

Luminária

Revista da Universidade
Estadual do Paraná - UNESPAR
Campus de União da Vitória
n. 16 v. 1

União da Vitória, 1º semestre de 2014

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória
Praça Coronel Amazonas s/n
86400-000 – União da Vitória – Paraná

IEPS – Instituto de Ensino, Pesquisa e Prestação de Serviços
Avenida Bento Munhoz da Rocha neto, nº 553
86400-000 – União da Vitória – Paraná

Catálogo
ISSN 1519-745-X

Projeto Gráfico e editoração
Fernando Cesar Gohl
Luciane Mormello Gohl

Editor
Rogério Antonio Krupek

Conselho Editorial
Sandra Salete de Camargo-Silva – Unespar/Campus de União da Vitória
Armindo Longhi – Unespar/Campus de União da Vitória
Ilton César Martins – Unespar/Campus de União da Vitória
Caio Ricardo Bona Moreira – Unespar/Campus de União da Vitória
Erickson Cristiano dos Santos – Unespar/Campus de União da Vitória

Conselho Consultivo
Acir Mário Karwoski – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Cesar Aparecido Nunes – Universidade Estadual de Campinas
Claudia Beltrão da Rosa – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Jarem Raul Garcia – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Luís Fernando Cerri – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Suzete de Paula Bornatto – Universidade Federal do Paraná
Tiago Kroetz – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

EDITORIAL

Esta edição da revista Luminária marca o início de um processo de transformação. Pensando em abranger ainda mais a divulgação deste periódico junto ao público acadêmico e a sociedade em geral, a revista Luminária passa a ser disponibilizada também em meio digital. Por enquanto, estamos em meio a um processo de mudança, sendo que a revista ficará disponível no site da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, instituição a qual a revista pertence. Futuramente, contaremos com um espaço próprio, onde pesquisadores, professores, pós-graduandos, acadêmicos e demais interessados poderão obter maiores informações sobre esta tradicional revista de divulgação científica.

Este volume apresenta um total de oito artigos científicos e uma resenha. Os trabalhos estão distribuídos em diversas áreas de estudo, assim como Pedagogia, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, História e Serviço Social. Todos compreendem contribuições inéditas oriundos de trabalhos de pesquisa desenvolvidos por pesquisadores e seus grupos de trabalho localizados em instituições de diferentes regiões brasileiras.

Por fim, agradeço a todos os autores e colaboradores da revista multidisciplinar Luminária que contribuíram com este volume em particular e também contribuem com o processo de disseminação do conhecimento científico.

Atenciosamente

Rogério Antonio Krupek
editor

SUMÁRIO

- 7 A EDUCAÇÃO NOS AUTORES CATÓLICOS E OS DISCURSOS DE AUTOAJUDA NO CENÁRIO DA SEMICULTURA: LIAMES E CONTRADIÇÕES
Arquilau Romão
- 23 MODELAGEM CONCEITUAL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS
James Patrick Maher
Maria de Lourdes Muneiro
Sandra Maria Crippa
Valério José Arantes
- 35 AVALIAÇÃO DE DIFERENTES CONCENTRAÇÕES PROTÉICAS NA DIETÁ SOBRE O CRESCIMENTO DE ALEVINOS DE *Rhamdia quelen* (TELEOSTEI: HEPTAPTERIDAE)
Marcos Otávio Ribeiro
Rogério Klak Santos
Rafael Castoldi
Carla Andréia Lorscheider
Rafael Bueno Noletto
- 43 ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO: NOTAS PRELIMINARES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLs) NO BRASIL
Antonio Marcio Haliski
- 57 A INFÂNCIA E SEU ATENDIMENTO NO MUNICÍPIO DE IRATI-PR: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
- 71 SOBRE O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE ORTOGRAFIA
Carlos Eduardo Krebs Anzolin
- 83 INSERÇÃO SOCIAL DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR
Maricler Wollinger Kovalczuk
- 99 PORTO UNIÃO (SC) E UNIÃO DA VITÓRIA (PR): UM OLHAR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO NA FRONTEIRA DO PÓS-CONTESTADO (1918-1928)
Márcia Marlene Stentzler
- 115 RESENHA: BRAUER, MARKUS. **ENSINAR NA UNIVERSIDADE: CONSELHOS PRÁTICOS, DICAS, MÉTODOS PEDAGÓGICOS.** TRADUÇÃO DE MARCOS MARCIONILO. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2012.
Acir Mário Karwoski
Julio Cesar Oliveira Bernardo

SUMMARY

- 7 *EDUCATION IN CATHOLIC AUTHORS AND DISCOURSES OF SELF-HELP IN SEMICULTURE SCENERY: BONDS AND CONTRADICTIONS*
Arquilau Romão
- 23 *CONCEPTUAL MODEL OF EDUCATIONAL CONTENTS*
James Patrick Maher
Maria de Lourdes Muneiro
Sandra Maria Crippa
Valério José Arantes
- 35 *EVALUATION OF CONCENTRATIONS DIFFERENTS OF PROTEIN IN THE DIET AND GROWTH OF FINGERLINGS OF *Rhandia quelen* (TELEOSTEI: HEPTAPTERIDAE)*
Marcos Otávio Ribeiro
Rogério Klak Santos
Rafael Castoldi
Carla Andréia Lorscheider
Rafael Bueno Noletto
- 43 *SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT STRATEGIES: PRELIMINARY NOTES ON THE IMPLEMENTATION OF LOCAL PRODUCTIVE ARRANGEMENTS (LPAs) IN BRAZIL*
Antonio Marcio Haliski
- 57 *THE CHILDHOOD AND HIS SERVICE THE MUNICIPALITY OF IRATI-PR: SOME HISTORICAL ASPECTS*
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
- 71 *ABOUT THE NEW ORTHOGRAPