não prestígio nas licenciaturas, talvez fosse reforçado, nas próprias instituições de formação pelos professores. De acordo com o pesquisador,

Nos próprios cursos de ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (MASETTO, 2004, p. 135).

Por sua vez, Lévy (2005), ao falar sobre o novo papel do professor frente as novas tecnologias, trouxe a noção da *aprendizagem cooperativa*, esclarecendo que os “professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas” (p. 170).

Masetto (2004) acreditou que, com a mudança da função do professor de transmissor para o mediador no processo de ensino-aprendizagem, emergiram novas e diferentes exigências do ponto de vista pedagógico.

Inspirada na expressão "arquitetos cognitivos", Ramal (2002) traçou o seu perfil do professore assim explicou a formulação:

O arquiteto cognitivo: (a) é um profissional; (b) capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos da construção do (hiper) conhecimento em rede; (c) assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação; e (d) fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (RAMAL, 2002, p. 191).

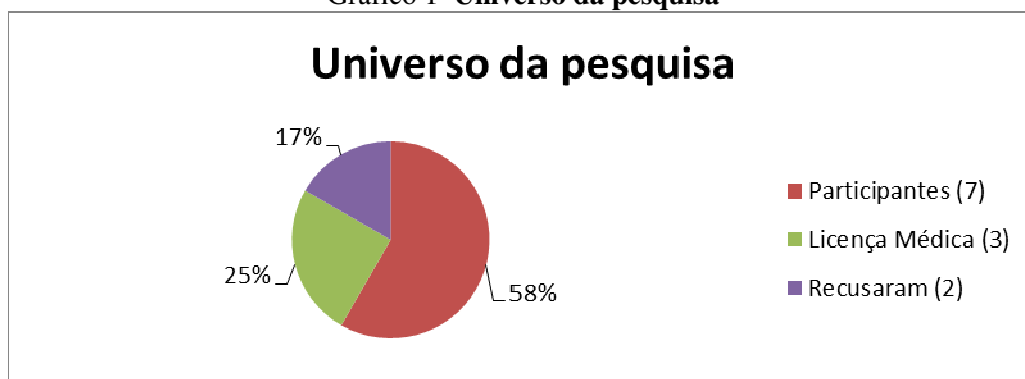
Ao se posicionar quanto a profissão docente e o uso das tecnologias, Tardif (1991) alegou que os conhecimentos, competências e habilidades constitutivos da prática dos







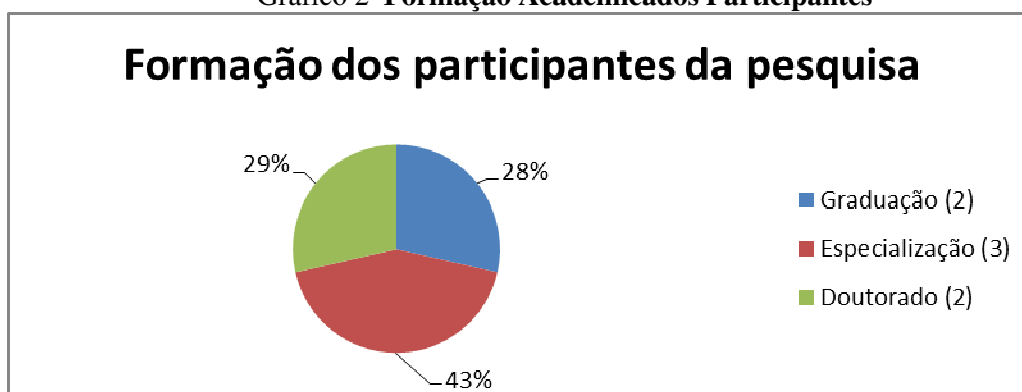
Gráfico 1–Universo da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores

Com base nas respostas fornecidas na primeira parte do instrumento de pesquisa, foi possível identificar algumas características do grupo participante. Na ocasião, era composto por 2 professores e 5 professoras que atuavam no Ensino Médio na chamada “Nova EJA”. Tinham a seguinte titulação máxima: 2 tinham graduação; 3 tinham especialização e 2 tinham doutorado, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2–Formação Acadêmicos dos Participantes



Fonte: elaborado pelos autores

Em relação à data de ingresso na instituição variavam entre os anos de 2007 e 2014, e os anos de conclusão da graduação alternavam entre 2000 a 2011; ou seja, havia profissionais com pouco mais de quatorze anos de experiência e recém-formados. Alguns deles, talvez estivessem em uma de sua primeira experiência profissional.

As disciplinas ministradas pelos docentes foram categorizadas em três áreas: as três primeiras: 1ª) área de linguagens, códigos e suas tecnologias: Educação Física e Língua Portuguesa, – totalizando 2 professores nessa área; 2ª) área de ciências humanas e suas tecnologias: Filosofia, Geografia, Sociologia – totalizando 3 professores nesse grupo; 3ª) área de ciências da vida, matemática e suas tecnologias: Biologia e Química – totalizando 2





professores. Os dados demonstraram que o grupo que se dispôs a participar da pesquisa era bastante heterogêneo quanto à formação.

### **Recursos tecnológicos utilizados pelos professores**

Na segunda parte do questionário, a partir das respostas dadas, percebeu-se que os recursos tecnológicos mais utilizados, nas atividades com os alunos foram o *data show* 57% e o televisor contabilizando 43%. Em terceiro lugar ficou o DVD e computador, totalizando 28% das opções. O aparelho para CD e os recursos como gravador, filmadora e rádio foram citados por 28%.

Válido ressaltar que 71% dos docentes informaram ter conhecimento de que a escola dispunha de computadores em rede, entretanto menos da metade disse fazer uso de tal recurso em suas aulas – o mesmo percentual de profissionais que diz utilizar ambientes virtuais para desenvolver atividades com os alunos. Esse dado contrastou com os 86% que disseram utilizar ambientes virtuais para atividades como comunicação pessoal, atualização, formação e lazer. O uso do e-mail foi apontado por 71% dos docentes como ambiente virtual mais utilizado e 90,62% para atividades pessoais, entretanto apenas 57% dos docentes informaram utilizar esses ambientes virtuais para desenvolverem atividades com os alunos.

Dentre os professores que disseram não utilizar nenhum ambiente virtual para atividades com alunos (43% do total), o motivo recorrente nas justificativas foi à falta de infraestrutura na escola e o tempo, como se pode ver nos seguintes depoimentos:

P2 – *O Colégio não está adequadamente equipado, preparado.*

P4 – *Na escola não há condições. Não há equipamentos e internet adequada.*

P1 – *Tempo e de laboratório multimídia.*

Esse dado se confirmou na indicação dos fatores que impediam ou dificultam o uso das tecnologias na prática docente dos participantes da pesquisa. O fator assinalado por 5 professores (71% do total) fez referência genérica à *falta de equipamento adequado no local de trabalho*. Para reforçar tal aspecto, cinco dos sete professores que acrescentaram outros fatores à relação fornecida também fizeram referência a problemas de infraestrutura, conforme se pôde observar nas respostas:

P1 – *O colégio dispõe de poucos equipamentos para serem utilizados por alunos e por nós mesmos.*

P7 – *Não há salas de informática para os alunos e professores.*

P2 – *O estado quer que a gente use a tecnologia, mas como se a escola não oferece equipamentos e sala própria para trabalharmos com os alunos?*



*de micro).*

*P5 – Não há temos um laboratório de informática com PCs em rede que nos permita trabalhar com 30 alunos ao mesmo tempo.*

*P3 – Nós professores, não temos muito tempo para ficar montando e desmontando equipamentos, tipo data show.*

Considerando que a instituição em que se realizou a pesquisa foi uma escola da rede estadual, como todas as instituições da rede onde a “Nova EJA” foi implantada sob a égide de um modelo de educação com base em recursos tecnológicos, pareceu urgente a necessidade de desenvolvimento de ações no sentido de definir uma posição sobre o uso das tecnologias na educação. Nesse sentido, vale destacar o que afirmou Kenski (2003) sobre a relação entre o espaço da escola e a sua proposta de ensino: “A disposição e o uso de móveis e equipamentos nas salas e nos laboratórios definem a ação pedagógica [...] O espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do fazer da escola” (p. 54). Ainda segundo a autora, as questões de estrutura estariam diretamente ligadas ao modelo de educação tecnológica que a escola pretendia oferecer aos seus alunos.

### **Características necessárias para o uso das novas tecnologias na voz dos professores**

Ramal (2002, p. 191-203) caracterizou o profissional que iria trabalhar com as novas tecnologias na educação como “arquiteto cognitivo” e desdobrou o conceito em quatro aspectos. Baseado em Lévy (1993).

1º) *“O arquiteto cognitivo é um profissional”* – um indivíduo preocupado com a sua contínua formação pedagógica. Algumas declarações dos participantes de pesquisa corroboraram com a ideia da importância da formação continuada:

*P4 – Atualização permanente, inclusive quanto ao uso das novas tecnologias; disponibilidade de tempo para tal.*

*P6 – [...] atualização constante desse professor (autonomia profissional);*

*P3 – Ser um usuário; estar atualizado com relação ao q/ é produzido e difundido nessa área.*

*P2 – O professor deve atualizar-se e buscar conhecimentos na área para poder utilizar a tecnologia com segurança e facilidade.*

*P1 – Acho que o professor de modo geral tem que ter a facilidade de aceitar desafios, que neste caso seria o de qualificar e atualizar sobre as tecnologias educacionais mais recentes.*

*P7 – Ser instrumentalizado, atualizado.*

2º) *“O arquiteto cognitivo é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede”* – As mudanças nas formas de construção e apreensão do saber nos fazem pensar sobre a necessidade de repensar as teorias





P6 – Entender a tecnologia como um recurso. Tendo em mente que pode tanto ajudar, quanto comprometer o trabalho.

Conforme Tardif (2000) a fim de desenvolver habilidades exigidas para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na prática docente, o grupo participante de pesquisa apontou para a necessidade de mobilizar vários saberes para o uso da tecnologia na EJA, qualificando-os como: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e práticos.

Além de conhecimento técnico-profissional, os docentes também relacionaram nas suas respostas os seguintes aspectos: interesse individual, criatividade, planejamento, acesso e formação sistematizada.

### Considerações finais

O recorte feito para análise das visões dos docentes nos instigou a elaborar reflexões para a compreensão do posicionamento desses profissionais da educação frente ao desafio de incorporar à sua prática cotidiana na sala de aula as tecnologias de informação e comunicação.

No que se referiu aos recursos tecnológicos mais utilizados, foi possível verificar que algumas tecnologias como o *data show* e a TV têm seu uso consolidado na escola. Já o computador tem sido utilizado por alguns poucos professores, embora fosse considerado importante para atividades de comunicação pessoal e lazer.

Notamos na análise dos dados que os maiores obstáculos para a utilização de computadores com fins pedagógicos, de acordo com os motivos apontados, foram o fato de a escola não disponibilizar de equipamentos em números suficientes e ligados em rede para serem utilizados pelos alunos, como defendeu Kenski “para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir a infra-estrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão (via telefone, cabo, rádio...)” (KENSKI, 2003, p. 71). No que se referiu às características necessárias ao professor para utilizar dos recursos tecnológicos, percebeu-se que o grupo tinha conhecimento da complexidade do desafio que estava implicado nesse novo saber, tanto que as características elencadas apontaram para habilidades necessárias para utilização das tecnologias como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Tardif (2014) vivemos uma época em que as novas tecnologias são constitutivas das práticas sociais de interação, mas estar matriculados em cursos de formação continuada (como proposta da “Nova EJA”), não significou acreditar que, a partir dele, o professor reinventará seu fazer pedagógico, incorporando os recursos tecnológicos no



cotidiano da sala de aula. Para fazer uso dessas tecnologias de informação e comunicação de maneira efetiva, os docentes apontaram a necessidade de conhecimentos prévios que deveriam ser construídos ainda na formação profissional inicial, nas instituições de educação, portanto, nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, para Kenski (2003) caberia à instituição escolar não só o fornecimento da infraestrutura necessária para o uso das tecnologias de informação na prática docente, mas também a manutenção dessa infraestrutura.

Assim, esse novo paradigma educacional exigido na profissionalização docente nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar as propostas de EJA, bem como sua vinculação com as tecnologias da informação.

Desse modo, entendeu-se que os aspectos discutidos nesse trabalho constituem dados de certo modo relevantes para a elaboração de propostas de ação para a escola, tanto no sentido de se adequar às necessidades estruturais quanto de formação dos seus profissionais. Compete, entretanto, à comunidade escolar (compreendendo todos os seus atores) decidir que tipo de formação e que ações deverão ser priorizadas a fim de viabilizar a execução do seu projeto político pedagógico, com vistas ao uso das novas tecnologias da informação na educação na EJA.

## Referências

- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **Plenária do fórum mineiro de educação de jovens e adultos**, 67, 29 de junho de 2007.
- BRASIL. LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil. Setembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Secretaria de Ensino Médio. Brasília, MEC/SEM, 1999.
- BRASILEIRO, S. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. **Reunião anual da associação nacional de pósgraduação e pesquisa em educação - ANPED**, 25ª, Caxambú/MG. Anais..., Caxambu, p. 112-127, 2002.
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 23-38.
- CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTELL, Manuel. A Sociedade em rede: do Conhecimento à Ação Política. **Debates**, p. 37-56, 2005.
- CAVANAGH, Chris. El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y comunicación. In: **Confintea V**. Tema 7, p. 161-178, 1997.









## O MÉTODO DENER NA CULTURA DA MODA E DAS MULHERES NOS ANOS 1970

Débora Russi Frasquete<sup>1</sup>  
Ivana Guilherme Simili<sup>2</sup>

### Introdução

Desde os tempos da antiguidade grega, a história tem sido escrita sob forma variada de gêneros, sendo a forma dominante, aquela da narrativa dos acontecimentos históricos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes líderes, como chefes militares e reis. Porém, foi durante o iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a este tipo de narrativa histórica e em meados do século XVIII, um certo número de escritores e intelectuais, na Escócia começou a preocupar-se com o que denominava a história da sociedade. Uma história que não se limitava as guerras e a política, mas preocupava-se com leis e o comércio, a moral e os “costumes”, temas que haviam sido o centro de atenção do famoso livro de Voltaire, *Essai sur les mœurs*. A história passou a ser pensada então, por outro ângulo, que por sua vez, ampliou o território da história, e abrangeu áreas inesperadas do comportamento humano e os grupos sociais negligenciados por alguns historiadores tradicionais, vinculando esta nova era a descoberta de fontes e métodos para então explorá-las associadas à colaboração a outras ciências.

Possibilitada por essas mudanças, a História cultural, que segundo Chartier (1990, p. 16-17) “tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, permite o estudo histórico das formas como a realidade social se constitui. Esta relação entre sociedade e cultura é abordada por Certeau (1993, p. 208) quando o autor afirma que “uma produção social é uma condição de uma produção cultural”. Cada sociedade elabora assim, um conjunto de condutas e atitudes que são tidas como virtuosas e nesse sentido “cultura reflete conversa, o diálogo de uma sociedade consigo mesma e com as outras, um diálogo que não para” (CERQUEIRA, 2012, p. 59). Resultantes desse diálogo, as culturas material e imaterial que categorizam à produção social como cultural, são importantes meios de estudo das sociedades em determinado período histórico. Devida sua importância, seus bens culturais, materiais e imateriais, tangíveis e intangíveis, devem ser preservados como fonte de estudo histórico, permitindo assim, a produção social e cultural se transformar em patrimônio. Porém,

<sup>1</sup>Mestranda, PPH/UEM, E-mail: deborafrasquete@gmail.com

<sup>2</sup>Doutora, UEM, E-mail: ivanasimili@ig.com.br

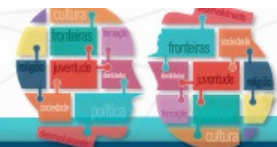


há que se ressaltar o caráter ambíguo do patrimônio, uma vez que congrega em si categorias que não apresentam fronteiras classificatórias muito definidas, sendo estas, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos, materiais e imateriais, naturais e culturais, sagradas e profanas, divinas e humanas, masculinas e femininas, etc (CERQUEIRA, 2012, p. 43).

Essas fronteiras classificatórias não definidas na categorização conceitual do patrimônio cultural enfatizam a sua diversidade. Como escreve Cerqueira (2012, p. 43) “o reconhecimento do caráter imaterial é, na verdade, o reconhecimento da amplitude que a categoria “patrimônio” pode alcançar”. Dessa forma, podem ser considerados patrimônio imaterial, conceitos intangíveis como o conceito de beleza e de elegância em determinado período histórico, assim como a produção de bens culturais materiais inseridos em uma produção estética e artística, que são bens patrimoniais em sua totalidade, considerando também sua importância para a história de um país.

Como comenta Arruda (2010), citando Pelegrini (2006), o patrimônio cultural se constitui de bens móveis ou imóveis e também de representações assentadas em conceitos históricos, entre outros, que de alguma maneira colaboram para a formação das identidades de etnias ou grupos sociais. Trata-se de bens que conjugam dados cognitivos, estilísticos e afetivos com os quais as comunidades se identificam, assim como comenta Delfim no mesmo livro (2010) a dimensão imaterial do patrimônio avalia as formas de utilização de recursos, formas de expressão, modos de criar, fazer e viver que distinguem cada grupo social e que também constituem a singularidade da paisagem cultural, em que está inserida fontes de pesquisa como os jornais antigos e Métodos de ensino.

Isto posto, o artigo tem por objetivo examinar o conceito de elegância do estilista/costureiro brasileiro Dener Pamplona de Abreu (1937-1978), fabricado e disseminado na produção dos bens culturais da moda que são as vestimentas, por meio da análise das informações disseminadas pelo Curso Básico de Corte e Costura Dener e sua compreensão como documento de história da moda, e pela coluna Bela, escrita por Dener e veiculada aos domingos pelo Jornal carioca Correio da Manhã, como suporte documental para a análise do primeiro artefato de ensino. O Curso Básico de Corte e Costura Dener leva o nome do costureiro, porém teve a contribuição de diversos profissionais da área de moda da década de 1970. Nesses volumes, para o costureiro se destinam as lições teóricas e principalmente as dicas de bem vestir, de elegância. O Curso apresenta diversas páginas escritas pelo costureiro que possibilitam a análise dos conceitos empregados por ele como a beleza, a elegância, o luxo e estes associados à sua imagem de feminilidade e à prática de costura, associado à mulher, principalmente quando à essa imagem está associada a visão desse estilista/costureiro.



O Curso foi um dos meios do período, pelos quais Dener reproduz o seu modelo dominante de mulher, de mulher elegante. Nas linhas e entrelinhas, as páginas do curso apresentam as marcas do olhar desse estilista, como criador de moda, mas também como homem.

Nesse sentido, ambas as fontes tratam de “temas cujos referenciais obrigatórios eram os papéis domésticos tradicionalmente reservados às mulheres e as características consideradas “próprias de mulher”, englobadas na ideia de “feminilidade” que então se difundia” (PINSKY, 2014, p. 23). A coluna Bela do Correio da Manhã teve pelo período de 30 de agosto de 1970 a 01 de março de 1971, a participação semanal de Dener, e se apresenta como exemplar suporte à compreensão da pedagogia de gênero presente no Curso Básico de Corte e Costura de Dener, pois em suas páginas jovens e senhoras encontravam orientações sobre moda, beleza, casa, culinária e cuidado com os filhos, complementando a educação do período, e com Dener, ainda obtinham sua opinião a respeito do que era a elegância, além da disponibilização de seus modelos para serem confeccionados, amparando seu conceito de elegância.

Circunscrevemos a análise à 1970, por considerarmos que no período os investimentos no ensino de corte e costura sofrem mudanças significativas, redimensionando, assim, os conhecimentos e os usos das roupas. Modernização da moda que faz emergir novas estratégias de ensino, com métodos específicos que se associam aos antigos, os quais educam as mulheres com os ensinamentos sobre como fazer roupas. Referidas estratégias, transformam e produzem sentidos para os conceitos e as práticas de costurar e os conhecimentos de moda e elegância.

A fim de identificar esse cenário de mudanças nas percepções e nos conhecimentos de moda, os fascículos do Curso Básico de Corte e Costura Dener e a coluna Bela com a participação semanal de Dener, no Correio da Manhã, contribuem para o preenchimento das lacunas existentes no campo de estudos a respeito do maior nome da moda brasileira e de seus respectivos impactos na cultura do período. Tanto o curso de corte e costura como o jornal, visavam difundir e incentivar o ensino e a prática do corte e costura, sendo direcionadas a mulher que costura para si e para a família, reforçando os ideais de feminilidade, e ensinando o que era ser feminina vestindo a elegância, ou seja, a elegância de Dener.

### **Dener, o costureiro**

Como costureiro e estilista, Dener projetou-se na moda brasileira nas décadas de 1950, 1960 e 1970 e, por isso, traz em sua trajetória os caminhos por ela percorridos. Em linhas gerais, no final dos anos 1950 e na década de 1960, momento em que a moda seguia apenas





A criação dessa nova categoria, a mulher luxo, como aquela que supera o próprio conceito de elegância, apresenta a relação luxo e elegância presentes na visão de Dener sobre as mulheres. Dois conceitos adotados por ele como seus. Um exemplo de como Dener se apropriou do conceito luxo na promoção de sua imagem é parte de sua entrevista para o jornal Correio da Manhã veiculada a coluna Bela. A entrevistadora escreve: “Dener, Defina-se”. Dener responde: “Eu sou o luxo” (CORREIO DA MANHÃ, 1970, n. 23737). Nessa coluna, Dener também dá dicas de moda e elegância, a respeito do que as mulheres deveriam ou não utilizar para alcançarem a elegância, e estarem bem vestidas. Escreve em Bela,

Quando o inverno invade a primavera e o frio, embora menos intenso, ainda “castiga” um pouco, a mulher elegante tem sempre à sua disposição um recurso recomendável para qualquer ambiente: o “tailleur”(…) Sua presença no guarda-roupa da mulher elegante é indispensável (CORREIO DA MANHÃ, 1970, n. 23777).

Para Dener haviam recursos estéticos que garantiam a elegância, como é o caso do *tailleur*. Utilizava a elegância como motivação, busca incansável à boa estética, da qual faziam parte as vestimentas, a maquiagem e os acessórios, como joias e sapatos. Todos os modelos disponibilizados pelo costureiro na coluna Bela, possuíam descrições de como confeccionar, quais tecidos utilizar, com quais acessórios combinar e como adaptá-los a cada situação do dia a dia. Assim, por meio de suas criações apresentadas semanalmente no Correio da Manhã, Dener confirmava sua pedagogia do bem vestir, relacionada às informações de produção da vestimenta e de sua utilização, de forma que possibilitasse elegância à mulher que as aplicasse, e assim, elegante, poderia vestir o luxo.

Devido a isso, ao lançamento de sua autobiografia intitulada “Dener – O luxo” e ao seu marketing pessoal, Dener foi extremamente associado ao luxo, costumando diferenciar o que era luxo e o que era lixo, quando se tratava da moda. Essa característica fez de Dener grande sucesso na televisão. Como em 1970 os anos áureos da alta costura tem seu fim, Dener se lança a outras atividades. Convidado por Flávio Cavalcanti no começo dos anos 1970 a participar como jurado em seu programa de televisão na extinta TV Tupi, Dener roubou a cena e ficou conhecido por determinar o que era “um luxo” e o que era “um lixo”, nesse programa, conseguindo com isso, mais uma vez, exaltar sua posição como ditador da elegância e do luxo. Sua relação com o luxo sempre se fez presente, como recita o poema escrito pela poeta Lupe Cotrim em seu nome: “um menino mágico de oz. Mágico do luxo e do bom gosto. Poeta das cores” (CORREIO DA MANHÃ, 1970, n. 23737).

Vista a decadência que a alta-costura brasileira presenciava, ainda que Dener vivesse no início dos anos 1970 dos louros de seu grande sucesso na década anterior, mudanças





significativas foram presenciadas, principalmente relacionadas ao processo produtivo da vestimenta. O *prêt-à-porter* ganhava força e Dener o criticava ferrenhamente, ainda que tenha se inserido nos novos rumos que a moda tomava. O luxo e o refinamento eram apresentados por Dener como um ideal de vida que devia ser cultuado por todos, da “grande sociedade” à comerciária. Dener acreditava numa moda de luxo e elegância. Conceitos que quando relacionados à costura permeiam as fases de construção da vestimenta, a importância de todos os processos produtivos minuciosamente pensados e realizados. Trabalhos manuais valorizados, moldes bem traçados, costuras bem feitas, detalhes de construção que faziam a diferença no produto de moda final. Naquele produto de moda que vestia as mais finas, elegantes e luxuosas moças e senhoras da sociedade brasileira de consumo. “Mas Dener foi vítima desses mesmos caminhos que desbravou. Ao massificar o assunto “moda”, ela lhe escapou das mãos quando a alta-costura teve que ceder passo à invasão do *prêt-à-porter* e aos *jeans*” (DÓRIA, 1998, p. 17). Como diz Maria Leite, advogada de Dener, nos anos 1970 a alta-costura passou a decair e ela então sugeriu que aquela era a hora de retornar ao *prêt-à-porter*. Mas Dener se negava (DÓRIA, 1998, p. 152). Mesmo tendo fechado seu ateliê em 1976, Dener continuou atendendo a algumas clientes fiéis da alta-costura, lançando sua última coleção em 1978 e optando por um exílio voluntário, morre em São Paulo aos 41 anos de idade. Morre de cirrose hepática. Para alguns, sua morte estaria relacionada ao seu desgosto com os novos rumos que a moda presenciava. Bem já havia dito Dener, “Não faço a mínima questão de ter vida longa. Apenas quero terminar minha missão” (DÓRIA, 1998, p. 153). E terminou se tornando o maior nome da moda brasileira de todos os tempos.

### **Curso básico de corte e costura Dener**

As mudanças presenciadas pela moda, se veem refletidas na trajetória de Dener na década de 1970, principalmente por ser um período em que há a necessidade de readequação da moda, com as mudanças no consumo, a perda de espaço da alta costura e consequentemente luta dos estilistas por manterem seu espaço. Dentre essas tentativas de preservar o seu nome e a alta-costura, em 1972, Dener lança o Curso Básico de Corte e Costura, ora transformado em fio condutor para captar a noção de elegância, como pedagogia alta costura da moda. Nos três volumes dedicados ao ensino de corte e costura, escritos por Dener com coordenação de Helena Aranha, estão lições sobre a arte de modelar, riscar e cortar peças femininas e infantis.

As lições são acompanhadas por capítulos a respeito de costura e elegância, inculcando, assim, noções de bem vestir, de vestir a elegância associada principalmente à boa costura.





Dener apresenta no curso o conceito de elegância muito empregado por ele, porém escreve como a costura, a boa costura pode levar a elegância. Cultura material e imaterial na produção dos bens culturais que são as roupas, imbricam-se e dão forma e sentido à história da moda e dos tecidos, do corte e da costura que materializadas na produção das peças e nos usos das peças pelas mulheres, significam e reproduzem a elegância.

Segundo Crane (2011, p. 276) “a criação de moda, como alta-costura enfatizava o estilo e a técnica” Assim, os três volumes do curso apresentam lições práticas de como construir moldes e costurá-los, ao mesmo tempo que inclui páginas sobre vestir-se bem e de forma elegante. O Volume I do Curso básico de corte e costura Dener, apresenta as primeiras lições do costureiro, intituladas: Alguns capítulos de costura e elegância. Essa relação entre costura e a elegância, técnica e estilo, se faz presente em seus escritos, em que enfatiza como a elegância é influenciada pela costura, pela boa costura.

É verdade que grande parte da beleza e elegância de uma peça de vestuário se deve ao molde, corretamente estabelecido sobre as medidas de uma determinada pessoa. Mas, se depois de passado para o pano, ele não for bem costurado, ou se tiver os arremates malfeitos, defeitos no ajuste de uma ou outra peça e um acabamento improvisado... lá se foi a elegância que o molde prometia! (ABREU, 1972, 119).

Dener se mostra atento aos detalhes característicos da alta costura. Fala com propriedade a respeito da importância do molde para a peça final de vestuário, mas não o molde do prêt-à-porter, e sim aquele que é feito a partir das medidas particulares de cada pessoa, que segundo o costureiro, garante a elegância do molde. Porém, para ele a elegância não se detém ao molde feito sob medida, e segue para a concretização da roupa, dizendo que se o molde não for bem costurado toda a elegância se perde, ou seja, os detalhes tão importantes para a alta costura devem também se fazer presentes.

Dener continua a conceituar o que para ele é a boa costura, visando ensinar as alunas o caminho a seguir para alcançar a costura elegante.

Costurar bem, para vestir bem (a si e aos outros) é uma arte, uma técnica, e como tais dependem muito da autodisciplina. É preciso praticar; é preciso usar constantemente de bom-senso, ter autocrítica, saber analisar e estudar todos os detalhes da execução de um traje, para que ele fique o mais semelhante possível ao trabalho de um profissional. Siga os conselhos reunidos nestes capítulos sobre costura propriamente dita (e costura elegante) (ABREU, 1972, p. 119).

É notável que Dener considera que o vestir bem não é uma atividade individual, mas praticando a boa costura, a costura elegante, é possível vestir bem aos outros, utilizando o que o costureiro chama de bom-senso. Para ele a costura elegante, bem executada, semelhante ao

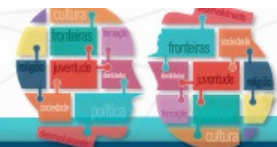


trabalho de um profissional, possibilita a elegância ao traje. A sequência dessas lições, ainda no volume I, apresenta o Histórico da máquina de costura, Tipos de tecidos, O corte do tecido, Todos os seus apetrechos de costura, Fases, do corte à costura, Passe o ferro enquanto costura, Arte e técnica de penças, Mangas, Golas e Segredos do acabamento perfeito. Todas essas lições juntas visavam garantir às leitoras e alunas condições de início nos caminhos da costura e da elegância de Dener.

No Volume II do Curso básico de corte e costura, Dener reforça os conceitos já empregados no primeiro volume escrevendo, “e aqui continuamos a falar de dois assuntos que estão intimamente ligados; tão intimamente que é impossível separar duas coisas uma da outra. Pois quem consegue ser elegante prescindindo da boa costura?” (ABREU, 1972, p. 269). É possível analisar a importância da elegância para o estilista, que se mostra como imprescindível. Dener escreve ainda,

Dando seqüência aos capítulos do volume anterior, que cuidavam principalmente da montagem das peças de roupa, neste volume tratamos principalmente de certos detalhes importantíssimos para a elegância: como zíper bem pregado, os botões e casas corretamente colocados, bolsos bem feitinhos... Aquilo que define o luxo ou o lixo em matéria de costura. Se a leitora seguir de perto nossas explicações, pode estar certa de vestir “o luxo!” (ABREU, 1972, p. 269).

O luxo personificado, como se considerava Dener, continua a classificar e determinar o que para ele é “um lixo” ou “um luxo”, mas diferente de jurado televisivo, agora se pronuncia em matéria de costura, e completa dizendo que se a leitora seguir as explicações vestirá “o luxo”. Dener escreve sobre costura, porém para ele a costura não se vê separada da elegância, e do luxo. Dois conceitos apropriados por ele e agora expressados como indispensáveis à costura. É a relação da costura, do bem vestir, com a elegância e o luxo, ou seja, se apresenta como um reflexo do que Dener aparenta querer manter: a alta costura, em um momento em que o processo de produção volta-se ao prêt-à-porter. As lições desse volume seguem com A história do tecido, Bolsos em geral, Mangas: os diversos arremates, Diversos tipos de maneiras, Babados e franzidos, Casas e botões, Colchetes, alças, ilhós e alamares e Costurando para crianças. Todas as lições juntas são intituladas por Dener como *A boa costura* e completam o volume anterior, ao reafirmar a costura elegante, porém tratando-a de forma mais direcionada a produção material e os arremates necessários para alcançar a boa costura que escreve.



O Volume III, último volume do Curso básico de corte e costura Dener, apresenta as lições finais intituladas por ele como, História das *vestes: Ainda a boa costura e a elegância*. Dener persiste nos conceitos de costura e elegância. Escreve ele,

Chegamos ao fim de nosso curso. Acreditamos ter sido organizado com todas as noções indispensáveis de corte e costura, de forma que seguindo nossas explicações e com um pouco de jeito, boa vontade e prática, a leitora e aluna possa chegar a ser uma costureira e – antes disso – uma elegante (ABREU, 1972, p. 428).

Como costureiro/estilista, Dener escreve e apenas no terceiro volume deixa claro que escreve para futuras costureiras, mas que seu objetivo não é apenas formar com o curso uma costureira, mas antes disso, e talvez com maior valorização, “uma elegante”. Esse trecho mostra a importância que a elegância se apresenta em seu imaginário como criador de moda. Escreve anteriormente que ambas não podem ser pensadas separadas uma da outra, mas finaliza dizendo que antes de costureira, suas lições transformam as mulheres leitoras em elegantes, mulheres elegantes. Dener complementa,

Colocamos aqui tudo o que seria essencial e ainda um pouco mais. Como por exemplo, a história do tecido, das vestes e da máquina de costura. Para que a aluna, com todos os requintes de um verdadeiro “expert”, saiba não só como fazer um bonito vestido como discorrer sobre a moda, as noções indispensáveis de elegância, como evoluiu o vestuário através dos tempos... (ABREU, 1972, p. 428).

Os ensinamentos presentes no curso, para Dener se tornam lições para que as alunas não sejam apenas costureira de ofício, mas que saibam sobre moda, sobre beleza e elegância, como se as incentivassem a buscar conhecimentos que permeiam a criação de moda, sendo a elegância o carro chefe nestes conhecimentos. Seu objetivo era formar uma costureira bem informada, sobre moda e elegância. Finalizando Dener escreve,

Nosso conselho final, aqui, não é o tradicional “boa-sorte”. Este, estamos certos que a aluna já o tem (por estar com o livro entre as mãos). É um animado, “mãos-à-obra”, para que ela comece imediatamente a praticar e criar, caminhando assim rumo à sua realização como pessoa capaz de se revelar como uma autêntica vocação na arte do corte e costura (ABREU, 1972, p. 428).

Em suas palavras finais percebe-se a autopromoção que Dener objetivou durante toda sua carreira, assim como sua autoafirmação. Para ele uma mulher que tivesse seu livro em mãos já era uma mulher de sorte. Em seu imaginário de homem/costureiro, criar, cortar e costurar é um ofício que possibilitava a realização pessoal da mulher. Nas linhas e entrelinhas, é a reafirmação dos valores durante tantas décadas difundidos, do corte e costura como coisa



de mulher, hábil com trabalhos minuciosos, características ensinadas às meninas como sinônimos de feminilidade, ou seja, características que nas décadas anteriores, décadas áureas da alta costura, estavam indissociáveis à ideia de trabalho feminino, de realização feminina. Percebe-se que Dener, como homem e costureiro apresenta um ideal de feminilidade que permeava as relações de feminilidade difundidas desde os séculos passados. Para ele a Mulher não poderia prescindir de uma boa costura, que com os detalhes e acabamentos perfeitos poderiam garantir a elegância e com os ensinamentos, sendo bem informada, seria uma elegante, e vestiria o luxo.

A “moda feminina sempre é um estatuto sobre os papéis das mulheres e sobre como estes são ou deveriam ser desempenhados” (CRANE, 2011, p. 209). Logo, a cultura dos gêneros e da moda que permeava as relações femininas se faz presente também nas criações de um costureiro/estilista, assim como permeiam seus conceitos e escritos. Historicamente, as práticas de costura e a sua relação com os ideais de feminilidade possibilitaram às mulheres o ensino e aprendizagem desse ofício. Assim, são essas “coisas banais” (ROCHE, 2000), mas carregadas de significados e que trazem embutidos conhecimentos femininos em juntar, associar e ressignificar panos e tecidos, que possibilitaram a experiência social e cultural das mulheres e da moda durante muitas décadas.

Ainda amparado nesses ideais de feminilidade na década de 1970, Dener escreve no volume final de seu curso dois capítulos que reafirmam sua pedagogia da beleza, do bem vestir e da elegância. Após tratar da História das vestes, Pregas, Cintos e suas alças, Ângulos e vistas e Bainhas, Dener aborda o bem vestir. O capítulo intitulado *Escolha bem a roupa que veste*, apresenta lições a respeito da escolha da roupa para cada situação, roupas para ficar em casa, **para as compras de casa, para o trabalho**, roupas para ocasiões especiais e para a praia ou clube. O grifo da autora se justifica ao observar-se a visão do estilista a respeito das situações presenciadas pelas mulheres. Na escolha de roupas para as compras de casa, Dener escreve que alguns erros podem destruir a imagem de dona-de-casa elegante, ao mesmo que escreve e auxilia na escolha de roupas para o trabalho. Escreve assim para mulheres, donas de casa, que vivem para a família e também para aquelas que trabalham fora.

O último capítulo desse volume, Dener o intitula com uma pergunta: Para quê vestir-se bem? E com essa pergunta explora o ato de estar bem vestido com a sensação de felicidade, de mostrar por meio da roupa o que se está sentindo e principalmente, que a roupa é uma prova de **status** (grifo de Dener). Escreve que “vestir-se bem não é apenas seguir a moda, embora não seja necessário ignorá-la por completo” (ABREU, 1972, p. 466). Para Dener era preciso que as mulheres estivessem atentas ao seu tipo físico, utilizando sempre o espelho.



Suas últimas palavras escritas no curso se resumem em: “consulte o espelho sem medo, não, ele não é seu inimigo. Ele é apenas um amigo muito sincero”. Assim, Dener se reafirmou como ditador da elegância, dizendo às mulheres o que vestir, como se portar, o que era ser elegante. Seus ensinamentos tanto veiculados na coluna Bela do jornal Correio da Manhã, como no Curso Básico de Corte e Costura que levava seu nome, se transformam em fontes ricas de análise a respeito de seu ideal de feminilidade. Seus conceitos de luxo e elegância são empregados à costura, como costureiro/estilista e associados às mulheres como homem e admirador feminino. Conceitos ímpares para analisar um período de importante transição na produção de bens culturais e de construção da nova moda chamada brasileira.

### Considerações finais

Por meio da análise dos escritos do estilista nesses três volumes, amparada pela sua biografia e estudos históricos do período percebe-se o conceito de elegância, patrimônio imaterial, por meio dos bens culturais da produção estética e artística de Dener como costureiro/estilista. Um patrimônio brasileiro para pensar a própria história da moda, principalmente pela importância de sua trajetória para a história do Brasil. É a personalidade Dener como patrimônio imaterial, porém se reafirmando como produtor de bens culturais materiais e imateriais, pois veiculava nas roupas produzidas por ele, assim como em seus escritos, os conceitos, os valores, os ideais de beleza, de elegância, de luxo, de boa estética, do vestir-se correto, entre outras construções desse costureiro que revirou os conceitos a respeito de homens que costuravam para mulheres. Nesse sentido é possível perceber um panorama de mudanças e permanências da moda e do conceito de elegância na década de 1970, que auxiliam no entendimento dos novos caminhos que a moda percorria neste período e nos permite refletir o papel do estilista nesse momento de transição, assim como o que pode ser o seu último suspiro como amante da alta costura, ou seja, da costura elegante.

### Referências

- ABREU, Dener Pamplona de. **Curso básico de corte e costura**. Coordenação de Helena Aranha. 3 volumes. São Paulo: Editora Rideel LTDA, 1972.
- ABREU, Dener Pamplona de. **Dener-O luxo**. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1972.
- ARRUDA, Gilmar. In: FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo; RAMBELLI, Gilson. **Patrimônio Cultural e Ambiental**. Questões Legais e conceituais. Campinas/São Paulo: Annablume/Fapesp, 2010.
- CERQUEIRA, Fábio Vergara. **Novas diretrizes para a proteção do patrimônio: a diversidade cultural e o imaterial**. MÉTIS: história & cultura. v.12, n.24, p. 40-63, jul./dez. 2012.









## IMPRENSA E PODER: O PERIODISMO POLÍTICO NAS DÉCADAS DE 20 E 30 EM GOIÁS

Enderson Medeiros<sup>1</sup>

### Goiás e a imprensa: relações de poder e cultura política

O papel da imprensa<sup>2</sup> na política e sua respectiva relação com as disputas pelo poder estão intrinsicamente ligados à história do Brasil. A palavra escrita nos jornais que abrilhantaram as lutas dos movimentos políticos do início do século XIX, estreava no território brasileiro uma nova forma de manifestação e aglutinação política. Os discursos liberais e o movimento abolicionista, bem como a causa republicana, recheavam as páginas dos jornais cariocas que reverberavam em todo território nacional.

Os grupos políticos que circulavam o poder expressavam no jornal seus ideais e princípios com fins múltiplos que quase sempre desembocavam em um projeto político partidário. Em Goiás essa conduta por parte dos grupos que disputavam o poder político no estado se fez intensamente presente na imprensa por um longo período, que segundo autores que se debruçaram sobre essa temática, como Teles (1989), Sabino Júnior (1957), Pina Filho (1971), Rosa (1992), Borges & Lima (2008) perdurou de sua fundação em meados até final dos anos 30. Essa forma, de conceber a imprensa com raízes num pensamento liberal tinha contornos exagerados de uma linguagem violenta que possuía propósitos muito bem definidos, na articulação da situação e desarticulação da oposição.

Os jornais goianos das décadas de 20 e 30 estampavam em suas páginas os embates políticos de duas grandes forças que se antagonizaram, os Caiados e os denominados Ludovicos, que deixaram marcados nos anais da história política um registro desse modo de fazer imprensa. O nosso foco é fazer uma reflexão nesse recorte temporal buscando no discurso da imprensa fundamentalmente nos jornais, “Democratas” e “Voz do Povo” situados na década de 20 e a “Colligação” e o “Social” situados na década de 30, como estes influenciaram e foram influenciados por uma cultura política<sup>3</sup> que tinha como prática

<sup>1</sup> Mestrando, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História/UFG, E-mail: enderbass@hotmail.com

<sup>2</sup> Estaremos considerando ao longo do trabalho as categorias imprensa e jornalismo como sinônimos de práticas contextualizadas num tempo em que a referência a divulgação sistemática de notícias em seus diversos temas eram veiculadas por jornais e revistas e compreendidas como atividades de imprensa.

<sup>3</sup> A idéia de cultura política compreendida nesta reflexão dialoga com os pressupostos de Castro (2008), e esta relacionada às particularidades da formação histórica do modo de se fazer política em Goiás nas primeiras décadas do século XX, desta forma, valores, práticas, atitudes e concepções, frente ao sistema político estão sendo avaliadas como características de uma cultura política que se fazia presente no estado.



institucional o aparelhamento da imprensa. A idéia que permeia essa discussão confere ao discurso produzido pela imprensa como,

processo de mediação de certas experiências ideológicas as relações de força já estabelecidas, fenômeno esse que provoca a extinção ou, no mínimo, a fluidez de seus campos e age como componente estrutural de determinada cultura política, inovando sem necessariamente romper com o estabelecido (ARRAIS, 2013, p. 19).

Essa proposta de ler os jornais destacados implica em percorrer uma hipótese de que a imprensa goiana das primeiras décadas do século XX, de modo geral refletia explicitamente, o aparelhamento e o posicionamento político-ideológico dos partidos. Os jornais em sua grande maioria partidários buscavam defender seus correligionários e atacar seus adversários, de forma que o público leitor soubesse a favor de que e de quem estão. Esta prática institucional e mandatória abarcada nos jornais, que foi denunciada inclusive por um dos articulistas que viveu e escreveu na imprensa desse período, Zoroastro Artiaga (1961), fazia parte do comportamento político vigente nas oligarquias do início do século XX em Goiás. Os Bulhões representados pelo jornal “O Goiaz”, e os Xavieristas representados no jornal “A Imprensa”, se conflitavam numa disputa política nas páginas dos periódicos, que culminou na tomada de poder a força pelos Bulhões em 1909. A Revolução promovida pelo Coronel Eugênio Jardim aliado com as forças bulhonistas, derrubou um governador eleito por um sistema eleitoral frágil, controlado por esquema de votos tendencioso e corrupto. Como porta voz de ambas as forças os jornais apimentavam o conflito da esfera política, registrando em suas folhas as defesas e os ataques expressos por uma linguagem violenta recorrente na imprensa da época.

Sodré (1999), ao fazer sua reflexão sobre a história da imprensa no Brasil no período destacado apresenta,

a preocupação, fundamental dos jornais, nessa época, é o fato político. Note-se então não é a política, mas o fato político. Ora, o fato político ocorre, então em área restrita, a área ocupada pelos políticos por aqueles que estão ligados ao problema do poder. Assim, nessa dimensão reduzida as questões são pessoais, giram em torno de atos, pensamentos ou decisões de indivíduos, os indivíduos que protagonizam o fato político. Daí o caráter pessoal que assumem as campanhas, a necessidade de endeusar ou de destruir o indivíduo. Tudo se personaliza e se individualiza. Daí a virulência da linguagem da imprensa política, ou seu servilismo, como antípoda. Não se trata de condenar a orientação, ou a decisão ou os princípios a política em suma desta ou daquela personalidade, trata-se de destruir a pessoa, o indivíduo (SODRÉ, 1999, p. 277).

Este cenário da imprensa narrado por Sodré que tinha feito lastro nas disputas pelo poder em Goiás predominou intensamente, em 4 (quatro) jornais goianos entre o período da



década de 20 a 30, sendo O Democratas e o Voz do Povo, na década de 20, e na década de 30 A Colligação e O Social. Evidentemente que havia outros jornais que de uma maneira ou outra tinha suas cercanias correligionadas, mas os olhares e os esforços no embate aberto e público pelo poder, se concentravam nestes jornais polêmicos que deixaram marcas no imaginário político de Goiás.

A imprensa exercia um forte papel de associação política e as idéias que percorriam o jornal em Goiás se sustentavam dentro de um escopo partidário, que se ligava diretamente no modo e na prática política oligárquica vigente no período, desta forma, os jornais produzidos dentro do território goiano de alguma maneira ecoava o comportamento da imprensa da capital do estado, como é o caso do jornal Novo Horizonte que se fez presente em Catalão durante a década de 20, com explícita tendência ao caiadismo, e o Liberal publicado em Jataí no início da década de 30 que defendeu com veemência o programa político do Interventor Pedro Ludovico.

Os inúmeros depoimentos existentes dos jornalistas que vivenciaram o período da década de 20 a 30, publicados pela Associação Goiana de Imprensa (AGI) em 1980, descrevem em uníssono este ambiente onde a causa política era o fator que determinava a criação e a extinção de um jornal. Oscar Sabino Junior, um dos pioneiros a fazer um balanço da história da imprensa em Goiás em 1957, faz a seguinte declaração que sintetiza o quadro da imprensa goiana no início do século XX, “a política era sempre a causa determinante da fundação de um periódico. Goiás não tinha, antes, estrutura para manter jornais por muito tempo. Geralmente eles surgiam e desapareciam. A política era o fator principal.” (SABINO JUNIOR, 1980, p. 295).

Apreende-se nesse sentido, que a cultura política dava contornos à prática da imprensa jornalística enquanto mote de um propósito alicerçado em dar destaque aos homens que a controlavam, que faziam do jornal a sua tribuna, seu instrumento de luta. E é refletindo neste âmbito de uma imprensa aliançada num projeto político de controle e disputa de poder que se transformam em palco de conflitos e intrigas as páginas dos jornais, ‘O Democrata’, ‘Voz do Povo’, ‘O Social’, e ‘A Colligação’.

### **Goiás na década de 20: o jornal como vestígio de uma cultura política**

Somente na década de 20 foram criados em Goiás segundo o estudo de Teles (1989) 26 (vinte e seis) jornais e na contagem de Sabino Junior (1957) 18 (dezoito), adicionam a este número os periódicos que já existiam e ainda circulavam no território goiano, como é o caso de O Democrata e o Jornal de Goiaz. Já na década de 30, Teles (1989) e Rezende (2002)



informam que foram mais de 40 (quarenta) periódicos circulando em Goiás. Cifra surpreendente quando circunstanciada a uma população estimada de 511.000<sup>4</sup> habitantes e onde a taxa de analfabetismo era superior a 78%<sup>5</sup>. Essa estatística por si só desdobra-se em muitas indagações e reflexões, mas uma premissa percorre todas elas: o papel destacado da imprensa na concepção e produção da palavra impressa.

O jornal nesse pequeno mundo letrado que havia em Goiás organizava e consubstanciava a produção discursiva dos intelectuais, poetas e literatos, além de exercer a sua função primária de publicidade política. Zoroastro Artiaga, ao escrever seu pequeno esboço da história da imprensa em Goiás em 1961, destaca esse adjetivo da imprensa goiana, “nada mais importante, desde os primórdios, para os goianos, do que a imprensa escrita”. (ARTIAGA, 1961, p. 72). O jornal compreendido nesse âmbito assume seu papel enquanto representação do pensamento, da opinião, da atitude de um tempo que se construía. Evidentemente que esta representação associa-se a uma idéia de que não há neutralidade ou imparcialidade no conteúdo produzido, e que fundamentalmente os jornais produzidos nas primeiras décadas de 20 se afirmavam num posicionamento político-ideológico explícito, pois em sua maioria eram partidários. Estas características enquanto conjuntura de atitudes e procedimentos, revelam indícios de uma cultura política que se fazia presente na prática e no modo de fazer imprensa.

Os estudos históricos de Moraes (1974), Freitas (2009) e Rosa (1984) apresentam um grande número de referências aos jornais produzidos em Goiás nas 3 (três) primeiras décadas do século XX, no qual a imprensa era tida como espelho da vida política no estado. Nestas pesquisas que obviamente possuem características peculiares, o jornal aparece como fonte de um passado político goiano no qual as articulações entorno e via imprensa enquadram a luta impressa de qualificação e desqualificação entre oposição e situação, e vice-versa, excedendo até mesmo o território goiano e alcançando a imprensa nacional.

Joaquim Rosa (1992), ao esboçar um histórico da imprensa goiana do início do século XX destaca o papel dos jornais na memória política do estado, ao mesmo tempo em que sublinha um modo de fazer imprensa conjugado diretamente a uma prática política de grupos que buscavam o poder,

Os jornais defendiam esta ou aquela linha política doutrinária, em função dos interesses imediatos dos grupos. [...] Dos jornais que se destacaram nos velhos tempos dois merecem ser citados. A "Imprensa", órgão do grupo Xavier de Almeida,

<sup>4</sup> Dados retirados do estudo realizado por: CARVALHO, 2003.

<sup>5</sup> Dados retirados do estudo realizado por: FERRARO, 2004.



com tendências oligárquicas e o "Goiáz", pertencente à ala dos Bulhões. O "Goiás" foi o de maior duração, mais de vinte anos. A imprensa não tinha sentido informativo ou formativo. Talvez tivesse sentido espinhafato. Lida pelos coronéis que sabiam ler e por pequenina camada social, não tinha, por isto mesmo, força para formar opinião, não exercia influência no pensamento coletivo, pelo simples fato de não existir ainda um pensamento coletivo. Aquele que consultava a documentação partidária, mormente os editoriais do "Goiás" e da "Imprensa", perder-se-á, sem dúvida, entre afirmações contraditórias, inversão dos fatos, convicções antagônicas, etc. Aquele que consultava apenas o "Goiás" ficará convicto da honestidade política dos Bulhões e da injustiça de que foram vítimas. O mesmo sentimento nascerá daquele que consultava apenas a "A Imprensa". Enveredar-se-á pelo caminho das conjecturas, das dúvidas, das objeções, das condenações e absolvições, ao consultar as duas fontes. A verdade para as duas facções era relativa e propositadamente subjetiva (ROSA, 1992, p. 14-15).

A imprensa representante do embate político possuía uma projeção doutrinária e dual, o jornal como mecanismo importante de se fazer política, sintetizava os projetos dos grupos que se inclinavam e circulavam o poder no estado. Quando os Bulhões e os Xavieristas saíram de cena, aparecem os Caiados e os Ludovicos, para ocupar os espaços de conflito e intrigas presentes nos jornais.

Os Caiados que após se aliaram aos Bulhões na revolução de 1909 que culminou na derrubada do grupo Xavierista, tinham no jornal "O Democrata" sua voz política, o líder denominado "Chefe" Antônio Ramos Caiado era o diretor, redator, dono e mentor do jornal, que servia aos seus ideais e prática mandatária de esquema de continuísmo e manutenção do poder.

O jornal O Democrata, órgão do Partido Democrata, foi fundado em 1916, era um jornal semanário de em suma maioria 4 (quatro) páginas, guarnecidas predominantemente de notícias políticas que evidenciavam o "Chefe", foi confeccionado e publicado na antiga capital de Goiás, teve sua última edição no dia 24/10/1930. As páginas deste periódico que teve uma das maiores durações na história da imprensa goiana, apresenta ao leitor atitudes, comportamentos e expressões de uma prática política instalada no estado de Goiás durante quase duas décadas. A temática coronelística estudada por Campos (1983) se faz presente nas páginas do jornal que conclamava os arranjos e os sistemas fraudulentos eleitorais.

A agremiação partidária entorno do jornal, e a conjuntura política nacional dava o tom do seu conteúdo que tinha como escopo a promoção e a defesa do "Chefe", Antônio Ramos Caiado. Era o jornalismo faccioso, tendencioso, repleto de uma linguagem que sublinhava seu principal ingrediente, a política.

Em 1927 passado mais de 10 dez anos de supremacia caiado em Goiás, surgia o jornal Voz do Povo, liderado por Mario D' Alencastro Caiado, Augusto Jungmann e Jorge de Moraes Jardim, este periódico semanal era publicado e confeccionado também na antiga





capital de Goiás. O “Voz do Povo” era o jornal da oposição aos Caiados, onde em suas páginas predominava o discurso contra o regime oligárquico instalado no estado. Proclamava-se um jornal que não tinha associação política partidária, apesar de fazer parte de seu corpo redatorial homens políticos líderes do partido oposicionista. No seu editorial de 19 de agosto de 1927, escrevia o seguinte texto,

Enquanto pelo interior do Estado agita-se mais ou menos intensamente a opinião [sobre as eleições municipais, estaduais e federais], formam-se grupos que obedecem a orientação diversa, obrigando o Presidente do Estado a percorrer alguns municípios em demanda de efêmero-facordos, enquanto o Senador Caiado [Antônio Ramos Caiado] abala-se vai até Formosa e Santa Luzia, passando por Anapolis, concertando entendimentos entre grupos do seu partido, estamos aqui na Capital a espera da escolha que terá de fazer, nomeando o preferido.[...] **VOZ DO POVO, que não é órgão de partido**, e consulta, acima de tudo, os interesses gerais da coletividade auscultando a opinião goyana, pensa que não há que tergiversar entre o nome do cel. Abílio e o do outro emboscado num golpe de última hora (VOZ DO POVO, 19/08/1927, p. 1, grifo nosso).

Se o ingrediente principal dos jornais era a política as eleições era o fogo que acendia os ânimos nas redações. O clima de intrigas, conflitos e disputas pelo poder instalava-se em Goiás, enquanto no país o modelo liberal começava agonizar. Ainda em 1927 o mentor do jornal “Voz do Povo” Mario de Alencastro Caiado primo do chefe o Senador “Antônio Ramos Caiado” juiz desembargador conspira com mais 3 (três) outros desembargadores e envia ao governo federal um pedido de intervenção em Goiás, justificado nos desmandos e truculência, praticados pelo grupo liderados pelo “Chefe” Totó Caiado. Esta atitude proveniente de uma oposição descontente com a política organizada num esquema de arranjo, manutenção e continuidade no poder, não ganha amparo institucional do poder executivo e o jornal “O Democrata” no dia 21 de abril de 1927 publica em seu editorial,

Intervenção por quê? A opinião, pública em Goyaz e no resto do país ainda não se acha perfeitamente esclarecida sobre os propósitos maquiavélicos dos pedidos dirigidos ao governo federal para intervir nos negócios políticos e administrativos do nosso Estado, pedidos estes formulados por quatro dos cinco desembargadores que compõem o Superior Tribunal de Justiça(...)Tais pedidos já receberam, no indeferimento do chefe da nação, a merecida pá de cal com que a piedade humana costuma beneficiar os corpos que ameaçam putrefazer-se e empestar o ambiente. [...] Favoravelmente impressionado com a exposição franca e leal do Sr. Dr. Brasil Caiado e tendo verificado que o pedido de intervenção obedecia apenas a propósitos de politicagem o Sr. Dr. Washington Luís recomendou ao presidente goiano que fizesse apresentar ao Ministério da Justiça uma exposição escrita contestando as alegações dos solicitantes da intervenção [...] (O DEMOCRATA, 21/04/1927, p. 1).

Entre os anos de 1927 a 1930 o clima político carregado de intrigas e conflitos é exposto nas páginas dos jornais que disseminam as ideias, práticas e condutas dos grupos que





cercam o poder político goiano. Os discursos construídos e publicados nos dois jornais tinham uma linguagem virulenta, com um caráter retórico, buscando elucidar ao seu leitor seus argumentos. Carvalho (2000), ao refletir a prática da imprensa nas últimas décadas século XIX no Brasil, que ainda se fazia assente nos modos e práticas exercidas em Goiás das primeiras décadas do século XX, apresenta o seguinte argumento para a concepção destes tipos de linguagem registrada nos jornais,

Uma das características apontadas por todos os que já estudaram esses panfletos e jornais é a violência da linguagem, o ataque pessoal, o argumento *ad personam*. [...] O despotismo político, de que a censura das idéias e dos escritos era parte essencial, não tinha permitido o aprendizado do debate de idéias. Não se tinham ainda estabelecido regras civilizadas para tal debate. Deste modo, transferiam-se para o debate político público as práticas do debate privado que freqüentemente recorriam ao ataque pessoal. [...] Debatiam sua própria ação política e a ação política dos adversários. Como retóricos, sabiam também que a eficácia da argumentação dependia de um bom conhecimento do público (CARVALHO, 2000, p. 140-141).

O pequeno público que lia estes jornais estava atento aos argumentos que eram apresentados, pois tinham interesse nos passos da política, por que faziam parte dos arranjos que mantinham uma certa continuidade e manutenção de poder, este público como aponta Rosa (1992) era constituído pelos,

[...] coronéis, donos da bola política, mantinham-se comumente de orelha em pé, com as atenções voltadas para os ventos partidários soprados da corte. “Assuntano”, como ainda diz o nosso homem do campo, “assuntado” a direção deles. Se por lá caía o gabinete liberal e os conservadores encarapitavam no poder ou estes davam lugar a aqueles, os chefões locais achavam sempre um jeitinho de preparar suas camas à sombra dos que subiam (ROSA, 1992, p. 14).

Por conta deste panorama que muitos jornais goianos foram empastelados e perseguidos pelos beneficiários dos arranjos políticos, e alguns jornalistas foram até assassinados por afrontar esse esquema, como é o caso de Moisés Santana, morto em 1922 na redação do jornal Lavoura e Commercio.

Em 1928 com a organização do partido de oposição de Goiás a figura de Pedro Ludovico aparece no cenário político goiano, representando o sudoeste do estado que já não sustentava o domínio caiadista, o ambiente de violência se acentua em Goiás, a imprensa carioca constantemente solta notícias desse clima,

A Oligarquia Caiado. Desde que foi organizado, em Goiás, um partido de reação oligarquia dos Caiados, aquele Estado tem sido teatro de muitas cenas, que devem causar a gente civilizada uma dolorosa impressão. Em desespero de causa, os Caiados cometem arbitrariedades de toda sorte. Damos a seguir, como exemplo,



algumas notícias colhidas a esmo, de fatos ocorridos, recentemente, naquela terra, e que bem mostrara a envergadura dos políticos que ali fizeram o seu campo de ação: “Vandalismo- Na manhã de 6 do corrente, o senador Ramos Caiado viajava em auto do Estado de sua fazenda Lages para esta capital. Adiante de s. exa, conduzia o seu caminhão o sr, Vicente Pedatella. O senador, não querendo suportar o pó e achando que era desaforo um qualquer mortal se atrever a viajar em sua vanguarda, mandou o “chauffeur” Domingos Penna “fonfonar”, em sinal de parada ao “atrevido” veículo da frente, dando diversos tiros para o intimidar ou despertar. Mas Pedatella, ou quer fosse, surdo, ou porque se fizesse de surdo, não ouviu. Em consequência, ao parar em Areias, onde há a célebre cancela do governo, afim de pagar a taxa itinerária, foi alcançado e agredido brutalmente pelo senador Caiado, que por diversas vezes, tentou bater-lhe com o coice de uma, carabina, arma predileta e inseparável, de cujas pancadas o agredido procurava se defender (DIÁRIO NACIONAL, 24/08/1928, p. 5).

Quando deflagrada a revolução de 1930, a oposição liderada por Pedro Ludovico enxergou naquele momento de cisão, a oportunidade para tomada de poder político no estado até então dominado pelo caiadismo. Porém, o governo de situação em Goiás era forte e predominante esmagando os revoltosos e prendendo seu líder Pedro Ludovico, que só foi solto após a notícia de que a revolução triunfara no eixo político brasileiro.

Instalado o governo revolucionário no plano nacional, imediatamente após a deposição dos caiados do poder o jornal “O Democratas” é invadido e destruído, como forma expressa da expulsão da “velha cultura política”. Concomitantemente a este ocorrido o jornal Voz do Povo estampava em sua primeira página em 28/11/1930 a seguinte matéria,

Aos caiadistas. Se ainda há goianos do que se dúvida – saudosos da ex-tiranania caiadista, pensem nisso: na covardia de Totó. Vejam que falta de sinceridade a dele quando rosnava que era “amigo dos seus amigos”. Sobrevindo a sorte adversa, vendo que teria de se haver com alguém prestar contas, reparar erros em benefício da coletividade que fez? [...] Fugiu como um João Fernandes qualquer, delinquente, ante a ação do polícia corretiva. Fugiu como um negro, em tempos de cativo, receando o cumprimento do dever. Fugiu calado, covardemente, esquecendo todos quantos o auxiliaram na conquista do poder (VOZ DO POVO, 28/11/1930, p. 1).

Trocado de mãos, o poder agora estava com quem denunciava os mandos e desmandos da antiga oligarquia, sem mudar completamente o *modus operandis*, o novo governo também fez acordos, suprimiu oposições e também implantou seu jornal. Joaquim Rosa (1992), faz o seguinte relato desta transição,

Ultrapassada a área da Revolução de 30, as coisas começariam a mudar, embora lentamente. A imprensa reflete essa atmosfera, mesmo quando a agitação política dos meados da década de 30 haja instituído a censura policial de maneira opressiva e violenta. Basta atentar para o número de jornais que apareceram, permaneciam ou se iam, combatendo ou apoiando o governo, entre 1931 e 1938. Cerca de 30. [...] “Voz do Povo” inicialmente órgão oficioso, de combate contra o caiadismo, agora de juba murcha, espremida entre apoiar a situação dominante e entrar em choque com o povo de Vila-Boa, arripiado com Ludovico tomando as providências iniciais para a





de ordem pessoal ou partidária, que seriam de um estreitismo incompreensível diante dos supremos interesses da coletividade, tomo um imperativo de salvação pública, uma arregimentação do civismo e de todas as reservas de energia moral e física de um povo contra a investida reacionária do poder. Os homens que a fundaram pairam acima dos interesses de qualquer casta ou ambições de qualquer categoria. Atribuir-lhes o contrário seria deslustrar, implicitamente, todos os movimentos de opinião que representam na nossa historia política [...]A Colligação Libertadora de Goiás, fundada para uma campanha de regeneração política dentro das fronteiras do Estado e cuja origem repousa nos clamores do nosso povo, não aspira o poder como um fim, e sim como um meio. Meio de transformar Goiás, de integra-lo no conceito federativo, de eleva-lo aos olhos do Brasil, de criar dentro dele uma nova geração política e uma mentalidade onde impere o critério das competências e o favoritismo ceda lugar á equidade (A COLLIGAÇÃO, 25/08/1934, p. 1).

Utilizando dos mesmos marcadores discursivos e da mesma retórica já presentes na imprensa política goiana, A Colligação agremiava os homens do passado que perderam o poder na cisão imposta pela Revolução de 30.

Antônio Ramos Caiado, o antigo chefe no primeiro número do periódico, escreve aos “Velhos correligionários e amigos”, se colocando a favor da luta proposta pelo jornal,

nesta hora dramática e sombria em que as violências se multiplicam, os impostos asfixiam ao povo, quando a administração quer gastar o que não tem quando os próprios próceres do situacionismo, em incrementos dissídios, proclamam em cartas particulares que a loucura impera no alto da administração do Estado, nesta hora, repito deixo a comodidade e paz do meu lar, numa obra de sacrifício e renuncia para afrontar as iras dos depostas em prol da santidade de uma causa, a que não pode ser indiferente nenhum goiano patriota (A COLLIGAÇÃO, 25/08/1934, p. 1).

Ainda, na primeira página do jornal ao lado da conclamação feita por Totó Caiado o periódico A Colligação, externava sua crítica incisiva aos planos do governo de mudar a capital do estado. Com argumentos pautados fundamentalmente na escassa receita financeira, que o Interventor irresponsavelmente comprometia na construção da nova capital, o periódico em linhas gerais apresentava na sua primeira edição, qual seria o cerne de sua luta. Neste quadro de debate aberto, ficou desenhado na primeira página do jornal, a unificação da idéia do novo, sem abrir mão do velho e a luta contra a única grande novidade que o governo dos revoltosos trouxe a Goiás, a construção de Goiânia.

Do outro lado da mesma moeda, a situação se organizava para mudar a capital, e os jornais que comungavam do mesmo projeto noticiavam a vida política administrativa de Goiás na percepção e na gestão do novo “Chefe” Pedro Ludovico. Tal como no passado os moldes políticos ainda preservavam a centralização na figura do líder, na conduta mandonista e na postura autoritária, Pedro Ludovico era o representante de um grupo que vinha com o



*slogan* revolucionário e o discurso de novo mas, que ao tomar o poder replicou as velhas práticas.

“O Social” em 30 de agosto de 1934 rebate os argumentos do recém criado “A Colligação” e ataca o antigo “Chefe” Antônio Ramos Caiado, evocando a memória do leitor com o seguinte enunciado “A consciência cívica de Goiás: tocando a rebete os crimes do caiadismo”. O jornal promete nesse número publicar uma série de reportagens no qual o propósito é lembrar ao leitor os crimes praticados pela velha oligarquia. O antagonismo político ganhava intensidade à medida que o projeto da mudança da capital foi sendo executado. A década de 30 mantinha em Goiás as marcas da velha política, mas com personalismo especial ditado pela figura de Getúlio Vargas, que era o amparo federal da governança de Ludovico.

Tal como Getúlio, Ludovico soube muito bem administrar os conflitos e cooptar aliados. No discurso proferido na ocasião da fundação do Partido Social Republicano (PSR), em Goiás em 1933, o então Interventor Pedro Ludovico faz a seguinte explanação sobre sua percepção dos intelectuais e da imprensa,

Os intelectuais não influem na esfera política, porém, criam ambiente desfavorável aumentam as dificuldades, e tramam surpresas desagradáveis a cada momento. Alguns residindo em meio culto, valem-se de suas relações para obstinarem aquilo que depende do poder central. Tudo fazem pela imprensa para que não se concretize o sonho de Rodolfo Paixão, Miguel Lino de Moraes, Couto de Magalhães, e por último um imperativo da revolução outubrista que hei de cumprir se Deus quiser (ARTIAGA, 1968, p. 4).

Tendo conhecimento das circunstâncias negativas que a imprensa provoca no governo e em meio à disputa política que ocorria pela transferência da capital de Goiás, Ludovico no fluxo da política nacional cria em 1936 o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que como relata Asmar (1989), asfixiava qualquer crítica ao governo. Segundo os estudos de Arrais (2013), “qualquer vestígio de clara oposição ao governo estava realmente descartada. Os jornais oposicionistas praticamente se extinguiram. Os sobreviventes foram amputados de qualquer coluna com olhar mais enviesado ao lado do governo”.

A censura que já era ameaça anunciada nas páginas do Correio Oficial do estado é rebatida com afinco por Alfredo Nasser no jornal “A Colligação”. Em um dos últimos números do periódico em 6 de março de 1936 o então deputado estadual de Goiás e mentor do jornal escreve,





Pelas colunas do Correio Oficial o governo manda-me avisar textualmente, de que as suas medidas estão se enchendo, e que, em breve a Lei da Imprensa falará[...]. Mas eu não tenho medo da lei de imprensa. [...] A opinião pública há de ver, assim confirmadas todas as campanhas deste jornal [A Colligação] e a honestidade de propósitos dos homens que combatem os atuais dirigentes de Goiás. [...] A luta desencadeada surgiu como um último sopro de vitalidade. E se positivou brilhantemente. [...] Por isso pode o governo concretizar sua ameaça. Abusar, sem protestos, ele não abusará. Paralelamente, enquanto os bajuladores e adesistas induzirem-no aos mais audaciosos assaltos contra a coletividade, eu me incumbirei de ir acordando a sua consciência, com Lei de Imprensa ou sem Lei de Imprensa (A COLLIGAÇÃO, 06/03/1936, p. 1).

Em 1937 quando é decretado o fim do poder legislativo por Vargas a ação política oposicionista se enfraqueceu em Goiás, os jornais de oposição estavam silenciados pela censura aplicada pelo DIP, e assembleia legislativa tribuna das discussões, da resistência e oposição à mudança da capital deixou de existir. O líder Pedro Ludovico novamente confirmado em Goiás como chefe de estado, com mão de ferro efetiva a mudança da capital.

No final da década de 30 inicia um lento processo de mudança na forma de fazer imprensa, e o estado que ainda mantinha a velha prática de imprensa montada no final do século XIX, vê no nascimento do jornal O Popular, a primeira empresa jornalística fundada em território goiano. A política ainda iria se fazer presente nas páginas dos jornais e muitos periódicos surgiriam nas décadas de 40 e 50 aparelhados pelos partidos, mas sem muito espaço eram suprimidos e logo desapareciam.

### **Considerações finais**

Ao recorrer à imprensa como documento histórico devemos ter clareza de observar que a mesma não se representa apenas como fonte de informação sobre o período investigado, mas também representação do pensamento, da opinião, da atitude de um tempo que passou compreendendo esse conjunto como construção intelectual portador de intenções e visões de mundo. Esta premissa exige, um cuidado ao estudar as “relações de poder, conflitantes ou convergentes, entre os meios de comunicação e o Estado, entre os meios de comunicação e a nação como um todo”(JEANNENEY, 2003, p. 224).

O quadro político da imprensa goiana, apresentado linhas retro buscou refletir no escopo desse cuidado para abrir espaço de diálogo às questões de uma história política, marcada por valores, concepções e práticas partidárias, que substancialmente se faziam presentes nos jornais.

As permanências históricas implícitas nas relações de grupos que circulavam as redações dos jornais, bem como nas formações discursivas com excessivas doses de retóricas, e a linguagem virulenta que dava o tom do debate, partes de um todo que constituía a cultura





política do estado de Goiás no início do século XX, traduzem o pensamento de conceber o jornal como palco de disputa pelo poder. Esse embate como aponta Barbosa (2007, p. 183) “deve ser entendido como ação de forças concorrentes pela formulação ou conservação de uma dada visão do mundo social. Assim, esses periódicos lutam por hegemonia”. Hegemonia disputada na cena política, onde os jornais constroem e referendam os discursos de seus atores, promovendo uma discussão em torno das relações que se fazem no âmbito pelo poder. O poder político que sucinta o aparelhamento da imprensa “necessita institucionalizar-se como expressão do todo social” (MOTTA, 2002, p. 13). E o jornal em Goiás nas décadas de 20 e 30 representa essa tentativa de institucionalização como caminho para hegemonia. E é neste âmbito que ele se faz vestígio de um movimento de estreitas conexões de influência com o poder, e proporciona ao historiador caminhos de reflexão e compreensão da cultura política dominante.

### Referências

- ARRAIS, Cristiano Alencar. **Mobilidade discursiva: o periodismo político em Goiás**. Goiânia: UFG, 2013.
- A COLLIGAÇÃO, Goiás, p. 1,06 mar. 1936.
- A COLLIGAÇÃO, Goiás, p. 1,25 ago. 1934.
- ARTIAGA, Zoroastro. **Historia de Goiás: relato de acontecimentos históricos goianos de 1592 a 1946**. t.1. Goiânia: [s.n.], 1961.
- ARTIAGA, Zoroastro. **História de Goiás: Lançamento da pedra fundamental. Folha de Goiaz**, Goiânia, p. 4. 25 ago. 1968.
- ASMAR, José. **Câmara Filho: o revoltoso que promoveu Goiás**. Goiânia: O Popular, 1989.
- BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2007**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- BORGES, Rosana Maria Ribeiro Borges, LIMA, Angelita Pereira de. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade. **Revista UFG**, Goiânia, v.5 n.5, p. 68-86, Dezembro 2008.
- CAMPOS, F. Itami. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: Ed. da UFG, 1983.
- CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi**: revista de história, Rio de Janeiro, v. 1, p. 123-152, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. Os três povos da República. **Revista Usp**, São Paulo, n.59, p. 96-115, setembro/novembro 2003.
- CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira de. Cultura política: a tentativa de construção de um conceito adequado a América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v.2, n.1, 2008.
- DIÁRIO NACIONAL, Rio de Janeiro, p. 5, 24 ago 1928.



FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.

FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira. **Poder e Paixão: a saga dos Caiado**. v. 2. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

JEANNENEY, Jean-Noel. A mídia. In: REMOND, Rene. **Por uma história política**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 213-230.

MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. **História de uma oligarquia: os Bulhões**. Goiânia: Oriente, 1974.

MOTTA, Luiz. Imprensa e Poder. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Imprensa e Poder**. Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 13-30.

O DEMOCRATA, Goiás, p. 1, 21 abr. 1927.

O SOCIAL, Goiás, p. 1, 30 ago. 1936.

PINA FILHO, Braz Wilson. Pompeio de. **Goiás história da imprensa**. Goiânia: Dep. Est. de Cultura, 1971.

ROSA, Joaquim. A imprensa goiana: jornais e jornalistas de Goiás. **Caderno de pesquisa do ICHL/UFG**, Goiânia, n.4, 1992.

ROSA, Maria Luiza Araújo. **Dos Bulhões aos Caiado: um estudo da historia politica de Goiás 1899 – 1909**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1984.

SABINO JUNIOR, Oscar. Entrevista. In: Associação Goiana de Imprensa. **Imprensa goiana: depoimentos para sua história**. Goiânia: CERNE, 1980.

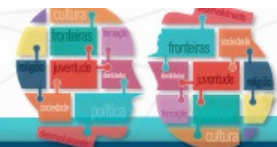
SABINO, Oscar. Aspectos da imprensa de Goiás. In: **Congresso Nacional De Jornalistas**, 7, 1957, Rio de Janeiro. Anais.... - Rio de Janeiro: [s.n.], 1957, v.2, p.412-433.

SODRÉ, Néelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro : Mauad, 1999.

TELES, José Mendonça. **A imprensa matutina: ensaio**. Goiânia: [s.n.], 1989.

VOZ DO POVO, Goiás, p. 1, 19 ago. 1927.

VOZ DO POVO, Goiás, p. 1, 28 nov. 1930.



## CIÊNCIA MODERNA & ILUSTRAÇÃO ILUMINISTA NAS REFLEXÕES E RELATOS DE VIAJANTES NATURALISTAS DA AMÉRICA PORTUGUESA DO SÉCULO XVIII

Eulália Maria Aparecida de Moraes<sup>1</sup>

### Introdução

Como podemos avaliar, no século XVIII, a ciência passou a ser vista como um importante agente de transformação do mundo, inaugurando uma nova concepção secular. A natureza deixava de se apresentar para simples contemplação para se tornar conhecimento de domínio. Segundo Mary Louise Pratt (1999) na segunda metade do século XVIII ocorreu dois eventos fundamentais para a reordenação mundial planetária: a expedição científica internacional da Europa<sup>2</sup> e a publicação do “Systema Naturae” do sueco Carl von Linnæus<sup>3</sup> (1707-1778).

A primeira expedição científica internacional da Europa, sob a liderança francesa, objetivava responder a questões empíricas, carregadas de rivalidade entre a França e a Inglaterra, como por exemplo, “seria a Terra uma esfera, como afirmava a geografia (francesa) cartesiana, ou seria ela, como (o inglês) Newton havia conjecturado um esferoide achatado nos polos?”. Um grupo de cientistas naturalistas, geógrafos e matemáticos empreendeu uma Expedição dividida em dois grupos. O primeiro grupo liderado pelo francês Pierre Louis Moreau Maupertuis viajou em direção ao norte (Lapônia) com a missão de mensurar um grau longitudinal no Meridiano. O segundo grupo liderado por Louis Godin (matemático) ficou encarregado de proceder a mensuração no Equador, nas proximidades de Quito. Essa última Expedição que rumou em direção a América entraria para a história homenageando Charles-Marie de La Condamine (geógrafo), um dos poucos sobreviventes da aventura (LA CONDAMINE, 1745).

<sup>1</sup> Doutora, UNESPAR/Câmpus de Paranavaí, E-mail: eulaliamoraes@hotmail.com

<sup>2</sup> Nominalmente liderada pelo matemático Louis Godin, a expedição (1701-1774) entrou para a História com o nome de um de seus poucos sobreviventes, o geógrafo Charles-Marie de la Condamine (PRATT, 1999, p. 42).

<sup>3</sup> Linnæus forma latinizada do nome de Carls von Linné: Célebre naturalista Sueco nasceu em Rashul (província de Smaland) em 23 de maio de 1707 e morreu em Upsala em 10 de janeiro de 1778. Aficionado pelos estudos da botânica, criador da nomenclatura binária, ainda hoje constantemente consultada por botânicos e ou zoologistas; sua obra *Sistema Naturae* (1735), classificação denominada de “natural”, pelo fato de basear-se nas características morfológicas (formas corporais, dos órgãos, anatomia, características das células componentes, etc.) e bioquímicas (químicas interna dos organismos) dos indivíduos vegetais e animais, agrupando as espécies segundo as afinidades que apresentam. Ver: Blund (1982).



No que se refere a sistemática de *Linneo* – nome com o qual ficou mais conhecido –, com originalidade efetivou o que seria um compêndio de toda “História Natural do tempo”. O sistema lineano tratava-se de método extremamente prático de classificar a natureza em uma nomenclatura binominal de *gênero* e *espécie*. Por meio da nomenclatura binominal obtinha-se um modo de recensear a quantidade de organismos da natureza até então estudados/registrados e aqueles que ainda viriam a ser. Com a classificação lineana, abria-se um leque de possibilidades e à primeira vista, conduziam-se os organismos denominando-os de forma descritiva<sup>4</sup>.

Em 1735, o sueco Linné chegou a Universidade de Hardewijk, na Holanda no mesmo ano obtém o grau de doutor com a tese “*De hypothesis nova de febrium intermitentium causa*” e na sequência publica o “*Systema Naturae*” (o Sistema da Natureza). Tratava-se de uma elaboração classificatória que categorizava todas as formas vegetais fossem elas conhecidas ou não dos europeus, um sistema que permitiria aos cidadãos europeus construir e compreenderem seu lugar no planeta. A partir deste momento, as viagens e os relatos de viajantes naturalistas não mais seriam os mesmos, o trabalho dos herborizadores teria um novo exercício. Munidos de frascos, sacolas para coletas e cadernetas de anotações, seus sentidos estariam atentos para as novas espécies; um novo campo de visão que objetiva descrever o visível.

Na realidade, nossos sábios do século XVI ao XVII estavam longe de conceber uma sistemática fundada sobre a distinção e definição rigorosa do *gênero* e *espécie*, atestada pelo inventário botânico num primeiro momento e zoológico num segundo (um substantivo genérico e um adjetivo específico), formulado por um valor universal, na língua latina. Desde Aristóteles, na sua magistral produção intelectual, ele reservara espaço para a classificação dos seres vivos e não foram poucas as dificuldades com as quais ele se deparou. Ele estabelecera métodos de investigação baseados no *silogismo*<sup>5</sup>, que definia uma classe, por exemplo, quando determinadas características eram observadas. Esquemas classificatórios continuamente foram apresentados como forma de organização intelectual do mundo da

<sup>4</sup> Assim, temos, por exemplo, o Morcego ferradura-maior, cujo nome científico é dado pela sistemática: *Rhinolophus ferrumequinum* – *Rhinos* (do grego: Nariz), *Lophos* (do grego: brasão, decoração), *ferrum* (do latim: ferro) e *equinum* (do latim: cavalo) (DURRELL, 1989, p. 26). Com tal denominação, a sistemática de Linnaeus está descrevendo um Morcego-de-nariz-em-folha, que possui protuberâncias carnudas que lembram uma ferradura. Popularmente pode ser conhecido por diversos nomes, porém, cientificamente, para o naturalista seu nome latinizado dirá aquilo que ele é. Um novo patamar para a progressão da ciência: bem delimitada as fronteiras do conhecido, tornar-se-ia fácil cruzá-las pela simples exploração geográfica de um mundo em boa parte por descobrir.

<sup>5</sup> De criação aristotélica, o silogismo consta de um raciocínio formado por três proposições: a primeira, chamada premissa maior; a segunda premissa menor e, a terceira, a conclusão. Ex.: *O cão tem pelos (premissa maior); todos os animais com pelos são mamíferos (premissa menor); logo, o cão é um mamífero (conclusão)*.



natureza, algumas vezes apenas como ordenação alfabética, em outras ocasiões bem próximas da sistemática lineana, como John Ray<sup>6</sup>, ao final do século XVII. Tratava-se de classificações concorrentes que de perto estavam atreladas as analogias humanas em relação à natureza.

Na obra do Padre João Daniel *Tesouro descoberto no Máximo rio Amazonas* (1757-1776), ainda encontramos uma forte influência do sistema classificatório aristotélico, pois quando se refere aos animais divide-os em animais terrestres, voláteis e aquáticos. *Das pragas mais especial do Amazonas* descreveu os “micuins”<sup>7</sup> que chamou de república das “sevandijas” por merecerem, segundo ele atenção e cautela, o “Tombura, que os portugueses chamam de bicho-de-pé [...] mais caseira”, as “sevandijas” classificou-as como “voláteis” cujo “maior dano [...] é roerem os papéis, pastas de alguns livros, e vestidos [...]”, chamou as traças de “bagres dos livros” e os descreveu como uns “bichinhos pequenos, bem do feitio do peixe [...] são bichinhos inocentes [...]. Todo o mal que fazem é aos livros e papéis, e mal tão grande, que principiando ordinariamente na primeira laude, e na primeira folha, os vão furando, e comendo até a última letra” (DANIEL, 2004, T1, 211-17).

Do que se segue que os naturalistas e estudiosos – como o jesuíta João Daniel –, ainda por um bom tempo do período moderno conservaram um juízo de valor que privilegiava uma conceituação a partir de *per si*, como, por exemplo, o estudo das plantas e/ou animais reconhecidos pelo uso que deles se faziam. O jesuíta João Daniel em sua obra *Tesouro Descoberto no Maximo Rio Amazonas* apresenta uma biogeografia amazônica que em alguns momentos é também mitológica; os contos de caçadores são alinhavados à natureza humanista do Iluminismo se configurando através da Física Teológica, na qual a natureza é Livro Divino.

Segundo William Coles (naturalista de 1656), as ervas estavam divididas em sete tipos: “*ervas de vaso; ervas medicinais; cereais; legumes; flores; capim e ervas daninhas*”. Já Plínio, *O Velho*, fonte clássica<sup>8</sup>, classificava-as segundo o gosto, o cheiro, o aproveitamento alimentar e o poder medicinal (THOMAS, 1988, 63). Tais conceituações explicitam a busca de respostas para problemas de ordem absolutamente humanos e a busca das “virtudes” da natureza que pudessem ser aplicadas à necessidade dos mesmos. As plantas e os animais

<sup>6</sup> John Ray (1627-1705) publicou em 1704 a obra *Methodus Plantarum*.

<sup>7</sup> Do tupi, designação vulgar dos ácaros trombidídeos, especialmente os do gênero *Trombicula*, que em sua fase larval costumam atacar o homem e os animais, causando fortes comichões. Muito conhecida na Amazônia, a espécie *T. brasiliense* ataca o homem e os animais, de agosto a outubro, nas regiões descampadas. Tem coloração avermelhada, e é quase microscópico (carrapato-pólvora).

<sup>8</sup> Caius Plinius Secundus; Plínio, *O Velho*. Criador da primeira Enciclopédia de História natural, “*Historia Naturalis*”. Obra importante que reúne uma grande quantidade de informações do mundo animal e vegetal, estes avultam de tal forma que para se ter uma idéia, somente de plantas somam-se 4.881, reunidas nos livros XII-XVII.





situavam-na, então, no campo da originalidade das designações, de perto correlacionadas às atribuições que iam das visuais às de emoções humanas. Tratava-se, no caso das plantas, da analogia entre o poder curativo e a religiosidade que as respaldavam com nomes sugestivos como a *erva-de-são-joão* ou *espinheira-santa*. Em outros momentos, as denominações das plantas ou dos animais encontravam-se envoltas em crendices, como as mandrágoras que, segundo os alquimistas da época, ao apresentarem as raízes com forma humana, atribuíam isso ao seu nascimento sob as árvores que servira de cadafalso as execuções por enforcamento.

Algumas “crendices” ou “superstições” ainda hoje são possíveis de serem reconhecidas, eternizadas que foram pelo saber popular; apreciações semiológicas, que sob o ponto de vista da erudição contemporânea, não eram apreciadas pela dificuldade da nomenclatura popular para estudos científicos. As denominações atribuídas então, às plantas, sofriam variações conforme as localidades regionais e/ou atributos que lhes eram dados, o que tornava comuns plantas com dezenas de nomes dados pela utilização das categorias mentais populares. As denominações latinas da nova classificação lineana, a partir da segunda metade do século XVIII, deram novos rumos às muitas denominações populares de plantas e animais<sup>9</sup>.

Não se pode, contudo ignorar que o progresso da História Natural muito deveu a sabedoria popular, quando médicos e boticários dependiam das “velhas que catam ervas”. É, pois nos conhecimentos das plantas medicinais das “velhas” que se buscou solução para boa parte das enfermidades enquanto não se tornara confiável ou popular as investigações dos *curiosis*<sup>10</sup> ou homens de ciência, conhecidos como pais fundadores da moderna ciência.

Com os conhecimentos fitoterápicos popularizados algumas bizarrices também eram transmitidas, como por exemplo, que as vacas soltas nos campos tinham seus úberes sugados por “porcos-espinhos, texugos e sapos”. Os jardineiros consideravam as minhocas prejudiciais “por pensarem que comiam as raízes das plantas” e havia a crendice de que “para que os

<sup>9</sup> Conquanto muitas tenham resistido, tratava-se de denominações que se inspirara em nomes bíblicos, religiosos ou alusivos a animais, são alguns: escada-de-cristo; estrela-de-belém; selo-de-salomão; erva-de-são-joão; língua-de-cão; pata-de-urso; rabo-de-gato; olho-de-pássaro; barba-de-bode; mijo-de-cão; polegar-de-moleiro; barba-de-velho; cabelo-de-moça [a avenca]; dedo-de-morto; quebra-pedra “(...) Os herbanários consideravam as mulheres responsáveis por muitos desses nomes” (THOMAS, 1988, p. 98-99).

<sup>10</sup> Os pesquisadores, que eram chamados *curiosi rerum naturae* ou virtuosos, rapidamente ampliaram seu círculo, alcançando outros países da Europa. Na Inglaterra, a *Royal Society for Promotion of Natural Knowledge*, em 1660, com a instalação da monarquia inglesa; na França, em 1667 oficializou-se a primeira sociedade de pesquisadores, *Académie Royale des Sciences*. Iniciadas pelos “virtuosi”, tais iniciativas estenderam-se para outros países, não sem alguns problemas com a Igreja que não via com bons olhos os “*curiosi*”. Na segunda metade do século XVII, as associações de pesquisadores franceses preocuparam-se com a criação de um órgão divulgador das produções científicas e trabalhos originais e editaram o primeiro periódico *Journal des Sçavans* (PAPAVERO et al., 1997).





cordeiros nascessem machos, o vento tinha de soprar do Norte”. Os sapos figuravam entre os animais míticos e eram sumariamente eliminados porque ou faziam mal ao gado ou porque “se pensava que tinham uma pedra preciosa na cabeça”; crença que variava dependendo da região (THOMAS, 1988, p. 88-89). Nesse período que se iniciava uma Idade Moderna o universo estava carregado de sentido simbólico que ia dos animais às plantas, podendo se afirmar que em alguns aspectos ultrapassaram o início da Idade Moderna e se estenderam aos nossos dias.

Segundo Keith Thomas as práticas fundamentavam-se na convicção de que homem e natureza estavam contidos em um só mundo. Nas analogias e correspondência entre o homem e outras espécies – animal ou vegetal – algumas leituras eram pressagiadas, ou seja, nas plantas, nos pássaros ou em animais terrestres encerrava-se em algum momento o destino do homem. “Porcos-espinhos, andorinhas, corujas, gados e gatos davam sinais de que o tempo ia mudar (...)”. Pressagiavam bons augúrios a joaninha, os trevos de quatro folhas por outro lado os gatos pretos eram portadores do infortúnio; encontrar-se com uma lebre, ouvir o cão uivar, o cisne cantar, o grilo cricrilar, a coruja piar era motivo suficiente para mudar os planos e as atividades daquele dia (THOMAS, 1988, p. 90).

Se a “superstição” protege da agressão gratuita, também é certo que em alguns aspectos as espécies cujo correspondente não fosse o da felicidade estiveram fortemente ameaçadas. A Igreja através dos eclesiásticos censurava as adivinhações observadas nos fenômenos da natureza, alegavam que Deus não utilizava como argumentações pássaros ou outros animais para Seus enunciados. Os protestantes foram mais radicais suprimindo de seus fiéis toda e qualquer credence.

Com a disponibilidade vegetal e animal do Novo Mundo, a partir do século XVI, reiteraram-se as pesquisas nas áreas que receberiam o nome de Botânica e Zoologia. Contudo, nas novas disciplinas, a estrutura teórica, porque fraca, aceitava de bom grado a imposição do empirismo, ainda que bastante incoerente. Mesmo aqueles que se posicionavam de maneira crítica às instruções a partir dos livros antigos, eram unânimes em exaltar o saber empírico dos lavradores, mineiros, oleiros e alquimistas (HALL, 1990, p. 32). Por muito tempo, o perfil histórico dos interesses especulativos, das credulidades ou das grandes opções teóricas, terá uma representação ordenada e contínua das diferenças possíveis. À ordenação sônica somavam-se as analogias e semelhanças com o homem, como por exemplo: a ave que caçava a noite, a ave que caçava de dia, a ave que sobrevoava as águas, ou aquela que se alimentava de carne viva. Tratava-se do enunciado de sua individualidade.



Futuramente, muitos dos pressupostos antropomórficos seriam rechaçados pelos naturalistas. Contudo, deixar de ver o mundo natural como reflexo de si mesmo não seria tarefa fácil. Sorrateiramente, a antiga visão aflorava nas crônicas romantizadas ou nos poemas populares.

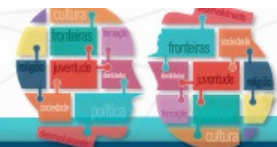
Em um primeiro momento da configuração do saber Deus é o elo que liga os seres numa cadeia pela *convenientia*, ou seja, através do Criador cria-se uma relação de parentesco entre todas as coisas como numa cadeia cujos anéis se fecham num círculo. No *aemulatio*, algumas coisas são forçosamente reflexos das outras, como por exemplo, a Terra como espelho do céu; um trabalho da analogia sobrepondo e aproximando todas as figuras do mundo, uma vez que liga figuras cujas semelhanças nem sempre são visíveis. Na segunda configuração temos a era da representação, um rompimento entre as palavras e as coisas; a linguagem não mais faz parte do mundo ela o traduz. Para Michel Foucault o que caracterizará o pensamento a partir do século XVII é a necessidade da representação; na ciência geral da ordem e da medida ordenam-se os seres, pela medida e pela ordem compara-se, enumera-se, cataloga-se dispondo em categorias que permitem identificar e diferenciar (FOUCAULT, 2000).

Mesmo na segunda metade do século XVIII, além da resistência popular, as escolas científicas dividiam-se em facções que se opunham em muitos momentos ao trabalho de Linneo. Num período de divulgação de pesquisas, ao propor métodos de classificação que consideravam a sexualidade das plantas<sup>11</sup>, tal sistemática – a lineana – se chocava com um grande preconceito social. O escrutínio das “partes íntimas” das flores tornava pouco recomendável o estudo da botânica para as damas. Em outro momento, entendiam os mestres, muitos dos quais sacerdotes ou teólogos, que ao afirmar que as flores eram órgãos sexuais das plantas – intencionalmente, numa linguagem bastante ousada –, o sistemata estava desrespeitando os altares das igrejas ornamentados de flores<sup>12</sup>. Para Papavero & Pujol-Luz,

---

<sup>11</sup> Em 1694 a sexualidade das plantas foi exposta em um trabalho de Camerarius sob o nome de *De sexu plantarum*, não encontrando entre os naturalistas uma recepção uniforme; muitos a combateram ou rechaçaram-na. Em 1717 o francês Sebastian Vaillant publicou a mesma obra defendendo-a, no mesmo ano o inglês Bradley professor da universidade de Cambridge submeteu a teoria *De sexu plantarum* ao controle experimental. Isolou em um rincão de seu jardim certa quantidade de tulipas e extirpou as antenas das plantas antes que as flores abrissem. Enquanto quatrocentas dessas plantas monóicas não afetadas produziram normalmente sementes, nos ovários das plantas castradas não se formou nenhuma. Foi através desta obra que Linnaeus passou aceitar a sexualidade das plantas, formando seu sistema sexual de classificação dos vegetais (PAPAVERO & PUJOL-LUZ, 1999, p. 48).

<sup>12</sup> Linnaeus utilizou-se de uma “chave do sistema sexual” (*Clavis systematis sexualis*), admitindo claramente que as flores eram órgãos sexuais das plantas. E não só isso: a chave para identificar os grupos vegetais estava escrita numa linguagem extremamente crua e direta, muito ousada para a época. Talvez para promover seu *Systema Naturae*, ao invés de utilizar metáforas, ou uma linguagem mais técnica, Linnaeus mostrou claramente os



“um escândalo somente comparável ao que iriam causar as doutrinas de Sigmund Freud” (1999, 68) provocando as mesmas celeumas. Mas, como quer que a sociedade o tenha julgado, a nova voga de sistemática desencadeara por toda Europa um paradigma para o qual não haveria retrocesso.

### Reflexões e relatos dos viajanetes e naturalistas

Atendendo à ambiguidade das necessidades diplomáticas e científicas – aproximação entre economia e teoria –, que seriam as grandes viagens de pesquisas para os séculos da Idade Moderna, muitas foram às expedições enviadas aos países estrangeiros. Louis XIV, rei da França, em 1699 decide enviar uma expedição diplomática e científica aos países do Oriente e “Levante”, como era chamado. As finalidades, então propostas, iam além das observações sobre a História Natural, da geografia antiga ou moderna, mas uma ordem de missão oficial que os aconselhava observar o comércio, a religião e os costumes dos diferentes povos. Ao médico naturalista botânico Tournefort<sup>13</sup>, bastante conhecido na época, coube à tarefa de observar as plantas e o que pudesse ter escapado àqueles que o antecederam.

A expedição programada para o conhecimento de outras regiões tinha como objetivo maior a exploração do Monte Ararat<sup>14</sup>, situado na Armênia, Turquia, região então considerada Ásia. Para proceder às observações de naturalista empreendeu a escalada do monte Ararat com a exaustão de penosos dias. O naturalista botânico observou, então, que na base do Monte Ararat nasciam plantas que eram comuns na Armênia, ao subir um pouco acima, identificou as plantas que vira na Itália e na continuidade da escalada pode comparar sequencialmente a vegetação com aquelas que eram comuns nos arredores de Paris, (...) e por fim considerou que “as plantas da Suécia possuíam uma região mais elevada; as partes mais altas da montanha, próxima do cume, eram ocupadas pelas nativas da Suíça e dos Alpes da Lapônia (...)” (Tournefort apud PAPAVERO et al., 1997, p. 140). As observações que o naturalista fez, acerca da vegetação e da distribuição altitudinal das plantas enquanto subiam o monte, seriam fundamentais para duas teorias biogeográficas a de Linnaeus e a de Humboldt<sup>15</sup>.

---

estranhos costumes sexuais das plantas (PAPAVERO & PUJOL-LUZ, 1999, p. 58-88). Ainda aí a nomenclatura binominal de Carl von Linnaeus não abriu mão das analogias.

<sup>13</sup> Tournefort, Joseph Pitton publicou em 1700 o livro *Institutiones rei herbariae*. Em três volumes. Mesmo ano que saem em expedição ao Levante. O resultado de sua expedição e exploração a Armênia foi publicado em 1707 sob o título de *Relation d'un voyage au levant*, ano em que foi eleito professor do Collège de France.

<sup>14</sup> Monte Ararat: Situado na Armênia (Turquia) monte sobre o qual teria aportado Noé com sua Arca, após o período de Dilúvio.

<sup>15</sup> Alexander Von Humboldt (1769-1859) em sua obra maior *Kosmos*, demonstrou que não pode haver conhecimento sem experimentação verificável. Os textos sul-americanos de Humboldt compreendem 30



É, pois em 1744 que Linnaeus publicaria a primeira grande teoria biogeográfica dos tempos modernos, segundo a teoria Deus teria criado no princípio um só casal ou um indivíduo hermafrodita de cada espécie. Juntamente com eles, Deus teria colocado todas as espécies vivas, em um só lugar da terra – o Paraíso Terrestre ou Éden. Numa relação de interdependência dos seres vivos com o meio, ao qual chamaram Físico-teologia, esse maravilhoso ecossistema não poderia ter sido destruído pelo Dilúvio, Deus não destruiria sua criação. Inspirado na zonação altitudinal de Tournefort, Linnaeus, uniu de maneira elegante o episódio Paraíso com o Dilúvio de Noé raciocinando que se o mar em algumas regiões estava baixando o nível é porque no começo ele cobria toda a Terra, deixando apenas uma ilha emergindo, extremamente alta, coroada por neves eternas e que situada no Equador tratava-se do Paraíso. Considerou também que, Deus respeitando as preferências ecológicas de cada espécie, como no monte Ararat, na montanha do Éden, também, havia uma zonação altitudinal. O sueco salva assim, alguma coisa do mito do dilúvio. À medida que o mar recuava as espécies animais e vegetais, de um único centro de origem dispersaram-se cobrindo toda a terra e assim continuariam(PAPAVERO et al., 1997, p. 142).

Inspirara-se Linnaeus nas obras daqueles que foram considerados precursores da sua nomenclatura, uma vez que desde Aristóteles registram-se preocupações com a classificação da natureza. No período moderno podemos citar Ray, Camerarius com *De sexu plantarum* (1692) e, por último o naturalista Tournefort com a observação que seriam um primeiro passo para a teoria da zonação altitudinal das plantas, preocupações que no futuro ganharam espaço dentro das investigações econômico científicas.

No limiar do século XIX Alexander Von Humboldt percorreu, em uma expedição através das Américas (1799-1804), um total de 9.650 km, com duração de cinco anos, foi uma notável expedição científica. Percorreram o norte da América do Sul, as Antilhas e o México e descobriram certos fatos fundamentais sobre a distribuição dos vegetais. Como Tournefort no Ararat, Humboldt demonstrou que no Chimborazo (importante vulcão de 6.310 metros) havia uma zonação altitudinal de floras e que era uma sucessão altitudinal muito semelhante ou análoga à sucessão altitudinal que se observava na face da terra (PAPAVERO et al., 1997, p. 183). Humboldt precisou latitudes e longitudes, melhorou mapas, identificou 60.000 plantas, das quais 6.300 até então eram desconhecidas, desenvolveu a geografia das plantas e descreveu a corrente marítima, também conhecida como corrente do Peru; uma corrente

---

volumes publicados em 30 anos escritos em colaboração com outros cientistas. Considerado o pai da geografia, atribui-se a ele o “segundo descobrimento” da América pelas notáveis contribuições de seu mapeamento biogeográfico (HUMBOLDT, 1965).











para treparem não usam outro artifício senão o que já trazem da natureza” (FERREIRA, 1972, p. 82).

Alexandre Rodrigues Ferreira, frente às apreciações da ordenação sistemática, nem sempre se manterá preso à normatização. Em diversas circunstâncias altera a classificação lineana. A inclusão do *Homo americanus* no agrupamento do *Homo ferus* é opinião que não compartilha. Ao tecer suas considerações sobre o indígena, Alexandre Rodrigues Ferreira divide-as em três classes gerais: a constituição física, a moral e a política. Analisando a constituição física, a fez detalhadamente, iniciando-se pela cabeça e dela concluiu serem arredondadas quando não as desfiguravam como os Cambebas que as cercavam de talas enquanto crianças, para torná-las achatadas. Observa que todos os indígenas possuem vastas cabeleiras e raramente os viu calvos, quer seja entre os idosos ou jovens. A testa descreveu-a como pequena e estreita, de olhos perspicazes, as pupilas pretas, por vezes castanhas. Afirma que quase todos possuíam orelhas grandes e que em alguns eram maiores chegando até aos ombros; uma vez perfuradas, nos orifícios introduziam tornos de pau, fragmentos de pedras, resinas, cristais, conchas, ossos ou alguns metais. Observou que possuíam o olfato tão apurado quanto os cães. Os narizes não são “elevados”, ou aquilinos e também os tinham perfurados na cartilagem, e nos furos introduziam ornamentos como penas de aves, resinas em formato de tubos – como no caso dos índios Caripinas das cachoeiras do rio Madeira.

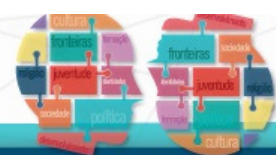
Quanto à face, ao estudá-la nas suas apreciações raciais, Alexandre Rodrigues dá comprovação de agudo senso crítico e grande perspicácia na sua análise do índio americano<sup>16</sup>.

é larga chata, afastando-se o mais possível da forma oval, comum aos europeus. Porém entre os povos do antigo mundo, **assemelham-se mais às feições dos asiáticos**.<sup>17</sup> Uns a conservam no seu estado natural, outros a desfiguram com alguma deformidade ou mascarando-a como fazem os Tupirichunas, ou distendendo, mutilando, furando e rasgando algumas de suas partes como procedem muitos outros (FERREIRA, 1972, p. 81).

O naturalista setecentista reconsidera as opiniões para argumentar, que definir os nativos da América como estúpidos ou “indolentes e menos gente que nós é uma análise ao pé

<sup>16</sup> Segundo M. Carneiro da Cunha, fornecer o quadro da pré-história da América do Sul ainda está em construção com a apresentação de modelos teóricos que em algumas circunstâncias não se adaptam às novas correntes e às descobertas mais recentes. Com frequentes abordagens e enfoques variados, utilizam a antropologia física – morfologia e caracteres genéticos que se expressam no próprio DNA –, arqueologia, linguística ou antropologia cultural, para uma revisão dos estudos anteriores, uma vez que desde 1988 novas evidências surgiram. Mas, em favor de uma linha explicativa estabelecida na década de 50, pode-se afirmar que à chegada do homem a América do Sul não pode ser mais antiga que 12 mil anos, enquanto as novas teorias propõe sua chegada há mais de 30 mil anos, teorias que estão respaldadas em fatos, descobertas e acumulação de novos dados (1992, p. 27-103).

<sup>17</sup> Os grifos são meus.



da letra”. Entende que os nativos estão em outro estado de sociedade e que as suas necessidades fazem as diferenças, mesmo porque não há razão que os impulsione ao trabalho ou à ambição; não há necessidade de se preocuparem em abastecer os celeiros. A mandioca, que é imediatamente preparada por eles, é retirada da terra que se constitui seu celeiro, a abundância de caça e de peixes dispensam a arte de pescar, porque basta que plantas, como o timbó, cururu-timbo e astacu sejam aplicadas aos rios e riachos para que os peixes entorpecidos possam ser apanhados.

Ao mesmo tempo em que seu relato faz uma longa exposição do pragmatismo indígena, sem o qual não haveria sobrevivência na mata – pragmatismo do qual em muitas situações o colonizador apropriou-se para sobreviver – considera-os indolentes, preguiçosos, sem ambição e atrofiados mentalmente. Nas descrições do naturalista há verdadeiros desmentidos da imputação de imbecilidade, comprovando, isto sim, uma criatividade empírica, uma interação com a natureza, respeitando-a naquilo que não é possível vencer. Nos alimentos, o manuseio da mandioca no fabrico dos beijos – extraído da massa da mandioca ou amido –, que depois de assados serviam de provisões para as suas viagens. Em outro momento descreve o costume dos Tucunas, habitantes da parte superior do Solimões, de defumar o milho. Quanto ao costume de moquear o peixe ou a caça ao estendê-los sobre uma grelha – costume, aliás, bastante difundido e narrado por vários viajantes e naturalistas – Alexandre Rodrigues Ferreira afirma ser, também, uma forma de substituírem o sal marinho pelo sal fuliginoso. Observou que em muitos locais, havia aqueles que possuíam, e conservavam o sal em cabaças dependuradas sobre os fumeiros para abrigá-lo da umidade. Considerou que obtinham o sal em dois estados “no fóssil, que se desenterra do seio de algumas montanhas e terras, ou no de eflorescência na superfície dos lagos ou lagoas” (FERREIRA, 1972, p. 91). Aliás, da arte de moquear, admitiu ter visto colonizadores utilizar a prática quando desprovidos do sal marinho e habitando o sertão, longe dos portos marinhos.

### **Considerações finais**

Nesse sentido, podemos inferir de que a curiosidade enciclopédica demonstrada nas expedições do século XVIII, tão contrária aos costumes, serviu somente de álibi para as motivações políticas de espionagem comercial? Segundo Marie-Noëlle Bourguet (1997), não seria justo com aquilo que distinguiu o século, ou seja, a ampliação do horizonte do conhecimento de forma direta e imediata, ultrapassando a busca da utilidade; “em última análise, a convicção íntima e profunda de que não existe progresso possível a não ser depois de ultimados o mapa mundo e o inventário completo das suas riquezas. O conhecimento surge



como instrumento do progresso” (BOURGUET, 1997, p. 214-15). E o fim do isolamento abre uma brecha para a circulação do comércio. Consequentemente, no caráter socialmente organizado da prática científica a Europa propagou “o modelo universal de civilização”.

A própria formação das comunidades científica internacional, demonstra que havia uma rivalidade entre os países, logo a afirmação nacional passava pela afirmação do prestígio da ciência. Com isso, o interesse político nas expedições acontecia no âmbito nacional, a demonstração de poder no século XVIII, era conquista laureada pela ciência. Não por outra razão Portugal tomou a dianteira em fazer os ajustes necessários da Ilustração Iluminista, adequando-o ao seu momento político, sem perder de vista o sigilo das informações e resguardando o absolutismo régio.

Enquanto para nós, herdeiros da ilustração iluminista, a palavra razão perdeu sua simplicidade e seu significado de sentido único, no século XVIII era a mesma para todos os sujeitos pensantes, para todas as nações, para todas as culturas. Da mudança dos princípios religiosos às normas morais, das opiniões aos juízos teóricos celebrou-se “algo sólido e perturbável” que em sua identidade e permanência expressa a natureza da razão. Desta forma, adverte-nos Cassirer (2002) do quão pouco nos pode servir a palavra “Razão” ou “racionalidade” para uma caracterização puramente histórica, uma vez que seu supra conceito puro resulta vago e indeterminado. “¿Dónde encontrar esta diferencia específica para el siglo XVIII? Si él se llama a sí mismo el siglo de la razón y de la filosofía, ¿En qué sentido se toma aquí la palabra filosofía, qué tareas especiales se le encomiendan y qué recursos tiene a su disposición para dominarlas y para montar la doctrina del mundo y del hombre sobre un cimiento seguro?” (CASSIRER, 2002, p. 20).

O descortinar da liberdade com possibilidades de ascender a uma felicidade na terra, acenada pela ética das luzes, impulsionara o estudo das ciências. A edificação do paraíso celeste era utopia que podia ser ajustada ao pragmatismo das reformas do nascimento da Ciência Moderna. Não por acaso, a ênfase ao renascimento científico para estudos das ciências naturais a partir da segunda metade do século XVIII. Aos homens de ciência foi dado à responsabilidade de construir o paraíso terreal através dos inventos, descobertas que proporcionassem o bem estar social.

Conforme afirmou Paulo Assunção (2000), as descobertas marítimas ampliaram o horizonte, delimitado pelo espaço conhecido, com profundas mudanças no cotidiano dos indivíduos. A cosmografia, por exemplo, conhecida pela harmonia com a Ordem espiritual e a organização hierárquica do criador – Céu e Terra –, deu lugar a uma representação em conformidade com os espaços planetários conquistados com busca de aproximação da



realidade. Do que se pode inferir por certo distanciamento das representações gráficas sob a influência das concepções bíblicas medievais e os textos clássicos e conseqüentemente um pensamento reordenado por estruturas propostas pelas inovações do mundo moderno em substituição a velhos conceitos.

### Fontes impressas

DANIEL, João. **Tesouro descoberto no Máximo Rio Amazonas**. T.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

EXPEDIÇÃO do naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira ao Brazil: Carta do Ministro Martinho de Mello e Castro. **Revista Trimensal Instituto Historico Geographico Brasileiro**. Rio de Janeiro, 1º e 2º trimestre, p. 229-31, 1892.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. **Viagem Filosófica pelas capitânias do Grão Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá**. Memórias Zoologia e Botânica. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1972.

HUMBOLDT, Alexander von. **Quadros da Natureza**. v. I, II. Trad. Assis Carvalho. São Paulo: Ed. Brasileira, 1965.

LA CONDAMINE, Charles Marie de. **Relation abrégé d'un voyage fait dans l'intérieur de l'Amérique meridionale** (1745).Paris: Ed. Francesa, 1745.

### Referências

ASSUNÇÃO, Paulo. **A Terra dos brasis:A Natureza da América Portuguesa vista pelos primeiros Jesuítas (1549-1596)**.São Paulo: Annablume, 2000.

BLUND, Wilfrid. **El Naturalista**. Vida, obra y viajes de Carl von Linné (1707-1778). Barcelona (edición española): Ediciones del Serbal, 1982.

BOURGUET, Marie-Noelle. Século XVII: O Explorador. In: VOVELLE, Michel (Org.). **O Homem do Iluminismo**. Trad. Maria Georgina Segurado. Lisboa: Editorial Presença, 1997, pp. 209-249.

CASSIRER, Ernst. **La Filosofía de la Ilustración**. México: Fondo de Cultura económica, 2002.

DURRELL, Gerald. **O Naturalista Amador: um guia prático ao mundo da natureza**. Trad. Raul de Sá Barbosa e Antônio Houssais. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

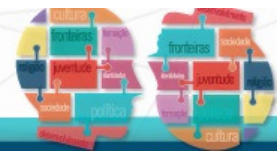
FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, A. Rupert. **A Revolução na Ciência(1500-1750)**. Portugal - Lisboa: Edições 70, 1990.

PAPAVERO, Nelson; PUJOL-LUZ, José Roberto. **Introdução Histórica à Biologia Comparada**, com especial Referência à Biogeografia. IV. De Descartes a Leibniz.Rio de Janeiro: EDUR, 1997.

PAPAVERO, Nelson; TEIXEIRA, Dante LuizMartins; LLORENTE-BOUSQUETS, Jorge. **História da Biogeografia no período Pré-evolutivo**. São Paulo; Plêiade, FAPESP, 1997.





## DISCUTINDO GÊNERO E ESTEREÓTIPOS FEMININOS EM ANÚNCIOS

Ivania Skura<sup>1</sup>  
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro<sup>2</sup>  
Frank Antonio Mezzomo<sup>3</sup>

### Introdução

Este texto tem o objetivo de discutir como a estreita associação da mulher com a esfera doméstica, usualmente tratada como natural ou inevitável, é, na verdade, uma construção social. Nesta direção, questionam-se estereótipos que usualmente colocam figuras femininas em um papel de cuidadoras do lar, dos filhos e também de si mesmas, atendendo às exigências de padrões de beleza e comportamento provenientes de discursos e de modelos sociais normatizadores.

A noção de gênero aqui empregada, desta maneira, “refere-se à institucionalização social das diferenças sexuais; é um conceito usado por aqueles que entendem não apenas a desigualdade sexual, mas muitas das diferenciações sexuais, como socialmente construídas” (OKIN, 2008, p. 306). Esta noção é produto de variadas forças sociais e tem cunho interdisciplinar, pois abarca aspectos culturais, históricos e socioeconômicos da perpetuação do gênero, visto, neste momento, como uma categorização mutável e complexa.

Por isso, “gênero” é um termo usado por aqueles que defenderam que a área acadêmica de estudos sobre mulheres iria “fundamentalmente transformar os paradigmas disciplinares” (SCOTT, 1986), de modo que, abandonando determinismos biológicos e falsas noções de modelos fixos para homens e mulheres, seria possível desfazer-se de uma visão generalizante na qual a concretude vê-se justamente no fato de que esta foi reiterada por gerações através de diversas fontes capazes de influenciar modelos, por meio de discursos e representações homogeneizantes da mídia e de até mesmo das conversas cotidianas, que vão moldando perfis e alocando no imaginário social conceitos do que é ou não “adequado”.

A colocação de que nenhum destino biológico define a forma que a mulher assume na sociedade, reiterada pela célebre frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, de Simone de Beauvoir (1980, p. 9), corrobora para explicitar o questionamento de padrões de comportamento e “rotulações” femininas que ao serem ensinadas e sofrerem vigilância,

<sup>1</sup> Mestranda, PPGSeD/UNESPAR, Bolsista CAPES, E-mail: ivaniaskura@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: crispataro@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: frankmezzomo@gmail.com





reiteram-se e são fortalecidas, estabelecendo, por exemplo, uma diversidade de obrigações femininas como as de manter-se bela, de cuidar da casa, marido e filhos.

No intuito de evidenciar discriminações e desvalorizações neste sentido, são mostrados casos em que, por exemplo, a mulher só é chamada para a esfera pública quando lhe são oferecidas máquinas e aparelhos domésticos. São apresentados, neste texto, anúncios publicitários<sup>4</sup> que retomam estas categorizações, discutindo relações de gênero e estereótipos femininos ali presentes.

O *corpus* documental, deste modo, contou com três propagandas de 1967, publicadas em uma mídia impressa norte-paranaense de grande abrangência regional; outra de 2014, publicada no ambiente digital por uma marca nacional de renome; e dois anúncios também veiculados *online*, assinados por organizações que reconhecem e questionam papéis de gênero e que visaram combater práticas sexistas.

A escolha por investigar como se constituiu a representação da mulher em fontes de diferentes temporalidades vem da visão de que a pesquisa histórica com fontes da imprensa possibilita o conhecimento de articulações conceituais e reverberações que, possivelmente, são observadas no presente e poderão se projetar no futuro.

### **A “rainha do lar”: representações de ontem e de hoje**

Nos ditos anos dourados do Brasil (1945-1964) notavam-se as distinções de gênero de modo bastante evidente (PINSKY, 2014), ao passo que em diversos meios propagava-se a imagem da mulher como a mãe e dona de casa dedicada ao lar e aos filhos, e do homem como marido ou pai provedor, fortalecendo-se a noção de que “as mulheres têm sido vistas como ‘naturalmente’ inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família” (OKIN, 2008, p. 308).

Tratando especialmente de discursos dos anos 1960, e buscando evidenciar mudanças e permanências em relação a anúncios atuais dirigidos ao público feminino, esses papéis demarcados serão aqui ilustrados para permear de exemplos a discussão de gênero como um marcador de diferença que, muitas vezes, pode encontrar resistência por parte de homens e mulheres por lidar com uma desconstrução do que está posto. As principais análises trazidas neste momento, portanto, giram em torno da concepção de que “o problema com o gênero é que ele prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos” (ADICHIE, 2013).

<sup>4</sup> O uso do termo anúncio publicitário aqui engloba outras nomenclaturas. Usualmente, classifica-se propaganda como a propagação de conceitos e ideias – num sentido mais abstrato – e publicidade como a comunicação de produtos e serviços, num sentido mais concreto (LUPETTI, 2007). Neste texto, as palavras anúncio, publicidade e propaganda são usadas como sinônimas.



Para a discussão sobre gênero e estereótipos femininos em anúncios, ilustrando a já exposta imagem comum que retrata a mulher dos anos 1960 como “rainha do lar”, selecionamos três anúncios publicitários publicados na mídia impressa norte-paranaense em 1967 (Imagens 1, 2 e 3). O jornal em que se materializaram as propagandas a seguir, denominado Folha do Norte do Paraná, foi criado em 1962 e publicou seu último exemplar em 1979. Embora fosse de posse da Igreja Católica, diocese de Maringá-PR, o periódico tinha cunho comercial e, por isso, continha propagandas de grandes marcas locais e nacionais que assinavam os anúncios. O jornal foi considerado uma das principais mídias impressas dos anos 1960 e 1970 na região e chegou a circular em 200 municípios do Paraná, além de distribuição de vendas nos estados de São Paulo e Santa Catarina.

Imagem 1 –Anúncio Arno 1967

Fonte: Folha do Norte do Paraná (23 abr. 1967).  
Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> O acervo do Jornal Folha do Norte do Paraná foi digitalizado pelo Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder, da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão, com apoio financeiro do CNPQ e da Fundação Araucária, e encontra-se disponível para consulta.



Na propaganda da Imagem 1, o significado do título “Para a mamãe um presente Arno de Hermes Macedo S/A” é ancorado pelo *box* de apoio em formato de coração que anuncia “14 de maio, dia das mães”, explicitando o motivo da promoção e o apelo de venda. Com uma imagem de uma mulher ao fundo e de duas crianças ao lado segurando o que se assemelha a caixas de presentes atrás de si, como que para surpreender a mãe presenteando-a, a propaganda explica: “apenas 7 centavos de entrada e 7 cruzeiros novos mensais para você presentear bem!”. Ao lado, desenhos ilustrativos dos produtos como batedeira, aspirador de pó, enceradeira, liquidificador, em volta do logotipo da marca. Num último *box*, em contraste, a peça assina: “Aproveite mais esta excepcional oferta das lojas famosas para presentear maravilhosamente A RAINHA DO LAR. Hermes Macedo S/A. 34 anos vendendo conforto”. Ali fica latente a noção de que a mulher-mãe tem para si os eletrodomésticos como boas e apropriadas opções de presentes, já que estes fazem parte de sua vivência diária<sup>6</sup>.

Imagem 2 –Anúncio Castelo Copa 1967



Fonte: Folha do Norte do Paraná (6 mai. 1967).  
Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

<sup>6</sup> Destaca-se que, no contexto tratado, quando se fala de “mulher”, as mensagens dirigiam-se geralmente às mulheres brancas, com determinada capacidade de consumo e estilo de vida. Discussões sobre marcadores sociais de diferenças que envolvem raça/etnia e classe social/segmento econômico, embora não sejam foco desta discussão e não sejam aqui contempladas, podem enriquecer a problematização do tema em questão. As representações presentes nos anúncios analisados, ainda, não são compreendidas como espelhos da realidade social de sua época, mas como materializações de discursos em meios privilegiados evidenciando valores, culturas e modelos sociais que interferiram e interferem na construção de uma cultura de (des)igualdade de gênero.



Com a mesma linha criativa, o apelo publicitário da Loja Castelo Copa (Imagem 2) ilustra o anúncio com uma figura feminina e usa o título: “14 de Maio - Dia das Mães! Festa de Amor e Carinho”. Ao lado de uma grande imagem do logotipo, segue o texto explicativo: “Visite a nossa loja e veja quanta coisa útil e moderna v. encontrará para presentear a ‘RAINHA DO LAR’”. Reitera-se o apelo de venda com a frase “Castelo Copa - Agora com novas características funcionais e decorativas em sua copa ou cozinha” e são listados alguns produtos, tais como conjuntos estofados, conjuntos fórmica, colchões de molas e a “confortável cadeira mamãe” (não há ilustração ou descrição da cadeira ofertada). O anúncio termina alertando: “Todos os nossos artigos são de fabricação própria, por isso podemos vender com condições excepcionais”, seguidos da assinatura da marca e o endereço do ponto de venda em Maringá – PR.

Imagem 3 – Naúncio Dako e Brasil 1967

Fonte: Folha do Norte do Paraná (9 mar. 1967).  
Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.





Já na Imagem 3, a peça publicitária da loja Hermes Macedo S/A, anunciando produtos das marcas Dako e Brasil, também abordou a figura da “rainha do lar”, ainda que não tenha utilizado o termo explicitamente no apelo de vendas (como se notou nas imagens 1 e 2, por exemplo). A figura feminina central no anúncio está posicionada entre dois fogões, exibindo contentamento ao apontar para os produtos. O texto inicial introduz: “Hermes Macedo S/A - Comemorando a conquista do botijão de ouro Liquigás como o seu maior revendedor absoluto oferece - os famosos fogões DAKO e BRASIL”, de modo que seguem as informações de venda “Por apenas Cr\$ 2.00 de entrada. Saldo a longo prazo e em suavíssimas mensalidades”. Repete-se o apelo assinando a propaganda “Vá buscar o seu fogão Dako ou Brasil em Hermes e Macedo S/A, as lojas famosas da cidade - o maior revendedor Liquigás do sul do país!”.

Ao mesmo tempo em que se promove a marca das lojas e busca-se atrair o público para o ponto de venda, nessas peças é retomada a noção vigente à época de que, quando se trata de vender produtos de cozinha, eletrodomésticos e mercadorias para o lar (seja em datas comemorativas como o dia das mães ou em outro momento festivo), a mulher é o público adequado para se abordar ou para se presentear, pois a ela cabem essas atribuições.

Em investigações anteriores utilizando as propagandas presentes no jornal Folha do Norte do Paraná e que tinham mulheres como público-alvo, verificou-se a associação da mulher aos cuidados com o lar, com os filhos, com sua beleza e corpo (MEZZOMO; PÁTARO; RIBEIRO, 2014; MEZZOMO; PÁTARO; SILVA, 2014). Estas representações estão intrinsecamente ligadas a diferenças de gênero, de modo que:

é bastante razoável pensar que, por exemplo, em troca da inferioridade do feminino na hierarquia de gênero, o discurso da ordem e da estabilidade atribua à dona de casa o título de “rainha do lar” a fim de promover o conformismo e a manutenção das relações estabelecidas. [...] A ideia de que a mulher é efetivamente a “rainha do lar” pode contribuir para mantê-la como tal sem alternativas (PINSKY, 2014, p. 284-285).

Este título de “rainha do lar”, empregado nas imagens 1 e 2, é um termo recorrente e, portanto, bastante comum nas comunicações dos anos 1960. Na atualidade, o mesmo apelido dado às donas de casa já é menos usual em mensagens comerciais, mas parece manter-se incorporado aos conceitos publicitários. Exemplo disso é o recente anúncio publicado na página oficial da marca de eletrodomésticos Arno, na rede social digital Facebook, que retoma a ideia de mulher que merece presentes como eletrodomésticos na data comercial que comemora o dia das mães (Imagem 4).



Imagem 4 –Anúncio Arno 2014



Fonte: Facebook Arno Oficial (11 mai. 2014)<sup>7</sup>.

A *fanpage* legenda a imagem com a afirmação “Você imagina um presente para sua mãe... CLIC a Arno tem” seguido de um emoticon smiley<sup>8</sup> numa substituição de palavras que remete ao *slogan* oficial da marca em suas últimas campanhas “Você imagina, clic, a Arno faz”. A publicação assinada pela Arno, veiculada em 11 de maio de 2014, lembra que a data de comemoração do dia das mães se aproxima e sugere a compra dos produtos da marca para presentear as mães, retomando um lugar-comum que não só se faz presente em discursos comerciais, como também no mundo social, de que às mães cabe o espaço doméstico e, tendo o controle desta esfera, a elas seriam úteis os eletrodomésticos, já que estes aparelhos as auxiliam e facilitam sua tarefa de cuidar do lar e dos filhos.

Imagem 5 –Anúncio Arno 2014 ampliado



Fonte: Facebook Arno Oficial (11 mai. 2014)<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Postagem disponível em: <<http://goo.gl/vMpFWe>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

<sup>8</sup> Emoticon, que une a palavra *emotion* (emoção) com *icon* (ícone) é uma forma de expressar-se em mensagens curtas, que tornou-se bastante popular principalmente no ambiente digital. O smiley é um dos mais clássicos emoticons: um círculo geralmente preenchido de amarelo que aparenta sorrir - ☺ - expresso pelos caracteres “:” e “)”.

<sup>9</sup> Postagem disponível em: <<http://goo.gl/vMpFWe>>. Acesso em: 20 fev. 2015.







apelos demonstram que as “mulheres livres” não são aquelas que podem fazer escolhas, mas as que se conformam aos modelos da mídia, que só se enxergam pelo olhar do homem, reforçando a ideia de superioridade do masculino (DEL PRIORE, 2014).

De certa forma, coloca-se que a manutenção da beleza, entre outros atributos, imperava, nos anos 1960 e 1970, como uma condição para o sucesso do casamento, responsabilidade delegada à mulher (CUNHA, 2001). Nesse movimento, “cristalizam-se no corpo as crenças, as representações e os significados do que é ser homem ou mulher em determinada sociedade, em determinado momento” (MATOS; LOPES, 2008, p. 62) e esses modelos vão se fortalecendo se não forem relativizados e discutidos.

Se tradicionalmente “a chamada boa aparência impunha-se. Os bons casamentos sobretudo dependiam dela” (DEL PRIORE, 2009, p. 73), significa que a beleza, além de ser uma forma de igualar as relações de poder, ligadas à sedução e a valores narcisísticos, passa a ser definidora de mulher e função a ser cumprida socialmente (BELELI, 2005).

Quando tratamos dos cuidados de si – autocuidado da mulher em suas roupas, modos, corpo e abordagens congêneres, geralmente pautadas no apelo da beleza – e dos cuidados do outro – mulher na posição de cuidar do marido, dos filhos, do lar, sendo, desse modo, compreendida como mãe, esposa e dona de casa –, não é intenção denotar que o cuidado coletivo e individual seja, em si, uma forma de opressão reiteradora de desigualdades, mas apontamos a desigualdade presente nas noções de associação imediata entre mulher e responsabilidades no âmbito da família e do lar como tarefas obrigatórias para elas.

Na noção de dicotomia público-privado, embora existam fronteiras borradas entre essas esferas, o espaço privado, que é cenário dessas atribuições associadas à mulher, é desvalorizado e discriminado, num movimento em que se coloca o espaço público como mais importante e reservado ao homem (TÍMON, SASTRE, 2003; OKIN, 2008). A divisão do trabalho entre os sexos denota a dicotomia entre os espaços privado e público num movimento em que os homens são ligados às ocupações da esfera da vida econômica e política e às mulheres atribuem-se ocupações ligadas à domesticidade e reprodução (OKIN, 2008), difundindo a ideia de homem autônomo e mulher dependente (TÍMON, SASTRE, 2003), primeiro do pai, depois do marido – e, em alguns discursos, até mesmo dos filhos.

A saída das mulheres de casa para “trabalhar fora” é, talvez por isso, possivelmente vista como uma atividade de mais privilégio, já que nas tarefas domésticas, além de não existir remuneração, há a ideia de que quem as faz é um servidor do outro. Para as mulheres, reivindicar espaço na esfera pública não é uma negação do privado, espaço historicamente associado a elas, mas se trata de colocar em pauta e problematizar a divisão sexual deste



trabalho. Reivindicações acerca da queda de barreiras que se apresentavam à mulher no mundo do trabalho e da política fizeram parte, inclusive, do movimento feminista dos anos 1960, embora que, ainda nesse momento, o próprio movimento feminista ressaltasse que a mulher deveria se atentar para responsabilidades específicas na família (OKIN, 2008). Ainda no bojo das reivindicações dos movimentos feministas, desta maneira, nota-se que a aceitação do duplo papel pode acirrar ainda mais as desigualdades entre homens e mulheres.

Essa contradição presente na aceitação de um “duplo papel” da mulher, nos anos 1960, dá espaço para o questionamento das classificações, ao passo que avaliam e revisam os papéis sociais das mulheres, como as atribuições domésticas e extra domésticas típicas de homens e mulheres e papéis de mãe, esposa, dona de casa (DEL PRIORE, 2000). Sobre a chamada dupla jornada da mãe que trabalha em casa e fora de casa, há, inclusive, discussões que, para além das desigualdades, colocam esta situação como uma forma de violência velada ou simbólica (Imagem 6).

Imagem 6 –Campanha FCM e INEGRA



Fonte: Facebook (2014)<sup>10</sup>.

A imagem 6 faz parte de uma campanha assinada pelo Fórum Cearense de Mulheres<sup>11</sup> e Instituto Negra do Ceará<sup>12</sup> divulgada em redes sociais em novembro de 2014, em que é

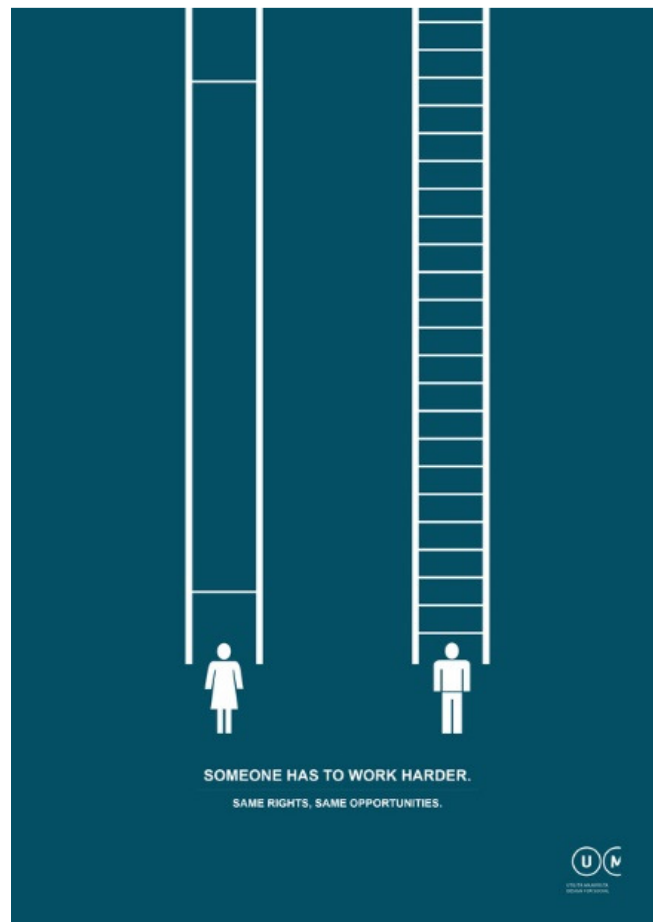
<sup>10</sup> Postagem disponível em: <http://goo.gl/oDNNhi>. Acesso em: 10 fev. 2015.

<sup>11</sup> O Fórum Cearense de Mulheres (FCM) é uma organização feminista e antirracista, de atuação estadual composta por organizações não governamentais, mulheres vinculadas a núcleos de pesquisas de universidades, secretarias de mulheres de sindicatos e mulheres sem vínculos institucionais. Foi criado em 1994, no processo



possível constatar que se problematiza a noção de que “homens que têm sucesso na vida pública são frequentemente desculpados por negligenciar suas famílias, enquanto as mulheres, na mesma situação, não o são” (OKIN, 2008, p. 326). Essa compreensão, ainda, é transposta na campanha assinada pelo grupo Manifesta Utilità (Imagem 7), uma organização que une designers gráficos para abordar temas relacionados aos direitos humanos.

Imagem 7 –Anúncio Manifesta Utilità



Fonte: Behance (2014)<sup>13</sup>

A imagem 7 sugere a ideia de que a mulher, em comparação ao homem, por mais que possa parecer ter oportunidades iguais, tem sua jornada dificultada. A noção aqui discutida, de que há discriminações e desvalorizações que representam percalços na vivência diária feminina, se traduz na assinatura das peças da campanha “Someone has to work harder. Same

preparatório da Conferência de Beijing (Conferência de Mulheres das Nações Unidas, realizada em 1995). *Site* oficial: <<http://www.portaldomar.org.br/sujeitos-da-mobilizacao/fcm>>.

<sup>12</sup> O Instituto Negra do Ceará – INEGRA é uma organização social com prioridade a mulheres negras que busca promover os valores étnicos, políticos, sociais e culturais das populações negras atuando em uma perspectiva antirracista e feminista. *Site* oficial: <<http://inegrace.wordpress.com/author/inegrace/>>.

<sup>13</sup> Esta peça e as demais que compõem a campanha publicitária podem ser encontradas em: <https://www.behance.net/gallery/Manifesta-Utilita-human-rights/2598519>. Acesso em: 20 fev. 2015.



rights. Same opportunities”<sup>14</sup>, trazendo à tona as discussões de gênero ao abordar que “as instituições e práticas de gênero terão de ser muito alteradas para que as mulheres tenham oportunidades iguais às dos homens” (OKIN, 2008, p. 327).

Anúncios como esses, que vão na contramão de discursos sexistas e visam um enfrentamento de valores hierárquicos nas relações entre homem e mulher, são um caminho para entender os estudos de gênero. Tal perspectiva evidencia que são as noções multiplicadas que reiteram feminilidades e masculinidades não só a partir de características inatas (biológicas), mas também via fenômenos sociais que, mediados, por exemplo, por concepções de uma campanha de publicidade podem criar e/ou estimular modos de ser e viver (BELELI, 2005, 2007).

Discutir gênero, assim, é um processo complexo e interdisciplinar que perpassa campos como a cultura, a economia, a educação, a política e, inclusive, a linguagem. Exemplo disso são os marcadores sociais de diferença que dão uma “falsa neutralidade de gênero” em documentos oficiais e discussões teóricas, como uso de termos masculinos de referência, como “ele” e “homem”, enraizados em nossa cultura ocidental os quais deixavam claro que a mensagem direcionava-se a chefes de família masculinos. Estas práticas, nos últimos anos, despontam para interpretações feministas que têm revelado a necessidade de uma reestruturação para evitar que, na linguagem, se reforcem padrões sexistas (OKIN, 2008)<sup>15</sup>.

Para além do uso de termos neutros, ainda, as questões diárias de gênero precisam ser discutidas, principalmente porque é possível encontrar resistência quando se lida com uma desconstrução do que já está posto como “adequado” e “correto”. Esse tipo de questionamento é pertinente justamente porque “vivemos uma longa tradição machista. E, de modo curioso, somos nós que a alimentamos” (DEL PRIORE, 2014, p. 6-7). Dentro destas problematizações, questionar os “naturalizados” papéis de gênero que claramente desvalorizam uns em função de outros faz parte da busca pela igualdade que envolve a mudança de noções engendradas num imaginário social e cultural sexista que foi se consolidando historicamente e que, inclusive, alinha-se com os desafios do milênio promovidos pela Organização das Nações Unidas<sup>16</sup>, já que o 3º objetivo apresentado trata da importância de promover a igualdade de gênero e valorização da mulher.

<sup>14</sup> Em tradução livre: “Alguém tem que trabalhar mais. Mesmos direitos. Mesmas oportunidades”.

<sup>15</sup> Em 2014, inclusive, foi disponibilizado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul o “Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende”, disponível para consulta em: <<http://goo.gl/NSjPXm>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

<sup>16</sup> O projeto intitulado “8 jeitos de mudar o mundo” e suas sugestões de ações está disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/>. Acesso em: 20 fev. 2015.





Dentre as sugestões de ações presentes no projeto da ONU, destacam-se a divulgação dos locais dos centros de atendimento para mulheres; a realização de denúncias de casos de agressão e violência contra mulheres; o incentivo à população feminina para a busca de alternativas de geração de renda; a promoção de uma educação na qual filhos e filhas realizem, com igualdade, o trabalho cotidiano do lar; a não reprodução de expressões sexistas que atentem contra a dignidade da mulher ou coloquem em situação de inferioridade; e o boicote à produtos que explorem o corpo feminino em sua comercialização, de modo que se exija o cumprimento da regulamentação publicitária e se fortaleça o senso crítico dos consumidores e sociedade, entre outras propostas.

Este entendimento, ainda, está em sintonia com as proposições do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015) (BRASIL, 2013), que tem como princípios orientadores a busca pela igualdade entre mulheres e homens em todos os espaços e o respeito à diversidade e combate a qualquer forma de discriminação.

### **Considerações finais**

Vivemos em uma sociedade organizada por relações em que o modo como somos e vivemos depende de identificações de gênero e, compreender as representações, práticas e discursos que se pautam na divisão do trabalho e na distribuição de poder, estereotipando a imagem feminina e fortalecendo desigualdades, permite desmistificar a associação da mulher com a esfera doméstica, com a incansável responsabilidade de cuidar de si e dos outros segundo padrões externos que vão sendo internalizados historicamente. Neste movimento, desconstruir a consolidada estrutura sexista que se firmou socialmente, invariavelmente gira em torno da noção de gênero como uma identidade mutável, inserida em um tempo e espaço, de origem e força cultural.

As representações femininas aqui elencadas, presentes nas imagens publicitárias da mídia impressa dos anos 1960, por exemplo, podem ter reverberado em conceitos presentes nos anúncios de hoje, conforme mostrado nas campanhas publicitárias que circularam em plataformas digitais. Questionar essas noções e perceber que modelos e padrões de gênero são historicamente reiterados, pode auxiliar que se minimizem as chances de que estereótipos femininos homogeneizantes ecoem, deste mesmo modo, em representações futuras.

A partir das discussões aqui ilustradas por anúncios, buscou-se evidenciar pela lente conceitual crítica de gênero a percepção de que as mulheres são diferentes entre si, embora sejam comumente englobadas por um mesmo estereótipo que tem servido de modelo e parâmetro para dissolver essas diferenças. Ainda, revelando as marcações de relações entre





mulheres e homens e apontando para discussões em torno deste tema, percebe-se como as estruturas sociais ainda haverão de se modificar para promover relações de igualdade.

### Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **We should all be feminists**. Produção: TEDx Euston. 30'15''. TED Talks, 2013. 1080p (HD). Disponível em: <[http://youtu.be/hg3umXU\\_qWc](http://youtu.be/hg3umXU_qWc)> Acesso em: ago. 2014.
- ALMEIDA, Anailde. **A construção social do ser homem e ser mulher**. Salvador: EDUNEB, 2010.
- ALMEIDA, Angela Maria Menezes de. Feminilidade: caminho de subjetivação. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, v. 4, n. 38, p. 29-44, 2012.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELELI, Iara. Aparecida. Imagens efêmeras: gênero e sexualidade na propaganda brasileira. 29º Encontro Anual da ANPOCS, 2005, Caxambu. **Anais do 29º Encontro Anual da ANPOCS**, 2005.
- BELELI, Iara Aparecida. Corpo e identidade na propaganda. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 193-215, 2007.
- BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015)**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.
- CUNHA, Maria de Fátima da. Homens e mulheres nos anos 1960/70: um modelo definido? **Revista História Questões & Debates**, Curitiba, v. 34, p. 201-222, 2011.
- DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Senac, 2009.
- DEL PRIORE, Mary. **Histórias e conversas de mulher**: amor, sexo, casamento e trabalho em mais de 200 anos de história. São Paulo: Planeta, 2014.
- FARIA; Lia Ciomar Macedo de; CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da. Memórias e Representações Femininas: Ideologias e Utopias dos anos 60. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2012.
- LUPETTI, Marcélia. **Gestão estratégica da comunicação mercadológica**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MATOS, Auxiliadora Aparecida de; LOPES; Maria de Fátima. Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP Para Mulher. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n.1, p. 61-76, 2008.
- MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; RIBEIRO, Amanda de Souza. Mãe, esposa e dona do lar: representações da mulher no Jornal Folha do Norte do Paraná. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 1-26, 2014.
- MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; SILVA, Gessica Aline. No lar e na família: permanência e mudanças nas representações da mulher face aos ventos modernizantes. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 9, n. 17, p. 269-281, 2014.



OKIN, Susan. O gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: A useful category of historical analysis. **The American Historical Review**, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; FARIA, Aline Almeida de. Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas femininas. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v.3, n. 9, p. 171-188, 2007.

TÍMON, Mônica; SASTRE, Genoveva. Los sentimientos em el ámbito de la moral. **Educación e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 219-234, 2003.



## CULTURA E PODER POLÍTICO-INSTITUCIONAL NA DINÂMICA IMPERIAL PORTUGUESA DO ANTIGO REGIME

Joacir Navarro Borges<sup>1</sup>

### Introdução

A problemática da cultura jurídica e das relações de poder político e institucional no Antigo Regime já ocupou a pena de inúmeros estudiosos - especialmente dos historiadores - que lograram produzir um extenso debate sobre o tema. A historiografia oriunda dessas reflexões produziu diversas correntes interpretativas. A consolidação do poder dos modernos Estados Nacionais ocidentais, forjou uma tradição historiográfica no século XIX, que privilegiou a escrita da História política como forma de construir passados nacionais coerentes com a crescente imposição do poder estatal. Esta historiografia política centrada na ideia de Estado fixou-se numa concepção de poder centralizado, ou seja, o poder como algo inerentemente ligado ao aparato estatal. As sociedades humanas passaram a ser divididas em sociedades com Estado e sem Estado. As sociedades com Estado eram as sociedades históricas, objeto de interesse dos historiadores políticos que trabalhavam fundamentalmente com fontes escritas oficiais, enquanto que as sociedades sem Estado eram consideradas sem História e pertenciam ao campo de estudo da Etnologia. Essa vertente historiográfica organizou a História como uma sucessão de Civilizações dotadas de alguma forma de Estado. Adotou-se um ponto de vista teleológico identificado com a ideologia do progresso como forma de compreender a evolução das sociedades históricas desde a antiguidade até a última e mais bem acabada etapa daquele processo: a constituição dos modernos Estados nacionais no ocidente.

Nesse prisma, a Idade Moderna, foi entendida como um período marcado pela progressiva centralização e absolutização do poder monárquico. A História de Portugal e de suas colônias foi fortemente influenciada por este viés analítico eminentemente estatal. O poder no Império Português emanava de um lugar preciso: a metrópole, o centro, a coroa, o rei. Ou seja, os quadros explicativos tendiam a entender as relações entre a metrópole e suas colônias como relações de subordinação ou insubordinação dependendo do lugar de onde emanava o discurso historiográfico. A História foi posta a serviço do poder político central - seja português, seja brasileiro após a independência - como forma de camuflar a historicidade

---

<sup>1</sup>Doutor, UNESPAR/Câmpus de Paranaguá, E-mail: joacir.borges@unespar.edu.br



política e institucional das comunidades locais de origem portuguesa no interior da dinâmica imperial portuguesa do Antigo Regime. “A noção de um governo metropolitano centralizado, a formulação de políticas impermeáveis à realidade colonial e implementadas ao pé da letra por agentes da Coroa, de uma Coroa insensível e de atitudes metropolitanas rígidas voltadas para o Brasil, demanda revisão.” (RUSSEL-WOOD, 1998, p. 202).

A historiografia clássica tendeu a classificar as manifestações do poder político e institucional até o século XVIII como foco privilegiado de leis confusas, que não obedeciam a critérios legislativos racionais e a uma clara divisão dos poderes, ou seja, tenderam a cometer o anacronismo de estudar as estruturas de poder pré-oitocentistas a partir de critérios válidos para o paradigma legalista e a estrutura político-administrativa tripartite impostos no Ocidente a partir do fim da centúria setecentista e tornados hegemônicos nos séculos XIX e XX.

Os posicionamentos dessa historiografia passaram a ser revistos de modo sistemático a partir da década de 1980. Tal fato se deveu ao deslocamento do foco das pesquisas históricas – fontes, problemas, objetos, métodos, abordagens - empreendido por uma vertente historiográfica tão importante quanto os Annales a partir da década de 1930. A ênfase dos Annales na história social, econômica, demográfica e cultural afastou o interesse de muitos historiadores pela história política, administrativa e institucional. Contudo, nos anos 1960 e 1970, o contexto bipolar da guerra fria, a revolução comportamental, as lutas de grupos marginalizados por direitos iguais, a descolonização afro-asiática e o maio de 68 dentre outros fatos relevantes, levaram as questões relativas à política e ao poder a reocupar a reflexão intelectual de modo mais enfático. Métodos, problemas, objetos e conceitos emprestados das outras ciências sociais como sociologia, economia, geografia, antropologia, demografia, enriqueceram as possibilidades da nova história política, afastando-a daquela velha história política “positivista”. Consequentemente, as concepções de poder na historiografia política e institucional ocidental, sofreram uma “passagem bastante lenta do *poder* como algo inerente a certos indivíduos e instituições – a começar pelo Estado – ao conceito de *poder* como um tipo de *relação social* concebida eventualmente como de natureza plural – os *poderes*.” (FALCON, 1997, p. 62).

Nesse sentido, nas últimas décadas tem ocorrido uma revisão de muitos posicionamentos da História Política, da História das Instituições e da História do Direito dentre outros campos da historiografia dedicados à compreensão do Império Português entre os séculos XV e XVIII. Os historiadores tem buscado recuperar conceitos que fizeram parte do próprio discurso político e institucional do Antigo Regime Ibérico, assim como formular categorias analíticas mais adequadas à compreensão daquelas dinâmicas sociais. “Categorias



como Estado, centralização, poder absoluto e, mais recentemente, império perderam sua centralidade na análise da arquitetura das unidades políticas, e até mesmo das grandes monarquias europeias da baixa Idade Média e do início da Idade Moderna.” (HESPANHA, 2010, p. 45).

### **O poder político-institucional no antigo regime**

A noção de Antigo Regime tem sido fundamental para entender a dinâmica imperial portuguesa. “O *mare lusitanum* era um Império e, como tal, precisa de um arcabouço teórico mais refinado para explicar sua lógica. O que importa é analisar a “natureza” daqueles liames – internos e externos – e, com isto, deslindar a dinâmica imperial. Uma pista parece ser o Antigo Regime.” (FRAGOSO, 2002, p. 43). Situar a noção de Antigo Regime é invocar toda uma nova visão historiográfica. Significa entender que as instituições coloniais estavam envolvidas num permanente processo de diálogo, negociação e conflito entre si e com as instituições metropolitanas. Refinando o conceito, desenvolveu-se a noção de “Antigo Regime nos trópicos”, como modo de entender as formas específicas de estratificação social, estruturação econômica, atuação política e cultural que se manifestaram no contexto colonial luso (FRAGOSO; GOUVÊA, 2001).

Os estudos sobre as relações entre as diversas instâncias de poder político e institucional das colônias e da metrópole lusa apontam para a prática de uma "autoridade negociada" (GREENE, 1994). Assim, as interações entre metrópole e colônias, podem ser entendidas em uma nova perspectiva, que leve em conta a existência de vias de mão dupla de comunicação e entendimento que resultavam em múltiplas negociações entre as autoridades locais e centrais, passando pelos diversos níveis da hierarquia política, administrativa e judiciária do Império Português. É preciso salientar que a oposição centro-periferia e a respectiva problemática da centralização constituem categorias do discurso historiográfico que, só em contextos muito específicos, podem representar desígnios conscientes dos sujeitos históricos (MONTEIRO, 1999, p. 310). O que se propõe é que a questão da centralização constitui somente um tópico entre outros a serem considerados. O foco da análise aqui proposta inverte a tradicional visão de centro e periferia que privilegia o centro como determinante da periferia. É preciso estudar os focos de poder local – política, justiça, administração – a partir deles mesmos, a partir da documentação que eles próprios produziram e, a partir disso, entender suas formas de funcionamento, diálogo e negociação com as outras instâncias de poder do período.





As referências ao poder local, portanto, não tem um sentido apenas espacial, ou seja, o funcionamento de uma instituição local na colônia, como uma Câmara Municipal, não foi determinado somente pelo fato dela situar-se a uma grande distância da metrópole, na periferia espacial do Império, pois estudos de caso tem demonstrado que muitas das mesmas características do poder camarário podem ser identificadas também em vilas “periféricas” situadas no próprio Reino, um território relativamente pequeno e linguisticamente unificado desde o século XIII (HESPANHA, 2007, p. 60-61).

Pesquisas pormenorizadas sobre comunidades locais têm demonstrado que, na prática, o poder da coroa tinha muitas limitações e que a imagem de crescente absolutização do poder régio ao longo da Idade Moderna não encontra respaldo em dados empíricos. Tais estudos apontam o poder pouco visível, mas eficaz dos municípios como um dos principais contrapontos à autoridade régia. As câmaras, em sua restrição geográfica, em sua escala local, funcionavam como interlocutoras privilegiadas do poder central (MONTEIRO, 1999). O que importa aqui não é considerar positivo ou negativo o fenômeno da centralização ou da descentralização. Questões de valor desse naipe apenas obstruem a visão muito mais interessante de entender os processos de construção dos equilíbrios entre as instâncias locais e centrais. Não se trata de negar ou exaltar a instância central ou a instância local de poder político e institucional, mas antes, o que se pretende é ouvir vozes no diálogo que estabeleciam como forma de manter ou retomar o equilíbrio dos poderes.

Uma das manifestações mais cotidianamente evidentes do poder nas sociedades do Antigo Regime era o poder de fazer justiça. O rei era tido e reconhecido pelo conjunto dos súditos como fonte suprema de toda a justiça. E o que era fazer justiça no Antigo Regime luso? Era dar a cada um o seu conforme seu estatuto e sua posição no interior da hierarquia social e, em última instância, manter os equilíbrios sociais tradicionais e preservar os fins últimos da sociedade que dava suporte à própria monarquia. A mentalidade social do Antigo Regime julgava que ser livre era ser regalengo. O poder régio não dispunha de meios físicos para se fazer presente de forma direta no dia-a-dia da população. Ele era um poder recursal, fonte longínqua e impoluta da justiça, liberta dos usos quotidianos. Ao rei, senhor supremo, sempre se poderia apelar das eventuais injustiças praticadas pelo senhorio próximo. (HESPANHA, 1994, p. 438) Ou conforme notou Norbert Elias: “Quanto mais um soberano se mantém distante, maior é o respeito que o povo lhe confere” (ELIAS, 2001, p. 133). Ao rei cabia o papel fundamental de manter ou restabelecer a ordem perdida fazendo justiça. É preciso lembrar que a justiça se fazia presente no cotidiano da população de cada localidade através da justiça ordinária ou justiça camarária, que nada mais era do que a representante





local dessa justiça régia. Tal fato se manifesta na documentação judiciária local quando os suplicantes revelavam estar se dirigindo “à justiça de sua Majestade que Deus guarde”. Contudo, tratava-se de uma justiça praticada localmente, onde juiz e réu invariavelmente pertenciam à mesma comunidade, daí o ódio às justiças senhoriais e a concepção de que ser livre era pertencer senão ao rei (BORGES, 2009).

A justiça ordinária representava a atividade judiciária da maioria das Câmaras Municipais portuguesas até pelo menos as primeiras décadas do século XIX. Assim, o entendimento do poder dos municípios passa pelo entendimento da ideia de corporativismo social bastante vigorosa durante o Antigo Regime. A concepção corporativa de sociedade encontra respaldo no pensamento escolástico tardomedieval. Naquela sociedade o poder era multifocado, ou seja, o poder estava bastante repartido entre os corpos sociais. O instituto da justiça ordinária expressava a prática judiciária desses corpos menores ou órgãos do grande corpo social denominados Câmaras Municipais ou Concelhos, que surgiram na Idade Média e continuaram atuando com suas práticas locais até o fim do Antigo Regime.

A concepção corporativa de sociedade guiava-se pela crença na existência de uma ordem universal (cosmos), que abrangia os homens e as coisas, orientando todos para um fim último, um *telos*, uma causa final, que o cristianismo identificava com Deus. O universo físico e o mundo humano não poderiam ser explicados sem referência a esse fim transcendente. Essa ideia de um objetivo final da criação manteve sempre o postulado de que cada parte do todo cooperava, a seu modo, no cumprimento do destino cósmico.

A unidade da criação era uma «unidade de ordenação» (*unitas ordinis, totum universale ordinatum*) – ou seja, uma unidade em virtude do arranjo das partes em vista de um fim comum – que não comprometia, antes pressupunha, a especificidade e irredutibilidade dos objectivos de cada uma das «ordens da criação e, dentro da espécie humana, de cada grupo ou corpo social». (...) Ligada a esta ideia, a ideia de indispensabilidade de todos os órgãos da sociedade e logo, da impossibilidade de um poder político «simples», e «puro», não partilhado. Tão monstruoso como um corpo sem cabeça, seria uma sociedade, em que todo o poder estivesse concentrado no soberano. O poder era, por natureza, repartido; e, numa sociedade bem governada, esta partilha natural deveria traduzir-se na autonomia político-jurídica (*iurisdictio*) dos corpos sociais, embora esta autonomia não devesse destruir a sua articulação natural (...). A função da cabeça (*caput*) não é, pois, a de destruir a autonomia de cada corpo social (...), mas a de, por um lado, representar externamente a unidade do corpo e, por outro, manter a harmonia entre todos os seus membros, atribuindo a cada um aquilo que lhe é próprio (...), garantindo a cada qual o seu estatuto («foro», «direito», «privilégio»); numa palavra, realizando a justiça. E assim é que a realização da justiça – finalidade que os juristas e politólogos tardomedievais e primomodernos consideram como o primeiro ou até o único fim do poder político – se acaba por confundir com a manutenção da ordem social e política objectivamente estabelecida (HESPANHA; XAVIER, 1999, p. 122-123).



Esse arcabouço doutrinal compunha ainda a ideia de que cada corpo social tinha uma função própria, um ofício que deveria desempenhar para o que devia ser dada a autonomia necessária. A autonomia funcional dos corpos ligava-se à concepção de autogoverno, que abrange o poder de fazer leis e estatutos, de constituir magistrados, de julgar os conflitos e emitir ordens. “Nessa ordem, os órgãos menores são concebidos como miniaturas do grande corpo. Devem encontrar uma harmonia interna entre as partes que o integram e com a cabeça real. E a cidade também tem a sua cabeça, representada pelos concelhos, comunas, ou câmaras, além de diversos corpos menores: clero, fidalgos, cidadãos, corporações de ofício, ou as próprias famílias que a habitam.” (PEREIRA, 2003, p. 10). A concepção corporativa de sociedade encontrou eco nas obras de pensadores da segunda escolástica na península Ibérica. No século XVII, o pensamento político corporativo encontrava-se ainda bastante vivo nas penínsulas Ibérica e Itálica. Em Portugal, o pensamento político seiscentista vinculou-se estreitamente às concepções corporativas da sociedade.

Nas sociedades do Antigo Regime o poder tinha um caráter regulado e o próprio rei submetia-se à lei. Além disso, o poder régio coexistia com o poder da Igreja, o poder dos concelhos, dos senhores, das famílias e de diversas outras instituições. O rei dispunha de direitos exclusivos como cunhagem de moedas, decidir sobre a guerra ou a paz e fazer justiça em última instância. No entanto, os outros poderes também gozavam de prerrogativas que o rei não dispunha, tal como o poder das câmaras de editar posturas relativas à vida comunitária, o poder das famílias de educar os filhos e disciplinar o lar, o poder da Igreja de julgar clérigos, o poder das corporações de regular os ofícios. A lei era o direito régio, mas não era o único direito, havia também o direito canônico da Igreja, o direito das Câmaras Municipais de editar posturas, os costumes tradicionais das comunidades considerados pelos juristas como de obediência obrigatória. “Os juízes entendiam que a aplicação da lei devia ser matizada pela avaliação da sua justeza em concreto, tarefa que lhes caberia essencialmente a eles e sobre a qual mantinham um poder incontrolado, escudados na doutrina jurídica do direito comum.” (HESPANHA, 2001, p. 128-129).

Como decorrência do corporativismo social, no Antigo Regime vigorava um sistema jurídico pluralista. O pluralismo jurídico se caracteriza pela coexistência de ordens jurídicas diversas no interior do mesmo ordenamento jurídico. A convivência, no seio do mesmo espaço social, de sistemas normativos distintos, com legitimidade e conteúdos diferentes, sem que existisse uma regra de conflitos fixa e inequívoca que delimitasse, de forma previsível de antemão, o âmbito de vigência de cada ordem jurídica. Além disso, a falta de rigor com que o princípio de que a lei posterior revoga a lei anterior era aplicado (HESPANHA, 2006, p. 23).



No caso português podemos enumerar diversos exemplos de pluralismo jurídico. Em princípio, as leis portuguesas estavam compiladas nas três Ordenações do Reino que se sucederam entre os séculos XV e XVII (Afonsinas, Manuelinas e Filipinas). Contudo, as leis extravagantes eram editadas em grande número sem anular o disposto nas Ordenações.

O pluralismo jurídico do Antigo Regime se contrapõe ao paradigma legalista que vem se impondo à cultura jurídica, política e institucional ocidental desde o século XIX e se tornou hegemônico no século XX. O paradigma legalista institui a lei como principal ou mesmo a única técnica disciplinadora da sociedade. Assim, a legitimidade das práticas sociais deve ser avaliada por leis escritas impostas pelo Estado, obedecendo a um caráter geral e abstrato e a uma racionalidade técnica (HESPANHA, 1993a, p. 12).

A redução do controle social ao paradigma legalista que começou a ser discutido a partir da centúria oitocentista começa a ignorar possibilidades de recurso às “tecnologias disciplinares” mais diversificadas e pulverizadas pré-oitocentistas.

Se submetermos este paradigma a um contraponto histórico damos-nos conta de que ele corresponde a uma estratégia paradoxal. Ao instituir a lei como forma única de controle social, ele leva a cabo, na verdade, uma enorme redução da panóplia das tecnologias disciplinares disponíveis noutras épocas, mesmo que não consideremos senão aquelas que podem ser subsumidas ao conceito de tecnologias “jurídicas”. Isto numa época em que, como nunca, tem vindo a crescer o âmbito de situações a regular. E, para além disso, a “forma legal” constitui uma técnica de controle exigente, requerendo a verificação de uma série de condições sociais, culturais e jurídicas. (...) o ordenamento jurídico pré-oitocentista era essencialmente pluralista. (...) Em primeiro lugar, a lei era, dentro do direito “oficial”, uma fonte minoritária. O direito “oficial” – i.e., aplicado pelos tribunais centrais ou pelos (poucos) tribunais “oficiais” periféricos – era esmagadoramente, de natureza doutrinal, recolhendo os juristas do antigo regime à máxima segundo a qual (...) o direito [civil] consiste apenas na interpretação dos juristas. A lei era parcamente usada, apenas como meio de suprir ou adaptar o direito doutrinal. Entre nós, por exemplo, as Ordenações cobrem apenas setores muito limitados da regulamentação jurídica (...) A legislação extravagante foi-se acumulando, até aos finais do antigo regime, mas a um ritmo muito diferente do atual (HESPANHA, 1993a, p. 13-14).

É preciso avaliar de modo menos anacrônico e deformado as manifestações da justiça nas sociedades do Antigo Regime, surpreendendo seus mecanismos não oficiais, não desvalorizando a justiça local em função da justiça dos tribunais centrais tomando-a pelo todo, atentando para os mecanismos disciplinadores diversos da lei, da justiça e da coerção na disciplinarização social (HESPANHA, 1993a, p. 9).

A Coroa não dispunha de todos os recursos materiais e humanos necessários para fazer valer seu poder na maioria das vilas e cidades de menor importância, tanto nas do Reino como nas das colônias. A relativa autonomia das câmaras frente ao poder central era manifestada no seu direito de editar posturas localmente e na interpretação frequentemente arbitrária dos





na efetividade de seus próprios sistemas políticos, ancorados no poder econômico e simbólico das elites locais tradicionais, muito capazes de estabelecer limites e formas de resistência ao poder central e ao direito oficial (HESPANHA, 1999, p. 464-465). Ao mesmo tempo o poder da elite local era limitado e contraposto por uma tradicional noção de direitos e costumes da população em geral.

A expressão ‘justiça’, no período colonial, era entendida de modo bem mais amplo que o atual. Justiça podia estar se referindo à organização do aparato judicial, mas podia também ser utilizada como sinônimo de lei, legislação e direito (SALGADO, 1985, p. 73). Ainda no início de século XIX, o dicionário de Antonio Moraes e Silva, definia justiça como “a virtude de obrar conforme as leis, e o que é direito, principalmente dando a cada um o seu.” Direito foi definido como o “moralmente justo, a lei, a faculdade moral concedida pela Lei natural, civil, das gentes, divina” e lei define-se como “a norma prescrita pelo (...) poder legislativo legítimo, e fundado em Direito, ou na força e coação” (MORAES E SILVA, 1813).

Na definição acima, podemos distinguir claramente que a noção de lei se fundamentava na ideia de um poder legislativo formal dotado de força e coação já apontando para o paradigma legalista que começava a se impor. Já a noção de direito é muito mais ampla, podendo indicar tanto o direito formal no qual se baseia a lei, como o direito socialmente praticado e informal, que toma por base o “moralmente justo”, pois, a noção internalizada de direitos e a percepção da população sobre uma dada ordem moral estabelecida, são fundamentais para entender os mecanismos de ação das comunidades locais. A noção de “economia moral” tem sido bastante utilizada para estudar os conflitos e motins populares e entender a firme defesa que a população fazia de seus pressupostos morais, direitos e costumes tradicionais no Antigo Regime.

É possível detectar em quase toda ação popular do século XVIII uma noção legitimadora. Por noção de legitimação, entendo que os homens e as mulheres da multidão estavam imbuídos da crença de que estavam defendendo direitos ou costumes tradicionais; e de que, em geral, tinham o apoio do consenso mais amplo da comunidade (THOMPSON, 2005, p. 152).

Nas sociedades do Antigo Regime os cânones do poder tinham um caráter bastante específico. Eles encontravam sua base no condicionamento pelos sentimentos – desde os sentimentos domésticos até as virtudes da moral clássica e cristã - transformados em deveres jurídicos pela estrutura absorvente do direito comum.





Da piedade familiar surgiam os deveres e direitos jurídicos (*dominica potestas*) dos *patresfamilias* em relação aos seus familiares e dependentes, incluindo os escravos. Da *gratia* (ou *liberalitas*, *caritas*) surgia a mercê (ou *beneficium*), eventualmente o direito à mercê. Da *miseriçórdia* surgia o perdão, eventualmentne o direito ao perdão. Da *fraternitas* (ou simplesmente da *amicitia*) surgia a *compositio* ou *compromissum*, eventualmentne o dever de entrar em compromisso amigável, de resolver as questões *per dimidiam* (de cortar as diferenças pelo meio) (HESPANHA, 2007, p. 59).

O poder local está imerso neste mundo de direitos que exerceu papel fundamental no constante diálogo travado entre os atores sociais. Tal diálogo tinha por objetivo manter a ordem estabelecida e garantir a manutenção do equilíbrio dos poderes. É preciso ter em vista que o conceito de ordem no Antigo Regime era entendido como os vínculos horizontais de associação, tutela e manutenção de um determinado estado de equilíbrio em meio às múltiplas forças atuantes no seio da sociedade, ou seja, manter a ordem era o mesmo que manter os equilíbrios sociais, o que, ao fim, equivalia a fazer justiça.

Nesse sentido, as câmaras, enquanto órgãos políticos, administrativos e judiciários locais, eram interlocutoras privilegiadas entre os anseios da população e as instâncias superiores do Império Português. Elas eram o fiel da balança no estabelecimento do equilíbrio dos poderes, muito sensíveis em apontar qualquer ruptura nas relações tradicionais mutuamente estabelecidas entre poder local e poder central.

Havia a percepção de que as comunidades tinham deveres para com a Coroa, inclusive o pagamento de impostos. Todavia, esses deveres eram regidos pela noção internalizada de direitos, ou seja, o que era considerado moralmente justo. Esse balizamento delicado entre o justo e o abusivo, estabelecia os limites da ação do Estado Português sobre as comunidades locais. A quebra da ordem gerava revolta.

Em geral, o apaziguamento dos motins estava ligado ao restabelecimento da antiga ordem e a concessão do perdão régio aos revoltosos. Essa solução contava com a vantagem de explicitar as virtudes do rei: clemência, misericórdia e graça. A “graça” era prerrogativa do rei e configurava uma forma de justiça distributiva que distribuía porções justas dos recursos sociais às partes, realizando, dessa forma, a equidade, a *Iustitia*. A graça foi, desde sempre, recurso previsto pelo sistema jurídico do Antigo Regime, no entanto, era recurso de caráter excepcional, pois estava ligada ao poder de *imperium absolutum* do monarca, que não deveria utilizá-lo para realizar objetivos próprios, mas para corrigir e complementar a ordem jurídica vigente no sentido de responder às solicitações dos súditos quando o sistema jurídico revelava-se ineficaz em responder às suas demandas. No século XVII, a faculdade da graça passou a ser mais utilizada para satisfazer os interesses régios (CARDIN, 2005, p. 58).





O estudo do poder local deve ser efetuado levando-se em consideração a concepção de jurisdição (*iurisdictio*) no Antigo Regime. Era comum considerar a jurisdição como o cerne do bom governo, pois “na cultura do *Ius Commune*, as várias manifestações do poder, as decisões e as acções nas quais o poder se concretizava – judiciais, normativas ou administrativas – eram concebidas como funções de uma *potestas* unitária: o poder jurisdicional.” (CARDIN, 2005, p. 54).

A palavra *iurisdictio* remetia para o exercício da autoridade vinculado, nas suas manifestações, aos conteúdos da justiça e às formas do juízo. A jurisdição era, fundamentalmente, o poder exercido no espaço “público” (...) contudo, para além de ser um poder “público”, *iurisdictio* caracterizava-se, também, por ser o poder considerado “legítimo”, ou seja, era uma forma de coacção diferente das relações de poder “de fato”, nascidas do simples arbítrio da vontade de um “poderoso”. Estas últimas eram as relações que não estavam de acordo com o que se considerava recto, direito e justo. Negava-se, assim, a condição jurisdicional a todo e qualquer acto de poder exercido por alguém que não estivesse investido de todos os efeitos de tal poder, e negava-se também a legitimidade aos actos do titular de jurisdição que se situassem fora das fronteiras do juridicamente admissível (CARDIN, 2005, p. 54-55).

A jurisdição era a forma organizativa mais adaptada à realidade do poder no Antigo Regime, pois concorreu para organizar o espaço do poder numa sociedade corporativa, num contexto onde ele era partilhado entre múltiplos focos, pois era a faculdade que melhor expressava a busca do equilíbrio entre as partes, atribuindo-lhes equitativamente seus espaços e seus direitos. A centralidade da *iurisdictio* contribuiu para que o exercício do poder fosse concebido de modo mais conservativo que executivo, como ferramenta privilegiada a ser utilizada na resolução de conflitos entre as esferas de interesses no interior da sociedade, conflitos esses que a autoridade resolvia “fazendo justiça” (CARDIN, 2005, p. 55-56). As concepções jurídicas baseadas na equidade, ou justiça distributiva, baseiam-se numa longa tradição intelectual que remonta a antiguidade greco-latina passando pela escolástica da Baixa Idade Média e chegando até os mestres da segunda escolástica ibérica nos séculos XVI e XVII.

Bartolomé Clavero (1991) estudou o funcionamento das normas da moral benéfica – da graça e do dom – no Antigo Regime. Clavero encontrou, neste tema, um ótimo exemplo da complementaridade existente entre o direito e a moral. Clavero concluiu que duas noções nascidas no mundo clássico, a *antidora* grega e o *beneficium* latino, juntaram-se numa síntese complementar na Idade Moderna. Ou seja, “a contraprestação que nunca deixa de ser graciosa e o estipêndio que tampouco chega a ser, em caso algum, retribuição. Se um, o *beneficium*, é o objeto, a outra, a *antidora*, pode ser o método.” (CLAVERO, 1991, p. 97).



Parece que estamos diante da chave de uma mentalidade, a síntese de umas representações, o desenlace de uma contradição. A *antidora* permite que o *beneficium* seja *obligatio*, que o ato isento, caritativo e livre resulte, sem perder estas virtudes, de uma correspondência devida. É a união dos contrários, vinculação e liberdade: obrigação não obrigatória. Impõe agradecimento e supõe amizade. Fomenta estes vínculos sociais que não devem contar com a desvinculação individual. Resulta uma liberdade que deve se traduzir em liberalidade, neste meio de criação discreta de algumas relações coletivas. Conjuga uma virtude natural, prévia à própria ordem jurídica. A natureza humana ordena esta conduta social. O direito, todavia, não entra. A obrigação *antidoral* não é obrigação *civil* ou propriamente jurídica, nem pode nem deve sê-la. Sua força procede de que não seja. É graça; é a chave das chaves, o vínculo não vinculante, a liberdade nada livre: a *antidora ex liberalitate*, a *obligatio antidoralis* (CLAVERO, 1991, p. 100).

António Manuel Hespanha retomou a problemática da dádiva e da moral beneficencial para estudar a “economia da graça”. O autor destacou que desde a Grécia antiga até a época moderna, os discursos cultos sobre a sociedade têm se servido de algumas palavras chave para representar as vinculações políticas extremamente potentes, duradouras e estruturantes derivadas da economia da graça: amizade, liberalidade, caridade, magnificência, gratidão e serviço. Os vínculos políticos “doces” e “não violentos” conceituam-se pela amizade (*amicitia*). A amizade vincula as partes nela envolvida em dois pólos: “ativo” e “passivo”. Aquele que ocupa a posição dominante ou “ativa” deve ser portador de certas condutas ou “virtudes” como a liberalidade (*liberalitas*), a caridade (*charitas*) e magnificência (*magnanimitas*). Já o ocupante da posição “passiva” ou dominada deve exprimir o sentimento de gratidão (*gratitudo*) que será exteriorizado através de atos de caráter obrigado ou serviço (*servitium*) (HESPANHA, 1993b, p. 157).

No início do século XVIII, o dicionarista Raphael Bluteau definiu direito como sinônimo de justiça, razão e equidade. Justiça foi definida como razão e equidade e também como “dar a cada um o seu, prêmio e honra ao bom, pena e castigo ao mau.” (BLUTEAU, 1716). Diferentemente da concepção liberal contemporânea de igualdade jurídica (todos são iguais perante a lei), o sistema jurídico baseado na ideia de equidade, pressupõe a existência de uma sociedade necessariamente hierarquizada e desigual e as complexas relações de reciprocidade estabelecidas em seu interior.

No centro do discurso devemos por a equidade, conceito que governa alguns dos sistemas jurídicos dos países mediterrâneos e certos aspectos profundos da cultura e da estrutura antropológica do sentido comum de justiça distributiva, isto é, por uma justiça que aspira garantir a cada um o que corresponde ao seu status social, complicando, inclusive o modelo polanyiano de reciprocidade, a saber, o movimento recíproco e bilateral através do qual passam os bens no intercâmbio: não se trata somente de reciprocidade generalizada ou equilibrada, mas de uma multiplicação de reciprocidades possíveis nas quais – nas relações de cada grupo com outro grupo e as relações internas de cada grupo ou no âmbito das relações de cada pessoa com



todas as outras – as interpretações da reciprocidade se multiplicam de acordo com significados complexos que mesclam tipo de reciprocidade e nível social dos protagonistas do intercâmbio (LEVI, 2002, p. 2).

No Antigo Regime, isto que atualmente é denominado de reciprocidade se aproximava do conceito de liberalidade. A liberalidade era a virtude de dar e receber com sabedoria e equilíbrio. Segundo o dicionário de Raphael Bluteau:

Na liberalidade não são atos incompatíveis o dar e o receber, porque dar sempre e nunca receber é caminho certo para em breves espaços não ter mais que dar. (...) O liberal não dá para receber, mas recebendo para dar, dá no mesmo tempo que recebe, recebendo de uns com a mão e dando aos outros com atenção. Pintaram os antigos a Liberalidade em figura de mulher com a cornucópia em uma mão e um compasso na outra. Na cornucópia, significavam a inclinação em dar e no compasso denotavam as medidas, que a prudência há de guardar nas dádivas. Dar em excesso, é extinguir a liberalidade, dar pouco a pouco e em diversos tempos é saborear o gosto de dar, quem dá com atenção, está com animo de dar mais. (Os Príncipes) tem muito que dar, porque seu maior tesouro é o coração dos súditos, tanto mais se aumenta este erário, quanto mais o da Fazenda Real se despeja (BLUTEAU, 1716).

Uma sociedade que valoriza a liberalidade, a equidade e a justiça distributiva é uma sociedade que se estrutura em uma ordem social corporativa e hierárquica, pois “a hierarquia é no sistema nada menos que a forma consciente de referência das partes ao todo” ou “o princípio de gradação dos elementos de um conjunto em relação ao conjunto” (DUMONT, 1997, p. 117-118). A ideia de justiça como “dar a cada um o seu”, perpassa essa definição, não obstante, temos que considerar que numa sociedade de Antigo Regime, “dar a cada um o seu”, pressupõe a existência de hierarquias que operavam numa lógica de inclusão social subordinada, ou seja, numa sociedade onde a categoria social da pessoa influía diretamente sobre seu estatuto jurídico, como os fidalgos e clérigos que gozavam de foro específico quando eram julgados. “À ideia de uma sociedade naturalmente estratificada corresponde esta outra de uma “sociedade ordenada”. Só que, aqui, a ordem reside na desigualdade. (...) A ordem não é apenas um objetivo a prosseguir pelos detentores do poder; mas também uma das linhas orientadoras da ação individual.” (HESPANHA, 1994, p. 308).

A percepção de privilégios era também uma das facetas representativas da ordem estabelecida. A auto-representação fundamental da sociedade medieval e moderna compunha-se de um esquema tripartite: nobreza, clero e povo. Todavia, para além dessa tripartição básica de origem medieval, a estrutura estatutária ficou mais complexa na Idade Moderna, quando houve a tendência de distinguir entre o povo, os estados limpos (letrados, lavradores, militares) e os estados “vis” (artesãos, oficiais mecânicos).



Quanto à nobreza, havia aquela de origem natural (o príncipe, os nobres “ilustres”, os nobres matriculados nos livros da nobreza, os nobres por fama imemorial, aquele cujo pai era nobre), ou seja, a nobreza perpetuada pela tradição e transmitida de geração a geração. Distinta da nobreza natural era a nobreza política, cujo estatuto nobre provinha das normas do direito positivo, dos costumes da cidade, ou seja, uma forma de nobreza derivada de um *status quo* obtido pelo exercício de certos ofícios, pelo privilégio, pelo passar do tempo, pela ciência ou pela milícia (HESPANHA, 1999, p. 131). Tal ampliação dos grupos pertencentes à nobreza, levou a um certo desgaste da própria palavra, que perdeu muito de sua eficácia distintiva e classificadora. Em fins do século XVII e, sobretudo no século XVIII, o termo fidalguia passou a designar a nobreza de sangue, à qual se reservavam os privilégios concedidos pelas Ordenações. Nobreza passou a designar quem não fosse peão (HESPANHA, 1994, p. 313). Nessa última categoria figurava a nobreza da terra, à qual pertenciam os oficiais camarários.

Na América portuguesa desenvolveram-se algumas peculiaridades quanto à categorização das pessoas. Nela ganhou importância a diferenciação entre livre, escravo, liberto e administrado. Também a distinção entre os naturais da colônia e os reinóis. Na ausência de outras formas de “nobreza”, ganhou relevo pertencer à “nobreza da terra”, que geralmente era formada pelas famílias tradicionais da localidade que integravam e dominavam os cargos da governança local. As Ordenações Filipinas dispunham que os cargos camarários deveriam ser ocupados pelos “homens bons” da localidade. Um provimento de 1756 explicita o que era considerado “homem bom”: “Os juízes de vintena e seu escrivão serão pessoas brancas dos que costumam andar na governança porque não é emprego vil, mas cargo honorífico” (BOLETIM DO ARCHIVO MUNICIPAL DE CURITIBA – v. VIII, 1906, p. 85). Em tese, os membros dessa elite local não poderiam exercer ofício mecânico (braçal), ter comércio de porta aberta (varejo) ou ter vícios de sangue (judeu, negro, índio, mestiço). Não obstante, a documentação nos dá diversos exemplos de como essas proibições foram amplamente burladas no Brasil colonial (BORGES, 2011, p. 90).

### **Considerações finais**

A historiografia política e institucional recente vem desenvolvendo pesquisas com sólida base conceitual, teórica e metodológica fruto de análises documentais pormenorizadas das relações de poder político institucional vigentes nas instituições do Antigo Regime. A documentação demonstra a vigência de estatutos sociais diferenciados, típicos de uma sociedade corporativa. É possível ver como, nos processos de negociação e conflito,



enunciavam-se tensões sociais resultantes da defesa de prerrogativas e privilégios. Os membros da elite governante se consideravam como detentores de melhores qualidades que os demais. Seus membros interferiam na política e na economia local, pois a riqueza familiar era um meio para sustentar a qualidade social. A elite local dominava os cargos camarários, formando uma verdadeira nobreza da terra disposta a manter sua esfera de poder, confirmando a tendência oligárquica que surgiu juntamente com as câmaras no século XIV e manteve-se até o fim do Antigo Regime. Charles Boxer deu vários exemplos de como os oficiais de Câmaras tão diversas e distantes como Goa, Macau, Bahia e Luanda, lutavam pela manutenção de seus direitos e privilégios (BOXER, 1965). Sempre prontas a defender seus interesses mas, ao mesmo tempo, partes institucionalmente integrantes do Império Português, instituições grandes e pequenas, centrais e periféricas, negociavam constantemente com o objetivo de criar um delicado equilíbrio entre o poder central e os poderes locais, ou seja, mesmo o poder local mais periférico em relação à Coroa portuguesa, encontrava seu espaço de articulação e diálogo e negociação em relação aos outros níveis de poder do Império Português e para entender esta complexa rede governativa no interior da dinâmica imperial portuguesa é preciso levar em conta os modos de funcionamento do poder político e institucional no Antigo Regime.

### Referências

- BOLETIM DO ARCHIVO MUNICIPAL DE CURITIBA – **Documentos para a História do Paraná. - vol. VIII.** Curitiba: Imprensa Paranaense, 1906.
- BORGES, Joacir Navarro. **Das justiças e dos litígios:** a ação judiciária da Câmara de Curitiba no século XVIII (1731-1752).393f. Tese (Departamento de História) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- BORGES, Joacir Navarro. Os homens de negócio da sociedade tropeira. In: CRUZ, Ana Lúcia Barbalho da; PEREIRA, Magnus Roberto de Mello Pereira (Orgs.). **Curitiba e seus homens-bons.** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2011.
- BOXER, Charles Ralph. **Portuguese society in the tropics.**Madison: The University of Wisconsin Press, 1965.
- BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário portuguez e latino.** Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva, 1716.
- CARDIM, Pedro. “Administração” e “governo”: uma reflexão sobre o vocabulário do Antigo Regime.” In: BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. **Modos de Governar:** idéias e práticas políticas no Império português – séculos XVI-XIX. São Paulo: Alameda, 2005, p. 45-68.
- CLAVERO, Bartolomé. **Antidora – antropologia catolica de la economia moderna.** Milão: Giuffrè Editore, 1991.









LEVI, Giovanni. Reciprocidad mediterránea. In: **Tiempos Modernos**: Revista Electrónica de Historia Moderna, vol. 3, n. 7, p. 1 – 29, 2002. Disponível em: <<http://www.tiemposmodernos.com>>. Acesso em: 21 mar. 2015

MONTEIRO, Nuno Gonçalo. Os concelhos e as comunidades. In: MATTOSO, José (Dir.); HESPANHA, António Manuel (Coord.). **História de Portugal** – o Antigo Regime. Lisboa: Editorial Estampa. 1999, p. 303-331.

MORAES E SILVA, Antonio. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lithotypografia Fluminense, 1922. Edição fac-símile da segunda edição de 1813.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. O direito de Almotaçaria. In: PEREIRA, Magnus Roberto de Mello; NICOLAZZI, Norton Frehse (Orgs.). **Audiências e correições dos almotacés (Curitiba, 1737 a 1828)**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003, p. 1-23.

RUSSEL-WOOD, Anthony John R. Centros e Periferias no Mundo Luso-Brasileiro, 1500-1808. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 187-249, 1998.

SALGADO, Graça (Coord.). **Fiscais e Meirinhos**: A administração no Brasil Colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum** – estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



## O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA OS JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ COOPERATIVO – TURMA 2013

João Carlos Leonello<sup>1</sup>  
Janete Leige Lopes<sup>2</sup>  
Vera Lucia Neves<sup>3</sup>

### Introdução

O trabalho se configura como categoria fundante do ser social. O homem se humaniza a partir da relação que estabelece com a natureza e com os outros seres humanos no processo de satisfação de suas necessidades materiais.

Para Marx (1996) o trabalho é antes de tudo, um processo de que participam o homem e a natureza, onde o ser humano com sua ação imprime na natureza uma forma útil à vida humana e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Segundo Granemann (2009) conceber o trabalho como fundador da sociabilidade humana significa reconhecer que mesmo nas mais antigas relações sociais construídas pela humanidade sempre se assentaram no trabalho como fundamento da própria reprodução da vida. A cada período da história humana, os homens produziram bens para o provimento de suas necessidades sociais.

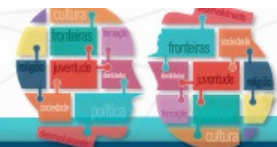
Através do trabalho o homem produz novas experimentações para satisfação de novas necessidades. As sociedades humanas produzem e consomem constantemente, este processo social se renova constantemente, pois a conclusão de ato de produção deve ser o ponto de partida para a produção seguinte, “assim, não há como existir um processo social de produção apartado ou oposto à reprodução da vida social; produção e reprodução da vida social são momentos diferenciados de uma mesma forma social.” (GRANEMANN, 2009, p. 14).

Mesmo em uma relação de assalariamento a produção, ou labor é de extrema importância no processo de formação da identidade do ser social. Máximo (2012) entende que o emprego formal possui um papel fundamental na construção dos jovens enquanto cidadãos. Para a autora a partir dos anos 2000 se inicia um movimento de reconhecimento da juventude como protagonista e cidadã, como um segmento que necessita de ações e projetos que possam atender suas demandas e interesses.

<sup>1</sup> Doutor, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: jleonello@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutora, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: j\_llopes@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestranda, PPGSeD/UNESPAR, E-mail: veraneves@seds.pr.gov.br



Morais (2008) afirma que as políticas públicas de juventude partem do diálogo com o segmento, logo se faz necessário dar voz ao jovem que participa dos programas implementados para o segmento.

O presente estudo tem como questão central verificar quais significados são atribuídos a participação no programa de aprendizagem pelos jovens egressos. Para atingir o objetivo se apoia em uma pesquisa qualitativa, que segundo Turato (2005), se caracteriza por não buscar estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas. A metodologia qualitativa propicia um exame intensivo dos dados em amplitude e em profundidade, traz para o cientista social uma estreita aproximação com dados, para que os mesmos possam revelar à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

### **O trabalho e a formação humana**

O trabalho se configura como categoria fundante do ser social. O homem se humaniza a partir da relação que estabelece com a natureza e com os outros seres humanos no processo de satisfação de suas necessidades materiais. Ao criar novas necessidades o homem também cria novos instrumentos que mediam sua relação com a natureza. Os instrumentos, ou meios de produção, identificam como a sociedade em determinado tempo histórico produz e reproduz as relações sociais necessárias para que alcance sua satisfação biológica. Neste processo de produção há uma interação necessária entre os homens que se comunicam para passar aos outros o conhecimento adquirido na transformação da natureza, assim trabalho, linguagem e transmissão de conhecimento são elementos essenciais para a formação humana. O trabalho é a condição básica e fundamental da vida humana, podendo se afirmar “que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 11).

Antunes (2000) afirma que o trabalho está no centro do processo de humanização do homem e se constitui numa categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social, tem uma função na constituição do ser social, como ser dotado de autonomia e, por isso, inteiramente diferente das formas de ser anteriores. O trabalho é o momento originário a protoforma do ser social, como momento fundante, “como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social” (ANTUNES, 2000, p. 145).

Para o autor o ser social cria e renova as condições de produção e a reprodução de sua vida em sociedade, por meio do trabalho, que resulta da teleologia que o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno ausente nos demais animais.

Marx (1996) afirma que o trabalho é uma categoria exclusiva do homem e pressupõe



o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 202).

Para Lessa (2000) na concepção marxiana o trabalho “é a categoria fundante do mundo dos homens porque é o momento predominante na produção das novas situações objetivas e subjetivas que caracteriza a história humana.” (LESSA, 2000, p. 17). O pressuposto de toda obra marxiana é que os homens transformam a natureza nos bens materiais que necessitam para comer, morar e vestir. Essa transformação se dá através do trabalho, ou seja, da construção em sua consciência do produto e do processo de produção do produto que necessitam. Ao transformar a natureza, construindo um novo objeto, transformam a si próprios quando confirmam ou negam seus conhecimentos que serviram de base para suas “prévias-ideações e, também na medida em que desenvolvem novas habilidades.” (LESSA, 2000, p. 19), fazendo com que o indivíduo que termina o processo não seja o mesmo de seu início, e a sociedade também não é mais a mesma, pois conta com um novo produto, que não tinha anteriormente.

O trabalho humano se distingue dos demais seres pela sua dimensão teleológica, o uso e a criação de instrumento de trabalho e a criação de novas necessidades, “a dimensão teleológica é a capacidade do homem de projetar antecipadamente na sua imaginação o resultado a ser alcançado pelo trabalho, de modo que, ao realizá-lo, não apenas provoca uma mudança de forma na matéria natural, mas nela realiza seus próprios fins.” (IAMAMOTO, 2001, p. 40). Para atingir os objetivos antecipados o homem faz uso de instrumentos criados para satisfazer as necessidades que se desdobram em novas necessidades sociais e na produção de impulsos para o consumo. Para Netto e Braz (2012) o trabalho é a atividade projetada, conduzida a partir de um fim proposto, teleologicamente determinado.

Para Iamamoto (2001) na análise marxiana a essência humana não é imutável e eterna, mas sim um vir a ser no movimento das relações sociais ao longo da história, entendida como processo de formação e transformação do homem, graças ao trabalho, e a sua maior característica “é precisamente sua atividade espontânea que modela sua subjetividade, em consequência da qual ele se encontra em um eterno movimento do vir a ser” (IAMAMOTO, 2001, p. 44).



Neto e Braz (2012) afirmam que o homem é natureza historicamente transformada, que no decurso histórico se configura na estrutura do ser social que conhecemos, desenvolvido e articulado, capaz de “realizar atividades teleologicamente orientadas; objetivar-se material e idealmente; comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; escolher entre alternativas concretas; universalizar-se e sociabilizar-se” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 53).

Segundo Iamamoto (2001) as condições sociais do trabalho são também condições de exteriorização do indivíduo que trabalha, que provoca uma modificação no sujeito que se cria e recria. “O trabalho, como atividade do sujeito que age, é objetivação de capacidades do sujeito e subjetivação por ele da realidade sócio-histórica” (IAMAMOTO, 2001, p. 71).

O ser humano se identifica de diferentes formas com o trabalho, pode representar situação de dor, esforço ou obra, até a condição essencial à própria vida que o “liberta das necessidades limitadas á sobrevivência e oportuniza participação e inclusão social”(POCHMANN, 2004, p. 227).

O trabalho, em especial na sua forma ontológica, se vincula ao desenvolvimento humano que representa a capacidade do homem transformar a si e a natureza, mas na forma histórica é visto como condição de financiamento da sobrevivência, nem sempre ligado ao desenvolvimento humano.

Segundo Iamamoto (2001) o trabalho concebido apenas como sacrifício fica destituído da função criadora, produtiva e tanto o trabalho escravo como o assalariado apresentam-se como trabalho forçado, imposto de fora, e não significa liberdade e felicidade. Para Pochmann desde sua evolução histórica até a atualidade parece ser condição inalienável do ser humano, porém “não representa uma condição homogênea para toda sociedade, combinando distintas situações de exercício de trabalho e de não trabalho” (POCHMANN, 2004, p. 228).

Em torno do tema trabalho e emprego ocorrem várias simplificações e mistificações, “a mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma do ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho” (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Para Gomez (2012) o capital mantém uma dupla dominação sobre o trabalho, através da propriedade dos meios de produção e do controle sobre o processo de produção, que se reestabelece em novas condições. A história do capitalismo é a “da transformação do trabalhador em força de trabalho e do assalariamento como condição de reprodução do trabalho e do capital” (GOMEZ, 2012, p. 66).





O modo de produção capitalista transforma na forma mercantil os produtos do trabalho e a própria capacidade de trabalho humano, que para Yamamoto (2001) se trata de uma mercadoria especial, singular, que existe na corporeidade física mental do trabalhador ao ser consumida, ativada como trabalho tem como função ser fonte de valor. A força de trabalho assume a forma de mercadoria, que pertence ao trabalhador, assumindo a forma de trabalho assalariado.

No processo de produção capitalista o trabalhador é despossuído dos meios necessários à reprodução sua e de sua família. O trabalhador proprietário de sua força de trabalho, porém dependente economicamente, se vê constrangido a vender sua força de trabalho por um período ao proprietário dos meios e condições de trabalho. A venda de sua energia vital é a contrapartida necessária para a obtenção do equivalente em dinheiro para sua subsistência e reprodução de sua família “fonte de oferta permanente de força de trabalho necessária à continuidade do movimento de reprodução capitalista” (IAMAMOTO, 2001, p. 67).

O que o trabalhador comercializa é uma medida de sua própria energia, sua força criadora de trabalho a um capitalista, que ao ser colocada em movimento pelo capital se converte em atividade produtiva orientada para um determinado fim. A força de trabalho tem valor de uso para o possuidor apenas quando é valor de troca, quando pode ser trocada por dinheiro para satisfazer suas necessidades. A venda da força de trabalho é um ato mercantil de vender para comprar.

O modo de produção capitalista tem como base a produção de mercadorias para a troca, o trabalho passou a ser obra de um contrato entre os homens, sendo um o possuidor de dinheiro, o capitalista e o outro o possuidor da força de trabalho, o trabalhador. A relação social se converte em relação econômica, onde o trabalhador vende sua força de trabalho por um determinado tempo, como uma mercadoria.

Para Vicente (2005) o trabalho é o elemento que imprime sentido à existência. Na sociedade capitalista só é possível realizá-lo quando este se transforma em mercadoria que tenha um valor que possa ser trocado por dinheiro.

Granemann (2009) afirma que nas duas últimas décadas muitos foram os escritos sobre o fim do trabalho, no Brasil e no mundo. Esta discussão esta na base de vários embates teóricos-políticos nos mais diversos setores. A autora questiona “Terá mesmo o trabalho realizado pelos homens deixado de ser o sustentáculo na construção da natureza humana?” (GRANEMANN, 2009, p. 2). Para a autora o trabalho continua sendo





o eixo fundamental da sociabilidade humana; a dimensão capaz de criar uma *natureza humana*, isto é, a atividade capaz de nos tornar seres portadores de uma natureza diversa da dos outros seres naturais (animais, aves e insetos) que, não obstante, desenvolvem trabalho com níveis diversos de sofisticação no âmbito do mundo natural (GRANEMANN, 2009, p. 2).

Ao abordar o tema, discutido por teóricos de posições diversas, sobre o fim da sociedade do trabalho Netto e Braz (2012) afirmam que nas últimas décadas a centralidade do trabalho vem sendo colocada em questão por algumas correntes das Ciências Sociais a partir da constatação da redução do contingente de trabalhadores alocados para produção e o crescente desemprego, teóricos das mais diversas posições afirmam categoricamente “que o trabalho já não se constitui como eixo a partir do qual se organiza a vida social” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 62).

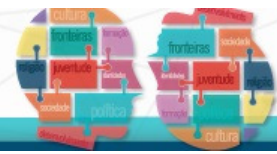
A redução da demanda de trabalhadores para a produção de bens materiais e o desemprego crescente são compreensíveis na dinâmica da sociedade capitalista, que através do desenvolvimento das forças produtivas exponenciaram a produtividade do trabalho reduzindo o contingente de trabalhadores. E o crescente desemprego está ligado aos limites da sociedade burguesa que não permite a inserção de todos os trabalhadores aptos nos circuitos do trabalho.

Malgrado o desejo do capital de se autonomizar o trabalho – irrealizável já que vem daí o valor excedente –, as modernizações dos negócios capitalistas elevam a produtividade do trabalho, aumentam a exploração e, por dispensarem postos de trabalho, produzem o desemprego, mas não podem se desvencilhar da força de trabalho como mercadoria que sempre precisam comprar para reproduzir, repor o capital (GRANEMANN, 2009, p. 15).

Para a autora “a reprodução das relações sociais no modo de produção capitalista está caucionada na riqueza fertilizada pelo trabalho não pago. Suprimi-lo é cancelar a sociabilidade característica do modo capitalista de produção” (GRANEMANN, 2009, p. 16).

O trabalho continua tendo centralidade na formação do ser social e segundo Maximo (2012) é uma categoria de destaque no processo de construção da identidade e posicionamento enquanto cidadão, sendo elemento estruturante tanto psíquica quanto socialmente.

O trabalho que é concebido como elemento socializador do homem e tem seus conhecimentos repassados de geração em geração enfrenta nas últimas décadas um problema: a inserção das novas gerações no mercado de trabalho, ou seja, como o Estado desenvolve ações para o segmento juvenil que permita que este possa absorver os conhecimentos



produzidos pelas gerações anteriores que produziu o ser social presente em seu tempo histórico e que através de sua intervenção pode recriar o ser social.

### **Políticas sociais e trabalho**

Segundo Behring e Boschetti (2008) as primeiras legislações sociais são de ordem trabalhista e datam, do final do século XIX e início do século XX, quando ocorre a regulamentação do trabalho infantil e a implementação das primeiras legislações que regulam a jornada de trabalho, os acidentes de trabalho e a obrigatoriedade de criação de Caixas de Aposentadorias e Pensões para algumas categorias estratégicas de trabalhadores.

Segundo Cohn (2004) o sistema de proteção social brasileiro tem um estreito vínculo com o mundo do trabalho. No modelo de Estado desenvolvimentista, que predominou até os anos 1980 “a inserção social se dava via trabalho, fazendo com que o desenvolvimento social fosse um subproduto imediato do desenvolvimento econômico” (COHN, 2004, p. 168), logo a concepção das políticas sociais estava condicionada á política econômica. A partir desta leitura a intervenção pública configura os investimentos na área social como gastos residuais, sobretudo quando se trata de alocar recursos para os segmentos sociais que não estavam inseridos no mercado de trabalho, que passam a ser objeto de políticas pontuais e segmentadas.

Os considerados inaptos para o mercado de trabalho ficavam direta ou indiretamente sob a responsabilidade do Estado, porém os jovens não se encaixam nestas categorias, pois são portadores da potencialidade de sua força de trabalho e se situam em uma categoria transitória, da infância para a maturidade, lhes cabe a garantia de acesso aos instrumentos necessários para a qualificação da sua força de trabalho.

De acordo com Pochmann (2004) desde a década de 1980 o mercado de trabalho se tornou desfavorável ao conjunto das classes trabalhadoras, especialmente aos jovens entre 15 e 24 anos a partir de 1990, década em que segundo a Política Nacional da Juventude a preocupação dos poderes públicos com a temática da juventude se intensificam e a construção de sua legitimidade política ainda é algo em andamento.

Aquino (2009) afirma que as políticas de juventude devem associar aspectos de proteção social com os de promoção de oportunidades de desenvolvimento, visando à garantia de cobertura em relação às várias situações de vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens, e oferecendo oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favoreçam a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social.



A política Nacional da Juventude afirma que o Estado tem como tarefa principal desenvolver políticas que possibilitem ao jovem construir seu percurso educacional, “sua educação profissional e sua relação com o mundo do trabalho em condições adequadas” (NOVAES, 2006, p. 27). As áreas de educação e emprego são as que concentram as ações pautadas para o segmento juvenil.

Máximo (2012) entende que o emprego formal possui um papel fundamental na construção dos jovens enquanto cidadãos. A partir do reconhecimento da dificuldade do segmento se inserir o mercado de trabalho e da importância da educação e qualificação há um estímulo a criação de programas com objetivo de elevar a escolaridade e capacitar para o trabalho. Para a autora a partir dos anos 2000 se inicia um movimento de reconhecimento da juventude como protagonista e cidadã, como um segmento que necessita de ações e projetos que possam atender suas demandas e interesses. Porém as políticas de juventude, no Brasil, surgem para atender um aspecto da questão social e não para constituir um espaço de visibilidade que inclua sua diversidade e amplie a concepção de direitos.

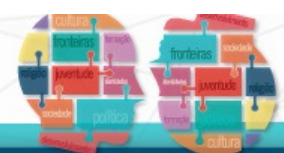
As ações e programas se pautaram em dois eixos principais educação e trabalho, reiterando as características de intervenções do Estado brasileiro e seu estreito vínculo com o mundo de trabalho. Não revelando novas formas de inserção para os jovens.

A longa trajetória de Políticas Públicas, de incentivo ao trabalho e a formação para os jovens, envolveu avanços e retrocessos e culminou com o atual Programa Jovem Aprendiz (MÁXIMO, 2012).

O Programa Jovem Aprendiz é uma política com interface entre educação e trabalho, onde o adolescente ou o jovem inserido deverá ser capacitado para desenvolver sua cidadania e compreender as características do mundo do trabalho, através de atividades teóricas e práticas desenvolvidas de forma progressiva que possibilitem ao aprendiz uma formação profissional básica.

Aprendiz é o adolescente ou jovem que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, porém é conferida prioridade para os adolescentes entre 14 e 18 anos que deverão ter garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular e desenvolver atividades compatíveis com seu desenvolvimento.

Em 2012 o Ministério do Trabalho e Emprego, através da Portaria 723, afirma que “as dimensões teórica e prática da formação do aprendiz devem ser pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos que possibilitem ao aprendiz o desenvolvimento da sua cidadania, a compreensão das características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnico-científicos e das atividades técnico-tecnológicas específicas à ocupação” (BRASIL,



2014, p. 69), e estabelece dentre as diretrizes do programa que os conteúdos de formação humana e científica devem contemplar a comunicação oral, escrita e inclusão digital.

A formação de aprendizes é regulamentada pelo Decreto 5.598, que no seu artigo 8º, apresenta como qualificadas para a formação técnico-profissional de aprendizes os Serviços Nacionais de Aprendizagem, dentre eles o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP.

O Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP, foi implementado pela Medida Provisória número 1.715 de 03 de setembro de 1998, com a finalidade de organizar, administrar e executar o ensino de formação profissional, a promoção social dos empregados de cooperativas, cooperados e de seus familiares, e o monitoramento das cooperativas. O Aprendiz Cooperativo é desenvolvido em parceria com instituições de ensino e tem dois objetivos, atender a legislação e preparar jovens para trabalhar nas cooperativas. (SESCOOP, 2014).

No ano de 2014 foi realizada uma pesquisa com 91 jovens que iniciaram o curso em 2013 e o concluiu em 2014 com o objetivo de verificar o perfil socioeconômico e as expectativas dos concluintes. A metodologia utilizada foi a aplicação de um questionário com questões fechadas voltadas ao perfil familiar do jovem e uma questão aberta, que este estudo se aterá: Como este curso (Jovem Aprendiz) tem contribuído em sua vida?

### **Discussões**

Guimarães afirma que (2004, p. 10) “o trabalho pode ser dotado de múltiplos significados, impossibilitando que se lhe outorgue um único sentido, de modo unívoco”.

Quanto ao sentido atribuído duas categorias surgem com maior frequência para os jovens pesquisados a profissional e a pessoal.

O curso também me fez enxergar de outra maneira o funcionamento de uma empresa, relacionamento entre as pessoas além de outros aspectos voltados ao mercado de trabalho.

me ajudou a contribuir em casa, me auxiliou a decidiro meu curso superior.

Segundo Máximo (2012) o processo de aprendizagem permite que os jovens participantes construam suas representações, significados e concepções de mundo “a partir das relações sociais que estabelecem nesse processo de aprendizagem.” (MAXIMO, 2012, p, 249).



Aprendi conteúdos que vão me ajudar em qualquer que seja minha área de atuação, tendo uma nova visão de mundo.

Depois do curso comecei a ter outra visão do mundo adulto.

As relações sociais influenciam na formação do ser social. “[...] a forma como cada um se posiciona acerca do mundo, é elaborada a partir da história e das relações sociais que se estabelecem. Isto é, o sujeito se constitui e é constituído no social, não existindo de maneira isolada” (MAXIMO, 2012, p. 248).

Este ser social que se constitui a partir das relações sociais vivenciadas de forma coletiva aparece nas respostas dos aprendizes:

Aprendi a relacionar com outras pessoas e enxergar o mundo de outra forma.

Está me ajudando em crescimento como pessoa, como enfrentar o mundo e a lidar com diversas pessoas e situações.

Desenvolvimento de habilidades para melhorar as relações com os outros/ ter boas relações.

Como atividade que não se realiza de forma isolada e sim coletiva, em que o sujeito sempre se insere num conjunto de outros sujeitos, o trabalho exige que a comunicação aconteça. Exige coletivização de conhecimentos e implica no convencimento de outros para realizar atividades, “esse caráter coletivo do da atividade do trabalho é, substantivamente, aquilo que se denominará de social” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 46).

A coletivização de conhecimentos necessária para desenvolver as atividades relacionadas ao trabalho e a aprendizagem melhoram a comunicação dos jovens participantes, como é possível perceber nas seguintes respostas:

Aprendendo a comunicar e interagir melhor com as pessoas.

Desenvolvimento de habilidades para melhorar as relações com os outros/ ter boas relações.

Aprendi a ouvir opiniões alheias e me expressar mais claramente.

Para Netto e Braz (2012) o trabalho para ser realizado exige habilidades e conhecimentos que se adquire por repetição e experimentação que são transmitidas mediante aprendizado, diferente das determinações genéticas, não atende apenas necessidades limitadas e invariáveis mas desenvolvem novas necessidades. Para se reproduzir e enriquecer o ser social dispõe da capacidade de socialização, ou seja, pode se apropriar do desenvolvimento





acumulado no interior da própria sociedade, “através, fundamentalmente, dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais)” (NETTO;BRAZ, 2012, p. 54).

Cada modulo novo vejo que aprendo mais coisas, que nem o colégio e a família conseguiram me passar.

O processo de produção exige uma interação entre os homens que se comunicam para passar aos outros o conhecimento adquirido na transformação da natureza, assim trabalho, linguagem e transmissão de conhecimento são elementos essenciais para a formação humana.

De elemento que imprime sentido à existência humana, o trabalho se transforma em mercadoria. O modo de produção capitalista transforma na forma mercantil os produtos do trabalho e a própria capacidade de trabalho humano, que para Yamamoto (2001) se trata de uma mercadoria especial, singular, que existe na corporeidade física mental do trabalhador ao ser consumida, ativada como trabalho tem como função ser fonte de valor. A força de trabalho assume a forma de mercadoria, que pertence ao trabalhador, assumindo a forma de trabalho assalariado.

A preocupação de se preparar para ofertar sua força de trabalho no mercado também aparece nos relatos dos aprendizes:

Também abre novas possibilidades para o mercado de trabalho.

Ficarei preparado para o mercado de trabalho, para conseguir enfrentar problemas do mercado, e estando ciente de quais situações poderia enfrentar.

O curso também me fez enxergar de outra maneira o funcionamento de uma empresa, relacionamento entre as pessoas além de outros aspectos voltados ao mercado de trabalho.

O emprego ou a colocação no mercado formal de trabalho torna-se um problema que exige a intervenção do Estado, que é feita em forma de políticas públicas, concebidas para reduzir ou minimizar os problemas gerados pelas expressões da questão social.

### **Considerações finais**

O homem se humaniza a partir da relação que estabelece com a natureza e com os outros seres humanos no processo de satisfação de suas necessidades materiais. Neste processo de produção há uma interação necessária entre os homens que se comunicam para passar aos outros o conhecimento





A transformação de todas as necessidades a serem satisfeitas em mercadoria se torna a característica principal do modo de produção capitalista, onde a relação trabalhador x empregador, se dá através de um contrato de trabalho, estipulado entre o capitalista e o trabalhador, que oferece sua mercadoria, a força de trabalho, no espaço determinado como mercado de trabalho.

O trabalho que é concebido como elemento socializador do homem e tem seus conhecimentos repassados de geração em geração enfrenta nas últimas décadas um problema: a inserção das novas gerações no mercado de trabalho, permitindo que o segmento juvenil possa absorver os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, e recriar um ser social do seu tempo histórico.

As respostas dos jovens ao questionamento de como o curso Jovem Aprendiz contribuiu para sua vida, apontam para uma contribuição no sentido profissional e pessoal, para a construção da concepção de mundo, melhora na comunicação através de novos espaços de aprendizagem.

Há também uma contribuição para preparar o jovem para o mercado de trabalho, que segundo Máximo (2012) o emprego formal possui um papel fundamental na construção dos jovens enquanto cidadãos.

Frigotto (2004) afirma que as políticas públicas relacionadas ao trabalho para os jovens da classe trabalhadora são, no plano econômico-social e ético-político, tão imprescindíveis quanto complexas. Imprescindível porque existe a necessidade de inserção precoce na luta pela sobrevivência de milhares de jovens e complexo devido aos impasses estruturais da economia e da cultura da elite brasileira. Portanto as políticas públicas necessitam enfrentar o plano conjuntural e emergencial, atentando para a particularidade e a diversidade daqueles jovens que tem uma inserção precoce no mundo do trabalho, mas também provocar mudanças e reformas estruturais.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo, São Paulo. 2. ed.,2000.

AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. P. 25-39.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança do Adolescente. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Decreto -Lei nº 5.452**, de 01 de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 1943.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem**. Brasília, 2014.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo. Editora Perseu Abramo, 2004, p. 160-179.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p. 11-28.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo; et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo. Editora Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo; et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59 – 82

GRANEMANN, Sara. **O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Especialização em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais – CFESS/ABEPSS/CEAD – UNB – 2009.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**, São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista**. Cortez, São Paulo. 4 ed. 2001

KARL, Marx. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 15 ed., 1996, capítulo V, p. 201-223.

LESSA, Sergio. Serviço Social e Trabalho: do que se trata? **Revista Temporalis**, v.1, n.1, Brasília, 2000, p. 35-58.

MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do Programa Jovem Aprendiz**. João Pessoa, 2012. 359p. Tese de Doutorado (Doutorado Integrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgps/pdf/teses/2012/Thais%20Augusta%20Cunha%20de%20Oliveira%20Maximo%202012.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.



NETTO, Jose Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

NOVAES, Regina Célia Reyes et al. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.

SESCOOP - Serviço Nacional de aprendizagem do Cooperativismo do Paraná. **Relatório de Gestão 2013**. Curitiba, mai, 2014. Disponível em: <<http://www.paranacooperativo.coop.br/ppc/attachments/article/38123/RelatorioGestaoSescoopPR2013.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, 507-514, 2005.

VICENTE, Damares Pereira. **O tempo do trabalho**: mediações subjetivas no trabalho de assistentes sociais. São Paulo, 2005. 263p. Tese de Doutorado (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005. Disponível em [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/27/TDE-2005-09-12T10:35:44Z-1198/Publico/DAMARES%20PEREIRA%20VICENTE.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/27/TDE-2005-09-12T10:35:44Z-1198/Publico/DAMARES%20PEREIRA%20VICENTE.pdf). Acesso em: 13 jan. 2015.



## A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Josimari de Brito Morigi<sup>1</sup>

### Introdução

Durante o século XIX a história do saber estava passando pelo impacto da expansão do trabalho científico, e naquele momento se teve a definição dos espaços e a dissociação das partes visando uma melhor definição das mesmas. Todas as áreas do conhecimento buscavam alcançar o máximo de especialização. Contudo, no transcorrer do tempo, especialmente, na segunda metade do século XX, tal fragmentação demonstrou fragilidade na busca pela compreensão da realidade, na medida em que a formação humana em si demandava e demanda uma completude frente ao mundo que não se apresenta fragmentado. Desse modo, abriu-se espaço para a construção de um novo paradigma de ciência, de produção de conhecimento e a elaboração de um novo projeto de educação e de escola, e neste cenário a interdisciplinaridade ganhou espaço.

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na França em meados da década de 1960, mas também se repercutiu pela Itália naquele mesmo período. Lembrando que este momento histórico foi marcado pela atuação de movimentos estudantis que lutavam pelo estabelecimento de um novo estatuto de universidade e de escola. E ainda, pela atuação de alguns profissionais da educação que procuravam estabelecer algumas tentativas para romper a educação fragmentada. No Brasil, a interdisciplinaridade começou a ganhar forças na década de 1970 (GARRUTI & SANTOS, 2004).

Nas últimas décadas as discussões sobre a temática da interdisciplinaridade tem se intensificado. Nesse sentido, vale destacar que o crescente interesse pelo estudo da interdisciplinaridade, atualmente, pode ser constatado em várias pesquisas e, conseqüentemente, verifica-se a interação dos especialistas de diversas áreas do conhecimento, apontando o processo de reorganização do saber. Sendo que diversos autores tem procurado destacar, especialmente a necessidade de se adotar a prática interdisciplinar tanto no ensino como na pesquisa. Visto que, a interdisciplinaridade tem se mostrado como uma interessante possibilidade para se superar os problemas oriundos da fragmentação do conhecimento.

---

<sup>1</sup> Mestranda, PPGSeD e bolsista PRPPG/UNESPAR, E-mail: josimorigi@gmail.com











surgiu a interdisciplinaridade. Destarte, em meados do século XX, a interdisciplinaridade surge na Europa como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, visando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

Susin et al. (2011), discorrem que a interdisciplinaridade “desembarcou” no Brasil no final da década de 1960, porém passou a ganhar forças apenas na década de 1970. Lembrando que, inicialmente ela era vista mais como um modismo e sem prévia avaliação. No entanto, no início da década de 1970, houve uma preocupação por parte de alguns pesquisadores brasileiros, em definir e explorar esse movimento novo, denominado de interdisciplinaridade. Assim, em 1976, Hilton Japiassú publica seu primeiro livro com enfoque nesta temática, com o seguinte título: *A Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber*, no qual faz uma reflexão sobre a metodologia interdisciplinar. No final desta mesma década Ivani Fazenda publica um livro, cujo título é: *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino: afetividade ou ideologia*, buscando estabelecer um conceito para a interdisciplinaridade.

Na década seguinte, isto é, em 1980, a interdisciplinaridade ganhou um olhar mais científico e por conta disso começou a obter maior destaque no campo da educação. No início da década de 1990, com o surgimento dos primeiros projetos interdisciplinares, a preocupação estava direcionada para a conscientização da abordagem interdisciplinar, norteadas pelo comprometimento do professor, o que fez com que ampliassem ainda mais as discussões teóricas a respeito da interdisciplinaridade. Diversos autores têm procurado definir interdisciplinaridade e tal variedade de terminologias, revela que não há um consenso sobre tal conceito (SUSIN *et al.* 2011).

No Brasil a difusão da interdisciplinaridade enquanto metodologia educacional se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 5.692/71. Sendo posteriormente reforçada pela nova LDB 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Vale ressaltar que a definição de interdisciplinaridade é considerada uma tarefa muito complexa, haja vista que esta temática vem sendo discutida por diversos autores, sobretudo, aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. Além disso, pode-se observar que nas últimas décadas houve um crescente interesse pelo estudo da interdisciplinaridade, por parte de especialistas de diversas disciplinas, apontando o processo de reorganização do saber, conforme demonstram os estudos realizados por Lück (1995), Jolibert (1994), Petraglia (1993), Fazenda (1992), Japiassú (1976), entre outros.

Observa-se na literatura especializada que são vários os significados atribuídos ao termo interdisciplinaridade e, muito embora exista uma grande variedade de definições, seu



sentido geral pode ser definido como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento, conforme asseveram Araújo (2003), Gallo (2000), Pontuschka (1993), Morin (1990), Piaget (1972), Palmade (1979), entre outros.

Ressalta-se ainda que, por ser uma palavra polissêmica, a interdisciplinaridade abrange múltiplos significados. Ademais, os caminhos apontados pela interdisciplinaridade, tanto para o ensino quanto para a ciência de modo geral, podem ocorrer de acordo com diferentes dinâmicas, o que explica a existência de inúmeras variações terminológicas que são empregadas atualmente para definir a interdisciplinaridade. Na sequência são apresentadas as definições do conceito de interdisciplinaridade apresentadas por diversos autores que estudam esta temática.

Salienta-se que o termo interdisciplinaridade é composto por duas palavras, “inter” e “disciplinaridade”. Inter traz o conceito de “entre”, “no meio de”. Os conteúdos transmitidos nas escolas e universidades são disciplinas, por conseguinte, a prática da interdisciplinaridade consiste na combinação de duas ou mais disciplinas no itinerário de um determinado conteúdo.

A prática da interdisciplinaridade constitui um processo consecutivo e infindável na formação do conhecimento, admitindo o diálogo entre conhecimentos dispersos, possibilitando entendê-los de uma forma mais abrangente. Além disso, o enfoque interdisciplinar representa a necessidade de superar a visão mecânica e linear e também:

reconstruir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou. Entretanto, essa unidade não é dada a “priori”. Não é suficiente justapor-se os dados parciais fornecidos pela experiência comum para recuperar-se a unidade primeira. Essa unidade é conquistada pela “práxis”, através de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial. É uma retomada em termos de síntese (FAZENDA, 1992, p. 45).

Para Ferreira (1993), a interdisciplinaridade representa:

Uma relação de reciprocidade, de multiutilidade que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do ser humano (FERREIRA, 1993, p. 21).

Ao descrever a prática interdisciplinar, Japiassú (1976, p. 52) salienta que “trata-se de um gigantesco, mas indispensável esforço que muitos pesquisadores realizam para superar o estatuto de fixidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam”.

Complementando as abordagens anteriores, Japiassú (1976) também afirma que:



O prefixo inter, dentre várias conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de troca, reciprocidade e disciplina, de ensino, instrução, ciência. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento (JAPIASSÚ, 1976, p. 23).

Japiassú (1976) esclarece ainda que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela magnitude de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, ou seja, um processo dinâmico nas relações, que procura enriquecer ambas as partes, possibilitando o estabelecimento de espaços de diálogo entre as áreas do conhecimento, ou seja, se faz necessária a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma transformação entre elas, por meio de diálogo compreensível, dado que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não é suficiente para constituir um método interdisciplinar.

Para Fazenda (1994, p. 39) na “interdisciplinaridade tem-se uma relação de reciprocidade, de mutualidade entre os diversos campos do conhecimento”. Ao elaborar o prefácio do livro de Hilton Japiassú, intitulado de A interdisciplinaridade e Patologia do Saber, Georges Gusdorf, relatou que a exigência interdisciplinar impõe que cada especialista ultrapasse sua própria especialidade, tomando consciência de suas próprias limitações para acolher as contribuições de outras disciplinas.

Cabe frisar que a interdisciplinaridade conjectura uma forma de produção do conhecimento, visto que ela sugere trocas teóricas e metodológicas, reprodução de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetividade, com a pretensão de atender a natureza múltipla de fenômenos de maior complexidade.

Segundo Philippi Jr e Silva Neto (2011), entende-se por interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, que não pertencem à mesma classe, que colaborem para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora.

Os autores ainda destacam que a interdisciplinaridade não significa, fundamentalmente, complementaridade, podendo até mesmo demonstrar diferenças importantes entre linhas de pesquisa, metodologias, objetivos, etc. Contudo, essas divergências devem ser compreendidas em toda sua profundidade. Elas podem ser produtivas, ou seja, gerar novos conhecimentos e abordagens. Além disso, elas podem identificar lacunas no conhecimento e conseguir ocasionar a cooperação entre áreas para preenchê-las, por meio de investigações significativas, permanece como ideal e desafio.



Ainda dentro desse contexto, Santos (2010) acrescenta que a interdisciplinaridade pode ser definida como o processo de cooperação entre disciplinas diversas ou entre setores díspares de uma mesma ciência, que se realiza por meio de trocas e que tem em vista o enriquecimento mútuo. Além do mais, o movimento interdisciplinar, surgiu como uma crítica a uma educação fragmentada e encastelada no interior da escola, reprodutora de tradições e oposta às práticas inovadoras. Nesse sentido, destaca-se que interdisciplinaridade veio para estimular os movimentos da ciência e da pesquisa, dos processos de ensino e aprendizagem e pode favorecer a eliminação da lacuna existente entre a formação escolar e a atividade profissional. Portanto, conforme pondera Fazenda (1992, p. 42) a interdisciplinaridade “é condição de volta ao mundo vivido e recuperação da unidade pessoal, pois, o grande desafio não é a reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, mas, a tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo”.

Ressalta-se que a interdisciplinaridade apresenta-se como uma nova forma de olhar para a realidade. Neste contexto, faz-se necessário elucidar uma abordagem apresentada em um documento elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual destaca que:

É no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos – teóricos e metodológicos – se colocam. Daí seu papel estratégico de estabelecer a relação entre saberes, propor o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia, apresentando-se, assim, como um saber que responde aos desafios do saber complexo (CAPES, 2008, p. 2).

Destarte, pode-se concluir que a aplicação da prática interdisciplinar na pesquisa pode colaborar também de forma significativa no momento de planejar os instrumentos que serão utilizados na coleta de dados, na escolha do método científico que norteará a investigação, no embasamento teórico e conceitual sobre o fenômeno a ser investigado. Contribuindo assim, para uma melhor compreensão da realidade complexa.

Diante do exposto, pode-se dizer que existe uma gama de pensamentos sobre o conceito de interdisciplinaridade, com diversas interpretações, não obstante, os autores citados procuram evidenciar a necessidade de se ter uma nova postura, um novo comportamento perante o conhecimento, um novo olhar para a realidade, buscando restabelecer a unidade do saber, ou seja, é preciso que haja uma mudança de atitude por parte dos educadores e dos pesquisadores.

Ademais, deve-se ter claro que a proposta interdisciplinar parte da ideia de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma adequada e capaz de dar conta de uma







que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico, mais completo e atrativo para os discentes.

Em seu livro “Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa”, publicado em 1994, Ivani Fazenda enfatiza que a metodologia interdisciplinar requer:

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1994, p. 69-70).

De acordo com Carlos (2007), a interdisciplinaridade é percebida como uma prática que não dissolve as disciplinas no contexto escolar, mas que possibilita a ampliação do trabalho disciplinar na medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para alcançar objetivos bem definidos.

Para Cascino (2000), a interdisciplinaridade habitualmente é compreendida como a prática de cruzamento de disciplinas ou de determinados conteúdos disciplinares que por ventura ofereçam ponto de contato nas atividades letivas, dessa forma as práticas “interdisciplinares” acontecem geralmente entre professores cujas disciplinas possuam afinidades e que coincidam na organização dos horários de aulas facilitando deste modo a “integração” das mesmas disciplinas.

Todavia, conforme menciona Frederico e Teixeira (2009), a interdisciplinaridade deveria ser uma proposta curricular elaborada em conjunto com todo o corpo escolar no início do ano letivo, objetivando algo único que possa proporcionar perspectivas positivas na vida do aluno e melhorias no ensino e em sua qualidade de vida refletindo-se na comunidade em que este está inserido, sendo uma constante no cotidiano educacional.

Palmade (1979) explana que se entende por interdisciplinaridade a integração interna e conceitual capaz de romper a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com a finalidade de dar uma visão unitária de um setor do saber.





Pode-se dizer que a interdisciplinaridade corresponde a uma proposta onde a forma de ensinar leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno, que como defende Pombo (2004) "visa integrar os saberes disciplinares", e não eliminá-los. Ou seja, a prática interdisciplinar, não se resume a simples união das disciplinas, mas é fazer do ensino uma prática em que todas as disciplinas demonstrem que fazem parte da realidade do educando.

Salienta-se ainda que a prática interdisciplinar, indispensável para a superação da visão restrita de mundo, para a promoção de uma compreensão adequada da realidade e para a produção de conhecimento centrada no homem deve derrubar as “muralhas” que, freqüentemente, se estabelecem entre as disciplinas, ao promover:

Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1995, p. 64).

Nesse processo, os conteúdos que integra uma determinada disciplina precisam ser trabalhados de modo que possam servir de aporte às outras disciplinas que integram a grade curricular, formando assim, uma teia de conhecimentos. Portanto, a interdisciplinaridade não propende a eliminação das disciplinas, mas defende que se estabeleçam práticas de ensino, que sejam capazes de instituir relações entre as diversas disciplinas e que nestas, de alguma forma, sejam discutidos os problemas da sociedade e sejam contemplados fatos e fenômenos ligados ao cotidiano dos alunos. Destarte, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma condição fundamental dentro da educação seja no ensino em nível escolar, acadêmico ou técnico.

Para Garruti e Santos (2004), a escola possui o papel de integrar o educando à sociedade, de auxiliá-lo na construção da identidade pessoal, em detrimento de ser mecanismo de alienação. Ademais, quando se tem um relacionamento flexível com a comunidade, a escola pode beneficiar a compreensão de fatores sociais e culturais que se expressam no ambiente escolar.

Considerando o acima exposto, Freire (1996) enfoca que o dever da escola consiste em respeitar os saberes do educando, porém, buscando fazer com que direcionem o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o educador precisa abordar a própria realidade dos alunos, seja em sala de aula ou por meio do desenvolvimento de um projeto que envolva a participação dos alunos de forma ativa.







pesquisa de cunho interdisciplinar. Segundo os dados obtidos no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2004, ou seja, cinco anos mais tarde, o número de cursos de mestrado e de doutorado interdisciplinares saltou para 135. Dois anos depois, o número de cursos subiu para 189 e houve a criação de quatro câmaras temáticas com coordenações próprias, as quais são: Meio Ambiente & Agrárias; Sociais & Humanidades; Engenharia, Tecnologia e Gestão; Saúde & Biológicas. Em 2008, já haviam 258 cursos registrados e teve-se a criação da área Interdisciplinar que foi abrigada na grande área Multidisciplinar, juntamente com Biotecnologia, Ensino e Materiais. Em 2011, havia 327 cursos em andamento e 176 propostas de novos programas. Atualmente há um total de 289 Programas e 371 Cursos de Pós-Graduação interdisciplinares no país, conforme se pode observar na tabela abaixo.

**Tabela 1–Levantamento quantitativo dos Mestrados e Doutorados Interdisciplinares reconhecidos pela CAPES**

ÁREA	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Interdisciplinar	289	121	9	77	82	371	203	91	77

Legenda:  
M - Mestrado acadêmico                      F - Mestrado profissional  
D - Doutorado                                      M/D - Mestrado acadêmico/Doutorado

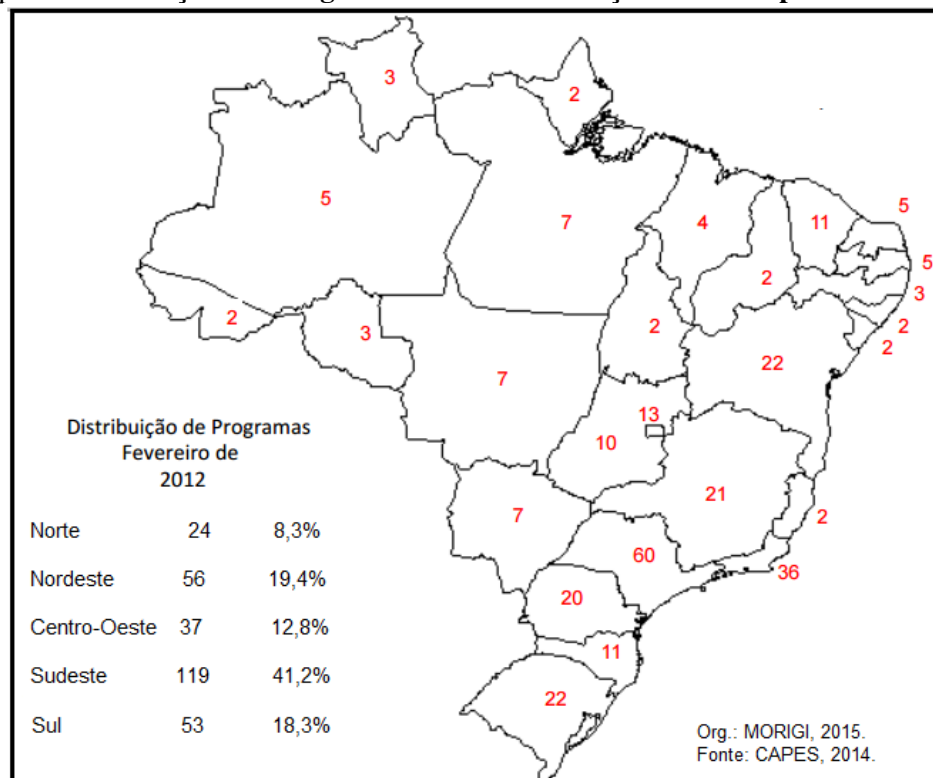
Organizado por: MORIGI, 2015.

Fonte: CAPES, 2014.

Ressalta-se ainda que os 289 Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares se encontram distribuídos nos vinte e seis estados brasileiros e no Distrito Federal, conforme demonstra o mapa 1.



Mapa 1–Distribuição dos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares no Brasil



Organizador por: MORIGI, 2015.  
Fonte:CAPES, 2014.

Ao analisar o mapa anterior pôde-se perceber que os Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares estão concentrados com maior intensidade nas regiões Sudeste (41, 2%), Nordeste (19,4%) e Sul (18,3%) do país, as quais possuem de modo geral um número maior de universidades, de cursos de graduação e de pós-graduação e de alunos matriculados. Ademais, no mapa acima se pode observar que os estados com maior número de programas de pós-graduação interdisciplinares são: São Paulo com 60 Programas, Rio de Janeiro com 36 Programas, Bahia e Rio Grande do Sul, ambos com 22 Programas, Minas Gerais com 21 Programas e Paraná com 20 Programas.

Destaca-se ainda que a criação da Área Interdisciplinar da CAPES serviu e está servindo de abrigo para a proposta de novos cursos em universidades mais jovens ou distantes dos grandes centros urbanos, com estruturas de pós-graduação em fase de formação e consolidação. Em suma, salienta-se que esta atuação está sendo de fundamental importância para o sistema de pós-graduação nacional, uma vez que serve como elo de entrada de um número considerável de universidades em atividades de pesquisa e ensino pós-graduado, contribuindo para o aprimoramento de seu corpo docente e ofertando oportunidades de formação avançada em recursos humanos nas cinco regiões brasileiras.











LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENDES, Maurício; GUILHERMETI, Paulo. Fragmentação do saber e interdisciplinaridade na formação universitária. Revista eletrônica Lato-Sensu – **Revista da Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Estadual do Centro-Oeste**, Paraná, ano 2, n. 1, p. 1-12, jul. 2007.

MORIN, Edgar. Complexidade: os desafios do método. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Ed. Fundação Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

PALMADE, Guy. **Interdisciplinaridade e ideologias**. Madrid: Narcea, 1979.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Interdisciplinaridade o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira, 1993.

PIAGET, Jean. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: APOSTEL, L. et al. (Ed.). **Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities**. Paris: OECD, 1972.

PHILIPPI JR, Arlindo. SILVA NETO, Antônio José. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceitos, problemas e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, p. 8-14, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. (Org.). **A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1993.

SANTOS, Eloisa Helena. **A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e ensino técnico de nível médio integrados**. 2010. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/A-interdisciplinaridade-como-eixo-articulador-do-ensino-m%C3%A9dio-e-ensino-t%C3%A9cnico-de-n%C3%ADvel-m%C3%A9dio-integrados.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2015.

SUSIN, Roberto Mathias; BRUM, Wanderley Pivatto; SHUHMACHER, Elcio. A superação da fragmentação do saber por meio da interdisciplinaridade. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, v. 18, n. 1, p. 44-54, 2011.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.





A proposta transdisciplinar, portanto requer uma reforma do pensamento, reformar o modo como observamos os fenômenos pesquisados, para não cair na armadilha de justapor disciplinas num diálogo de citações, mas tentar perceber no objeto de estudo a multidimensionalidade que ele traz, e desse modo fazer fluir uma compreensão integrada do todo, onde não existam fronteiras delimitadoras como de quem estabelece territórios. Por isso, tal tarefa não é simplesmente uma metodologia que se enquadre numa nomenclatura, seja ela interdisciplinar ou transdisciplinar, trata-se de reformar o pensamento, que fora antes pedagogizado para pensar de forma fragmentada.

Por meio dessa pedagogização, seja pela educação ou pela cultura, somos propensos a determinar as práticas cotidianas e científicas, dentro do modelo mental linear ou da lógica aristotélica. Na prática, essa condição criou a crença errônea de que entre causas e efeitos existe proximidade, gerando o imediatismo e o determinismo na compreensão dos fenômenos estudados, impedindo uma percepção complexa de natureza biopsicossocial.

Nas práticas científicas, a pedagogização inserida na Ciência Moderna, traz os dogmas da neutralidade, objetividade, fragmentação, quantificação e universalidade, criando leis gerais, desconsidera o erro, a contradição, numa sinfonia perfeita e geometricamente harmoniosa, onde não cabe o ruído, neutralizando as subjetividades do sujeito-pesquisador, e sustenta a convicção da previsibilidade. Diante dessa postura geométrica e rígida, a Ciência Moderna revelou por isso mesma suas insuficiências, pela lógica da certeza, da perfeição conceitual, do equilíbrio e da ordem.

O mais interessante e até mesmo impressionante, que no próprio desenvolvimento da ciência que **Niels Bohr** (1885-1962), físico dinamarquês, enunciou a ambiguidade da matéria, ao identificar que o átomo é ao mesmo tempo, onda e partícula. Com essa afirmação, abalou as paredes rígidas, definitivas e delimitadoras no campo da ciência a respeito do mundo físico. Ele ficou famoso pela criação de uma nova forma de representar a estrutura do átomo, que levou ao nascimento da moderna física nuclear e o desenvolvimento da Teoria Quântica. Também foi um pioneiro fundamental para a construção de uma epistemologia da complexidade, pois, compreendeu as implicações das transformações teóricas que estava protagonizando o campo da microfísica.

Por esse mesmo caminho, o físico alemão **Werner Heisenberg** (1901-1976), expõe em 1926, *o princípio da incerteza*, em que mostra não apenas a ambiguidade da matéria, como também a descontinuidade e imprevisibilidade, abrindo o caminho para a emergência do método Complexo de Edgar Morin.



A antropóloga brasileira, Maria da Conceição Almeida<sup>2</sup>, membro da Association pour la Pensée Complexe – Paris (Associação por um Pensamento Complexo), desenvolve estudos científicos dentro da epistemologia da Ciência da Complexidade, e delinea o mapa cognitivo da proposta de Edgar Morin para uma Reforma do Pensamento, na religação das fronteiras cognitivas do saber. Aqui no Brasil, é fundadora e coordenadora do grupo de estudos da Complexidade (GRECOM), criado desde 1992, desenvolvendo pesquisas de teses e dissertações inseridas nessa proposta epistemológica da Ciência da Complexidade.

O desafio para a proposta transdisciplinar é o problema de pensar separado, herdado pelo método cartesiano, fenômeno histórico e cultural. Aprendemos a separar as disciplinas, a separar o objeto de seu ambiente, isolamos o objeto em relação ao observador que o observa. Nosso pensamento é disjuntivo e redutor, buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes e eliminamos o problema da complexidade (MORIN, 1996, p. 275). Essa problemática da separação se impõe em nossa mente desde a infância, canalizado pela escola e universidade, encrustando-se na especialização. O mundo dos especialistas maneja nossas sociedades.

Nesse cenário disjuntivo, a própria Ciência Moderna vivencia o seu paradoxo da *superespecialização* disciplinar que torna os saberes incomunicáveis entre as distintas áreas do conhecimento; do *limite da especialidade*, pois, cada um conhece muito bem sobre um tema, um fenômeno e uma forma de fazer, mas desconhece o entorno no qual está inserido e do qual depende o tema; e dos *aspectos benéficos e nocivos das descobertas científicas*, que propiciam curas e soluções, como também extermínio de populações e o comprometimento da biodiversidade do planeta, provenientes do manuseio distorcido das descobertas científicas. Morin nos alerta para essa questão no seu livro “*Ciência com consciência*” (1996), estabelecendo um compromisso ético sobre as criações humanas.

Vale aqui fazer uma ressalva, que o Pensamento Complexo, contemplando a transdisciplinaridade, não decreta o fim das disciplinas, compreende que elas devem ser distinguidas e consideradas sua importância, mas não estabelecer separações absolutas; lembramos que as partes fazem parte do todo.

No itinerário dessa nova episteme da ciência, entra em cena uma nova revolução paradigmática, a combinação da *ordem e desordem*, no palco das incertezas e da

---

<sup>2</sup> Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Antropologia. Membro da Association pour la Pensée Complexe – Paris (Associação por um Pensamento Complexo) e coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade – Brasil (GRECOM). Membro do Conselho Científico Internacional da Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (Hermosillo, México). Membro do Conselho da Cátedra para lá Transdisciplinaridad (Valladolid, Espanha).





imprevisibilidade científica. Nessa dialógica da ordem e desordem, inserida no ambiente de todas as organizações existentes no universo, que devemos ter consciência da incompletude e inacabamento de todo o conhecimento. Essa contradição dialógica, da ordem e desordem, está presente nas explicações científicas, a exemplo “no plano do cosmo, o universo mecânico e eterno, há trinta anos descobriram a dispersão das galáxias e da irradiação fóssil a três graus Kelvin, numa combinação de ordem e desordem” (MORIN, 1996, p. 277). Nessa condição dialógica, nos aconselha Edgar Morin:

Devemos, pois, trabalhar com a desordem e com a incerteza, e damo-nos conta de que trabalhar com a desordem e a incerteza não significa deixar-se submergir por elas; é, enfim, colocar à prova um pensamento energético que os olhe de frente. Hegel dizia que o verdadeiro pensamento é o pensamento que enfrenta a morte, que olha de frente a morte. O verdadeiro pensamento é o que olha de frente, enfrenta a desordem e incerteza (MORIN, 1996, p. 277).

Presenciamos o surgimento de Ciências que conseguiram desde o seu nascimento religar os saberes, desenvolvendo-se na transdisciplinaridade, integradas, na busca de superar a insuficiência do pensar separado, destacamos três exemplos apontados por Morin (1996, p. 277-278): a *Cosmologia*, que reuniu dados provenientes da Astronomia, dos radiotelescópios e dos aceleradores de partículas da microfísica, para tratar de imaginar em que condições se formaram os primeiros elementos físicos no princípio do Universo. As *Ciências da Terra* (*Geologia, Meteorologia, Vulcanologia, Sismologia, Tectônica*), concebeu a Terra como um sistema vivo, não no sentido do biológico, mas com vida própria, com suas regulações e autoreprodução, transformações e história. E a *Ciência Ecológica*, uma ciência nova, seu conceito central é o ecossistema, um conjunto organizador que se efetua a partir das interações entre os seres vivos, unicelulares, vegetais, animais e as condições geofísicas.

O pensamento complexo origina-se a partir da obra de vários autores e de diversas áreas de conhecimentos, cujos trabalhos vêm tendo ampla aplicação em biologia, sociologia, antropologia social e desenvolvimento sustentável. Uma de suas principais linhas é a biologia da cognição, de Maturana, neurobiólogo chileno, criador da teoria da *autopoiese* e da *biologia do conhecer*, afirma que a realidade é percebida por um dado indivíduo segundo a estrutura (a configuração biopsicossocial) de seu organismo num dado momento, portanto, essa estrutura muda continuamente de acordo com a interação do organismo com o meio. Por isso, mesmo que todos nós tenhamos acesso às mesmas informações, cada um de nós organizamos conforme alguns modelos de pensar e viver, esse fato decorre justamente da natureza subjetiva do conhecimento.





Hoje, em nossa contemporaneidade, o desafio também colocado pela Ciência da Complexidade, propõe uma “Reforma do Pensamento”, que promova uma nova ciência, educação e concepção de sujeito, comprometida com uma ética planetária que estabeleça um compromisso de responsabilidade das ações humanas sobre a natureza e a própria condição humana, não isentar o cientista dos resultados das suas criações, inclusive no uso da tecnologia.

Com o comprometimento e apelo intelectual, Edgar Morin, aposta na Reforma do Pensamento, que desde os anos cinquenta tem empreendido uma reflexão a respeito de um método capaz de articular e fazer dialogar ciência e humanismo. Nos alerta para o perigo das generalizações, reafirma que “a totalidade é a não verdade” e que a complexidade é movida pela dinâmica da incompletude. Morin é um pensador múltiplo e um incansável estudante, um humanista sem fronteiras que politiza o conhecimento, expõe suas incertezas e acredita na reforma da universidade e do ensino fundamental.

Um intelectual que deseja o reencontro entre *ciência e humanismo*, entre *cultura científica e a cultura humanística*. Suas ideias carregam preocupações a respeito do papel social e ético da ciência, do conhecimento e da educação diante da “agonia planetária”, expressão usada para falar dos desafios e incertezas da nossa contemporaneidade. Insiste numa ética planetária que se inicia a partir da ética individual, uma auto-ética. E nos convoca a desalojarmos dos estreitos limites da superespecialização para compreender a complexidade dos fenômenos do mundo, condição necessária, mesmo que não suficiente, para responder com competência aos complexos problemas políticos, ecológicos, científicos e sociais.

Edgar Morin assume o difícil desafio de propor essa Reforma do Pensamento, compartilha da ideia de Montaigne de que, “*mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia*”. Poderemos considerar como uma reflexão e provocação para pensarmos a produção acadêmica, será que estamos apenas inseridos num processo de quantificação, para encher o Currículo Lattes, tão exigido, cobrado e objeto de vaidade para os intelectuais das diversas especialidades. Nesse sentido, reelaboramos a frase, *mais vale um intelectual bem feito que um lattes bem cheio*.

Sua proposta nos sinaliza para a necessidade de termos consciência de que a Ciência e a instituição educacional não é uma fábrica de meros pesquisadores, gerando cientistas dessubjetivados dentro de uma “matrix”, ou de um mundo da repetição maquínica, como aquele vivido por Charles Chaplin, no filme *Tempos Modernos*. A Ciência pode e deve ser uma escola da vida, “o lugar onde ensaiamos o aprendizado da condição humana, onde aprendemos as diversas formas de ver e atuar no mundo” (ALMEIDA, 2005, p. 40).







não fizéssemos parte dele, por estarmos todos no mesmo mundo somos ao mesmo tempo, sujeitos e objetos.

Na estratégica epistemológica da Ciência da Complexidade, não encontramos um caminho a ser seguido, o “caminho se faz no caminhar”, portanto, os princípios estratégicos do método na complexidade estão distantes da concepção do método como uma visão composta por um conjunto de receitas eficazes para chegar a um resultado previsto. A outra concepção do método, proposto pela Ciência da Complexidade se delinea da seguinte maneira:

o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho (MORIN, 2003, p. 18).

O método se constitui na sua relação com a experiência, “entendida como travessia geradora de conhecimento e sabedoria” (MORIN, 2003, p. 20). Ao referir o método a uma metafísica para a experiência, assinala a peculiaridade de um método-caminho que transite entre experiência da pluralidade e da incerteza, e que estabeleça uma relação direta com a multiculturalidade das sociedades planetárias (ZAMBRANO apud MORIN, 2003, p. 20). Por essa razão, reafirma Morin, “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final”(ZAMBRANO apud MORIN, 2003, p. 20).

No percurso desse caminho, o exercício desse método requer a incorporação do erro e uma visão diferente da verdade, porque,

as ideias não são reflexos do real, mas traduções/construções que assumiram a forma de mitologias, religiões, ideologias e teorias, todas elas são modos de construir, esboçar pontes sobre o abismo da ignorância, e como tais, são suscetíveis de erro” (MORIN, 2003, p. 26).

O problema da verdade emerge sob a forma absoluta de crenças e ideias dogmáticas das traduções religiosas, mitológicas, ideológicas e teóricas. A consciência da fragilidade da verdade está colocada na estratégia do método da complexidade, porque o método complexo requer a incorporação do erro, pois “os caminhos na elaboração da verdade passam pelo ensaio e pelo erro” (MORIN, 2003, p. 27). Dizia Gaston Bachelard,

que o obstáculo para a aprendizagem do conhecimento científico não é o erro, mas a fixação de um conhecimento envelhecido, por essa razão, ele afirmava que todo discurso do método é um discurso de circunstâncias e que não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito (BACHELARD apud MORIN, 2003, p. 28-29).



Diante dessa condição solúvel e frágil que se encontra a verdade, acrescenta Morin:

as verdades são “biodegradáveis”; toda verdade depende de suas condições de formação ou de existência; se todos os humanos morrerem não haverá mais verdade; todas as aquisições do patrimônio histórico desaparecerão; as verdades permanecerão virtuais como o eram antes do surgimento da humanidade (MORIN, 2003, p. 28).

Seguindo esse entendimento, o método é aquilo que serve para aprender e ao mesmo tempo é aprendizagem, é o meio que nos permite conhecer o conhecimento. Assim, constituído como estratégia, deve ser compreendido como aberto, evolutivo que enfrenta o imprevisto e o novo, se desdobrando em situações aleatórias e de incertezas, utiliza o risco, o obstáculo e a diversidade. Na da Ciência da Complexidade, o método contempla um conjunto de princípios estratégicos que configuram um guia para um pensar transdisciplinar. Tais princípios, denominados de *operadores cognitivos do pensamento complexo*, destacaremos: o *Dialógico*, que associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos – ordem e desordem; a *Recursividade*, uma ideia em ruptura com o sistema linear, a linearidade de causa/efeito; e o *Hologramático*, a parte está no todo e o todo está na parte, lembrar do holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado.

A transdisciplinaridade também ressalta *os operadores cognitivos*, como recurso epistemológico no desenvolvimento das pesquisas científicas. O sujeito-observador incorpora-os na sua prática para compreender o objeto estudado em suas multidimensionalidades, ciente que *a parte está no todo e o todo está na parte*, pois cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte (Hologramático); compreende a dinâmica da circularidade *sujeito/objeto, indivíduos/espécies e produto/produtor*, estando o objeto e o sujeito dentro do processo recursivo, não linear (Recursividade); e consciente que o objeto está inserido na aleatoriedade das incertezas, concebido num processo dialógico de *ordem/desordem/organização* (Dialógico).

Nesse processo contínuo, de aprendizagem e construção do conhecimento, o sujeito-objeto deve articular relacionar e contextualizar; pensar de forma complexa, sair dos departamentos disciplinares, ultrapassar o que já é conhecido, não ter ideias fixas, para assim, evitar cair no paradigma simplificador da fragmentação. Evitar o relativismo ou o etnocentrismo total, edificar pontes que façam a religação dos saberes, fazer uso de *metapontos* de vista ou *metatemas* na construção do fazer científico de pesquisas, permitindo-se a observação do grande mosaico da “teia da vida”.





Nesse itinerário epistemológico, de religação das fronteiras cognitivas do saber que encontramos também, em Lévi-Strauss, antropólogo francês, a dialogia entre *natureza e cultura* que travessa o homem na construção do seu próprio conhecimento. Em sua obra, mostrou a sofisticada elaboração do pensamento selvagem, cujo pensamento, para a ciência moderna precisa da validação de uma estrutura normativa. Colocou-nos diante de uma pergunta difícil de ser respondida: onde acaba a natureza e começa a cultura. Permitiu-nos sair do relativismo cultural e da visão etnocêntrica, construindo pontes para religar em nossa compreensão a condição cultural e animal, na qual estamos inseridos. Problematizou metatemas, *natureza e a cultura, pensamento selvagem e pensamento científico*. Sua reflexão na *Antropologia Estrutural* foi concebida na complexidade do ser humano, superando a visão unidimensional da Antropologia racionalizadora, que pensa o humano como um homo sapiens/sapiens, percebeu a dinâmica multidimensional do homo sapiens/demens.

Uma proposta que insere a concepção dos saberes populares, mitológicos e ritualistas, negados pelo paradigma da validação metodológica, da cientificidade que o constitui como um “homem fraturado”. Tal proposta, de reencontro de múltiplos saberes, a instituição científica teme e prefere impor uma ordem da classificação para simplificar, isolar e retirar o caos, porque assim, é bem mais fácil dar um diagnóstico para validar uma verdade que sirva de remédio para curar as ausências do desejo e da sensibilidade. Comenta Morin,

estamos na pré-história do espírito humano. Não estamos na batalha final, mas na luta inicial: estamos num período inicial no qual devemos repensar as perspectivas de um conhecimento e de uma política dignos da humanidade na era planetária [...] (MORIN, 2009, p. 253).

Apresentando essa mesma compreensão, Lévi-Strauss percebeu uma nova forma de pensar uma ciência antropológica, com ideias que se fecundaram na busca de um novo arcabouço para o estudo do homem e da cultura. Compreendeu a cultura como algo em constante movimento e não de forma estacionária e ordenadora. Sua obra uma rebelião contra o modelo ortodoxo da antropologia, como um revolucionário, ele põe em dúvida a verdade histórica, por considerá-la apenas uma etnografia das diferentes culturas.

Diante do que foi problematizado, ressaltamos que a proposta por um Pensamento Transdisciplinar, contemplado pela Ciência da Complexidade, incorpora sensibilidade, desejo, natureza, cultura, homem, animal, nossa condição humana, como elementos substanciais de reflexão, que retire as fronteiras fragmentárias, para nos propor um conhecimento aberto e inacabado, sensível e humilde em nossa condição civilizatória. Um pensamento que também





nos retire de uma suposta posição de superioridade diante do mundo, para mergulharmos numa sabedoria que religa o conhecimento e nos conduz a uma ética planetária do respeito e do diálogo entre as mais diversas culturas.

Trata-se de um saber científico que emerge a percepção sensível, para compreender o homem como um ser participante do grande palco da vida, como protagonista, figurante, coadjuvante e vilão. Retirando-o do topo arborescente do conhecimento e colocando-o na posição horizontal diante de um processo inacabado.

Propor um *pensamento transdisciplinar*, é uma tentativa de integrar o conhecimento e pensamento na multiplicidade que constitui o homem, devolvendo a percepção multidimensional da sua própria constituição, biológica, cultural, mitológica, histórica, psicológica, compreendê-las integradas. O olhar fragmentado da cientificidade, não reconhece a forma residual dos modos de observação e reflexão que as ciências do “pensamento selvagem” e da tradição asseguram como substrato de todo o conhecimento da nossa civilização.

A Ciência da Complexidade busca devolver ao pensamento sua forma de ser polissêmica, ou seja, ao mesmo tempo biológica, física, social, individual, ritualística, mitológica, prosaica e poética, razão e loucura. Faz-se necessário reconstituir a unidade e pluralidade incompleta do homem. Constituir um pensamento não domesticado, próximo da sensibilidade, elucidando os sentidos, seja ele mitológico, popular ou da ordem da ciência. Uma postura científica mais metafórica, que sai das grades disciplinares e transite em vários territórios e nos conduza a pensarmos com mais responsabilidade o nosso papel de humano em meio a “Terra Pátria”.

## Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. In: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; SOUZA, Samir Cristino(Orgs.). **Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2005.

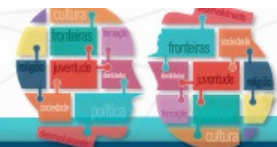
MORIN. Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**.ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. O meu caminho. In: **Entrevista com Djénane Kareh Tager**. Lisboa. Instituto Piaget, 2009.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.





## CONSTRUÇÃO DA CULTURA CIENTÍFICA PELA ESCOLARIZAÇÃO E A EFETIVA FORMAÇÃO CIDADÃ

Paulo Cesar Canato Santinelo<sup>1</sup>  
Cíntia Cristiane de Andrade<sup>2</sup>  
Lucíla Akiko Nagashima<sup>3</sup>

### Introdução

O processo Educativo está diretamente relacionado a uma série de fatores que envolvem as relações entre o indivíduo e o meio, atualmente considerado plenamente global, reflexo de uma série de mudanças e evoluções tecnológicas desenvolvidas na era pós-revolução industrial. As ditas culturas locais<sup>4</sup> passaram e ainda percorrem um processo de profundas mudanças influenciadas pelos meios de informação e comunicação atuais. Nesse contexto global, a escolarização, parte fundamental do processo educativo, assume cada vez mais intensamente seu papel na formação e construção do conhecimento científico das diferentes áreas, aspecto fundamental para a formação cidadã integral. O conhecimento fornece elementos que possibilita a criticidade construtiva, levando o indivíduo a compreender seus deveres e pleitear seus direitos, “no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de constituição do cidadão” (ARROYO, 1988, p. 79).

Segundo Moura,

Na atualidade, nota-se uma grande preocupação com os impactos advindos das relações entre a ciência, o conhecimento público, as áreas de especialidade e o modo como impactam ou viabilizam novas formas de engajamento social com repercussões em Ciência e Tecnologia (MOURA, 2012, p. 19).

Nesse contexto, a formação cidadã só se efetiva quando o indivíduo desenvolve a habilidade de se posicionar ativamente em relação a sua formação, tornando-se capaz de atuar na sociedade de maneira transformadora. Para isso a Escola desempenha papel fundamental, ao fornecer as condições necessárias para que o estudante assuma e construa gradativamente sua autonomia, e assim compreenda quais são suas responsabilidades perante a aquisição e

<sup>1</sup> Mestrando, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, UNESPAR/Câmpus de Paranavaí, E-mail: santinelo@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, UNESPAR/Câmpus de Paranavaí, E-mail: andrade-cintia@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora, UNESPAR/Câmpus de Paranavaí, E-mail: lucilanagashima@uol.com.br

<sup>4</sup> Conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo ético ou uma nação, uma civilização em oposição a um outro grupo ou uma outra nação (Larousse Cultural, 1998, p. 1730)





diretamente relacionada à valorização profissional dos professores perante a sociedade, fato este determinante para que ocorra um efetivo fortalecimento no processo de ensino/aprendizagem escolar.

Os termos “educação” e “educadores”, tão amplamente difundidos atualmente, possuem suas origens, segundo o dicionário etimológico, no termo latino “*educare*”, que significa “tirar para fora”, “preparar para a vida”, e estão relacionados a um processo amplo em que se envolvem todos os indivíduos da sociedade, ou seja, independentemente do grau de escolarização, posição social ou formação, atuamos constantemente como educadores e promovemos a educação, transmitindo valores e ensinamentos, sejam eles científicos ou não. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 2007, p. 7). O que se mostra preocupante, nesse sentido, é que a utilização indiscriminada desses termos vem atrelada a um pensamento prejudicial à Escola, pois não deixa clara a sua função, levando a casos em que,

Pais e mães ou outros responsáveis, em função da maior requisição de tempo que o trabalho obriga, vêm-se desobrigando (por cansaço ou desatenção) da formação civil, sexual, religiosa, ética, ecológica e deixando mais para a Escola (a quem já cabia carga adicional de formação científica) o encargo das novas gerações (CORTELLA, 2014, p. 60).

Dessa forma, nota-se uma acentuada sensação de fracasso no processo de escolarização, perante a enorme gama de atribuições dadas aos professores, que muitas vezes sentem-se incapacitados perante a profissão que desempenham.

Não se trata aqui a discussão sobre se é correto ou não a utilização dos termos “educação” ao nos referirmos à escolarização e “educar” quando nos referimos a professores, mas sim sobre o peso de se utilizar os termos próprios à profissão. O termo professor é inerente ao profissional que atua na educação escolar e traz consigo, ou pelo menos deveria trazer toda uma valorização necessária a esse profissional. Já a escolarização é uma parte da Educação, “afinal de contas, não se pode confundir Educação com escolarização. A Escola é um pedaço da Educação, e não se pode imaginar que Educação é algo que se encaixe em um período determinado de tempo” (CORTELLA, 2014, p. 23).

Desse modo, ao defendermos de forma enfática a importância da utilização dos termos professores e escolarização, quando tratamos da educação escolar e dos profissionais que a promovem, tratamos na realidade de uma maior valorização e reconhecimento perante a sociedade tanto da Escola como instituição, quanto dos professores enquanto profissionais.



Sendo assim, podemos identificar de forma mais clara suas funções primordiais, ou seja, a da Escola como ambiente destinado ao ensino formal<sup>6</sup>, a do professor como agente promotor desse mesmo ensino.

### **Escolarização em tempos modernos**

Quando tratamos das características peculiares referentes a modernidade é bem provável que nos venha a mente aquela famosa cena do filme de Charles Chaplin “Tempos Modernos”, onde o mesmo realizava o aperto sistemático de parafusos em uma linha de produção interminável e em uma sequência pré-definida, na qual dependia todo o restante do processo. Esse é o retrato pitoresco de uma sociedade que se consolidou com a revolução industrial e que moldou um pensamento coletivo peculiar, que podemos notar até os dias atuais e que influenciou todas as instâncias sociais. Porém, a Idade Moderna surge com um movimento de ruptura em relação a Idade Média, “ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 1999, p. 50), momento esse anterior a revolução industrial.

Segundo Peters (2000), o modernismo pode ser visto filosoficamente como um movimento baseado na experiência e no método científico, sendo que a idade moderna, historicamente, teve seu início por volta de 1453 e se estendeu até a primeira fase da revolução industrial e a revolução francesa em 1789. Nesse momento havia uma forte Crença da transformação do mundo através da ciência e racionalidade, influenciada pelos trabalhos de Kant, entre outros filósofos e epistemólogos da ciência. Cria-se também nessa mesma época a ideia de Estado racional que é capaz de resolver todos os problemas sociais, partindo do controle do tempo, do espaço e da liberdade.

Para Saviani (1999), a escola tradicional surge no início da Idade Moderna, em meio a um pensamento fortemente baseado na igualdade entre os indivíduos, um pensamento essencialista baseado na visão burguesa ascendente, que buscava a ruptura com o tempo medieval. Nesse momento se pensa em uma escolarização voltada à libertação, à democracia, pois visava a igualdade essencial do ser humano. Contudo, a partir da consolidação da burguesia como classe social dominante o modelo se inverte, e o que se pretende é a legitimação da desigualdade e a dominação.

---

<sup>6</sup> O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. (BRANDÃO, 2007, p. 26).





Dentro desse panorama moldou-se o modelo de escolarização moderno, um modelo voltado prioritariamente à formação em massa de mão de obra através de um ensino sistemático e fragmentado, uma Escola que segundo Freire (1987), tinha o papel de transmitir o conhecimento, enquanto aos alunos, cabia o papel de receber passivamente o mesmo. A Escola nesse cenário enfatizava claramente a memorização, a transferência de conhecimento de forma mecânica, compartimentalizada e descontextualizada. Sendo assim, podemos compreender a Escola como ambiente formal voltado à escolarização, onde o espaço destinado à aprendizagem científica é transformado em fixo, controlado e inflexível, reflexo de uma sociedade que valoriza a segurança, e abre mão de uma maior liberdade.

### **Escolarização em tempos pós-modernos**

Em contrapartida, é difícil vincular o modelo de escolarização da atualidade com o modelo social que se desenrola, pois existe um profundo descompasso entre a Escola e as características sociais pós-modernas. Muito pouco se modificou nas práticas pedagógicas e na atuação dos professores em relação ao período moderno de nossa história, e o pouco que se tentou modificar muitas vezes não passou de pequenas e superficiais inserções de tecnologias da atualidade. Já a sociedade se modificou profundamente, assumindo um posicionamento muito mais flexível, ou como diria Bauman (2007), líquido no seu modo de ser.

No mundo pós-moderno os indivíduos se mostram cada vez mais desvinculados ao espaço. Para Peters (2000, p. 13-14), o pós-modernismo pode ser, em um sentido histórico e filosófico um “período ou um *ethos* – a ‘pós-modernidade’, que se mostra como uma transformação da modernidade”. Para Bauman (2001), nesse período a liberdade foi evidenciada, o individualismo e a busca do prazer são exaltados em detrimento de uma maior segurança. Nesse contexto surgem muitos conflitos no ambiente escolar, colocando-nos em um tempo de crise. Segundo Ferreira, “Encapsulado em si mesmo, o homem já não se interessa em saber quem é, de onde veio ou para onde vai. Busca prazer e não deveres” (FERREIRA, 1993, p. 197).

Esse tempo de crise é basicamente decorrente das profundas diferenças que se estabelecem entre a Escola e seus sujeitos. A Escola como ambiente controlador, tanto do tempo quanto do espaço, se torna desinteressante e desestimulante aos estudantes, que estão inseridos em uma sociedade que valoriza o prazer imediato e uma profunda liberdade. Segundo Tescarolo (2004, p. 27), “Há um clima de perplexidade no ar e a sensação de que habita um intervalo do tempo, entre um presente quase terminado e um futuro ainda não nascido”.



Ainda de acordo com Tescarolo (2004), a compreensão e a explicação de escola exige uma desconstrução de uma cultura de hábitos mecanicistas para o reconhecimento de uma realidade dinâmica e fluida que constatamos atualmente. Tal ação se mostra realmente como um desafio, pois como dito anteriormente muito pouco se mudou na Escola da era moderna a pós-moderna, pois de forma geral “ainda prevalece a ideia de uma ciência separada da filosofia e de uma tradição pedagógica que fragmenta o conhecimento e se inscreve no paradigma fundador da racionalidade moderna” (TESCAROLO, 2004, p. 18).

No entanto, podemos perceber alguns movimentos e reflexões que nos dão uma direção em relação à construção de uma identidade escolar pós-moderna, de uma escolarização pós-moderna. A busca pela redução da fragmentação do conhecimento, a ênfase em se trabalhar de forma interdisciplinar e a busca pela construção da autonomia nos faz vislumbrar uma escola contemporânea muito mais flexível e dinâmica em relação ao ensino e a aprendizagem.

As acentuadas transformações sociais, que observamos ao longo das últimas décadas e que estruturam a cultura de um modo geral, influem de maneira bastante peculiar e intensa no modo de ser das novas gerações, que se refletem nas atitudes dos alunos e em posicionamento em sala de aula. Tudo leva a crer que quanto mais o professor conhece e compreende os mecanismos de ensino/aprendizagem e as características sociais básicas do momento histórico, mais efetiva se torna sua ação no processo de ensino/aprendizagem e mais autônomas e eficazes se tornam suas ações perante os desafios que surgem no processo.

### **Escolarização e a formação da cultura científica**

A formação e consolidação da cultura científica se dá basicamente por meio de três vias distintas, que são complementares umas às outras: a construção, a disponibilização e a aquisição do conhecimento científico. Estas três instâncias estão diretamente ligadas a formação da cultura científica, porém estão fortemente ligadas à Escola e ao processo de escolarização, a disponibilização e aquisição do conhecimento, levando em conta que a construção do conhecimento está relacionada ao fazer ciência.

Segundo Reis, a construção do conhecimento científico ocorre:

a partir de uma ação coletiva no âmbito de uma rede de pesquisadores. A pesquisa científica caracteriza-se principalmente pela origem num conjunto de questões, de indagações feitas por cientistas inspirados e motivados por desafios intelectuais que são sócio-históricos, ou seja, que podem ser localizados em determinados espaços e tempos (REIS, 2012, p. 76).



Já a disponibilização e aquisição do conhecimento científico no processo de escolarização se dão pelo contato dos indivíduos com os conhecimentos já consolidados. Contudo, não podemos pensar atualmente em uma escolarização simplesmente voltada à transferência do conhecimento de quem o detém, ou de onde ele está contido, a quem ainda não o detém, como já se pensou em tempos anteriores, mas sim pensar em uma disponibilização e aquisição do conhecimento de forma dinâmica, fluída, em que o sujeito que ensina também aprende e o que aprende também ensina. Com efeito, tudo leva a crer que o caminho que se constrói, em relação ao processo de escolarização, segue essa perspectiva, não afastando a questão de que o tempo em que estamos é altamente flexível e de mudanças rápidas, podendo facilmente tomar outros rumos.

De fato no ambiente escolar os estudantes devem ser estimulados a entrar em contato, a experimentar, a comprovar ou refutar o conhecimento científico historicamente construído. De certo modo é necessário se ter em mente que na Escola raramente se observa o “fazer ciência”, no sentido de se produzir conhecimento novo, estando nela muito mais presente o “compreender a ciência”, que trata do compreender o que já foi produzido. Nesse sentido devemos ter a Escola atual, como um local onde os conhecimentos científicos são trabalhados no intuito de possibilitar o livre trânsito por eles, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, que de forma crítica devem investigar, analisar, debater e consolidar conceitos por meio de métodos e metodologias diversificadas.

Porém, não podemos pensar de forma superficial, que a construção do conhecimento, no sentido de “fazer ciência” se dá apenas no meio acadêmico-científico.

Para Reis:

A ciência é o campo da atuação humana que objetiva essencialmente apreender e compreender os fenômenos naturais e sociais para produzir conhecimentos. A produção de conhecimento acerca do mundo e do homem não é, entretanto, uma atividade exclusiva dos cientistas, mas sim uma atividade característica do cotidiano que preocupa os seres humanos desde os seus primórdios (REIS, 2012, p. 73).

Todas as propostas metodológicas voltadas à formação do conhecimento são constituídas por concepções e ideias formalizadas em relação aos processos de ensinar e aprender e estão diretamente atreladas ao momento histórico vigente, ou como já discutido anteriormente, também podem trazer consigo características de momentos históricos anteriores ao tempo em que se aplicam. Tais propostas devem estar em consonância com os diferentes setores da sociedade. Segundo Marsulo e Silva (2005), devem estar “alicerçadas numa concepção de mundo e de ciência, na qual são incorporadas as dimensões teórico-





colocados em prática no processo de escolarização, visam a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esse trânsito entre as veredas internas de uma área do conhecimento, bem como o livre trânsito entre as diferentes áreas do conhecimento podem gerar de forma muito profunda uma mudança no senso crítico dos indivíduos, partindo do fato que o todo é melhor valorizado. Contudo, não podemos negar que os tempos de fragmentação acentuada produziram conhecimentos extremamente relevantes e podemos negar menos ainda, a importância das especificidades das diferentes áreas, porém o foco agora não é se fechar nas especificidades, mais sim utilizá-las para a compreensão do todo.

Acerca da participação ativa dos indivíduos na sociedade, destaca-se que, além da educação para o conhecimento e o exercício dos direitos, por meio do desenvolvimento da capacidade de julgar, é necessária uma conscientização dos educandos quanto aos seus deveres na sociedade. Portanto, a educação tem o papel de também desenvolver no indivíduo o interesse pelos assuntos comunitários, de forma que ele assuma uma postura de comprometimento com a busca conjunta de solução para os problemas existentes (SANTOS, 2003, p. 34).

A cidadania é preceito básico em uma sociedade democrática, “embora existam diferentes concepções em torno do conceito de democracia, todas incluem a participação como um elemento comum” (SANTOS, 2003, p. 26). Segundo Aristóteles “um cidadão no sentido absoluto não se define por nenhum outro caráter mais adequado se não pela participação nas funções jurídicas e nas funções públicas em geral” (Aristóteles)<sup>7</sup>. Tendo em vista que o cidadão é um indivíduo participante, o mesmo deve possuir condições necessárias para se posicionar ativamente perante as diferentes situações de seu cotidiano. A partir disso, podemos definir que a formação cidadã se consolida atrelada a consolidação do saber, pois atualmente não são exigidos dos indivíduos apenas o domínio da leitura e da escrita, ou o conhecimento geral das áreas científicas e humanas, mas sim os conhecimentos específicos das disciplinas científicas. Segundo Moura, “Compreende-se que não há uma dissociação necessária entre cultura científica e participação do cidadão. Ao contrário, os termos refletem uma complementaridade no contexto do acesso público ao conhecimento” (MOURA, 2012, p. 26).

### **Considerações finais**

Quando pensamos no processo educativo devemos ter uma visão global em relação a ele, para compreender as funções inatas de suas diferentes instâncias. Ao compreendermos

<sup>7</sup> Aristóteles, *Politique*, trad. Tricot, Vrin, 1982. LIII, cap. 1, citado por Santos e Schnetzler, 2003, p. 176.









ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultura, 2008. v.7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARSULO, Marly Aparecida Giraldelelli; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências. **Revista Eletrônica Enseñanza de las Ciencias**. v. 4, n. 3. 2005.

MOURA, Maria Aparecida. Construção social da cidadania científica: desafios. In: MOURA, Maria Aparecida. **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**. Belo Horizonte: UFMG/ PROEX, 2012, p. 19-29.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REIS, Alcir Soares; FROTA, Maria Guiomar da Cunha. Ciência e processo de construção do conhecimento científico. In: MOURA, Maria Aparecida. **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**. Belo Horizonte: UFMG/ PROEX, 2012, p. 73-83.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SAVIANI, Derrneval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados. 1999.

TESCALORO, Ricardo. **Escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.



## AS RELAÇÕES BILATERAIS BRASIL-CHINA E SUAS IMPLICAÇÕES NO NOROESTE PARANAENSE

Rangel Max Lima Vidal<sup>1</sup>  
Renan Araújo<sup>2</sup>

### Introdução

A história data o ano de 1974, enquanto ponto de partida das relações diplomáticas entre Brasil e China. Desde então, o que tem-se visto é um aprofundamento dessa relação de tal forma, que para o Brasil, a China tem sido o seu principal parceiro comercial. Não obstante dessa realidade o Brasil também tem-se tornado indispensável para os anseios políticos e econômicos dos chineses. Essa relação ainda conta com o fato de que as necessidades e interesses de ambos os países, sejam eles interesses econômicos ou políticos, em muito tem se convergido.

A partir do aprofundamento das relações entre os dois países, bem como dos produtos que pautam a importação e exportação brasileira, iremos expor de forma analítica, como essa dinâmica tem afetado a realidade econômica e social do noroeste paranaense, em pleno processo de transformação de sua realidade produtiva. Transformação influenciada pelo peso da China na economia brasileira. Por outro lado, uma relação que havia tudo para desenvolver-se de forma equilibrada, têm dado sinais de desequilíbrio, sobretudo a partir do cenário econômico brasileiro desses primeiros meses de 2015, tornando-se o Brasil um pouco mais dependente da China.

O noroeste paranaense é composto pelos seguintes municípios: Alto Paraíso, Alto Paraná, Alto Piquiri, Altônia, Amaporã, Brasilândia do Sul, Cafezal do Sul, **Cianorte**, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Cruzeiro do Sul, Diamante do Norte, Douradina, Esperança Nova, Francisco Alves, Guairaçá, Guaporema, Icaraíma, Inajá, Indianópolis, Iporã, Itaúna do Sul, Ivaté, Japurá, Jardim Olinda, Jussara, Loanda, Maria Helena, Marilena, Mariluz, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Nova Londrina, Nova Olímpia, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranapoema, **Paranavaí**, Perobal, Pérola, Planaltina do Paraná, Porto Rico, Querência do Norte, Rondon, Santa Cruz de Monte Castelo, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica, Santo Antonio do Caiuá, São Carlos do Ivaí, São João do Caiuá, São Jorge do Patrocínio, São Manoel do Paraná, São Pedro do Paraná, São Tomé, Tamboara, Tapejara, Tapira, Terra Rica, Tuneiras do Oeste, **Umuarama** e Xambrê.

<sup>1</sup> Mestrando, PPGSeD/UNESPAR, E-mail: rangeldrums@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor, UNESPAR/Câmpus de Paranavaí, E-mail: Renan-araujo@uol.com.br









Assim como nas exportações, a China tem avançado desde 2001 como um dos principais países de origem das importações brasileiras. Os três maiores parceiros-Estados Unidos, Argentina e Alemanha- têm diminuído suas participações. No caso dos Estados Unidos verifica-se uma tendência de queda mais pronunciada. As compras de produtos oriundos da China têm crescido em ritmo elevado: em 2001 o Brasil importou do país oriental US\$ 1,31 bilhão. Em 2010 as importações somaram mais de US\$ 25 bilhões. Espera-se que em 2011 a China assuma também a primeira posição nas importações brasileiras (POCHMANN, 2011, p. 253).

A expectativa do autor em ter a China como principal fonte das importações brasileiras de fato ocorre. Dessa forma, encontramos como principais fornecedores do Brasil, em primeiro lugar a China, seguida dos Estados Unidos (fornecem produtos derivados de petróleo, produtos químicos orgânicos, farmacêuticos, motores, bombas, compressores, carvão mineral, etc.), que antes era o principal fornecedor de produtos ao país. Por outro lado, essa mudança segue uma tendência do mercado mundial. Em 2011/2012, a China esteve como o principal exportador do mundo. Em contrapartida, para o Brasil no ano de 2013, a China fechou como o principal comprador dos produtos brasileiros.

Entendemos que essas circunstâncias, colaboram para o entendimento da importância da relação Brasil e China, para pensarmos a balança comercial, que tem refletido significativamente na indústria de confecção de vestuário do Brasil e, conseqüentemente, de Cianorte. A partir de então, nos importa entender a balança comercial da indústria têxtil e do vestuário, com relação à China e perceber como isso tem influenciado a indústria local.

De acordo com a Abit (Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção), em relatórios de 2011 e 2013, podemos identificar um panorama das relações de importação e exportação do setor têxtil e do vestuário, com foco no comércio com a China. Analisemos as seguintes tabelas:

**Tabela 2– Panorama do Setor Têxtil e Confecções Abit, 2011**

<b>Balança Comercial do Setor Têxtil e de Confecção do Brasil(Excluídos valores de fibras de algodão)Milhões de US\$</b>			
Ano	Exportações	Importações	Saldo
2004	1.671		411
2005			292
2006			-275
2007		2.881	-1.027
2008		3.776	-2.052
2009		3.460	-2.254
2010	1.443	4.968	-3.525
2011	1.537	6.737	-5.200





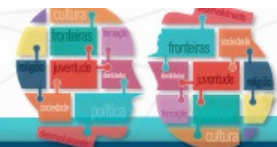


não são diferentes. Enquanto percebemos a queda nas exportações, vemos o aumento das importações de vestuário e, como mostra a tabela 03, se trata de um aumento gradativo a partir de 2003. É justamente a conjuntura apresentada na tabela 03, onde em 2012, fechamos com uma importação de US\$2.177 milhões (ou 115 toneladas) em vestuário, que tem afetado a dinâmica da indústria local.

A cerca dos números apresentados na tabela 03, o relatório também nos mostra os principais países, de onde, esses montantes são importados. Dessa forma a ordem é: (1º) China, (2º) Índia, (3º) Indonésia, (4º) Argentina e (5º) Estados Unidos. No relatório que expressa os números de 2012 e 2013, a ordem sofre pequenas alterações. Ficando da seguinte forma: (1º) China, (2º) Índia, (3º) Bangladesh, (4º) Turquia e (5º) Estados Unidos. O que nos importa então é o fato de os dados evidenciarem a importância para o setor de vestuário de Cianorte, em estar atento ao que ocorre nas relações comerciais com os países Asiáticos, sobretudo a China e a Índia, coincidentemente países que compõe os BRICS.

Preocupados com a vertiginosa queda nos lucros e significativa mudança no cenário nacional para a indústria de confecção de vestuário, empresários do município de Cianorte em conjunto com Maringá, por meio do seu sindicato, o SINDVEST (Sindicato Patonal), contratou o IEMI (Instituto de Estudos de Marketing Industrial). O contrato consistiu na realização de um estudo de competitividade no Estado do Paraná, com o objetivo de encontrar novos caminhos para a indústria, que significasse a recomposição das taxas de lucros desse setor. Em matéria publicada na revista *Costura Perfeita*, sobre a pesquisa e exposição de Marcelo Prado, representante do IEMI, encontramos a seguinte publicação:

Marcelo Prado, diretor do Instituto de Estudos de Marketing Industrial (IMEI), afirmou que, apesar de estar posicionado entre os quatro maiores produtores de vestuário, o Brasil ainda se encontra muito distante dos demais produtores, já que a posição do país no ranking corresponde a 3% de tudo o que é produzido no mundo. Segundo os dados apresentados, China e Hong Kong concentram mais de 47% da produção mundial, mas para Prado, os baixos custos dos produtos asiáticos que entram no país não é o principal fator preocupante para o setor no Brasil. 'Mais de 60% dos produtos de vestuário importados são chineses. Destes, 70% são mais caros que os produtos brasileiros. Quando falamos de produto chinês, o preço não é o maior preocupante; precisamos nos ater a questões como qualidade e inovação. A maioria dos países asiáticos está se especializando em produtos de alta qualidade para atender o mercado europeu'. [...] O estudo apontou que um dos pontos fortes do Paraná é a alta produtividade do setor, que supera as demais regiões do país, já que o estado produz 7,1 mil peças por funcionário por ano, enquanto no restante do país o índice é de 5 mil peças por funcionário por ano. O Paraná apresenta quase 2500 indústrias de vestuário, sendo 97% micro e pequenas empresas, sendo que 60% das indústrias não tem marca própria. Entre as sugestões dadas por Marcelo para a melhoria da produção Paranaense, estão a implantação de melhores práticas de produtividade e qualidade, a inserção das indústrias no e-commerce, a construção de valor para a marca própria, agregando valor aos produtos e o investimento em marketing (COSTURA PERFEITA, 2014, p. 26).



Alguns dados expostos pelo instituto e algumas sugestões do consultor, permitem um interessante diálogo com o que estamos abordando até aqui. Pois a visão que Marcelo expõe ao empresariado do setor de confecção de vestuário, de Maringá e Cianorte, se torna conflituosa com nossas análises. Sobretudo na medida em que tornamos a visão sobre o mercado mundial, muito mais ampla, ao ligarmos as suas transformações a partir dos processos de reestruturação produtiva, na era da mundialização do capital.

Ao demonstrar a ausência de marca própria para 60% das confecções da região, ele evidencia a predominância de uma indústria em que o meio de sobrevivência são as diversas formas de terceirização e subcontratação, conforme temos abordado. Pensamos que a fala do consultor é prenhe de contradições não reveladas, na medida em que parece não aprofundar com a devida importância as influências do mercado chinês sobre o Brasil. Pois diferente da indústria de confecção de vestuário local e nacional, a indústria chinesa há anos tem se especializado no atendimento ao mercado externo, e estão bem mais próximos da Europa do que nós. Dessa forma, a predominância dos produtos chineses no mercado externo, seja de confecção de vestuário, seja de outros setores produtivos, vem se desenvolvendo desde o início dos anos 2000.

A indústria nacional, por outro lado, tem cerca de 70% da sua produção total consumida pelo mercado nacional. O restante subdivide-se em exportação para a maioria de países da própria América Latina, como mostrado anteriormente. Isso atesta que, se prepara para competir no mercado europeu, como sugere Prado, tendo como maior concorrente, o principal parceiro econômico do Brasil, não é ao certo o caminho da recuperação da indústria nacional ou local. E pior, pode significar a exposição de uma indústria fragilizada por se sustentar na terceirização, levando em conta a região de Cianorte, onde se concentra grande parte da produção paranaense.

Investir em qualidade e inovação, outra opção proporcionada pelo consultor, significa maiores investimentos financeiros. Em tempos de crise isso parece de alto risco, pois, segundo dados exposto pelo jornal Gazeta do Povo, investimentos feitos há não muito tempo, em 2012, na indústria de confecção de vestuário do Estado do Paraná, significaram queda nas vendas quase que na mesma proporção das cifras investidas. Ainda é importante mencionar que esses investimentos ocorreram em período de baixa na rentabilidade do setor. O próprio IEMI, instituto o qual Marcelo Prado é diretor, forneceu os dados para a matéria, que trazia as seguintes informações.



Os investimento na Indústria de Vestuário paranaense chegaram a R\$ 146,9 milhões em 2012, uma alta de 9,3% em relação a 2011, segundo 'Estudo de competitividade do setor vestuário feito pelo Instituto de Estudos e Marketing Industrial (IEME). A produção em dólares, no entanto, apresentou queda de 9,7 % no período analisado (GAZETA DO POVO, 10/12/2013).

Pensamos que outro fator exposto por Prado, que devemos analisar melhor, diz respeito a capacidade produtiva dessa indústria paranaense. Pois quando falamos em produtividade, falamos em força produtiva. E essa análise nos permitirá entender, como todas as questões abordadas, até o presente momento, têm se reverberado nos trabalhadores da indústria de confecção de Cianorte, e não diferente na indústria de confecção de maneira mais geral. Sobretudo acerca da possível transferência de trabalhadores para os aviários, um dos setores nacionais mais beneficiado com a relação comercial com a China.

### **Considerações finais**

O que podemos concluir parcialmente com o conteúdo desse texto, é que ao emprendermos uma pesquisa regional não podemos deixar de estabelecer um diálogo com o global. Pois muita das mudanças no perfil produtivo da região noroeste do Paraná, a partir do município de Cianorte, está diretamente ligado às relações político e economicas com a China. Na era da mundialização do capital, não podemos dizer que quaisquer regiões do mundo escape aos efeitos da globalização, seja os efeitos positivos, que aglutina as suas possibilidades, seja seus efeitos negativos.

Entendemos que a mundialização do capital, tem sido marcado por uma notória contradição, pois ao mesmo tempo em que é possível ser incluído no movimento da globalização, marcado pelo desenvolvimento, também é possível estar incluso nesse movimento, de forma excludente, absolvendo apenas seus aspectos negativos. De uma forma ou de outra, as regiões entendidas como mais remotas ou isoladas, de alguma forma são atingidas por esse processo de mundialização do capital, ou como termo da escola americana de administração, processo de globalização.

Ao analisarmos o caso do noroeste paranaense, priorizamos por cooptar os aspectos mais gerais, da relação dialética que se estabelece, na relação do local com o global, a fim de que os leitores possam familiarizar-se com os aspectos que pode reverberar-se em diferentes localidades, apenas assumindo as peculiaridades locais, como unica grande diferenciação. Pois entendemos que os aspectos gerais, enquanto efeitos positivos e negativos dessa relação, mantem-se intactos, independente do ambiente em que o processo está em curso.



## Referências

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil dos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J.S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo no Brasil**/Giovanni Antonio Pinto Alves. – Campinas, SP: [s.n], 1998.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil / Giovanni Alves. Bauru: Canal 6, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil metalúrgico do ABC**: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “justi-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008) /Renan Araújo. – Campo Mourão: Ed. Fecilcam, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFEÇÃO. **Panorama do setor têxtil e de confecção**. Brasília-DF, 2011. <www.abit.org.br> Acesso em: 26/ dez. 2014

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFEÇÃO. **Indústria têxtil e de confecção brasileira**: cenários, desafios, perspectivas e demandas. Brasília - DF, 2013. <www.abit.org.br> Acesso em: 26 dez. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFEÇÃO. **Conjuntura da indústria de têxtil e de confecção brasileira: março de 2013**. Brasília - DF, 2013. <www.abit.org.br> Acesso em: 26 dez. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFEÇÃO. **Agenda de prioridades têxtil e confecção – 2015/2018**. São Paulo – SP, 2014. <www.abit.org.br> Acesso em: 26 dez. 2014.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: O movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BRASÍLIA – DF. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretária de Comércio Exterior. **Balança Comercial Brasileira 2013**. Brasília – DF, 2014. <www.mdic.gov.br/sitio> Acesso em: 23 dez. 2014.

BRASÍLIA – DF. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretária de Comércio Exterior. **Balança Comercial Brasileira**: Dados Consolidados. Brasília, 2014. <www.mdic.gov.br/sitio> Acesso em: 23 dez. 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: A degradação do trabalho no Século XX. Trad. Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro – RJ: Zahar Editores, 1977.

CARRIS, Célia. **O perfil geo-histórico e econômico da indústria de confecções de vestuário em Cianorte**. Monografia. (Especialização em Geografia) Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Geografia. Maringá, 1997.





CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2003/2004**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte. 31 de Agosto de 2003.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2004/2005**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte PR. 31 de Setembro de 2004.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2005/2006**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte - PR. 01 de Setembro de 2005.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2006/2007**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte - PR. 01 de Setembro de 2006.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2007/2008**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte - PR. 01 de Setembro de 2007.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2008/2009**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte - PR. 31 de Setembro de 2008.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2009/2010**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte - PR. 31 de Agosto de 2010.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2010/2011**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte - PR. 31 de Agosto de 2011.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2011/2012**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte PR . 31 de Agosto de 2012.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2012/2013**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte. 31 de Agosto de 2013.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO – **2013/2014**. Sindicato dos Oficiais Alfaiates, costureiras, Trabalhadores nas indústrias de confecções de roupas de Cianorte. Cianorte. 31 de Agosto de 2014.

COSTURA PERFEITA. Bom Retiro – SP: Cavemac, n.71, Jan-Fev. 2013. 115p.

COSTURA PERFEITA. Bom Retiro – SP: Cavemac, n.73, Mai-Jun 2013. 115p.

COSTURA PERFEITA. Bom Retiro – SP: Cavemac, n.75, Set-Out 2013. 131p.

COSTURA PERFEITA. Bom Retiro – SP: Cavemac, n.76, Nov-Dez 2013. 131p.

COSTURA PERFEITA. Bom Retiro – SP: Cavemac, n.78, Mar-Abr 2014. 131p.

DIAS, Edson dos Santos. **Atuação do agente fundiário na produção do espaço urbano – companhia melhoramentos Norte do Paraná**: Uma presença constante na cidade de Cianorte. Dissertação (curso de pós-graduação em geografia, área de desenvolvimento regional e urbano) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.







- IPARDES. **Caderno estatístico do município de Cianorte.** Estado do Paraná. Curitiba, Dezembro/2011.
- IPARDES. **Caderno estatístico do município de Cianorte.** Estado do Paraná. Curitiba, Dezembro/2012.
- IPARDES. **Caderno estatístico do município de Cianorte.** Estado do Paraná. Curitiba, Dezembro/2013.
- IPARDES. **Caderno estatístico do município de Cianorte.** Estado do Paraná. Curitiba, Dezembro/2013.
- LUPATINI, Márcio. **Relatório setorial preliminar.** Setor têxtil e vestuário. 12/01/2004 FINEP, Financiadora de Estudos e Projetos. Rede DPP.
- MAIA, Katy. **Confecções em Cianorte.** Um distrito industrial? Curitiba: UFPR (Dissertação de Mestrado), 1994.
- MARX, Karl. **Crítica da economia política**, livro 1. V.1 Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.
- \_\_\_\_\_. **A ideologia Alemã.** Trad. Rubens Henderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Escriba 2. Ed., 1968 (a).
- NEGRO, Luigi Antonio. Servos do Tempo. In: ARBIX, Glauco. ZILBOVICIUS, Mauro (Orgs). **De JK a FHC, a reinvenção dos carros.** São Paulo: Scritta, 1997, p. 89-132.
- OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil:** desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção:** além da produção em larga escala. São Paulo: Bookman, 1997.
- ORGANISTA, José Henrique C. **O debate sobre a centralidade do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- POCHMANN, Marcio. As relações bilaterais Brasil-China: a ascensão da China no sistema mundial e os desafios para o Brasil. In: **Brasil e China no reordenamento das relações internacionais:** desafios e oportunidades. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011 p. 249-268.
- \_\_\_\_\_. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O mito da grande classe média:** capitalismo e estrutura social. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RAGO, Margareth Luzia; MOREIRA, Eduardo P.F. **O que é taylorismo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- SANTOS, Ariovaldo. **Dicionário sindical e do trabalho/Ariovaldo Santos.** Londrina: Eduel, 2014. 188 p.
- SHAPIRO, Helen. A primeira migração das montadoras: 1956-1968. In: ARBIX, Glauco; ZILBOVICIUS, Mauro (Orgs). **De JK a FHC, a reinvenção dos carros.** São Paulo: Scritta, 1997, p. 23-87.



SILVA, Felipe Luiz Gomes e. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial/ FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

THORSTENSEN, Vera. De conflitos de interesses à busca de uma agenda comum. In: **Brasil e China no reordenamento das relações internacionais: desafios e oportunidades**. Brasília-DF: Fundação Alexandre Gusmão, 2011 p. 311-400.

### Sites consultados

[www.gazetadopovo.com.br/economia/conteudo.phtml?id=1431981&trt=vestuario-segue-travado-no-parana](http://www.gazetadopovo.com.br/economia/conteudo.phtml?id=1431981&trt=vestuario-segue-travado-no-parana). Acesso em: 27 dez. 2014.

[www.imei.com.br/buscar-novos-mercados-e-o-desafio-do-setor-textil/](http://www.imei.com.br/buscar-novos-mercados-e-o-desafio-do-setor-textil/). Acesso em: 27 dez. 2014.

[www.jornallggn.com.br/noticia/industria-de-vestuario-do-parana-encomenda-pesquisa-para-retomar-crescimento](http://www.jornallggn.com.br/noticia/industria-de-vestuario-do-parana-encomenda-pesquisa-para-retomar-crescimento). Acesso em: 27 dez. 2014.

[www.costuraperfeita.com.br/edicao/26/materia/atualidades.html](http://www.costuraperfeita.com.br/edicao/26/materia/atualidades.html). Acesso em: 27 dez. 2014.

[www.costuraperfeita.com.br/edicao/28/materia/oferta-e-demanda.html](http://www.costuraperfeita.com.br/edicao/28/materia/oferta-e-demanda.html). Acesso em: 27 dez. 2014.

[www.jornaldoeste.com.br/economia/2001/05/frigorificos-paranaenses-fora-da-lista-de-exportacao-para-a-china/1012938/](http://www.jornaldoeste.com.br/economia/2001/05/frigorificos-paranaenses-fora-da-lista-de-exportacao-para-a-china/1012938/). Acesso: 27 dez. 2014

[www.brics6.itamaraty.gov.br/pt\\_br/categoria-portugues/20-documentos/224-vi-cupula-declaracao-e-plano-de-acao-de-formacao-de-fortaleza](http://www.brics6.itamaraty.gov.br/pt_br/categoria-portugues/20-documentos/224-vi-cupula-declaracao-e-plano-de-acao-de-formacao-de-fortaleza). Acesso em: 29 dez. 2014

[www.ipardes.gov.br/index.php?pg-conteudo=1&cod\\_noticia=664](http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg-conteudo=1&cod_noticia=664). Acesso em: 16 dez. 2014

[www.bi.mte.gov.br/bgcaged\\_perfil\\_municipio/index.php](http://www.bi.mte.gov.br/bgcaged_perfil_municipio/index.php). Acesso em: 24 dez. 2014.



## OS ALIENÍGENAS DO PÓS-GUERRA: PERCEPÇÕES SOBRE OS DISPLACED PERSONS ENTRE 1945 E 1960

Rodrigo dos Santos<sup>1</sup>  
Marisangela Lins de Almeida<sup>2</sup>  
Ancelmo Schörner<sup>3</sup>

### Introdução

O fenômeno da migração tem sua percepção complexa dependendo do período histórico em que está inserido e da visualização deste objeto. Partindo desta afirmação, este texto<sup>4</sup> analisa um período histórico específico, o pós Segunda Guerra Mundial (1945-1960) em que foi perceptível a imigração dos denominados *displaced persons*, *deslocados* ou *refugiados* da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Enfatiza-se as outras designações desses imigrantes, em especial a de *alienígena*. A maioria dessas denominações tinham como objetivo inferiorizar esses indivíduos que buscavam uma morada para se estabelecer.

Este fenômeno teve seu início antes do final da Segunda Guerra Mundial, com a atração de pessoas para trabalhar na Alemanha ou nas suas proximidades, devido a liberação de territórios até então governados pelos nazistas. Com essas libertações as pessoas não conseguiram voltar de imediato para suas casas, ficando em campos de refugiados, principalmente na Áustria, Alemanha e Itália, recebendo auxílio de organizações internacionais como a OIR (Organização Internacional para Refugiados). Alguns, por motivos diversos, não conseguiram nem depois de anos voltar para seus países de origem, imigrando para outros como os Estados Unidos, Canadá, Austrália e Brasil. Os novos países perceberam como os imigrantes poderiam ser úteis, principalmente como força de trabalho na lavoura e na indústria.

Segundo Shephard (2012) os temas relacionados à Segunda Guerra Mundial (como deslocados de guerra, holocausto e questão Israel-Palestina) não são apreciados por grande parte dos historiadores, não pela ausência de interesses ou pouca relevância acadêmica e social, é o fato de ser história recente, com muitas *feridas abertas* à serem cicatrizadas que precisam maior compreensão dos pesquisadores. A opção pelo diálogo com Shephard (2012) neste trabalho justifica-se pelo pesquisador apresentar muitos detalhes sobre a vivência desses

<sup>1</sup> Mestrando, PPGH/UNICENTRO, CAPES, E-mail: digao\_santos9@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda, PPGH/UNICENTRO, E-mail: mary\_lins\_18@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor, UNICENTRO, E-mail: anceldo.schorner13@gmail.com

<sup>4</sup> Algumas discussões desse trabalho foram desenvolvidas a partir do projeto de Mestrado: *As Relações de poder nos processos migratórios na Região de Guarapuava (1945-1960)* realizado no programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).



deslocados de guerra nos campos de refugiados e, na travessia para casa ou para um novo destino.

Os deslocados de Guerra ou *displaced persons*(DPs) foram representados, tanto por discursos oficiais (utilizou-se Mensagem (Relatório) do Presidente Getúlio Vargas para o Congresso Nacional em 1951) como pela imprensa brasileira, por periódicos da Capital do Estado, como o Diário do Paraná<sup>5</sup> e no interior com o jornal Folha do Oeste<sup>6</sup>. Entre os eventos retratados pelos periódicos encontram-se reportagens sobre a imigração; em especial no Folha do Oeste a vinda húngaros, poloneses e iugoslávios, os últimos denominados de Suábios do Danúbio<sup>7</sup>.

Apresenta-se inicialmente a importância dos estudos imigratórios, o contexto da Segunda Guerra Mundial e do pós guerra, bem como, as denominações recebidas pelos imigrantes como *displaced persons*. Na segunda parte deste texto, destaca-se a denominação *alienígena*, apontando exemplos da vinda desses imigrantes para Guarapuava – PR. Os grupos mencionados foram húngaros, poloneses e os Suábios do Danúbio.

### A imigração e os deslocados do pós-guerra

Como demonstrado por Schörner (2009) e Nogueira (1991) existe dificuldade na percepção dos aspectos migratórios, principalmente pelas várias perspectivas de análise de cientistas políticos, economistas, geógrafos, historiadores, sociólogos, entre outros preocupados com essa temática. Cada perspectiva enfatiza um aspecto desse fenômeno social: impactos, efeitos, consequências, sentimentos e características étnicas; necessitando do tempo do pesquisador, a temporalidade em que está inserido e a distância temporal do período em que se pretende discutir<sup>8</sup>.

No período do pós guerra, ou ainda, antes do fim da guerra, um tipo específico de imigração foi notório, não que este não ocorreu em outros períodos da história,

<sup>5</sup>O jornal Diário do Paraná foi fundado em 29 de março de 1955 em Curitiba-PR e extinto em 23 de janeiro de 1983, existindo aproximadamente por 28 anos. Sua direção foi do jornalista Adherbal G. Stresser (AL'HANATI, 2011). Grande parte do acervo deste periódico encontra-se disponível online na Biblioteca Nacional Digital Brasil – Hemeroteca Digital Brasileira no endereço: <<http://memoria.bn.br/>> .

<sup>6</sup>Segundo Silva (2010) o jornal Folha do Oeste iniciou suas atividades em 1937 com término em 1981, apresentava eventos tanto nacionais como locais, além da trajetória de seu fundador Antonio Lustosa de Oliveira. Com relação à Lustosa, além de proprietário do jornal Folha do Oeste, Gráfica Guairacá e Rádio Difusora de Guarapuava, exerceu cargos políticos como Interventor Municipal, Deputado Estadual e Federal, Presidente do Diretório Estadual do Partido Socialista Democrático (PSD) e Presidente Estadual da Caixa Econômica.

<sup>7</sup>Os Suábios do Danúbio foram analisados de formas variadas, com várias perspectivas por Elfes (1971); Stein (2011); Frotscher, Stein e Olinto (2014); entre outros.

<sup>8</sup>Uma discussão teórica sobre os aspectos migratórios (migração, imigração a partir dos estudos que envolvem o conceito de região/regiões, destacando a dificuldade de sua percepção) foi apresentada por Santos, Almeida e Schörner (2014) no texto *Apontando regiões nos estudos (i) migratórios* publicado nos anais do VII Seminário Estadual de Estudos Territoriais e II Jornada dos Pesquisadores sobre a questão agrária no Paraná.









permitiam adotar novas identidades (SHEPHARD, 2012, p. 268-269). Este fragmento revela que havia solidariedade entre os *displaced persons* habitantes dos campos de refugiados, especialmente os ucranianos, uns forneciam informações para os outros, assim, estes inventavam uma nova vida, demonstravam que moravam e trabalhavam em locais que poderiam receber ajuda.

Conforme Shephard (2012) o termo deslocado de guerra ou pessoa deslocada (DPs ou PDs-*Displaced persons*)<sup>11</sup> não tem uma origem definida. Os indícios apontam que ele já estava presente em 1942, mas ainda não tinha sido cunhado em 1937 quando uma organização desenvolveu um relatório sobre a questão dos refugiados. No ano de 1942 foi utilizado largamente no discurso oficial e por um grupo de reflexão esquerdista que realizou uma conferência sobre ajuda humanitária em Oxford nos Estados Unidos, portanto, a denominação foi difundida a partir de 1942.

Outras designações para o imigrante do pós-guerra foram, sistematizadas por Peres (1997). A pesquisadora deteve-se nas nomenclaturas da Revista de Imigração e Colonização, publicada entre os anos de 1940 e 1955, pelo Conselho de Imigração e Colonização (CIC), mecanismo de fiscalização e seleção de imigrantes. Entre as denominações registradas pela autora, além da *Displaced persons*, encontram-se: *alienígena, bom ou mau elemento, desejável ou indesejável, reprodutor*<sup>12</sup>, *perigo iminente, seres nefastos, neuróticos de guerra, parasitas humanos*<sup>13</sup> e *imprestáveis*. O historiador Stein (2011) também aponta discussões sobre denominações dos imigrantes, quando este se refere aos do interior do Paraná, destaca que a imprensa, em alguns momentos, preferia não chamá-los de alemães, com receio de associá-los à guerra, preferindo as designações de *imigrantes europeus, alienígenas, apátridas, suíços e camponeses*.

### Os alienígenas do pós-guerra no Brasil

Como foi mencionado em outro trecho desse trabalho, Peres (1997) e Stein (2011) apresentam que os imigrantes internacionais do pós Segunda Guerra Mundial receberam

<sup>11</sup>Na versão brasileira da obra de Shephard (2012), encontra-se o termo Pessoa Deslocada (DPs).

<sup>12</sup>Peres (1997, p. 55) destaca que o discurso da Revista de Imigração e Colonização além de apresentar os imigrantes úteis para a lavoura e indústria, também afirmava que era necessário trazer *sangue novo* ou *plasma de reprodução* para adicionar a etnia brasileira, possivelmente vestígios de uma política de branqueamento do início do século XX.

<sup>13</sup>No jornal Diário do Paraná também foi encontrado uma nota referente a essa designação: “IMIGRANTE-deslocados de todos os países do mundo são enviados ao Brasil como imigrantes. Aqui eles se ocupam de profissões parasitárias, vendendo bilhetes, gravatas ou fazendo negócios escusos” (DIÁRIO DO PARANÁ, 06/05/1955, p. 8). Segundo o periódico, muitos imigrantes enviados para o Brasil desenvolviam atividades no comércio informal, sendo considerados parasitas por aproveitar-se desta situação tirando seu sustento.



várias designações, geralmente pejorativas. Esses autores apontam que os imigrantes, deslocados pela guerra receberam a denominação de *alienígena*. Em Mensagem, na forma de relatório, do Presidente Getúlio Vargas ao Congresso Nacional também se utiliza essa expressão<sup>14</sup>: “Acentuo, mais uma vez, - como já o fiz em outra ocasião – que não devemos temer a concorrência do *alienígena*, mas, ao contrário, recebê-lo de braços abertos [...] para o levantamento de nosso padrão de vida até o nível dos povos vanguardeiros da civilização” (BRASIL, 1951, p. 218, grifo nosso). Visualiza-se neste trecho que o Presidente pede para que a população aceite o imigrante, designado por ele de *alienígena*, pois o mesmo veio para auxiliar o país.

Esta mesma mensagem também utiliza a designação deslocados de guerra:

Tem o Brasil interêsse em receber, não só as correntes de sua imigração tradicional, como a portuguesa, a italiana, a alemã e a sírio-libanesa, entre outras, mais ainda as formadas por elementos selecionados entre os ‘deslocados de guerra’ e refugiados, ora concentrados, principalmente na Alemanha Ocidental (BRASIL, 1951, p. 218).

O relatório apresenta distinção entre os fluxos migratórios, o que seria uma corrente de imigração tradicional, aquele que comumente vem para o país: portugueses, italianos, alemães e sírio-libaneses; a corrente dos deslocados, presentes nos campos de refugiados que possuíam a opção de voltar ou não para seu país de origem; e os refugiados, aqueles não poderiam de maneira alguma retornar a seu país de origem. Apesar disso, como mencionado em outro momento deste trabalho, ocorria dificuldade em selecionar o que seria um deslocado ou refugiado, possivelmente a corrente tradicional, mencionada no relatório, também encontrava-se dentro desse bojo. Portanto, o Brasil tinha interesse nas várias etnias dos *displaced persons*.

A denominação *alienígena* foi corriqueira para o imigrante internacional, deslocado pela Segunda Guerra Mundial. Questiona-se o porquê destes imigrantes serem os *alienígenas do pós-guerra*? O que garantia a diferença desses novos habitantes para/com os antigos? Uma das respostas possíveis refere-se ao fato destes se sentirem fora desse meio com várias dificuldades de adaptação a nova morada: costumes, alimentação e regras.

Alguns dos deslocados de guerra (*displaced persons*) ou *alienígenas* do pós Segunda Guerra Mundial, como mencionado no Relatório de Getúlio Vargas em 1951, foram

---

<sup>14</sup>Essa Mensagem do Presidente Getúlio Vargas em 1951 encaminhada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão do ano, apresenta um panorama de como se encontrava o Governo Brasileiro quando assumiu o cargo, destacando aspectos de moradia, educação, imigração, entre outros.



encaminhados para o Brasil, especialmente o Paraná<sup>15</sup>. A imprensa do Estado do Paraná, também utilizou a designação *alienígena* para os imigrantes internacionais do pós-guerra. No jornal Diário do Paraná da capital do Estado (Curitiba-PR) na matéria *Estão sendo burladas as Leis da Imigração*, o periódico denuncia que estavam entrando imigrantes inúteis no Estado do Paraná em 1955. A denominação *alienígena* foi utilizada duas vezes, a primeira, no plural, elogia os imigrantes:

Reconhece-se a contribuição inestimável dos vários elementos *alienígenas* que aqui se têm estabelecido, nos últimos cem anos. O Paraná ocupa ao cenário da República posição de destaque exatamente porque se fez credor de um prestígio conquistado pelo trabalho de todos que aqui, sem distinção, têm consagrado o melhor das suas energias com os olhos voltados pra a sua grandeza (DIÁRIO DO PARANÁ, 06/05/1955, p. 8, grifo nosso).

Neste trecho, fica evidente que a designação *alienígena* refere-se a todos os imigrantes que se encontram *nos últimos cem anos*, independente do período que migraram para o Brasil. Por isso, os deslocados de guerra podem ser considerados *alienígenas do pós-guerra*. O trecho destaca ainda que o Paraná só estava em uma posição de prestígio com relação aos demais Estados da Federação pelo fato de todos os trabalhadores encontrarem-se em harmonia, consagrando suas energias ao trabalho.

A segunda matéria faz crítica com o recebimento dos novos imigrantes:

Enquanto a República Argentina, através de leis saneadoras carrou para seu território elemento *alienígena* de primeira ordem, nossas leis têm permitido o ingresso, no país, de elementos completamente inúteis para o seu progresso e que vêm contribuir para a exacerbação dos nossos problemas (DIÁRIO DO PARANÁ, 06/05/1955, p. 8, grifo nosso).

A citação aponta que a Argentina criou leis mais eficazes para o recebimento de imigrantes, por isso, conseguiu atrair um número de deslocados de guerra. Adentrando para outros trechos da matéria apresenta-se a preocupação das autoridades argentinas em atrair professores, cientistas e técnicos. Já o Brasil, segundo a reportagem, os imigrantes atraídos não são inúteis, ou seja, não atendem a expectativa serem asiáticos, ou ainda, europeus que não vieram para trabalhar na lavoura.

---

<sup>15</sup>Entre os destinos principais dos *displaced persons* encontravam-se os Estados Unidos, Canadá, Austrália e o Brasil, além de países da Europa Ocidental: “os países da Europa Ocidental, as Américas e a Australásia começaram a ver as Pessoas Deslocadas sob uma nova luz, como fonte de mão de obra. No entanto, tentaram extrair apenas aquelas pessoas apropriadas para suas necessidades de mão de obra e sua filosofia imigratória. O resultado desse processo definia se uma PD [ou DPs] ia acabar no Chile ou Chicago [Estados Unidos], em Manitoba[Canadá] ou Melbourne [Austrália]” (SHEPHARD, 2012, p. 13).





Outra resposta possível para o termo *alienígena* pode ser definida com base em uma matéria do Diário do Paraná: “Com o agravamento crescente das dificuldades cambiais brasileiras [...] verificar que os possuidores de máquinas de procedência *alienígena* não poderiam substituir” (DIÁRIO DO PARANÁ, 29/03/1955, p. 12, grifo nosso). Percebe-se que no período, geralmente a denominação *estrangeira* foi substituída por *alienígena*, por ser elemento que até então não estava presente naquela realidade, tanto a máquina como o imigrante internacional. Não é correto comparar um imigrante com uma máquina, apesar disso, com base nas fontes percebe-se que os imigrantes e as máquinas eram designados com essa semelhança. A condição do imigrante sempre será de estrangeiro, de não pertencente aquele espaço, como provisório, com esperança de uma possível volta, por isso, sua denominação é a de imigrante, *alienígena*.<sup>16</sup>

A pesquisa de Seyferth (2008) também apresenta uma resposta para a denominação *alienígena*, juntamente com a de *imigrante* e *estrangeiro*. A autora destaca que as palavras *estrangeiro* e *imigrante*, em alguns casos, são utilizadas como sinônimos, apesar de possuírem significados diferentes. O primeiro refere-se ao indivíduo que se desloca para outro país e fixa-se nele, enquanto o estrangeiro é aquele originário de outro país, que não é natural, nem tem a mesma cidadania do país onde está. Já a designação *alienígena* marca a distinção entre quem são os desejáveis e os não desejáveis em um país, envolvendo aspectos de suspeita ou xenofobia: “Alienígena, nesse sentido, não é simplesmente alguém que nasceu em outro país; é o outro, cultural e etnicamente diferente, não compartilha a mesma identidade, não é co-participante da formação nacional” (SEYFERTH, 2008, p. 16). O alienígena, neste contexto, apresenta-se como uma ameaça a segurança nacional, pois é o *diferente*, exacerbando a noção de estrangeiro, transformando-se em *alienígena*, mais *perigosos* que outros grupos de imigrantes.

No interior do Paraná, a imigração dos deslocados de guerra não foi noticiada com a denominação *alienígena*. Na imprensa local, a partir do jornal Folha do Oeste, os deslocados de guerra receberam a denominação *displaced persons*:

O Presidente do Conselho Nacional de imigração, frizando os aspectos mais visíveis do problema, quebrando arestas e fixando-lhes os contornos, sem todavia, descer as minúcias, tratou da situação dos chamados <displaced persons> ou cidadãos deslocados em consequência da guerra, e da necessidade que temos de braços e técnicos especializados, para o desenvolvimento das nossas indústrias e da nossa lavoura (FOLHA DO OESTE, 11/08/1946).

<sup>16</sup>Sayad (1998) apresenta que o imigrante carrega o sentimento de permanência provisória, esperança de volta para a terra de origem, mesmo que isso não ocorra.



Nesta matéria no ano seguinte do fim da Guerra, a denominação *Displaced persons*, vem acompanhada da importância desse tipo de imigração, o país tinha interesse que essas pessoas ingressassem nas atividades industriais, especialmente nas fábricas e na lavoura, plantando produtos de subsistência. A matéria em questão, aponta algumas iniciativas para atrair e legislar os deslocados em consequência da guerra onde deveriam ser dispostos e no que trabalhar, entre outros aspectos.

Os húngaros e poloneses, deslocados pela guerra, foram noticiados pelo jornal Folha do Oeste na edição de 15 de maio de 1949: “Já se acham em nossa cidade, alojados no Quartel do 1º. Esq. Ind. de Cavalaria, os emigrantes polonezes e húngaros” (FOLHA DO OESTE, 15/05/1949, p. 4). O trecho apresenta incorrência pela terminologia emigrante, geralmente este é utilizado para designar a percepção do migrante em seu local de origem, não no local de destino<sup>17</sup>. Percebe-se, também, a partir da matéria, que encontram-se na região de Guarapuava húngaros e poloneses, apesar disso, não destaca onde especificamente esses imigrantes seriam fixados. Outras informações, nesta nota destacam que esse grupo de imigrantes ficaria alojado em um espaço público, o 1º Esquadrão Independente de Cavalaria, até serem alocados em sua nova localidade.

Outro grupo de *displaced persons* que veio para Guarapuava-PR foi o dos Suábios do Danúbio. A imigração desses foi um dos grandes eventos do município. Os Suábios supriram a necessidade do Paraná em aumentar sua produção de alimentos, principalmente trigo, pois “a vinda dos suábios se justificaria na medida em que eles seriam a solução para o problema da escassez do cereal e diminuiriam também a necessidade de importação” (STEIN, 2011, p. 73). Estes imigrantes tinham como função reduzir esta carência de produção de alimentos, diminuindo a importação de outras localidades do país.

Para compreender sobre a vinda dessas pessoas, apresenta-se alguns aspectos de seu deslocamento, com base em Elfes (1971). O autor apresenta que o grupo Suábios do Danúbio, promoveu várias imigrações na Europa até vir para o Brasil, eram provenientes, em sua maioria, da Suábia e instalaram as margens do Rio Danúbio, permanecendo até a desintegração do Império Austro-Húngaro durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Com a nova reorganização europeia, esse grupo ficou em terras da Iugoslávia que na Segunda Guerra foram ocupadas pela Alemanha Nazista e depois ocupadas pela União Soviética. Para não sofrerem represálias muitos dispersaram-se pela Europa, os que sobraram foram expulsos

---

<sup>17</sup>A pesquisadora Santos (1997) apresenta que geralmente o termo emigração, refere-se a saída do migrante, enquanto imigração, refere-se a chegada deste, ou seja, a percepção do migrante no local de origem é vista como emigração e no local de destino como imigração.





64),foi um colégio em Guarapuava, enquanto construíam as casas e dividiam os lotes, cuja metragem foi de meio hectare, o espaço deveria compreender uma casa, pomares e hortas.

A imigração dos denominados deslocados de guerra (*displaced persons*) contribuiu em vários aspectos para os países que acolheram esses novos habitantes, especialmente como força de trabalho para o cultivo de alimentos, reduzindo a escassez de produtos do período pós Segunda Guerra Mundial. Esses imigrantes internacionais foram encaminhados para vários países e no Brasil para várias localidades como do Paraná, alguns instalando-se em Guarapuava, caso dos Suábios, húngaros e poloneses.

### Considerações finais

Este trabalho deteve-se no fenômeno dos deslocados de guerra ou *displaced persons*, um tipo de imigração notória no pós Segunda Guerra Mundial. Apesar de ter amplitude no pós guerra, o movimento de deslocamento ocorreu antes do fim da guerra, com isso, percebe-se uma nova distribuição espacial de população nesse período. Como explicitado o fenômeno migratório é complexo, depende da percepção do pesquisador.

Outros fatores consideráveis enfatizados neste trabalho foram as percepções negativas desses imigrantes na chegada aos países que os acolheram. No Brasil, o discurso oficial os denominou especialmente de *alienígenas*, pois todos os estrangeiros que vieram para o país, eram considerado alheio aos seus costumes, ao modo de viver nesse espaço. Possivelmente os imigrantes deveriam se sentir assim, em uma terra desconhecida que vieram para servir. Como se apontou, em nenhum momento, os imigrantes deveriam competir com os habitantes mais antigos deste país, mas sim, os auxiliar, têm-se a impressão que os brasileiros acreditavam que estavam fazendo uma benfeitoria.

Deve-se questionar, quem deveria ser beneficiado com a vinda dos imigrantes, deslocados pela guerra, os *displaced persons* queriam ir para qualquer lugar que não fosse seu país de origem, pelo fato de não poderem ou não quererem regressar por diversos motivos, por isso, a viabilidade de virem para outros países, inclusive o Brasil. Os povos nacionais, especialmente os brasileiros viam neles a potencialidade de força de trabalho, os imigrantes teriam como missão reduzir a carência de alimentos decorrente do processo de guerra no Brasil, especialmente dedicando-se ao cultivo de alimentos.

Outro elemento relevante nesta pesquisa é a utilização de jornais para verificação da vinda desses imigrantes internacionais. Os periódicos, bem como toda imprensa são ricos em aspectos cotidianos e os *displaced persons* fossem um dos assuntos em voga, portanto, sua percepção é explícita, junto com ela os conflitos entre esses e os nacionais, as dificuldades do











alternativas para manter a sua estabilidade. A vertente economicista reapresenta a ideologia neoliberal que vem de encontro ao pensamento keynesiano como alternativa para superar a crise. O pensamento Keynesiano hegemônico até o agravamento da crise na década de 1990 é substituído pelo neoliberalismo.

De acordo com Regalo (2013), o neoliberalismo pode ser compreendido com uma ideologia que tem como objetivo responder a crise mundial e demandas impostas pela sociedade moderna, tendo como base seguir as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), grandes conglomerados e corporações internacionais.

Já para Carinhato (2008, p. 38), a ideologia neoliberal “é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia”.

Outro ponto importante da ideologia neoliberal são as ações em:

sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do após a Segunda Guerra Mundial, lidas pelos intelectuais orgânicos do sistema capital como responsáveis por um desvio dos mecanismos naturais do mercado e, portanto, pela crise (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

As políticas do bem-estar social a que se referem Frigotto e Civatta são as políticas baseadas no pensamento keynesiano, que considera que o Estado deveria intervir na economia nos momentos de crise. Porém, o neoliberalismo para firmar a sua ideologia, faz críticas ao Estado de bem-estar social, afirmando ser “ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para apregoar o Estado neoliberal e as estratégias de ajustes estruturais que legitimavam o consenso em torno dos padrões de relações sociais vigentes” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3281).

O Consenso de Washington, realizado em 1989, é um dos marcos da ideologia neoliberal. Na visão de Yanaguita (2011), foi neste evento que:

funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (YANAGUITA, 2011, p. 2).

Os países que necessitavam de empréstimos internacionais tiveram que aderir às reformas propostas pelo BM e FMI. Estes empréstimos, de acordo Toussaint (2002 apud



MARONEZE; LARA, 2009, p. 3281), foram “empréstimos de caráter político concedido pelas instituições com a condição de que o governo nacional adotasse um programa de estabilização econômica e de reformas de estruturas econômicas, de acordo com as exigências do empregador”.

A entrada das políticas neoliberais no Brasil iniciaram-se com a eleição Fernando Collor de Mello, iniciou-se a abertura econômica brasileira. Para Vaz (2010, p. 50), “com a ascensão de Collor à presidência em 1990, teve início o processo de abertura comercial e liberalização econômica que durou até o fim da década com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)”.

Fernando Collor inicia a abertura comercial do Brasil, diminuindo a tributação de produtos importados, incentivando a entrada de empresas estrangeiras no país e promovendo as primeiras privatizações de empresas brasileiras para o capital estrangeiro.

Mas, o auge das políticas neoliberais ocorreu no governo FHC (1995 a 2002), quando então o presidente FHC implantou as políticas neoliberais com o objetivo:

de atrair investimentos externos, e também uma forma de mostrar às grandes potências econômicas que o país estava alinhado a esta corrente de pensamento econômico. Abriam-se as portas do país ao capital estrangeiro, e, com a entrada destes recursos, tentava-se desenvolver uma política de investimentos internos, que acabou levando o país a taxas de crescimento econômico em torno de 4% ao ano, gerando assim milhares de empregos. Ancorado neste suposto sucesso econômico momentâneo, o presidente Fernando Henrique Cardoso conseguiu se reeleger em 1998. Sabe-se hoje que esses sucessos anteriormente citados tiveram um alto custo econômico, tanto interno, quanto externo, levando a dívida externa brasileira de 150 bilhões de dólares em 1994, para 212 bilhões de dólares em 2002, e a dívida interna, que em 1994 era de 63 bilhões de reais, chegou a 840 bilhões de reais em 2002 (REGALO, 2013, p. 52).

Dentro das políticas neoliberais implantadas pelo Presidente FHC, existiam as orientações a serem seguidas em todas as áreas, inclusive para a educação. As políticas educacionais foram financiadas e orientadas pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio das realizações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), Declaração de Nova Delhi (1993) as orientações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) em 1993.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos assinada na Conferência em Jomtien (1990), que contou com a participação de representantes de 155 países, inclusive do Brasil (FORNAZARI, 2011), é considerada por Pinto (2002) a primeira a política patrocinada pelo BM através da UNESCO e o UNICEF, onde estabeleceu-se:







## **Formação continuada no Brasil**

As políticas educacionais sofreram influências das agências financiadoras e, dentro deste contexto, uma das ações previstas, era a oferta de formação continuada de professores, que surge com o objetivo de preparar os professores para atender às novas demandas impostas pela a sociedade, e melhorar o quadro educacional vigente na época.

De acordo com Gatti (2008), a preocupação com a formação de professores apresenta duas causas: a pretensão de atualização constante para atender às novas demandas, por meio de aquisição de novos conhecimentos e novas tecnologias no mundo do trabalho, migra para a educação, ou seja, a mesma necessidade do mundo do trabalho agora é colocada para a educação, e a necessidade de melhorar o baixo desempenho escolar apresentado por grande parcela da população.

Com base em Gatti (2008), a formação continuada de professores neste trabalho é compreendida como um conceito amplo e genérico, podendo ser caracterizada como uma ação pedagógica que ocorre após o professor realizar a sua formação inicial, apresentando organizações e estruturas diferentes, que tem como objetivo contribuir para a melhoria do desempenho profissional, sendo ofertado na modalidade presencial ou à distância. Independentemente da organização estrutural ou da modalidade de ensino, a formação continuada visa sanar as dificuldades apresentadas pelo professor durante suas aulas.

No Brasil, quando discute-se o aumento da oferta de formação continuada de professores é pertinente entender que:

o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

Sobre as várias nomenclaturas que a formação continuada vem recebendo durante o passar dos anos, Fornazari (2011, p. 115), esclarece que dependendo do momento histórico e da “intencionalidade do sistema de ensino podendo ser chamada, por exemplo, de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, educação continuada, educação contínua e formação”, e formação em serviço.

Para nortear a discussão sobre a formação continuada de professores no Brasil, é mister apresentar uma trajetória histórica, respeitando o recorte temporal proposto nesta pesquisa, tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



(LDBEN) nº 9.394/96, reconhecendo-a assim, como um marco legal da organização da educação brasileira.

A LDBEN regulamenta e norteia o sistema educacional no Brasil, ou como afirma Fröhlich (2010, p. 26) “retoma e enfatiza aspectos e artigos já previstos na Constituição Federal”, sendo que para Bueno (2011, p. 139) a LDBEN “fornece as linhas gerais de como deve se reorganizar a educação brasileira. Partindo dessa lei, foram construídos outros documentos [...]”.

É fundamental situar os processos políticos nas esferas do legislativo, que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes da educação nacional, pois concorda-se com Dourado (2010, p. 4), quando diz que:

as políticas traduzem-se por um quadro polissêmico e, eminentemente, político-pedagógico. Ou seja, as análises e proposições na área educacional são portadoras de concepções de mundo, sociedade e educação, que, por sua vez, traduzem o lugar histórico e, portanto, político-ideológico de onde se inscrevem (DOURADO, 2010, p. 4).

Desta maneira, no ano de 1998, foi encaminhado por Octávio Elísio, o anteprojeto de LDB a Câmara de Deputados, no ano de 1989. Neste mesmo ano é constituído o grupo de Trabalho da LDB, tendo o Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB) como presidente da Comissão de Educação e Florestan Fernandes (PT-SP) como coordenador relator Jorge Hage (PSDB-BA).

Durante as discussões para a aprovação da nova lei educacional, em 1992, foi encaminhado ao Senado o projeto de Lei nº 67, de autoria do “Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) e que levava ainda as assinaturas do Senador Marco Maciel (PFL-PE), Mauricio Correa (PDT-DF). O então Senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP) foi indicado com relator” (SARTÓRIO; MENTEIRO, 2011, p. 146).

A entrada de uma nova proposta de projeto de lei ocorreu devido à articulação política:

A nova composição partidária, que deu uma folgada maioria nas duas casas ao governo, e uma ação incisiva do MEC provocaram uma reviravolta no processo, e por meio de uma manobra regimental no Senado, o projeto originário da Câmara e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado a toque de caixa, na “cozinha” do MEC, mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro (PINTO, 2002, p. 112).

Assim, após a articulação política e esquecendo-se da proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho da LDB, segundo Pinto (2002) no mês de fevereiro de 1996, o Senado aprova a lei de autoria do Senador Darcy Ribeiro, a qual retorna para a Câmara de Deputados, sendo





Art. 67°. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996).

O Art. 80° faz à referência a função poder público indicando que:

Art. 80°. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996).

E por fim, no Capítulo IX, Art. 87° que discorre sobre as Disposições Transitórias, destaque que:

§ 3°. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:  
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; (BRASIL, 1996).

De acordo com Fröhlich (2010, p. 28), “a LDB ainda apresenta-se tímida ao se referir especificamente à formação continuada de professores”, mas será a Lei nº 9.394/96 que irá fomentar novas leis para a educação brasileira e, entre elas, estabelece a Década da Educação e o Plano Nacional de Educação que pela sua relevância para esta pesquisa será discutida a seguir.

### **Plano Nacional de Educação: 2001 a 2010**

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, efetiva o que estava previsto pela Constituição Federal de 1988, ratificada na Lei nº 9.394/96. O PNE

busca ações integradas dos três níveis de governo, criando um entrelaçamento intergovernamental, consubstanciado no regime de colaboração (outra singularidade do setor), e abre as portas para integração intragovernamental, isto é, no âmbito de cada governo, para que não se compartimentem as políticas sociais. Com duração de dez anos, suas consequências financeiras devem ser sentidas pelos planos plurianuais de investimento, pelas leis de diretrizes orçamentárias e pelas leis orçamentárias anuais de qualquer nível (BRASIL, 2001, p. 8).

De forma sucinta, o PNE é o plano que estabelece metas e orientações educacionais a serem cumpridas e avaliadas pela federação, estados e municípios durante os dez anos seguintes à sua publicação, visando melhorar o quadro educacional brasileiro.







Apesar de todas as discussões sobre a organização estrutural, em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o PNE composto por 295 metas e, de acordo com Fröhlich (2010), Bonamigo e outros (2012), estabeleceu as seguintes prioridades: a elevação global do nível da escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público.

No estabelecimento de prioridades para os dez anos seguintes à sua aprovação, o PNE 2001-2010 apresenta no Capítulo X, intitulado de Formação dos professores e valorização do magistério, metas específicas para a formação continuada de professores. O Plano enfatiza que “a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (BRASIL, 2001, p. 143).

Para alcançar a melhoria da qualidade de ensino desejada, o PNE advoga ser necessário avançar em três frentes: formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. No decorrer do texto, é possível ver severa crítica à formação inicial dos professores, considerada ineficiente, aos salários que são baixos, o que torna a profissão pouco atraente, e à formação continuada, que não atende às necessidades impostas pela sociedade atual (BRASIL, 2001).

No PNE 2001-2010, também é enfatizado que:

a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 148).

A formação continuada de professores não seria responsável apenas por uma possível evolução tecnológica e científica, mas apresenta-se como importante, devido as estes avanços estarem sendo impostos pela sociedade moderna (BRASIL, 2001).

Ao analisar as afirmações anteriores, pode-se concordar com Gatti (2008) que declara que, além de tentar melhorar o quadro educacional brasileiro, pretendia-se:

preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso [...]. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo (GRATTI, 2008, p. 62-63).



O Plano Nacional de Educação almejava a evolução tecnológica e científica pela melhoria da qualidade dos professores, por outro a formação continuada deveria permitir “ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo” (BRASIL, 2001, p. 149).

É interessante ressaltar que a formação continuada a distância é referenciada neste documento, sendo uma das possibilidades de estudos, e “sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas de encontros presenciais coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores” (BRASIL, 2001, p. 151).

Quanto ao financiamento das metas e objetivos do PNE 2001-2010, um dos pontos mais criticados por autores como Pinto (2002), Fröhlich (2010) e Bonamigo et al (2012) é o fato de que o referido documento estabelecia que, até o final de 2010, deveria ser aplicado 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país na educação, o que por muitos estudiosos da área, é considerado pequeno, devido ao atraso educacional que o Brasil apresenta.

Outro ponto importante estabelecido pelo plano é a obrigatoriedade da elaboração dos planos decenais, como previsto do Art. 2º da Lei 10.172/2001:

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes (BRASIL, 2001).

Para atender a obrigatoriedade estabelecida no artigo citado, a formação continuada deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais, possuindo a responsabilidade de coordenar, financiar e buscar parcerias com instituições de ensino superior.

Uma análise mais aprofundada do Plano Nacional de Educação revela a insistência na ideia de que, para melhorar o panorama da educação nacional, existe a necessidade de promover a valorização do magistério, que passa obrigatoriamente pela a formação continuada, como uma das ações que devem ser realizadas pelos governos estaduais e municipais.

Devido à obrigatoriedade de promover a valorização profissional e fomentar a formação continuada de professores, o Estado do Paraná instituiu por meio da Lei Complementar 103/2004, que dispõe o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, o PDE/PR para ser “uma nova concepção de Formação Continuada.” (PARANÁ, 2007, p. 11).



## Referências

BONAMIGO, Carlos Antônio *et al.* História da Educação Básica brasileira: uma avaliação do Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX AnpedSul**, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://goo.gl/98Fs8x>. Acesso em: 01 jan. 2015.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. <<http://goo.gl/jCfAjM>>. Acesso em: 12 de dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://goo.gl/jCfAjM>>. Acesso em: 12 de dez. 2014.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Disponível em: <<http://goo.gl/IRKNtt>>. Acesso em: 05 de out. 2014

DOURADO, Luiz Fernando. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Disponível em: <<http://goo.gl/60S9OO>>. Acesso em: 19 de jan. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Disponível em <<http://goo.gl/3x04EK>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: IX Congresso Nacional de Educação –, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 3280-3293. Disponível em: <http://goo.gl/McIhEO>. Acesso em: 10 out. 2014.

MOURA, Eliel da Silva. O Plano Nacional de Educação 2001-2010: Impactos da experiência Institucional e Sociopolítica na Construção do Novo PNE. **XXVI Simpósio brasileiro de política e administração da educação - Políticas, planos e gestão da educação: democratização e qualidade social**. 2013, Recife-PE. Biblioteca ANPAE, Séries Cadernos ANPAE nº 17, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual**. Documento-síntese, versão para discussão. Curitiba: SEED/PR, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <<http://goo.gl/opYW5J>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

REGALO, Carlos Alberto. **Educação, escola e sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares; MONTEIRO, Rosana Batista. A CF/88 e a LDB 9.34: a reforma da educação básica na década de 1990 e seus desdobramentos. In:



SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares; BEZERRA NETO, Luiz; MONTEIRO, Rosana Batista (Orgs.). **Sociedade, educação e pesquisa em ciências humanas**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 141-154.

VAZ, Carolina Dalenogare. **A educação no Brasil na década de 1990**. Dissertação (Mestrado). Curso de Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

YANAGUITA, Adrian. Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói: ANPAE, 2011. v. 10, p. 1-13.







Piquiri, acreditando que ali existiam minas de ouro. Villa Rica foi a terceira comunidade fundada pelos espanhóis, na então Província del Guairá, depois de Ontiveros e Ciudad Real.

Em fevereiro de 1570, com 40 homens e 53 cavalos o capitão Melgarejo partiu de Ciudad Real e fundou Villa Rica Del Espiritu Santo, a 60 léguas de Ciudad Real, em terras do líder Guarani *Coraciberá*. Lá mandou erigir uma igreja e ao lado uma cruz, ordenando também a construção de uma fortaleza, coberta de telhas de pinus, com suas torres e brechas de 260 pés de comprimento e 30 de largura, para refúgio e defesa da gente (...) nomeou Alcaide a Luis Osório, natural de Ávila (CARDOZO, 1970, p. 51).

Ainda segundo Cardozo, o capitão Melgarejo deu o nome de Villa Rica Del Espiritu Santo, primeiro porque estava convencido de que naquele lugar existiam as ricas minas de ouro e prata, e segundo porque a fundação foi feita no dia do Espírito Santo.

Conforme Cardozo, esses acontecimentos teriam ocorrido por volta do mês de maio do ano de 1570, enfatizando que não há nenhuma referência à margem do rio Ivaí nessa primeira fundação de Vila Rica do Espírito Santo. “Os seus restos estariam em uma região de campos, entre as nascentes dos rios Piquiri e Ivaí, ao lado do caminho por onde penetraram Alvar Nuñez Cabeza de Vaca, Hernando de Trejo e outros [...]” (CARDOZO, 1970, p. 51).

Assim, depois de traçar a estrutura urbana, o capitão repartiu entre os espanhóis solares (terrenos) para a construção de casas dentro da vila e terras para chácaras, além de índios para serviços domésticos e trabalhos agrícolas. Blasi aponta que a primeira fundação, depois chamada Tambo das Minas de Ferro, está localizada no município de Nova Cantu (BLASI, 1989, p. 237).

No ano de 1589, houve a transferência de Villa Rica, por ordem do Capitão Ruy Diaz de Guzman, para junto da foz rio Corumbataí, no Ivaí. No entanto, esta mudança não agradou os habitantes da cidade, isto porque no local os habitantes da primeira fundação tinham mais recursos naturais e mais índios, que trabalhavam sob o sistema de *encomienda* (CARDOZO, 1970, p. 80).

Para Parellada a mudança estava relacionada a uma grande epidemia de varíola, que causou muitas mortes entre índios e espanhóis, o capitão Guzman determinou a transferência de Villa Rica para junto da confluência do Corumbataí no Ivaí (PARELLADA, 2011, p.03).

Com a fundação deste novo *pueblo*<sup>3</sup> centro das atividades políticas e sociais da Província do Guairá se deslocou para as margens do *Huyba-y*, (Rio Ivaí) em torno das

---

<sup>3</sup> "povoado", mais próximo de vila, tomada no sentido de origem de cidade, uma vez que, com o fim da tutela religiosa dos aldeamentos, muitas das antigas missões acabaram sendo “municipalizadas”. (VAINFAS, 2000, p. 21-24).



supostas minas de ouro e de outros metais das terras de Coraciberá, as que vieram a ser o *eldorado* em pequena escala dos conquistadores (CARDOZO, 1970, p. 68).

Parellada escreve:

As cidades coloniais espanholas do final do século XVI, como a segunda fundação de Villa Rica Del Espiritu Santo, eram baseadas no modelo codificado na lei de 1573 de Felipe II, considerada a primeira lei urbanística da Idade Moderna. Este modelo, segundo Benévolo (1978), seria um "enxadrezado de ruas retilíneas", que definiam uma série de quadras iguais, quase sempre quadradas, sendo que no centro da cidade ficava a praça. Ainda esta lei ressaltava que os terrenos ao redor da praça não deveriam ser concedidos a particulares, mas sim reservados à Igreja, aos edifícios reais e municipais, às lojas e casas de mercadores, que seriam construídos por primeiro; o resto das parcelas edificáveis era distribuída aos colonos autorizados a construir ao redor da praça principal, e os outros lugares deveriam ser conservados para os colonos que chegassem posteriormente, ou para que a Coroa ou o município dispusesse delas para qualquer necessidade (PARELLADA, 1997, p. 142).

Segundo Parellada “A área urbana da segunda fundação de Villa Rica tinha cerca de 300.000 m<sup>2</sup>, possuindo ruas com 10 a 12m de largura, que se cruzavam em ângulos retos. A maioria das quadras media 100 x 100m, sendo cercadas por muros em taipa de pilão, com altura de 1,80m e largura variando de 0,60 a 0,90m. Dentro das quadras havia divisões internas, delimitando terrenos, e no interior se encontram vestígios de casa sem taipa de pilão, além de buracos ovalados. Estes buracos foram causados pela extração da matéria-prima para a taipa de pilão, e depois usados para diferentes fins, alguns podem ter sido habitação de indígenas que morava na cidade” (PARELLADA, 1997, p. 143).

O Governador contava que Villa Rica tinha cerca de 130 homens com muitos velhos e Ciudad Real, 40 homens; e que perto de Villa Rica existiam cerca de doze a catorze mil índios, mais da metade reduzidos. A igreja e a casa dos jesuítas estavam ao chão, fato que fez com que Luis Céspedes Xeria<sup>4</sup> propusesse aos religiosos da Companhia de Jesus um acordo, no qual seriam cedidos 24 índios da jurisdição de Villa Rica para a reconstrução do templo, que seria feito em menos de um ano. Ainda foi feito outro acordo a partir da iniciativa dos próprios jesuítas, no sentido de oferecer à cidade cem vacas da redução de Nossa Senhora de Loreto, cinquenta para os moradores de Villa Rica e cinquenta para os padres, sendo que o Cabildo daria aos jesuítas terras para a pastagem do gado e quatro índios para a guarda das vacas; este acordo seria repetido em mais cem vacas no ano seguinte. Na mesma carta Xeria ainda contava que os edifícios públicos caíam, reinava a fome nas famílias brancas que emigravam uma após a outra.

<sup>4</sup>O mais detalhado relato sobre Villa Rica Del Espiritu Santo no início do século XVII é o da carta do Governador da Província do Paraguai, Don Luis Céspedes Xeria, descrevendo sua visita ao Guairá, distrito do Paraguai. Xeria chegou na cidade em 23 de Outubro de 1628 (TAUNAY, 1925, p. 24).





Guaranis, tinha-se em grande proporção os alimentos de origem vegetal, que seriam principalmente o milho e a mandioca (doce e amarga); além de: batata doce, cará, gravatá, feijões, amendoim, cucurbitáceas, pacoba (banana), ananás, pinhões, coquinhos de palmáceas, erva-mate, e uma série de raízes e frutas presentes na floresta pluvial subtropical. Ainda são citados fungos, e uma variedade de plantas medicinais. As proteínas animais vinham principalmente de mamíferos; ocorrendo também caça de aves, répteis, anfíbios, peixes, moluscos, gastrópodes e crustáceos (PARELLADA, 2011, p. 75).

Conforme observa Gadelha, Villa Rica principal cidade da Província possuía então 200 vizinhos. Devia esta cidade desenvolver relativo intercâmbio comercial com o Brasil, vendendo índios aos paulistas, e franqueando a passagem do contrabando dos portugueses pela região. Possuía excelentes plantações de algodão, cana-de-açúcar e vinhas, criando também cabras, ovelhas e porcos para consumo local. Porém, a riqueza principal era a erva-mate, colhida nas matas de Maracaju. O trabalho nos ervais era o terror dos índios encomendados, devido às péssimas condições existentes de clima e isolamento e falta de alimentação no local, perdendo, assim, os índios, sua vida e saúde (GADELHA, 1980, p. 166).

No ano de 1593, o cabildo de Villa Rica era composto dos seguintes membros: capitão Juan Merino (alcaide e governador), Garcí Vazquez de Valvez (alcaide), Mechor Moreno (alcaide) Pedro Portilho, Juan Diaz Adorno, Francisco Peralta, Francisco Montañez e Albino Sanchez Cano (CARDOZO, 1970, p. 57).

O procurador de Villa Rica, em testemunho de 6 de novembro de 1628, relata que a cidade estava morrendo e quem a estava matando eram os jesuítas, que em Ibitirembetá, Tayati e Iniy abrigavam enorme quantidade de índios pertencentes a *encomendeiros* de Villa Rica (PARELLADA, 2011, p. 77).

Em 1607, o governador do Paraguai Hernandarias relatou a Felipe III a necessidade da catequização dos indígenas do Guairá, por serem muito numerosos em relação aos espanhóis, pois assim haveria a conquistar da região sem armas. Ainda na carta de Hernandarias informou que Ciudad Real e Villa Rica tinham respectivamente 30 e 100 colonos espanhóis, e ao seu redor existiam cerca de 150.000 índios:

digo que atento aquela compañía de Jesus que con ele favor divino se edifica casa della e nesta villa de que se sigue grande servicio de dios y a su mag.<sup>o</sup> y mucha utilidade en estas Prov. y tiene nesecidad de que se Le señale una suerte de tierra para sustento de La dicha compañía e casa de donde tenga huertas y viñas e otras legumbres necesarias (TAUNAY, 1925, p. 284-305).







É esse movimento, conhecido como bandeirantismo, buscou, pois, um, produto de valor mercantil, configurado em torno da mão-de-obra indígena, que passou a apresar para vender no litoral ou trocar por mercadorias que tivessem valor comercial no interior da colônia (SCHALLENBERG, 1998, p. 122).

A partir 1585 os bandeirantes paulistas passaram a atacar a Província del Guairá para capturar índios (TAUNAY, 1924, p. 137). Porém, foi com a bandeira comandada por Raposo Tavares, em 1627, que houve a destruição da primeira redução jesuítica (Santo Antônio), e daí por diante as reduções foram sendo arrasadas pelos paulistas ou abandonadas pelos índios e jesuítas.

O assédio dos bandeirantes, que passou a se intensificar a partir de 1628, tinha como objetivo capturar os índios para vendê-los como escravos a donos de canaviais e de engenhos de açúcar, pois a mão-de-obra escrava passou a ser mais escassa e mais valiosa, em vista do fechamento do porto de embarque de negros em Angola e do risco dos navios negreiros sofrerem ataques da pirataria oceânica.

Ruy Wachowicz (1968) afirma que nada era mais atraente e compensador do que atacar as reduções onde se encontravam milhares de índios já aldeados e com certo conhecimento de algum ofício, o que melhoraria o preço de sua venda (WACHOWICZ, 1968, p. 89).

Estas bandeiras eram formadas por particulares, portugueses e índios tupis, cujo objetivo principal era o de capturar indígenas para o trabalho escravo na lavoura, transportes, engenhos de açúcar e minas. Estes paulistas tinham interesse muito maior em se apoderar de escravos pelo fato da mão de obra ter se tornado escasso, do que em descobrir minas. Tinham o receio que, se fosse encontrado ouro, eles perderiam sua relativa independência e teriam de pagar ao rei um quinto de qualquer metal, ao passo que nada pagavam se tratando de escravos índios. Assim, a partir deste momento os jesuítas tiveram a iniciativa de criação de suas primeiras missões, as reduções do Guairá, entre outros motivos está a manutenção da ação evangelizadora e resistência a captura desses índios.

O objetivo dos bandeirantes era o aprisionamento dos índios, pois esses eram vistos como um produto de valor comercial, o que direciona as Bandeiras às reduções jesuíticas. O índio reduzido atendia a característica de produto de valor mercantil para os bandeirantes. Ele já estava inserido no sistema de trabalho disciplinado, mantendo contato amistoso com os europeus e poderia ser encontrado em grande quantidade em uma só redução. O contato entre portugueses e espanhóis acabava por transformar o índio em um elemento de valor mercantil também para os espanhóis. Tal fato, por sua vez, implica em uma maior vulnerabilidade das



reduções. As reduções, conforme escreve Schallenger, a partir de então, além de se preocuparem com as bandeiras de aprisionamento, organizadas pelos paulistas, tiveram, também, que enfrentar os espanhóis da região, que passam a desenvolver o comércio de indígenas com os portugueses (SCHALLENBERGER, 2006, p. 26).

Por volta do ano de 1612 os “portugueses de São Paulo” estavam presentes na região. Ainda segundo Shallenberger:

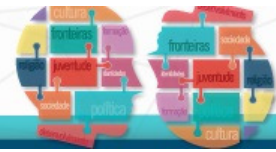
A Câmara da Cidade Real do Guairá registrou, em 1612, as inquietações provocadas entre os índios encomendados pelos portugueses, que, com as suas entradas, teriam levado mais de três mil almas para São Paulo”. De acordo com o mesmo autor, entre 1615 e 1619 duas expedições dos bandeirantes, apresadoras de índios, percorreram a região do Guairá. E a partir de 1623, segundo ele, essas expedições se intensificaram (SCHALLENBERGER, 2006, p. 26.)

Contudo, não demorou muito tempo para que os paulistas se voltassem contra as missões jesuíticas espanholas. Era muito mais viável atacar aqueles grandes aldeamentos do que embrenhar-se nas florestas à procura de aldeias isoladas em busca de bandos de índios selvagens.

Nesse sentido, as condições para a entrada e invasão desse território eram propícias, portanto Manuel Preto passou a ser conhecido como o primeiro bandeirante a atacar as missões jesuíticas desta região. Assim os paulistas prepararam um ataque às missões do Guairá. Em uma passagem por São Paulo, Xeria percebeu que uma grande bandeira estava sendo preparada e escreveu uma carta comunicando ao rei a sua indignação em relação ao escravagismo dos paulistas. Entretanto, ao chegar ao Paraguai, Xeria impede que os missionários armassem seus índios e como conselho, pediu para que eles abandonassem as missões do Guairá, pois a resistência seria quase impossível.

Assim, Antonio Ruiz de Montoya, superior das missões jesuítas do Guairá, não esperou que viesse o auxílio da Espanha. Montoya percebeu que a maneira de se livrar dos paulistas era conduzir os sobreviventes das reduções do Guairá para longe, fora do território da Província de Assunção.

Para Lugon (1977) o ataque dos bandeirantes às reduções do Guairá resultou captura de quinze mil guaranis das reduções, e ainda o roubo de seus rebanhos. Afirma que a cumplicidade do governador do Paraguai Luis de Céspedes com os paulistas foi notória. Ele, que tinha boas relações no Brasil, passou por Loreto vindo do Brasil (quando se preparava em nosso país a grande expedição dos paulistas) e não atendeu ao pedido do padre Montoya no sentido de reforçar a defesa das reduções do Guairá (LUGON, 1977, p. 14).



Ao observarmos a ação dos bandeirantes paulistas e o tratamento oferecido pelos colonizadores espanhóis aos índios, e, principalmente, ao identificarmos a convergência de interesses entre os portugueses e os espanhóis, para a exploração dos índios fixados nas Reduções Jesuíticas do Guairá, podemos afirmar que a falência dos núcleos de povoamento europeus é consequência de um processo peculiar a essa região. Esse processo inicia-se com a utilização da mão-de-obra indígena pelo colonizador espanhol. A princípio, existia um relacionamento amistoso entre esses dois povos, mas que se esfacelou à medida em que o espanhol passa a utilizar o indígena como mão-de-obra. Isso faz com que os índios aproximassem-se das reduções jesuíticas que estavam surgindo na região. As relações, então, modificaram-se. As reduções são atacadas e os índios são comercializados, ou simplesmente transferidos como mão-de-obra para as regiões de São Paulo ou São Vicente. A pressão exercida pelos colonos espanhóis e pelos bandeirantes sobre as reduções levou os jesuítas e os índios das missões a retirarem-se da região, o que provocou uma desestruturação socioeconômica do Guairá e um enorme enfraquecimento das fronteiras espanholas.

Com isso, o colono espanhol perdeu a mão-de-obra indígena, dificultando a atividade de coletar a erva-mate ou para tornar suas terras produtivas. O espanhol perde, também, uma mercadoria, o índio, que era um produto de extrema importância para o comércio com os portugueses. Além disso, os ataques bandeirantes dizimam os núcleos de povoados espanhol, localizados na região do Guairá. No entanto, a falência desses núcleos já podia ser observada. A dinâmica interna que favoreceu o surgimento e a manutenção desses núcleos de povoamento tinha como cerne de sua estrutura o convívio e a exploração do índio. Com o afastamento das reduções jesuíticas e dos índios da região do Guairá, o principal fator que tornava possível a permanência dos colonizadores na região se extingue, o que acarreta a falência da colonização europeia naquela região, naquele momento da história.

Assim, a necessidade de obtenção de passagem mais fácil e rápida para o Atlântico, juntamente com os demais argumentos apontados até o momento, foi um dos fatores fundamentais para a fundação de vilarejos espanhóis no território guaireño. Basta observar atentamente o nome do novo povoado; para se perceber os interesses que moviam a ocupação do Guairá: *Villa Rica Del Espiritu Santo*. Conforme descreve Oliveira (2003), “vantagens materiais aliadas à uma mentalidade que busca justificação no âmbito religioso”. Pensava-se que a riqueza mineral do local seria suficiente para resolver o problema da pobreza dos colonizadores, de projeção social, da ganância pelo enriquecimento fácil, ao se encontrar jazidas minerais, que envolvia a conquista e exploração de novos territórios. Assim, Oliveira



(2003) destaca a importância que Melgarejo dá a riqueza mineral da região, sendo um dos motivos da fundação de Villa Rica (OLIVEIRA, 2003, p. 64).

Em 1610, com a entrada dos jesuítas e o início das missões na região do Guairá, começam a surgir os problemas, pois segundo o historiador Moacyr Flores (1997), estas missões começaram a ocupar lugares importantes das bacias dos rios Paranapanema, Tibagi, Ivaí, Piquiri, Corumbataí e Iguaçu. Ao contrário dos habitantes das vilas (Villa Rica Del Espiritu Santo e Ciudad Real), os paulistas foram reclamar diretamente aos jesuítas, mas não obtiveram êxito em suas reclamações. Em decorrência desta intransigência por parte dos jesuítas, durante os anos 20, iniciou um período crítico para as missões, com as ameaças de invasões e ataques, pois significava para as frentes de colonização luso-espanhola um empecilho a política expansionista e escravagista.

Mesmo com as tentativas de impedimento destes ataques pelos jesuítas, a situação tornou-se insustentável, a ponto destes perceberem-se abandonados junto aos indígenas contra a ambição dos paulistas. As invasões bandeirantes trouxeram terror e destruição para as missões jesuíticas do território guairenho. Em 1628, ocorreu a invasão das missões.

Em 1630, a indústria espanhola tinha dimensões reduzidas, em relação a outros países europeus. Um dos motivos que colaborou para a destruição de Villa Rica foi justamente as dívidas dos seus moradores, devido aos altos preços dos produtos no início do século XVII, como tecidos, vinho, sal e pólvora. Diante disso, em Villa Rica e muitas outras cidades coloniais distantes dos grandes centros econômicos da época, devido esta grande dificuldade de obtenção de bens e a disponibilidade de mão-de-obra indígena, a maior parte dos materiais de uso cotidiano tinham que ser produzidos nas próprias colônias (PARELLADA, 2011, p. 26).

Com a bandeira de 1632, Villa Rica foi sitiada por três meses e seus moradores acabaram se transferindo para a banda ocidental do rio Paraná, com alguns villarriquenhos mudando-se para São Paulo (PARELLADA, 1993, p. 26). Com o cerco de Villa Rica, os habitantes de Ciudad Real abandonaram a cidade, ficando o Guairá sem núcleos de colonização europeia, e os paulistas continuaram transitando naquela região até o sul do Uruguai, para capturar indígenas.

### **Considerações finais**

Estes acontecimentos, entre os anos de 1629 e 1632, fizeram com que espanhóis e jesuítas se afastassem da região, passando a ser de domínio português. Segundo Aguilar, a partir do [...] ano de 1632, depois de haverem estabelecido 13 missões de indígenas, e



apresentando-se, ainda, grandes expectativas de expansão missionária, não existia mais nenhum *pueblo*; tudo estava destruído e abandonado, contribuindo em tal “*horrendo y calamitoso espectáculo*”, forças contrárias à liberdade dos índios, organizadas segundo os interesses dos portugueses e espanhóis, sem esquecer a aversão alimentada junto aos próprios índios hostis e desinformados quanto ao objetivo da presença missionária dos jesuítas na região (AGUILAR, 2002, p. 12).

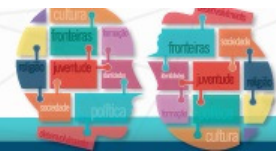
As invasões tiveram um resultado duplo, pois acabou servindo não apenas para destruir as missões, como também, na expulsão dos espanhóis para além do rio Paraná, visto que as cidades espanholas também haviam sido vítimas dos ataques. Com a fuga dos jesuítas e dos índios, devido ao avanço bandeirante, houve um abandono da região ocidental do estado do Paraná.

As bandeiras contribuíram de forma especial para a desterritorialização dos Guarani coloniais, no século XVII. Os termos entrada e bandeira, na historiografia, são sinônimos, como salientou o historiador Ronaldo Vainfas (2000). São aventureiros dos séculos XVI e XVIII, que participaram de expedições armadas pelo sertão. Foram expedições armadas que invadiram aldeias, queimaram malocas e escravizaram os Guaranis (VAINFAS, 2000, p. 64).

Como resultado do exposto a fuga levou jesuítas e guaranis para a região do Tape, de onde Montoya encaminhou-se, em 1638, para a Corte Espanhola visando a defesa do armamento dos indígenas, para que não houvesse mais possibilidades de invasões por parte dos bandeirantes, sem que os guaranis pudessem defender as suas missões.

Os bandeirantes tinham por compromisso adentrarem as terras guairenas em busca de dois objetivos: o aprisionamento de índios e à procura de minas de ouro. Essas bandeiras eram formadas por particulares, portugueses e índios tupis, cujo objetivo principal, era o de capturar indígenas para o trabalho escravo na lavoura, transportes, engenhos de açúcar e minas. São Paulo tornou-se o núcleo dos bandeirantes devido ao seu relativo isolamento e a impossibilidade de cultivar a cana-de-açúcar. Esses paulistas tinham um interesse muito maior em se apoderar de escravos do que em descobrir minas. Pois tinham o receio que, se fosse encontrado ouro, eles perderiam sua relativa independência e teriam de pagar ao rei um quinto de qualquer metal, ao passo que nada pagavam se tratando de escravos índios. Assim, a partir deste momento os jesuítas tiveram a iniciativa de criação de suas primeiras missões, as reduções do Guairá, entre outros motivos está a manutenção da ação evangelizadora e resistência a captura desses índios.





Nos anos de 1580, torna-se escassos os índios que moravam em São Paulo, já que estavam sendo usados constantemente como mão de obra escrava e os colonos começam por cobiçarem o grande número de índios guaranis que já estavam sob proteção jesuítica.

As reduções jesuíticas espanholas, que estavam cheias de guaranis pacíficos, muito cobiçados pelos bandeirantes. Embora cristãos, os paulistas acreditavam que os escravos que eram trazidos de suas expedições de apresamento, estavam sendo ingressados na Igreja e tendo sua alma salva, mesmo que sofressem e morressem fisicamente. Ignoravam totalmente a censura dos jesuítas a seu escravagismo. O patriotismo dos bandeirantes e sua religião eram ostensivos, reacionários e inteiramente subordinados aos seus interesses egoístas (HEMMING, 2007, p. 379).

Contudo, não demorou muito tempo para que os paulistas se voltassem contra as missões jesuíticas espanholas. Era muito mais viável atacar aqueles grandes aldeamentos do que embrenhar-se nas florestas à procura de aldeias isoladas em busca de bandos de índios selvagens. Os índios que viviam nas reduções haviam sido em sua grande maioria disciplinados pelos jesuítas.

Nesse sentido, as condições para a entrada e invasão desse território eram propícias, portanto Manuel Preto passou a ser conhecido como o primeiro bandeirante a atacar as missões jesuíticas dessa região. Assim os paulistas prepararam um ataque às missões do Guairá. Numa passagem por São Paulo, Xeria percebeu que uma grande *bandeira* estava sendo preparada e escreveu uma carta comunicando ao rei a sua indignação em relação ao escravagismo dos paulistas. Entretanto, ao chegar ao Paraguai, Xeria impede que os missionários armassem seus índios, e como conselho, pediu para que eles abandonassem as missões do Guairá, pois a resistência seria quase impossível.

O governador Luís de Céspedes de Xeria enviou uma carta a Felipe IV (Archivo de Índias, in TAUNAY 1925, p. 191), onde destacava a pobreza de *Ciudad Real e Villa Rica*. Em matéria de vestuário só viu índios e brancos maltrapilhos; até mesmo os "alcaldes y regidores benian vestindo lienço de algodón tenido de negro y esto muy roto. Lasmujeres y hijos destes andan vestidos de La misma hasta las camisas." Havia também pouca abundância de víveres, além de raízes chamadas yucas (mandioca), só haviam laranjas e algum milho; não tendo nem gado nem ovelhas. O Governador contava que Villa Rica tinha cerca de 130 homens com muitos velhos e *Ciudad Real*, 40 homens; e que perto de Villa Rica existiam cerca de doze a catorze mil índios, mais da metade reduzidos.

A igreja e a casa dos jesuítas estavam ao chão, fato que fez com que Xeria propusesse aos religiosos da Companhia de Jesus um acordo, no qual seriam cedidos 24 índios da



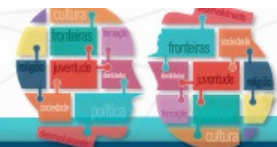
jurisdição de *Villa Rica* para a reconstrução do templo, que seria feito em menos de um ano. Ainda foi feito outro acordo a partir da iniciativa dos próprios jesuítas, no sentido de oferecer à cidade cem vacas da redução de Nossa Senhora de Loreto, cinquenta para os moradores de *Villa Rica* e cinquenta para os padres, sendo que o *Cabildo* daria aos jesuítas terras para a pastagem do gado e quatro índios para a guarda das vacas; este acordo seria repetido em mais cem vacas no ano seguinte. Na mesma carta Xeria ainda contava que os edifícios públicos caíam, reinava a fome nas famílias brancas que emigravam uma após a outra.

A aproximação do governador Luiz Céspedes Xeria dos portugueses teria facilitado o acesso dos bandeirantes às áreas nas quais estavam localizadas as reduções jesuíticas e os núcleos de povoamento espanhóis. Essa explicação pode ser observada no Memorial em direito apresentado pelo Padre Francisco Diaz Taño da companhia de Jesus contra o governador D. Luiz de Céspedes Xeria na causa que se lhe move pelos delitos cometidos no seu governo, escrito em 1631 (CORTESÃO, 1951, p. 401).

Conforme nos diz Parellada, em 1630, a indústria espanhola tinha dimensões reduzidas em relação a outros países europeus; um dos motivos que colaborou para a destruição de *Villa Rica* foi justamente as dívidas dos seus moradores, devido aos altos preços dos produtos no início do século XVII como tecidos, vinho, sal e pólvora. Diante disso, em *Villa Rica* e em outras cidades coloniais distantes dos grandes centros econômicos da época devido esta grande dificuldade de obtenção de bens e a disponibilidade de mão-de-obra indígena, a maior parte dos materiais de uso cotidiano tinham que ser produzidos nas próprias colônias (PARELLADA, 1996, p. 26).

No ano de 1632, existiam em *Villa Rica* aproximadamente 4.500 espanhóis e seus índios encomendados. Encontrava-se em difícil condição por estarem cercados pelos portugueses de São Paulo, padecendo muitos sofrimentos e fome, por terem os paulistas se apossado de suas terras e de seus mantimentos. Após verificar que seria inútil continuar resistindo, o bispo D. Frei Cristóvão de Aresti chefiou o êxodo dos sitiados além Paraná. No dia 20 de outubro, encontravam-se os retirantes já estabelecidos na margem direita do Paraná, onde muitos pereceram após centenas de quilômetros de forçada marcha (NOVAIS, 2004, p. 125).

Os habitantes de *Ciudad Real*, assustados com o que havia acontecido com os seus vizinhos de *Villa Rica*, também decidiram abandonar sua povoação. “Dentre em pouco não haveria um único branco mais sitiado na grande área limitada pelo Paranapanema, Tibagi, Paraná e Iguaçu.” (TAUNAY, 1976, p. 55).



Assim, Antonio Ruiz de Montoya, Superior das Missões jesuítas de Guairá, não esperou que viesse o auxílio da Espanha. Percebeu que a maneira de se livrar dos paulistas era conduzir os sobreviventes das reduções do Guairá para longe dos paulistas e fora do território da Província de Assunção.

Ao observarmos a ação dos bandeirantes paulistas e o tratamento oferecido pelos colonizadores espanhóis aos índios, e, principalmente, ao identificarmos a convergência de interesses entre os portugueses e os espanhóis, para a exploração dos índios fixados nas reduções jesuíticas do Guairá, podemos afirmar que a falência dos núcleos de povoamento europeus é consequência de um processo peculiar a essa região. Desta forma, com o afastamento das reduções jesuíticas e dos índios da região do Guairá, o principal motivo que tornava possível a permanência dos colonizadores na região se extingue, o que acarreta a falência da colonização europeia naquela região, naquele momento da história.

### Referências

- AGUILAR, Jurandir Coronado. **Conquista Espiritual, a história da evangelização na Província Guairá na obra de Antonio Ruiz Montoya**. Roma, E. P. U. G, 2002.
- BLASI, Oldemar. Aplicação ao método arqueológico no estudo da estrutura agrária de Villa Rica do Espírito Santo – Fênix, Pr. **Bol UFPR/dep. História**, Curitiba, n.4, p. 1-13,1966.
- CARDOZO, Ramon Indalecio. **El Guairá, historia de la antigua provincia (1554-1676)**. Asunción: El arte. S. A, 1970, p. 80-81.
- CORTESÃO, Jaime. **Jesuítas e Bandeirantes no Guairá**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Museu Nacional, Div. De Obras Raras e Publicações. (Manuscritos da Coleção de Angelis,1) 1951.
- GADELHA, Regina Maria D'Aquino Fonseca. **As Missões Jesuíticas do Itatim: um estudo das estruturas socioeconômicas coloniais do Paraguai (séculos XVI e XVII)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- HEMMING, Jonh. **Ouro Vermelho: a conquista dos Índios Brasileiros**. Trad. Carlos Eugenio Marcondes de Moura. São Paulo. Ed. USP, 2007.
- LUGON, Clóvis. **A República 'Comunista' Cristã dos Guaranis: 1610-1768**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- NOVAIS, Sandra Nara da Silva, **Ruínas de Xerez: marco histórico do colapso do projeto colonial castelhano em Mato Grosso (1593-1632)**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2004.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Identidade e Interculturalidade – História e Arte Guarani**. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.
- PARELLADA, Claudia Inês. **Um Tesouro Herdado: os vestígios arqueológicos da cidade colonial espanhola de Villa Rica Del Espiritu Santo/ Fênix-PR**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.





## APROXIMAÇÕES ENTRE RELIGIÃO E POLÍTICA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS COMPREENSÕES DOS JOVENS INGRESSANTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Lara GrigolettoBonini<sup>1</sup>  
Thaís Serafim<sup>2</sup>

### Introdução

Este trabalho fundamenta-se em uma perspectiva interdisciplinar ao estabelecer diálogo, sobretudo, entre os campos da História, Educação, Psicologia e Ciências Sociais, e possui como foco de análise a articulação entre as esferas política e religiosa a partir da compreensão dos jovens religiosos ingressantes na Universidade Estadual do Paraná – Unespar, no ano de 2014. Para tanto, encontra-se no bojo de nossas discussões teóricas as concepções de juventude nos campos da política e religião na modernidade. A partir de tais problematizações, apresentamos dados coletados em pesquisas de Mestrado ainda em andamento, articuladas à investigação mais ampla<sup>3</sup>, desenvolvidas pelos pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder da Universidade Estadual do Paraná/Unespar, Campo Mourão.

### Juventude e modernidade

A categoria juventude suscita diferentes definições, está atrelada ao contexto social vivenciado, aos espaços de formação, à maneira com que a sociedade compreende os modos de ser jovem, além, por certo, das representações dos jovens sobre si mesmos. Ressaltamos os aspectos culturais, históricos e subjetivos intrínsecos ao se refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos jovens na atualidade. As fases da vida, embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não podem ser consideradas como fenômenos puramente naturais, senão, igualmente, intercambiadas por influências sociais, culturais e históricos, inseparáveis, portanto, do processo de constituição da modernidade, em termos de influência sobre os costumes e os comportamentos sociais (PERALVA, 2007).

<sup>1</sup> Mestranda, PPGSeD/UNESPAR, CAPES, E-mail: laracs@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda, PPGSeD/UNESPAR, CAPES/Fundação Araucária, E-mail: serafim\_thais@hotmail.com

<sup>3</sup> A investigação mais ampla visa identificar o perfil dos jovens universitários, com especial destaque para as ações e representações concernentes às esferas da religião e da política. Desde 2011, o Grupo de Pesquisa “Cultura e Relações de Poder” tem desenvolvido investigações voltadas para tais temáticas, contando com apoio financeiro do CNPQ e da Fundação Araucária e, recentemente, com bolsas de estudos para alunas mestrandas concedidas pela CAPES. Para demais informações acerca das atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, é possível acessar o site: <http://www.fecilcam.br/culturaepoder>





Nesse sentido, na sociedade contemporânea, a juventude deve ser entendida como definição simbólica e cultural, não mais enquanto condição biológica e estritamente temporal. Os atributos tradicionais de incerteza, mobilidade, transitoriedade e mudanças, se deslocam de fases de transição de cunho biológico para se tornarem conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em diferentes estágios da vida (MELUCCI, 2007).

Quanto à condição de transitoriedade/fase do desenvolvimento, Dayrell (2003) afirma que “o jovem tem sido visto enquanto um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 40). Por sua vez, Esteves e Abramovay (2008) ressaltam que a realidade social demonstra que não existe somente um tipo de juventude, no qual a idade seria o fator predominante, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo de múltiplas culturas, formadas a partir de diferentes interesses e percepções juvenis e a distintos modos de inserção na sociedade.

A juventude então deve ser compreendida enquanto uma construção social, ou seja, como produção de uma determinada sociedade, originada das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, entre outros (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008).

A cientista social Sílvia Regina Fernandes, esclarece que,

para estudar os jovens temos que partir de categorias abertas, sem definições rigidamente estabelecidas, mas levando-se em conta, principalmente, a existência de uma materialidade a ser assumida nas abordagens interpretativas. Descobrir seus campos simbólicos representativos e os elementos da realidade social que se apresentam como variáveis mais relevantes em contexto de pluralização constitui-se como um desafio teórico-metodológico (FERNANDES, 2013, p. 27).

Considera-se, portanto, que as pesquisas que tematizam e buscam compreender acerca das vivências e preocupações dos sujeitos jovens na sociedade contemporânea devem ter em consideração que um grupo heterogêneo, dinâmico e múltiplo, como da juventude, não deve ser limitado a uma definição única e rígida, sendo relevante abarcar a juventude enquanto uma categoria permeada por critérios culturais, sociais e históricos, tendo em vista as especificidades e a subjetividade desses sujeitos. Nesse sentido, e compartilhando da compreensão de outros teóricos, ressalta-se a noção de *juventudes*, no plural, na medida em que se reconhecem os diferentes modos de ser jovem na sociedade atual (DAYRELL, 2003).





comunicação, sociabilidade, redefinindo sua própria ação na maneira de percebê-la e representá-la (MELUCCI, 2007). Giddens elucida que,

a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter (GIDDENS, 1991, p. 39).

As alterações e reformulações do conhecimento permitem que o indivíduo revise antigas teorias e postulados, sendo possível promover alterações e compreensões próprias. Neste contexto, ao refletir sobre as vivências juvenis no mundo contemporâneo, é possível ressaltar que os meios de comunicação, o ambiente educacional ou de trabalho, lazer e tempo de consumo, geram mensagens para os sujeitos jovens que, por sua vez, são chamados a recebê-las e a respondê-las com outras mensagens (MELUCCI, 2007). Atualmente, as juventudes podem construir novos conhecimentos e viver a contemporaneidade de acordo com sua avaliação pessoal e seu desenvolvimento histórico.

### **Religião e política na modernidade**

Antes de adentrarmos às compreensões juvenis no que se refere aos campos políticos e religiosos, cabe iniciarmos uma discussão sobre tais contextos na atualidade, a fim de compreender de que forma a religião e a política se inserem na esfera social e, por consequência, na vida cotidiana dos indivíduos. Sendo assim, utilizaremos de conceitos como público e privado para discorrermos sobre a referida temática.

Deise Mancebo (2002), ao descrever os movimentos históricos relacionados à modernidade, relata a cisão entre a esfera do privado e do público. Tal clivagem possui como desenvolvimentos correlatos à autonomização do campo público e a consolidação do indivíduo enquanto categoria central do pensamento ocidental. Cabe, portanto, à esfera privada o exercício da liberdade individual, livre de interferências alheias, e ao campo da esfera pública, o comportamento convencional, racional e civilizado. Entretanto, atualmente as fronteiras destes campos sociais já não podem ser claramente demarcadas. A passagem para a sociedade moderna múltipla e dinâmica, e a constituição das subjetividades e individualidades, empreendem às esferas pública e privada enquanto domínios complementares da vida social moderna (MANCEBO, 2002).

Nesse sentido, nos debates contemporâneos, não é possível considerar que questões públicas podem ser abstraídas das questões privadas. Por vezes de maneira implícita,



perpetua-se a ideia de que o público e o particular são suficientemente separados, e suficientemente diferentes, a ponto de o público ou o político poderem ser discutidos de maneira isolada em relação ao privado ou pessoal (OKIN, 2008).

No entanto, é possível visualizar constantes ocorrências da permeabilização entre os campos público e privado nos ambientes sociais, sendo um exemplo desta imbricação a relação entre a religião e a política. O cientista político Joanildo Burity (2007) destaca a percepção de novos contornos entre religião, sociedade e política, que redesenha a fronteira entre o público e o privado, o governamental e o não-governamental, o estatal e o domínio da sociedade civil.

Entende-se que a religião, dotada de coletividade, imbrica-se nos diversos contextos sociais, o que evidencia que seu papel não está restrito apenas à esfera privada. Como problematiza a socióloga Hervieu-Léger, *“se descubre la religión presente, de manera difusa, implícita o invisible, en lo económico, en lo político, lo estético y lo científico, en la ética, en lo simbólico”* (HERVIEU-LÉGER, 2005, p. 54). Regina Novaes ressalta que:

Com efeito, a dimensão religiosa tem resistido a se circunscrever à vida privada, ao foro íntimo e hoje ganha outros fôlegos não previstos na grande narrativa que separou religião e política, o público e o privado, magia e religião. [...] Assim sendo, valores e símbolos religiosos têm frequentado o espaço público (NOVAES, 2012, p. 184).

A presença do fenômeno religioso na esfera pública vem sendo discutida nos campos da Sociologia, das Ciências Políticas, da História, dentre outros, sendo possível corroborar que as religiões não estão circunscritas ao domínio particular e privado. As manifestações religiosas não se encontram limitadas a espaços determinados, mas tornam-se aspectos influentes nos agentes sociais, pois as organizações religiosas se veem e são vistas como parte da sociedade civil, sendo assim, as múltiplas expressões religiosas adentram pelo campo da cultura e da política social e partidária.

A contemporaneidade dos fenômenos religiosos articula-se ou deixa-se cruzar por questões de etnicidade, identidade nacional/racial, de gênero, etária, classe social e reivindicações políticas, e encontra numerosas formas de expressão pela via do envolvimento nas instituições representativas, nos formatos institucionalizados de participação popular (conselhos, câmaras, conferências, fóruns) e em distintas redes da sociedade civil. Neste processo, vão surgindo “reconhecimentos”, “valorizações” e “diálogos” entre atores religiosos e não religiosos (BURITY, 2008).



Há ainda outros modos de articulação entre as instituições religiosas e as políticas sociais, como o ativismo social religioso que pode configurar-se em meio ao perfil caritativo tradicional, em iniciativas originadas em congregações, e também na viabilização de projetos sociais mantidos por organizações autônomas aos locais de oração, como no caso de ONGs e associações civis de diversas naturezas. Cabe ressaltar que nestes espaços há uma inserção nas redes de ação social ligadas a discursos participativos e de promoção da cidadania e da inclusão social (BURITY, 2007).

Desse modo podemos compreender que as religiões institucionalizadas participam dos modos de vida, por meio de inserções em espaços políticos e públicos, antes considerados enquanto ambientes exclusivos de atores governamentais. As recomposições entre as fronteiras do público e privado, suscitadas pelos novos contornos da atualidade, promovem diversas manifestações imbricadas no meio social, como as denominações religiosas e os espaços de políticas públicas sociais.

### **A pesquisa**

A partir das discussões teóricas realizadas, que fundamentam as fases da pesquisa em desenvolvimento, nos ateremos aos procedimentos realizados para compreender as representações dos jovens religiosos da Unespar. Este trabalho fundamenta-se na perspectiva da complexidade, na qual os fenômenos humanos e sociais são entendidos de modo dialético, enquanto processos complexos em constante interação com seu contexto e em um movimento ininterrupto de transformação, articulados a sentidos e a significações múltiplas (VASCONCELOS, 2007). Desse modo, intentamos compreender acerca das vivências e preocupações dos sujeitos jovens na sociedade contemporânea, sobretudo, no que concerne às articulações entre religião e política.

Além dos aspectos da complexidade, a pesquisa pauta-se também na ideia da interdisciplinaridade. Como alternativa na organização do conhecimento, a interdisciplinaridade é apresentada na tentativa de romper com as fronteiras disciplinares e com o sistema educacional fechado em si mesmo e, por vezes, desligado da realidade social. Não se trata de superação do conhecimento disciplinar, mas de reconhecer a pertinência e a relevância de outro modo de fazer ciência e gerar conhecimento, sobretudo porque a realidade nem sempre pode ser enquadrada dentro do universo de domínio disciplinar (ALVARENGA *et al.*, 2011).

Diante de tais apontamentos, para a realização do trabalho em desenvolvimento, optamos pela utilização da metodologia *survey*, propondo-se a aplicação de questionário *on-*





line aos ingressantes universitários no ano de 2014, envolvendo todos os cursos dos sete câmpus da Unespar<sup>4</sup>. Os câmpus estão localizados nas mesorregiões noroeste, norte central, centro-ocidental e sudeste paranaense, além da mesorregião metropolitana de Curitiba. A constituição dessa universidade assinala uma diversidade de experiências da vivência universitária, oriundas de diversos contextos socioculturais, que trazem implicações para o perfil dos jovens universitários e suas ações e representações acerca da religião e da política.

O *survey* é um procedimento para coleta de informações em vista de descrever, comparar ou explicar os conhecimentos, atitudes e comportamentos das pessoas (FINK, 2002; FREITAS et al., 2000). Vasconcelos (2007) ressalta que o *survey* tem sido um instrumento largamente utilizado na pesquisa científica, como forma de conhecimento e mapeamento de conjunto de valores, sendo montado na forma de questionário ou formulário com perguntas estruturadas a serem respondidas de forma padronizada pelos próprios informantes.

Delimitou-se para a investigação o estudo com os jovens da faixa etária de 15 a 29 anos<sup>5</sup>. Embora seja adotada tal delimitação, compreendemos, conforme discussão apresentada anteriormente, que o critério etário deve estar associado a outros elementos socioculturais para a caracterização da juventude. O instrumento foi elaborado com base em literatura pertinente e em outros questionários já utilizados em investigações do mesmo gênero (FERNANDES, 2011; STEIL; ALVES; HERRERA, 2001; RIBEIRO, 2009), adaptando-se ao contexto sociocultural e aos objetivos da pesquisa.

Na sequência, discorreremos sobre alguns dos resultados obtidos com a pesquisa, buscando analisar a compreensão dos jovens participantes e, desta forma, colaborar com a problematização das fronteiras entre as esferas da religião e da política na contemporaneidade.

## Resultados e análises

Dentro do universo de respostas alcançadas, nos ateremos à análise de alguns questionamentos específicos realizados aos jovens da Unespar que, a nosso ver, possuem grande potencialidade se analisadas em conjunto com os pressupostos teóricos abordados neste trabalho. Em nossa amostra, verificaremos as compreensões político-religiosas

---

<sup>4</sup>A Unespar constitui-se a partir da integração de 7 diferentes faculdades estaduais isoladas, abrangendo os seguintes Câmpus: Apucarana, Curitiba I, Curitiba II, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Há que se destacar a importância da problemática em questão, uma vez que não há estudos e pesquisas sobre a Unespar, e mesmo investigações dessa abrangência no estado do Paraná.

<sup>5</sup>A pesquisa segue a delimitação etária proposta por órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que consideram jovens os sujeitos na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos.



assinaladas por 951 jovens ingressantes universitários<sup>6</sup>, pertencentes aos variados segmentos religiosos.

Desta amostra, 73% são Católicos, 24% Evangélicos<sup>7</sup>, 2,4% Espíritas e 0,6% pertencem a Religiões Afro-Brasileiras, como o candomblé e a umbanda. Utilizando-nos das palavras de Gilberto Velho (2003), compreendemos que não importa tanto saber quantas pessoas se identificam publicamente enquanto católicas, evangélicas, etc., mas perceber o significado desse conjunto de crenças e sua importância para construções sociais da realidade em nossa cultura. Ao mesmo tempo, nossas análises não se darão no sentido de indicar se tais relações entre religião e política são ou não corretas ou desejáveis, bem como em quais segmentos religiosos ela se torna mais possível, mas sim de analisar de que forma os jovens religiosos compreendem a articulação entre os campos da religião e da política.

Quando questionados se a religião e a política deveriam atuar juntas para resolver os problemas sociais, 35% dos jovens pesquisados afirmaram que não, enquanto 37% afirmaram que sim e 28% responderam na opção intermediária, evidenciando uma certa imprecisão quanto a possibilidade de junção entre os campos da política e da religião. Se antes entendia-se que a religião pertencia à esfera da vida privada e a política à esfera pública, hoje percebemos que, mesmo a passos lentos, os campos da religião e da política têm configurado novas possibilidades de articulação, ainda que a compreensão sobre tal reconfiguração seja ambígua e complexa.

Os universitários foram indagados, ainda, se políticos que participam de uma Igreja têm mais condições de auxiliar a população, sendo que 52% não concordam com tal afirmativa e apenas 20% dos acadêmicos compreendem que sim e 28% se posicionaram de modo intermediário. A temática da imbricação entre a religião e a política, também foi levantada sobre a concordância ou não dos jovens, quanto a Igreja indicar candidatos para ocupar cargos políticos, nesta indagação 80% dos estudantes responderam que não, somente 8% concordam e 12% responderam na opção intermediária.

Cabe ressaltar que a permeabilização político-religiosa é evidenciada cada vez mais na contemporaneidade, visualizada pelo crescimento constante do número de candidatos políticos

<sup>6</sup> A pesquisa contou com um universo total de 1313 jovens ingressantes, dos mais diversos segmentos religiosos, incluindo o não pertencimento religioso, a descrença em um Ser Superior e a opção de múltiplo pertencimento religioso. No entanto, e para alcançarmos o objetivo aqui proposto, analisaremos algumas questões a partir das respostas dadas pelos jovens que se consideraram religiosos e que representaram 72% da amostra total.

<sup>7</sup> Participaram da pesquisa jovens vinculados as seguintes denominações evangélicas: Igreja Assembléia de Deus, Igreja Congregação Cristã do Brasil, Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, Igreja Deus é Amor, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Evangélica Adventista, Igreja Evangélica Batista, Igreja Evangélica Luterana, Igreja Evangélica Metodista, Igreja Evangélica Presbiteriana, Igreja Universal do Reino de Deus e Testemunhas de Jeová.



afirmarem ou se aproximarem de grupos religiosos em períodos eleitorais (GIUMBELLI, 2008; ORO, 2013). Entretanto, podemos conjecturar a partir dos posicionamentos dos jovens pesquisados, que a presença de agentes religiosos na cena eleitoral pode causar divergências e resistências, não garantindo a corroboração pelo vínculo religioso.

No que diz respeito à participação em atividades, organizações ou movimentos sociais, os jovens universitários questionados revelaram se envolver, na sua maioria, em grupos vinculados a igrejas, contabilizando 70% de nossa amostra. Na sequência, 67% afirmaram participar e se envolver em campanhas solidárias. Outros tipos de engajamento e participação, como grupos estudantis, voluntariado em ONGs, manifestações pela paz, ecológicos, greves e sindicatos obtiveram baixos índices percentuais. Estes dados corroboram com a pesquisa desenvolvida pelo ISER no Rio de Janeiro, no ano de 2002, “Jovens do Rio: Circuitos, crenças e acessos”, na qual as pesquisadoras Regina Novaes e Cecília Mello constataram que a participação juvenil em espaços coletivos se dá, sobretudo, nos grupos religiosos, ultrapassando as agremiações estudantis, os partidos políticos, as organizações ambientalistas, associações comunitárias, etc (NIGRI, 2010).

Ainda sobre a participação em tais atividades, cabe mencionar que apenas 8% dos jovens afirmaram participar de partidos políticos. Deste dado é importante revelar que a literatura vem indicando um distanciamento por parte dos jovens do que se compreende tradicionalmente pela participação política, especialmente daquela atrelada à institucionalidade do Estado. A filiação de jovens, assim como de adultos, em partidos políticos no Brasil é um fenômeno infrequente, entre adultos chega a 10% o número de afiliados em partidos políticos e, entre jovens, não passa de 4% (BRENNER, 2014). De acordo com constatação feita por Ribeiro (2004), atualmente a participação política dos jovens tem chamado pouca atenção.

Abramo (1997) menciona que há uma preocupação que vem acompanhada de um diagnóstico que identifica nos jovens desinteresses pela política e pelas questões sociais como resultado da acentuação do individualismo e do pragmatismo que se acentuam como tendências sociais crescentes, tornando-os pré-políticos ou quase que inevitavelmente apolíticos. Em contrapartida, Lucia Rabello de Castro (2008) discute as possibilidades de ação engajada e seu sentido político frente às aparentes inércia e apatia dos jovens de hoje em relação à política.

Sendo assim, questionamo-nos sobre o que de fato venha a ser a participação política. Castro (2008) observa atualmente, o surgimento de novas estratégias de participação e engajamento político dos jovens. Essas formas de engajamento social enveredam por











## JUVENTUDE E PERTENCIMENTO POLÍTICO-RELIGIOSO: UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS INGRESSANTES DA UNESPAR

Thaís Serafim<sup>1</sup>  
Frank Antonio Mezzomo<sup>2</sup>  
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro<sup>3</sup>

### Introdução

Este texto explora parte dos resultados obtidos em pesquisa mais ampla<sup>4</sup>, ainda em andamento, que parte de uma perspectiva interdisciplinar ao investigar o perfil dos jovens ingressantes em 2014 na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). A pesquisa busca compreender a maneira como estes jovens significam o futuro e constituem seus projetos de vida, tendo como premissa seus pertencimentos e engajamentos políticos e religiosos.

A juventude é entendida como uma categoria delimitada por critérios culturais, sociais e históricos, levando-se em conta as especificidades e a subjetividade desses sujeitos. Com tal perspectiva rompe-se com visões fragmentadas e naturalizantes que concebem a juventude como uma fase difícil e problemática da vida, da qual todos deverão passar, enfatizando essa etapa da vida como dotada de importância em si mesma, possuindo significações e características singulares. Neste sentido, parece ser fundamental dar voz a esses sujeitos na intenção de torná-los protagonistas de suas próprias vivências e com isso compreender a forma como se relacionam com as esferas políticas e religiosas e de que maneira estas influenciam na elaboração e constituição de projetos de vida.

Ao problematizar as representações dos jovens universitários acerca da religião e da política, esta pesquisa busca compreender alguns dos elementos imbricados no processo de constituição de projetos de vida na e da juventude. Os resultados da pesquisa podem contribuir para compreender as possíveis influências da religiosidade e da política na constituição da identidade juvenil, enfocando as atuações e as relações que estabelecem em seu cotidiano.

Para atingirmos tais objetivos optamos pela metodologia *survey*, a partir da aplicação de questionário *on-line* a todos os ingressantes na Unespar no ano de 2014. A Universidade é

<sup>1</sup> Mestranda, PPGSeD/UNESPAR, CAPES/Fundação Araucária, E-mail: serafim\_thais@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: frankmezzomo@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora, UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão, E-mail: crispataro@gmail.com

<sup>4</sup> Pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Campo Mourão, e vincula-se ao grupo de pesquisa “Cultura e Relações de Poder”, que desde 2011 tem desenvolvido investigações voltadas para tais temáticas, contando com apoio financeiro do CNPQ e da Fundação Araucária e, recentemente, com bolsa de estudos para aluna mestranda, concedida pela CAPES.



multicampi, estando seus câmpus localizados nas mesorregiões noroeste, norte central, centro-ocidental e sudeste paranaense, além da mesorregião metropolitana de Curitiba<sup>5</sup>.

De acordo com Fink (2002) e Freitas et al. (2000), o *survey* é um procedimento para coleta de informações em vista de descrever, comparar ou explicar os conhecimentos, atitudes e comportamentos das pessoas. Vasconcelos (2011) ressalta que o *survey* tem sido um instrumento largamente utilizado na pesquisa científica, como forma de conhecimento e mapeamento de conjunto de valores, sendo montado na forma de questionário ou formulário com perguntas estruturadas a serem respondidas de forma padronizada pelos próprios informantes. Justifica-se, assim, sua utilização na presente investigação, de caráter descritivo e exploratório, que almejou coletar os dados junto a aproximadamente 2 mil jovens universitários ingressantes de diferentes cursos de graduação e localidades do estado.

O instrumento foi elaborado com base em literatura pertinente e em outros questionários já utilizados em investigações do mesmo gênero (FERNANDES, 2011; STEIL; ALVES; HERRERA, 2001; LIBÓRIO; KOLLER, 2009), adaptando-se ao contexto sociocultural e aos objetivos da pesquisa, ficando subdividido em quatro vertentes e blocos de questionamentos. No primeiro bloco do questionário, indagamos acerca dos dados pessoais, dados socioeconômicos, motivação pelo curso de graduação, histórico de escolarização, escolarização dos pais, etc. O segundo bloco foi destinado à religião. Iniciamos indagando sobre a religião/crença do ingressante – possibilitando resposta também àqueles que se consideram sem religião –, o motivo pelo qual escolheu sua crença, a religião/crença dos pais, se participa paralelamente de outras religiões ou possui curiosidade sobre outras crenças, quem a seu ver é Deus e se sua religião/crença promove e/ou incentiva a participação em atividades ligadas a organizações ou movimentos sociais. O terceiro bloco refere-se à política, no qual questionamos sobre o que poderia tornar o país mais desenvolvido, a opinião sobre os problemas enfrentados pelo país e com que frequência participa de atividades sociais. Por fim, no quarto e último bloco, fizemos questões relacionadas ao ser jovem, o que o indivíduo considera como bom e ruim da juventude e quando, em sua concepção, uma pessoa deixa de ser jovem. Delimitou-se para a investigação o estudo com os jovens da faixa etária de até 29 anos<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> A Unespar se constituiu a partir da integração de 7 diferentes faculdades estaduais isoladas, abrangendo os seguintes câmpus: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória.

<sup>6</sup> A pesquisa segue a delimitação etária proposta por órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Estatuto da Juventude, que consideram jovens os sujeitos na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos. Embora seja adotada tal delimitação, compreendemos que o critério etário deve estar associado a outros elementos socioculturais para a caracterização da juventude.



Diante de tais apontamentos, e tendo o leitor visualizado o panorama de nossa pesquisa, o percurso do presente texto inicia-se com a apresentação do perfil dos jovens ingressantes na Universidade Estadual do Paraná e na sequência, tendo em vista os objetivos de nossa investigação, discutiremos a proximidade dos campos da religião e da política na contemporaneidade, e de que forma estes têm contribuído e influenciado a constituição de identidades e a elaboração de projetos de vida. Traremos no decorrer do texto, dados percentuais oriundos de nossa investigação, de tal forma que haja no desenrolar do trabalho um diálogo entre teoria e empiria.

### **Juventude universitária: participação e engajamento político e religioso na constituição e elaboração de projetos de vida**

Partimos do pressuposto de que para analisarmos e compreendermos as representações dos jovens a respeito da política e da religião e a forma como estas contribuem para a elaboração de projetos de vida, precisamos, de antemão, saber de quais jovens estamos falando, para além da condição de alunos ingressantes em uma universidade estadual do Paraná. Portanto, trouxemos alguns dados, que serão abordados na sequência, que delineiam o perfil dos jovens envolvidos na pesquisa.

Participaram de nossa pesquisa, 1313 jovens, seguindo a faixa etária previamente delimitada. Destes, 64,2% pertencem ao sexo feminino e 35,8% ao sexo masculino; no que diz respeito à cor/etnia, 70,5% se autodeclararam brancos, 21,1% pardos, 5,3% negros, 2,2% amarelos e 0,3% indígenas. Quanto à religião/crença, podemos observar o pertencimento a partir da tabela abaixo:

**Tabela 1 – Qual é a sua religião/crença? (Respostas ponderadas em ordem decrescente)**

Católica Apostólica Romana	53,1%
Evangélica	17%
Acredito em Deus, mas não participo de religião	11,4%
Ateu, não acredito em Deus	4,8%
Religião não determinada ou múltiplo pertencimento	2,2%
Afrobrasileira (candomblé, umbanda ou outra de origem africana)	0,5%
Tradições esotéricas	0,2%

Fonte: SERAFIM; MEZZOMO; PÁTARO, 2014.



De nossa amostra, os maiores pertencimentos se revelaram nos Católicos Apostólicos Romanos (53,1%), Evangélicos (17%) e naqueles que acreditam em Deus, mas não participam de religião (11,4%). Estes resultados estão em consonância com a pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros, realizada pela Secretaria Nacional de Juventude no ano de 2013, na qual a maioria dos jovens se autodeclararam católicos (56%), seguido dos evangélicos, que representaram pouco mais de ¼ da amostra (27%), e revelando um aumento significativo dos jovens que, mesmo acreditando em Deus, não possuem religião (15%) (SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE, 2013). Ainda sobre pertencimento religioso e crença, os jovens, em sua maioria, declararam as terem escolhido por influência da família (69,7%) ou por motivos pessoais (42,6%).

Quanto ao estado civil, 89% dos jovens são solteiros, 4,3% moram junto ou possuem uma união estável e 3,4% são casados no civil e no religioso. A maioria dos jovens exerce atividades remuneradas: 32,5% trabalham com carteira assinada, 13,6% trabalham sem carteira assinada, 6,4% trabalham por conta própria, 9,1% recebem bolsa de projeto de ensino, pesquisa ou extensão, 8,4% fazem “bicos” e 17,6% realizam estágio remunerado. No entanto, no que diz respeito à participação na vida econômica da família, apenas 13,2% são responsáveis pelo próprio sustento, 23,9% ajudam no sustento da família e 28,6% são sustentados pelos familiares.

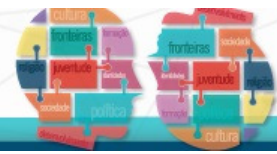
### **Juventude e pertencimento político e religioso**

Compreendemos que o discurso comumente proferido pelo senso comum de que política e religião não se misturam, ou que não devem ser discutidas, se dissolve em um campo social no qual observamos tanto vertentes religiosas alimentando sectarismos e fundamentando embates políticos e econômicos, como Estados laicos se relacionando com múltiplas expressões religiosas que adentram pelo campo da cultura e da política, permitindo que valores e símbolos religiosos frequentem cada vez mais o espaço público (NOVAES, 2004). A presença de tais símbolos realimenta o debate sobre o papel e a influência que as religiões ainda exercem em nossa sociedade.

Neste sentido, assim como Burity (2008), concordamos que não há possibilidade de ignorar a visibilidade pública da religião na cena contemporânea: “Quer no plano da cultura e do cotidiano, quer no da esfera pública e da política, os atores religiosos movimentam-se e trazem a público sua linguagem, seu ethos, suas demandas, nas mais diversas direções” (BURITY, 2008, p. 84).







eles, como alienação, consumismo e individualismo, desvalorizam o seu potencial de participação ativa na sociedade (MORAES et al., 2010), daí, talvez, uma vez mais, a precaução em não se trabalhar com categorias amplas e genéricas sobre juventude, que, acima de tudo, não consideram a dimensão empírica oriunda dos contextos sociais investigados.

Ainda no rol das relações entre juventude e política, parte da literatura vem indicando um distanciamento por parte dos jovens do que se compreende tradicionalmente pela participação política, especialmente daquela atrelada à institucionalidade do Estado. Neste sentido, Ribeiro (2004) constata que atualmente a participação política dos jovens não tem chamado tanta atenção como no passado recente da história brasileira. De acordo com Moreira e Barbosa (2010), estas constatações são compostas e impregnadas por elementos comparativos, referentes à participação social juvenil em décadas anteriores, especialmente nos anos 1960 e 1970, os quais, segundo os autores, são considerados referência de como a juventude deve atuar perante a sociedade, ou mesmo como um bom exemplo de juventude engajada.

Abramo (2007) menciona que, das comparações feitas entre a juventude de décadas anteriores e da juventude atual, surge uma preocupação, por parte de atores e agentes sociais, responsáveis por projetos destinados à juventude, que vem acompanhada de um diagnóstico que identifica, nos jovens, o desinteresse pela política e pelas questões sociais como resultado da acentuação do individualismo e do pragmatismo que se destacam como tendências sociais crescentes, tornando-os pré-políticos ou quase que inevitavelmente apolíticos. Em contrapartida, Castro (2008) discute as possibilidades de ação engajada e seu sentido político frente às aparentes inércia e apatia dos jovens de hoje em relação à política, nos fazendo repensar sobre o que de fato venha a ser a participação política.

De acordo com Castro (2008), existem mecanismos, estabelecidos nas formas de representação política de partidos e agremiações parapolíticas – organizações estudantis, sindicatos, etc. –, que insistem na maneira tradicionalmente conhecida e legitimada de se fazer política, chamando os jovens a imbuírem-se de uma bandeira e posição de luta na busca da transformação do país. Em contrapartida, atualmente é possível observar o surgimento de novos tipos e estratégias de participação e engajamento político dos jovens. Essas formas de engajamento social enveredam por caminhos diversos, sejam os da política institucional, sejam os da ação militante no trabalho social voluntário (CASTRO, 2008). Destas constatações podemos observar convergência com os dados obtidos em nossa pesquisa, conforme tabela apresentada abaixo:



**Tabela 2—Você participa ou já participou de algum tipo de atividade, organização ou movimento social dos abaixo indicados? (Opções ponderadas em ordem decrescente)**

Campanhas solidárias (alimentos, agasalhos, etc.)	64,9%
Grupos vinculados a Igrejas	62,2%
Visitas a instituições caritativas (asilos, orfanatos, etc.)	53,7%
Estudantil	52,6%
Mobilizações e ações organizadas via internet	27,1%
Manifestações pela paz	21,7%
Ecológico/Ambientalista	18,5%
Manifestações pela ética na política	18%
Voluntário em ONGs	13,2%
Greves por melhores condições de trabalho e por salário	12,4%
Associação de bairros	11,5%
Greves por melhores condições de trabalho e por salário	12,4%
Gênero (defesa da mulher, LGBT, etc.)	9,3%
Partidos políticos	7,1%
Étnico (movimento negro, indígena, etc.)	7,1%
Sindicatos	5,9%

Fonte: SERAFIM; MEZZOMO; PÁTARO, 2014.

A partir dos dados da tabela apresentada, percebe-se pouco envolvimento e participação em atividades consideradas tradicionalmente como políticas, principalmente no que se refere à sua institucionalidade, como no caso da participação em partidos políticos (7,1%). Esse dado corrobora os resultados obtidos pela pesquisadora Ana Karina Brenner (2014), que afirma que o engajamento de jovens, assim como de adultos, em partidos políticos no Brasil é um fenômeno infrequente. Entre adultos, chega a 10% o número de filiados e, entre jovens, não passa de 4%, conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral (BRENNER, 2014). Cabe ainda mencionar, conforme tabela apresentada, que no período eleitoral, 71% dos jovens questionados cumprem com o seu direito e obrigação do voto, no entanto, apenas 13% acompanham o mandato dos candidatos em que votou e 41% leem com frequência ou assistem a noticiários sobre política. De fato, a política associada aos espaços e formas mais tradicionais de participação revelou-se em nossa pesquisa, impopular. Segundo Mesquita e Oliveira (2013, p. 3), a dimensão política tem se encontrado “desgastada por



imagens que a associam com práticas clientelistas, corruptas, de indiferença às desigualdades sociais e a um sentimento coletivo de não representatividade”. Contudo, a aparente rejeição dos jovens aos espaços da política tradicional não significa necessariamente alienação, mas uma crítica reveladora da necessidade do surgimento de outras vias de participação, mais representativas e democráticas (MESQUITA; OLIVEIRA, 2013).

Sendo assim, apesar do baixo engajamento em partidos políticos, a presença dos jovens na esfera pública é significativa, principalmente em atividades de cunho social, como pudemos observar no caso das campanhas solidárias (64,9%), visitas a instituições caritativas (53,7%), e movimentos estudantis (52,6). Diante disso, não há como negar a influência de tais participações na constituição de identidades juvenis, enquanto produtoras de sentidos e, por consequência, produtoras de significados para a sociedade.

Castro, Perez e Seixas (2010) destacam o trabalho solidário como uma das formas de engajamento e participação política e social das quais os jovens mais participam hoje em dia. Por trabalho solidário, as autoras entendem “a adesão e o engajamento dos jovens a uma causa e a um coletivo que, necessariamente, articulam uma ação com o objetivo de transformar as condições de injustiças e desigualdades sociais” (CASTRO; PEREZ; SEIXAS, 2010, p. 42).

As autoras ressaltam que o trabalho solidário se diferencia de um modo convencional de participação, que acontece dentro de grupos com regras previamente definidas e formas de ação estruturadas e hierárquicas, como, por exemplo, o exercício por meio de partidos, sindicatos e movimentos estudantis. No entanto, deve ser considerada enquanto uma forma de participação política e social, tendo em vista partir do objetivo de mobilização frente às injustiças e desigualdades sociais vividas por outras pessoas (CASTRO; PEREZ; SEIXAS, 2010).

Este conjunto de constatações nos leva a refletir sobre o lugar que ocupa a religião na atualidade, em um contexto que Bobsin, Becker e Júnior (2004) definem como multicultural, instável e diversificado. A expressão religiosa configura-se por meio de novas possibilidades, que podem estar descoladas ou à parte das instituições convencionais. Ainda de acordo com os autores, o papel da religião nos faz pensar, também, sobre sua função política, social e cultural na gestão e elaboração de projetos emancipatórios, especialmente quando nos referimos ao público jovem, mediados por políticas de ação pautadas pela noção de solidariedade social (BOBSIN; BECKER; JÚNIOR, 2004).

Retomando os dados de nossa pesquisa, a grande participação em grupos vinculados a igrejas (62,2%) evidencia, além da importância que a esfera religiosa exerce na vida dos















problemas enfrentados pelo país (64%), podemos afirmar que esta esfera tem exercido papel de destaque e relevância na vida dos jovens, e mais, faz-se possível deduzir que se o futuro tem sido motivo de inseguranças, a educação pode estar contribuindo ou fomentando para tais incertezas. Estas afirmativas podem ainda ser embasadas com estudos que vem demonstrado que o estudo/profissionalização e a posterior entrada no mercado de trabalho assumem protagonismo na elaboração e constituição de projetos de vida na e da juventude (ALVES, 2013; MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011; OJALA, 2008), o que revela, e nós enfatizamos, a importância de mais pesquisas sobre tal temática.

### **Considerações finais**

Os dados aqui explorados oferecem uma visão ampla dos jovens ingressantes na Universidade Estadual do Paraná no que se refere à participação e engajamento político e religioso, permitindo uma análise entre a permeabilização das duas esferas e a forma como podem contribuir na elaboração e constituição de projetos de vida.

Os dados da pesquisa revelaram maior participação e vinculação religiosa se comparada à participação em atividades tradicionalmente consideradas políticas, como por exemplo, a participação em partidos políticos. No entanto, foi expressiva a participação dos jovens em atividades de cunho social e assistencial, revelando novas formas e estratégias de participação política e social. Nossos dados ainda revelaram preocupações específicas dos jovens com os estudos, o futuro e o mundo do trabalho, estando estas esferas ligadas à construção de projetos de vida. Conforme mencionado, é nesta etapa da vida que o jovem torna-se capaz de enxergar as mudanças que lhe estão ocorrendo, portanto torna-se capaz também de compreender a si mesmo e projetar-se no futuro, motivo pelo qual o futuro foi mencionado como promotor de inseguranças e preocupações.

Mas de que forma as convicções e participações política e religiosa dos jovens tem contribuído e influenciado na constituição de projetos de vida? O que os jovens tem feito para alcançar seus objetivos? Se a educação, ou outras esferas, tem causado insegurança perante o futuro, de que forma tal sensação pode ser amenizada? Estas e outras questões merecem maior análise e serão aprofundadas no decorrer da pesquisa em andamento.

### **Referências**

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 2007. Especial: juventude e contemporaneidade.







MORAES, Leandro Gama et al. Juventude e representações sociais de participação política. **Revista Eletrônica de Psicologia Política**, San Luis, Ano 8, n. 23, p. 88-101, 2010.

MOREIRA, Danilo; BARBOSA, Luisa. Juventude e participação: apatia ou exclusão política? **Juventude.br** (Centro de Estudos e Memória da Juventude), v. 5, p. 13-20, 2010.

NOVAES, Regina. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espíritos de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 321-330, 2004.

OJALA, Raisa. **Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal**: um estudo de caso. 256 f. Tese (Departamento de Sociologia) - Universidade de Brasília, 2008.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. Religião, política e juventude: uma relação de aproximação e ressignificação. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, maio/ago., p. 189-194, 2013.

RIBEIRO, Renato, Janine. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004, p. 19-33.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Sartre e a Psicologia clínica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Agenda Juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília, 2013.

STEIL, Carlos; ALVES, Daniel; HERRERA, Sonia. Religião e política entre os alunos de Ciências Sociais. **Debates do NER**, Porto Alegre, n. 2, p. 9-35, 2001.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.













## **Elementos da cultura camponesa**

Como podemos observar vários sujeitos se encaixam na definição de camponês e por isso podemos afirmar sua heterogeneidade, no entanto, existem características em comum quando analisamos de modo sistemático e comparativo sua cultura e modo de vida.

Em seus estudos Shanin (2005) identificou que existem cinco categorias de características pelas quais os camponeses podem ser diferenciados com relação às demais culturas.

A primeira característica, se configura no plano da economia camponesa que se tem como especificidade o trabalho familiar, o controle dos próprios meios de produção, produção voltada principalmente para auto consumo e qualificação ocupacional multidimensional.

Em segundo lugar, os padrões e tendências da organização política dos camponeses através de suas lutas e resistências frente ao avanço do capital no campo, seja pelas ocupações de terra ou na luta para nela permanecer.

A terceira afirmação diz respeito a normas e cognições como o papel da tradição oral, percepção circular do tempo, padrões específicos de socialização e aprendizado ocupacional dos camponeses e suas tendências ideológicas além dos padrões de cooperação liderança política e confrontação.

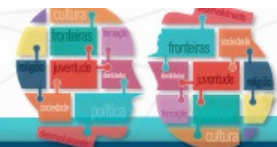
Em quarto lugar há uma considerável semelhança em todo o mundo o funcionamento das unidades básicas e as características de sua organização social.

Em quinto lugar pode se observar uma dinâmica social propriamente camponesa, sua reprodução social, onde o seu ritmo de vida reflete os próprios ciclos naturais, ou seja, o ano agrícola.

Ainda na obra de Shanin (2005), podemos identificar ainda outras características como a propriedade rural familiar como a unidade básica da organização social e econômica, a agricultura como principal fonte de sobrevivência, a vida em aldeia e sua situação de oprimido frente a dominação e exploração dos camponeses por forças externas em todos os períodos da História, os grupos camponeses podem apresentar todas essas características ou apenas algumas.

A essência solidária e o princípio de doação também está presente na cultura camponesa, enquanto elemento fundamental de sua resistência e permanência no mundo contemporâneo:

Dar (bens, trabalho, afeto, saber, sentido), receber, retribuir. Fazer dessas alternâncias de recíprocas introtocas que resistem ao mundo dos negócios o nome do mundo da vida, a essência solidária da razão de ser e viver. E, mais do que



essa razão, a de saber dar-se ao outro, conviver com ele uma vida que, afinal, valha a pena (GODOI *et al.*, 2009, p. 52).

As convenções que permeiam a essência solidária e o princípio de doação do camponês estão pautadas por ordens morais (WOORTMAN, 1990), dessa forma, aquele que é ajudado em determinado momento será o mesmo que ajudará quando puder.

Outra prática de solidariedade entre camponeses é o chamado mutirão onde ocorre a doação de tempo seja para a plantação do roçado, colheita ou a construção de uma casa que não mediada pelo dinheiro mais no princípio de reciprocidade e ajuda mútua:

Mutirão é uma instituição universal, cultivada geralmente nos grupos primários, onde o organizador, necessitando de uma rápida, larga e eficiente cooperação para um serviço, a solicita dos seus vizinhos, comprometendo-se tacitamente a retribuí-la nas mesmas circunstâncias, tão logo lhe seja pedida essa retribuição (GODOI *et al.*, 2009, p. 41).

O clima no mutirão é de congraçamento, encontro e festividade fazendo com que um dia duro de trabalho se transforme em momentos de convivência e até mesmo festividade:

Assim, o que seria um duro dia de trabalho rural caso este fosse contratado e pago pelo “patrão”, torna-se uma jornada que faz do trabalho uma demorada cerimônia de convivência e entremeia o “serviço” e a “brincadeira”, o esforço do corpo e o canto, a dança e a comida festiva (GODOI *et al.*, 2009, p. 45).

Trabalha-se de verdade, tendo a diferença de que o clima é festivo e francamente amistoso, o camponês que recebe a ajuda se livra de precisar de pagar um dia de serviço e os companheiros sabem que poderão contar com a ajuda dos demais quando precisarem, além disso há a felicidade de poder se rever e interagir.

Esses princípios presentes nas sociedades camponesas divergem das regras e valores capitalistas que são regidos pelo mercado e o dinheiro que se impõem como lógicas únicas e absolutas que tendem a eliminar as práticas de solidariedade:

O que eles, os homens da terra, lamentam, o que lamentamos e não devemos aceitar é a perda do princípio de solidariedade, de gratuidade e de generosidade nas relações entre pessoas, entre grupos humanos e mesmo entre povos e nações. Uma perda tida por alguns como um ganho, quando defendem as regras e os valores de um mundo regido pelos interesses utilitários do mercado de dinheiro, de bens e de trabalhos. Relações em que produtos valem mais do que produtores de produtos e em que, sob a mesma lei de que as regras do mundo do agronegócio são o melhor exemplo, quem trabalha para gerar bens não se sente apenas um criador de mercadorias, mas, cada vez mais, ele próprio uma outra mercadoria (GODOI *et al.*, 2009, p. 51).



A oralidade assume importante papel na cultura camponesa e na transmissão dos valores morais através de narrativas que contam histórias de sua realidade e diversos mitos que se transformam em memória:

À primeira vista, as narrativas e os registros memoriais fragmentados parecem pouco relevantes para o estudo do social. Porém, pela reiteração dos elementos constitutivos dos encantamentos, as histórias contadas revelam uma “*realidade vivida e sentida pelos homens em sociedade*”. Sem contestar as propriedades universais do mito, os relatos míticos encontrados trazem, para o plano real, um universo repleto de personagens sobrenaturais escondidos embaixo da terra ou nas águas subterrâneas, sobretudo nos poços e nos olhos d’água: as almas e demais aparições ocupam o território, lembrando aos vivos que há uma presença anterior, demarcando espaços com sinais, pedras, “leiteiros” e cruzeiros. Assim, o mito transforma-se em memória. Pois, no fim das contas, aparece como a única lembrança dos acontecimentos que marcaram a vida dos antepassados; destinos trágicos, mortes solitárias, massacres e ocupações territoriais (GODOI et al, 2009, p. 72).

Assim, compreender as práticas culturais que são transmitidas por gerações, algumas diretamente dos pais aos filhos, é importante para identificar um dos mecanismos de resistência do campesinato e sua permanência na contemporaneidade.

Os camponeses também estabelecem uma relação bastante peculiar com a terra que é concebida como *morada da vida* como definido por Paulino e Almeida (2010). Sendo assim, a terra é vista como meio de reprodução da vida e como um bem social.

Para o camponês a terra é concebida como mais que um meio de produção, sendo o lugar de criação dos filhos, do cultivo dos pomares, possuindo um conjunto de saberes que evidencia relações particulares com a natureza:

Uma relação particular com a natureza também é verificada entre os camponeses no conhecimento que possuem sobre o clima, calendário agrícola para planejar a produção, manejos e semeadura feitos levando em consideração o calendário lunar, enfim os astros (PAULINO; FABRINI, 2008, p. 263).

Ao analisar e comparar a lógica do campesinato com a do agronegócio estaremos diante de diferentes relações sociais e lógicas de organização espacial e de produção, como nos aponta Almeida: “Grosso modo, podemos dizer que a lógica camponesa se centra na tríade de família, trabalho e terra” (ALMEIDA, 2008, p. 309).

Para o camponês só se é digno da terra, entendida como patrimônio, através do trabalho, compreendendo-a como base da liberdade.

Os camponeses, embora inseridos no capitalismo possuem relações sociais que não são capitalistas por visarem a reprodução da vida familiar e não o lucro. Para a lógica



camponesa, não se pode dissociar os elementos terra, trabalho e família que formam a base de sustentação do seu modo de vida e suas particularidades:

Vê-se, então, que o significado da terra é o significado do trabalho e o trabalho é o significado da família, como o é, igualmente, a terra enquanto patrimônio. Mais que objeto de trabalho, a terra é o espaço da família (WOORTMANN, 1990, p. 43).

Apesar da subjulgação histórica do campesinato e de teorias que erroneamente anunciaram seu desaparecimento (KAUTSKY, 1980) o que se tem é um processo de (re)criação camponesa (ALMEIDA, 2006) onde suas próprias características baseadas no trabalho familiar, ajuda mútua e economia voltada para a produção para o autoconsumo faz com que essa classe permaneça, resistindo, mesmo diante do avanço do capital.

A economia camponesa que se baseia no trabalho familiar e na produção para o autoconsumo também nos ajuda a compreender seu processo de permanência na contemporaneidade, na medida em que o excedente produzido é comercializado gerando renda para a compra das coisas que não produz.

Sua inserção no mercado se dá justamente nas brechas deixadas pelo capital, na comercialização principalmente de alimentos que dependem de um longo período inerente entre investimento e retorno de capital de algumas culturas, sua perecibilidade, a necessidade da utilização de determinado contingente de mão de obra e de estocagem, tornando-os inviáveis para o capitalista:

Dessa maneira, a agricultura tipicamente capitalista se expande em setores de atividades onde o tempo de produção pode ser reduzido com sucesso, sendo descartados os setores dependentes naturalmente desse hiato temporal. Por sua vez, situações inversas tendem a repelir os investimentos capitalistas, as brechas de que se aproveita a classe camponesa para se recriar (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 31).

A exceção está justamente nos setores econômicos onde a renda da terra é alta e esse ciclo natural pode ter seu tempo reduzido através da intervenção humana e assim proporcionar um lucro atrativo para o capital.

Temos como exemplo o caso da cana, que é comercializada para a produção de álcool combustível e açúcar, a soja que é exportada em grandes quantidades para alimentar os rebanhos principalmente da Europa e a pecuária de corte.

Esses têm a preferência dos produtores capitalistas de grandes propriedades que com a utilização de maquinário com pouca mão de obra e o avanço das técnicas biotecnológicas





conseguem reduzir o tempo de produção e as perdas causadas por pragas e causas naturais garantindo alto lucro com a exportação.

Assim, a produção de alimentos é feita em sua grande maioria por camponeses, apesar de as áreas por eles ocupadas serem muito menores com relação à dos proprietários capitalistas, pois, os primeiros produzem para o autoconsumo por “[...] sua finalidade ser a reprodução do grupo familiar, não o lucro e a acumulação” (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 32).

A forma de organização da economia camponesa é uma expressão de sua liberdade pois, “vender a própria produção e realizar o valor monetário do trabalho é expressão da autonomia camponesa” (WOORTMANN, 1990, p. 39).

Outra forma de resistência camponesa tem sido a luta pela terra. Como nos aponta Martins (1995) há duas frentes de luta pela terra. A primeira, para entrar na terra, promovida pelos camponeses através da ocupação e formação de acampamentos. Em um outro momento, após a formação do assentamento e a conquista da terra, a luta passa a ser para nela permanecer.

Desse modo, todas as expressões das lutas do campesinato, seja para a conquista de território ou por reconhecimento ou ainda resistir frente as ameaças de sua destruição ao longo de tempos e espaços diferentes, prevalecem como um traço comum que definem suas lutas pela condição de protagonistas nos processos sociais.

### **Considerações finais**

O campesinato enquanto classe social apresenta um modo de vida repleto de elementos culturais e identitários peculiares que foram brevemente abordados com base nos referenciais teóricos no presente trabalho com o objetivo de contribuir para os estudos sobre a cultura e identidades camponesas.

O conceito de camponês apresenta várias possibilidades na medida em que consegue dimensionar esse sujeito social nas mais diversas esferas de sua vida: família, trabalho, formas de organização social e de luta e resistência pela permanência de seu modo de vida.

Existem também limitações no conceito na medida em que transmite a ideia de homogeneidade dos camponeses quando os mesmos são bastante diversos. Há ainda a não aceitação de alguns teóricos que acreditam na romantização do termo e ainda na sua inaplicabilidade diante das transformações que ocorreram no espaço agrário com a chamada modernização no campo nas últimas décadas. No entanto, podemos observar que tais argumentos não invalidam o conceito.



São vários os elementos que caracterizam a cultura camponesa como o trabalho familiar, a propriedade rural familiar como a unidade básica da organização social e econômica, a agricultura como principal fonte de sobrevivência, a vida em aldeia e sua situação de oprimido frente a dominação e exploração, a essência solidária e o princípio de doação, o mutirão e sua relação com a terra e a natureza.

Essas questões foram brevemente abordadas neste artigo, sendo necessário o aprofundamento e a discussão da temática relevantes para a compreensão das identidades e dos sujeitos sociais do campesinato que resistem e recriam seu modo de vida mesmo com o passar do tempo.

### Referências

- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: UFMS, 2008.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **(Re)criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: UNESP, 2006.
- CLAVAL, Paul Charles Christophe. Geografia Cultural: um balanço. **Revista Geografia Londrina**, v. 20, n. 3, p. 5-24, set/dez. 2011.
- GODOI, Emília Pietrafesa de. [et al.] (org). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**, v. 1, São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.
- MARTINELLO, André Souza. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. **Revista Campo-Território: revista de geografia agrária**, v.3, n. 5, p. 291-295, fev. 2008.
- MARTINS, José de Souza Martins. **Os Camponeses e a política no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NOSSA, Paulo Nuno Maia de Sousa. **Abordagem Geográfica da Oferta e Consumo de Cuidados de Saúde**. Tese (Doutorado em Geografia) – Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2005.
- PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Terra e território: A questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Campesinato e Territórios em Disputa**. São Paulo: Expressão Popular. UNESP: Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2008.
- SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**, ano 8, n. 7, jul/dez 2005.
- SILVA, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da. O Espaço da Cultura Camponesa na Esteira do Tempo: Discussão de Pesquisa. I Encontro de Grupos de Pesquisa - "Agricultura, Desenvolvimento Regional e Transformações Sócioespaciais", 2005, Rio de Janeiro. **Anais do I Encontro de Grupos de Pesquisa - "Agricultura, Desenvolvimento Regional e Transformações Sócioespaciais"**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2005





## ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Thiago Reisdorfer<sup>1</sup>

O objetivo deste texto é problematizar elaborações e ressignificações de anseios e expectativas de jovens universitários acerca do período de egresso da universidade. Buscarei discutir tensões vivenciadas durante o período de graduação, que compõem questões a serem enfrentadas no momento da conclusão do curso superior pelos estudantes investigados nesse trabalho. O momento entre a condição de estudante e a situação de ingresso noutra realidade, a de não-estudante, foi vivenciada de diferentes modos. É o desenrolar desse processo, num chão histórico específico, baseado numa intrincada relação universidade<sup>2</sup>/cidade, situadas num tempo de tensões experimentadas, que será problematizado aqui. Para tanto problematizo narrativas de duas estudantes, Nicheli Rodriguez dos Santos<sup>3</sup> e Marina Abrondavi<sup>4</sup>, à época, estudantes dos cursos de História e Direito, respectivamente.

A pesquisa se debruçou sobre a experiência das estudantes inseridas dentro de um específico contexto, qual seja, a da cidade Marechal Cândido Rondon e da universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, onde as estudantes cursavam a graduação. Tendo em vista toda uma bibliografia que problematiza a cidade enquanto espaço de historicidade com a qual dialogamos<sup>5</sup>, entendemos que o processo de ressignificação do horizonte de expectativas e do campo de experiências é construído no diálogo com essa espacialidade. Marechal Cândido Rondon, se constitui como um importante centro urbano da região, importância essa devida tanto à sua centralidade econômica, bem como à infraestrutura urbana apresentada pela mesma, hospital, supermercados, indústrias geradoras de emprego,

<sup>1</sup>PPGH-UDESC, thiagorhs@hotmail.com

<sup>2</sup> Em relação a universidade é importante lembrar que mais do que um simples espaço de estudo, a universidade deve ser pensada como o ponto a partir do qual muitos desses estudantes constituem redes de sociabilidade, (re)constróem identidades e tecem práticas sociais que interferem em diversos níveis e em seus campos de experiência.

<sup>3</sup> Entrevista com Nicheli Rodriguez Santos, 20 anos, aluna do 3º ano do curso de História. Nicheli ingressou na universidade em 2007, deslocando-se da cidade de Toledo - PR onde residia há um ano após ter migrado de Primavera do Leste – MT para esta cidade. Formou-se em 2010 e no ano seguinte ingressou, com bolsa, no Programa de Mestrado em História da Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon. Reside em Marechal Cândido Rondon. Narrativa gravada em 30 de novembro de 2009.

<sup>4</sup> Entrevista de Marina Abrondavi, 20 anos, aluna do 3º ano do curso de Direito. Nascida e crescida na cidade de Cascavel - PR, mudou-se para Marechal Cândido Rondon em meados de 2008. Narrativa gravada em 26 de março de 2010.

<sup>5</sup> BARROS, José D' Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRESCIANI, Maria Stella. A cidade: Objeto de estudo e experiência vivenciada. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. V.6, n. 2. 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Imaginaros Urbanos**. Buenos Aires, Eudeba. 2010.



etc. Situa-se também em Marechal Cândido Rondon outro polo aglutinador, que traz ao município indivíduos de diversas cidades, principalmente da região oeste do Paraná, a UNIOESTE<sup>6</sup>.

Para abordar essa experiência urbana e universitária construímos aqui um diálogo com categorias elaboradas por Koselleck, quais sejam, espaço de experiência e horizonte de expectativas. Ao abordar a relação dos sujeitos com o tempo histórico, Koselleck tece essas duas categorias visando problematizar essa relação. Assim, entende por espaço de experiência o conjunto de vivências do sujeito, incluindo aí, os diferentes horizontes de expectativas formados a nas diferentes dimensões da vida social. Já os horizontes de expectativas são as projeções de futuro contruídas a partir da leitura de seu espaço de experiência e de suas possibilidades de futuro. Nesse sentido a cidade, a universidade, e o conjunto de vivências dos estudantes compõem de maneira relacional e não-determinista, o horizonte de expectativas desses sujeitos. Esse horizonte de expectativas não é fixo, e é a transformação do mesmo que pretendemos problematizar aqui.

Certa vez, ao conversar com um universitário que estava em vias de se formar, este dizia que, ao ser indagado sobre o que fazia da vida, podia responder que era estudante, mas a partir do momento em que se formava passava a ser apenas mais um número nas estatísticas de desemprego. O exemplo ilustra e serve de pontapé para a construção de uma reflexão que perceba o momento em que se encerra o curso superior como um tempo carregado de angústias e preocupações que marcam fortemente as narrativas dos universitários. A transição de uma posição relativamente confortável, onde se é estudante, com vínculo institucional para um momento onde se passa a ser um desempregado, construiu sentidos diversos em suas falas.

Ao imaginar a inserção num curso universitário os jovens idealizam e constroem, paralelamente, um horizonte de expectativas acerca da vida posterior. Tal processo decorre do fato de a universidade não ser encarada *a priori* como um fim em si, mas como um meio. Os jovens em geral não a buscam por ela mesma, mas pelas possibilidades da estada e da posse de um diploma universitário. Esse fato não exclui a possibilidade de alguns jovens buscarem o curso superior por ele mesmo, buscando as vivências e os significados que a condição de universitário traz como festas, sociabilidades, contatos, entre outros. Entretanto, não quero

---

<sup>6</sup> Um debate mais amplo sobre as relações universidade/cidade foi elaborado pelo autor em: REISDORFER, Thiago. Universitários na Cidade: Experiências Estudantis em Marechal Cândido Rondon, 2000-2010. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, vol.17, nº2, p. 314-34, 2º semestre, 2013. REISDORFER, Thiago. Uma universidade, várias trajetórias: (des)caminhos para o ensino superior. **NUPEM**, Campo Mourão, vol.06, nº10, p.115-135, jan/jun, 2014.





dizer que a universidade é apenas uma passagem, um momento de preparação para o mercado de trabalho ou a chamada vida adulta. As experiências universitárias devem ser pensadas também, mas de modo algum apenas tão somente como um momento isolado. Precisam ser pensadas numa perspectiva histórica e relacional, dialogando com o momento anterior, no caso suas vivências juvenis e com o egresso da universidade, bem como os anseios para a conclusão do curso superior. Não se deve esquecer que a universidade também é um momento específico, no qual tais experiências e expectativas são ressignificadas a partir de práticas vivenciadas pelos estudantes na universidade e na vida social como um todo. Afinal, lidam com situações decorrentes da condição de estudante num determinado lugar e tempo.

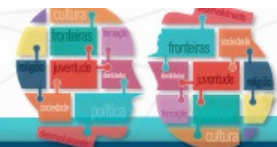
Dentre os jovens entrevistados nenhum afirmou ter ingressado na universidade apenas por ingressar, apenas pelo prazer de ser universitário. Todos atribuem ao ingresso um sentido que transcende o momento universitário. Tais sentidos foram diversos, desde a busca por uma colocação privilegiada no mercado de trabalho, quanto o crescimento pessoal e intelectual.

Os objetivos idealizados pelos universitários antes ainda do ingresso no ensino superior, ou mesmo durante o curso, estão em consonância com a historicidade dos sentidos do momento em que são construídos. Assim, são ressignificados e reelaborados constantemente numa dinâmica intercultural com a realidade, a qual se relaciona no decorrer dos anos. Durante a graduação, tomam contato com diferentes experiências, tais como: a necessidade de exercer algum tipo de atividade remunerada para se sustentarem ou terem uma renda complementar; o convívio com aqueles que já saíram da universidade, do mesmo curso ou não; tomam contato com a prática profissional, muitas vezes distinta da idealizada; veem-se como foco de pressões e expectativas tanto sociais como de seu círculo de relacionamentos. Assim, acabam por ressignificar expectativas e objetivos. Dentre os universitários ouvidos nenhum narrou ter concluído a universidade e iniciado sua vida posterior da forma como esperava antes do ingresso.

Diversas são as significações narradas pelos universitários ao pensarem no término do curso superior. Tais sentimentos variam, desde a ânsia por terminar o curso e poder exercer a profissão, seja visando uma melhoria nas condições financeiras, seja concretizando o sonho de exercer determinada atividade profissional, ou mesmo o medo de ingressar no mercado de trabalho. A ansiedade e o temor pelas incertezas que o fim do curso traz são apontados com diferentes matizes.

O caso de Nicheli é significativo a esse respeito. A estudante ingressou no curso de História a partir de uma escolha delimitada pelas possibilidades oferecidas pela Unioeste. Foi durante o curso que passou a gostar da atividade para a qual estava se graduando, qual seja,





se desiludir, ressignificando idealizações e expectativas que haviam construído para o período de saída do ensino superior.

As expectativas profissionais construídas pela estudante no momento da narrativa são claras: esperava, com o curso superior, “entrar no mercado de trabalho” e ter um salário melhor. Há uma quase contradição em sua fala, se deseja um salário melhor, é porque já possui um salário. Sendo assim, já está realizando alguma atividade remunerada. Deste modo, fica dúbia sua colocação sobre entrar no mercado de trabalho. Se tomasse essas colocações apenas na letra fria da fala, não levando em consideração que um dos elementos mais ricos da história oral é a subjetividade, poderia ver em sua fala apenas um erro ou mesmo uma contradição. Entretanto, ao se colocar dessa maneira, Nicheli aponta que significa a noção de mercado de trabalho, não com a abrangência comum, onde qualquer emprego, bom ou ruim, está inserido nessa lógica. Ingressar no mercado de trabalho tem o sentido de adentrar numa específica relação de trabalho. Não é apenas o emprego que está presente nessa expressão, mas um conjunto de outras necessidades. Quais seriam não é possível abarcar. Mas sua fala aponta caminhos para que possam ser pensadas.

Nicheli vem de uma família que, segundo ela, é de “classe média”; seu pai é trabalhador rural assalariado e sua mãe dona de casa. O curso superior colocou-se a partir dessas condições, como uma forma de conquistar uma outra realidade econômica e social. Tanto é que, mesmo tendo de abrir mão dos cursos desejados, primeiro Artes Cênicas, depois Jornalismo, continuou seu intento de ingressar na universidade. Experimentando nos primeiros anos da graduação em História o drama de estudar e trabalhar simultaneamente e, ao mesmo tempo, vendo a dificuldade de conseguir bolsas de estudos, viu fechada a possibilidade de continuar trilhando o caminho inicial almejado. Dessa forma, se viu perante uma única possibilidade, o ingresso no então já conhecido mundo do “mercado de trabalho”. Entretanto, mesmo que o ingresso se colocasse como uma necessidade, não se subordinou totalmente à mesma. Apesar da necessidade real que a vincula ao “mercado de trabalho”, continuou nutrindo outras expectativas:

Mas, enfim... Eu sempre falo: - Lógico que não dá pra mudar o mundo sozinho, mas dá pra gente fazer a nossa parte onde a gente for trabalhar. Acho que é um pouco disso também. Quando a gente entra, a gente não... E eu que entrei nova na faculdade, logo depois que eu terminei o ensino médio, eu acho que você tem uma noção diferente, de que você vai conseguir entrar muito rápido, que você vai conseguir a sua profissão muito rápido. E a gente vê que não é assim, que não é











Tal momento é diferente do vivenciado por Nicheli ao narrar suas experiências. Nicheli já havia vivenciado através do estágio supervisionado o exercício, mesmo que breve, da profissão para a qual estava se graduando. Assim, ocorrem dois processos distintos a partir de lugares semelhantes. Enquanto Nicheli não desejava ingressar em História e a partir do curso, bem como, a partir do estágio supervisionado, acabou por tornar o curso como a graduação ideal para si. Marina, que planejava ingressar em Direito e tinha boas expectativas a respeito, percorreu o caminho inverso e acabou por idealizar a saída da universidade quase como uma fuga.

Nos diferentes sujeitos o contato com a realidade acadêmica provoca diversos sentimentos. No caso de Marina a afastou tanto do curso como da profissão mais identificada, a advocacia. No seu caso, o momento da formatura é de incógnita. Ao ser questionada a respeito de como imaginava esse momento, teceu o comentário:

É bem isso, eu me formo e?! Assim, eu não sei. Eu vou tentar concurso, não vou tentar a OAB [Ordem dos Advogados do Brasil]. Não tenho vontade e eu acho que mesmo se eu tentar, pela forma como eu levo a faculdade eu não vou ter grandes chances de sucesso. Mas, assim, tem muita coisa pra fazer no Direito. Então, eu acho que dá pra tentar concurso, essas coisas assim. Ou aposentar o meu canudo e tentar fazer alguma coisa que eu queira realmente. Mas eu não sei, mesmo assim, não...<sup>14</sup>

Se, como já trabalhei anteriormente, socialmente, e isso aconteceu também com os universitários com cujas narrativas dialogo, imagina-se o curso superior como uma garantia de estabilidade e segurança, tal não é visto da mesma forma pelos universitários que foram entrevistados para esta pesquisa. O momento do final da graduação é significado a partir de tensões e expectativas a respeito do que vai acontecer. No caso de Marina, o fim do curso é visualizado a partir de um leque de dúvidas. A única certeza é a de não desejar advogar, pelo menos este é professado no momento da entrevista. Em meados de 2011, Marina, já no 4º ano, tinha conseguido um emprego de professora numa escola de idiomas em Marechal Cândido Rondon. Vemos em sua fala um elemento novo em sua justificativa: a possível dificuldade de passar no exame da OAB. Tal exame que assusta Marina tem um baixíssimo índice de aprovação no âmbito estadual e nacional. Em contraposição, os egressos de Direito da Unioeste, de Marechal Cândido Rondon, tem conseguido resultados substancialmente favoráveis quando comparados à média nacional. No último exame nacional, 88,2% dos

<sup>14</sup>ABRONDAVI, Marina. Entrevista concedida a Thiago Reisdorfer. Marechal Cândido Rondon, março de 2010.



candidatos foram reprovados<sup>15</sup>. Em comparação entre os egressos do curso de Direito da Unioeste, 15 dos 23 bacharéis inscritos foram aprovados, um total de 65,22% de aprovação<sup>16</sup>. Desta forma, a dificuldade sentida em ser aprovada no Exame da Ordem está mais na idealização negativa do problema do que talvez das condições reais nas quais está inserida. Assim, a projeção de um possível fracasso contribuiu de algum modo para o abandono de uma perspectiva profissional. Ao mesmo tempo, a estudante abriu inúmeras outras, como o ingresso em alguma carreira onde o curso de Direito facilite a aprovação em concurso. Há ainda, uma terceira opção, por um lado fatalista, e por outro carregado de esperanças. Se Marina não gosta do curso de Direito, aponta os cursos de História e Artes Cênicas como possibilidades profissionais. Ao mesmo tempo em que colocou os esforços de cinco anos para concluir o curso na frase “ou aposentar o meu canudo”<sup>17</sup>, imediatamente abriu a possibilidade de prosseguir numa carreira que a atraia: “tentar fazer alguma coisa que eu queira realmente”<sup>18</sup>. A própria negação do curso é seguida por uma ressignificação e releitura de possibilidades.

Algumas questões no caso de Marina são estritamente ligadas à sua trajetória, principalmente o pouco apreço pelo curso. Sua posição em relação a isso determinou uma significação específica, bem como expectativas com relação ao período de egresso. Outras questões foram compartilhadas por outros universitários. No caso dos estudantes de Direito, é notório o receio e a ansiedade causada pelo exame da OAB. Nos corredores da universidade é comum nos depararmos com comentários a respeito de tal exame. Sendo a aprovação condição para exercer a profissão de advogado é um determinante na formação desses estudantes, principalmente com relação aos significados que projetam a partir de sua superação.

O momento de conclusão do curso superior foi narrado pelos universitários a partir de um conjunto de tensões. São inúmeras as preocupações que as mobilizam. A expectativa em sair e a partir daí não ter um rumo certo para suas vidas, tanto profissional quanto pessoal, foi o mote das narrativas a respeito desse período. Se, em outros momentos, como quando narram vivências na cidade, o sentido construído para a universidade extrapola a noção utilitarista e pragmática de que a universidade serve apenas para qualificar a mão de obra, quando narram o processo de saída, a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho foi o que moveu suas

<sup>15</sup> O GLOBO Online. De cada dez formandos em Direito, nove foram reprovados no último exame da OAB. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/07/04/de-cada-dez-formandos-em-direito-quase-nove-foram-reprovados-no-ultimo-exame-da-oab-924834394.asp> Acesso em: 23/07/2011.

<sup>16</sup> Dados fornecidos pelo colegiado de Direito da UNIOESTE em 2011.

<sup>17</sup> ABRONDAVI, Marina. Entrevista concedida a Thiago Reisdorfer. Marechal Cândido Rondon, março de 2010.

<sup>18</sup> Idem.



narrativas. Tal fato não deve ser extrapolado para a compreensão do sentido da universidade como um todo.

Como apontado, o ensino superior não é apenas um momento de passagem, de preparação para a vida posterior, mas é também um momento em si, vivenciado a partir de suas prerrogativas e especificidades. Entretanto, não deixa de ser, também, o momento da preparação e de qualificação profissional, pois os jovens, ao menos aqueles aqui pesquisados, ao nela ingressarem, por mais que tenham outras expectativas e objetivos, desejaram cursar algo que seja uma futura possibilidade profissional. Nesse caminho, a vivência de cada um desses jovens e suas subjetividades ressignificam e transformam os objetivos. São as especificidades desse momento, aliadas à multiplicidade de vivências, que as compõem e que é por ela composta, que fazem com que o momento expresse a riqueza que aqui tentei explorar. Nesse caso, não dá para desconsiderar o papel fundamental que a universidade tem em suas vidas.

### **Referências**

- BARROS, José D'Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRESCIANI, Maria Stella. A cidade: Objeto de estudo e experiência vivenciada. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 6, n. 2, 2004.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. **Imagários Urbanos**. Buenos Aires, Eudeba. 2010.
- DAYRELL, Juarez. O Jovem Como Sujeito Social. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2007, p.156.
- DUARTE, Geni Rosa; KRAMER, MériFrotscher; LAVERDI, Robson (Orgs.). **História, Práticas Culturais e Identidades: abordagens teórico-metodológicas**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.
- HALL, Stuart. **A questão multicultural**. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG/UNESCO, 2003.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- KOSELLECK, Reinhardt. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006.
- REISDORFER, Thiago. Uma universidade, várias trajetórias: (des)caminhos para o ensino superior. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.6, n. 10, p.115-135, jan/jun, 2014.
- REISDORFER, Thiago. Universitários na Cidade: Experiências Estudantis em Marechal Cândido Rondon, 2000-2010. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v.17, n. 2, p. 314-34, 2º semestre, 2013.
- SAINTOUT, Florencia. **Jovenes: El futuro llegóhace rato**. Buenos Aires: PrometeoLibros, 2009.



SENETT, Richard. **Carne e Pedra** – o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 2006.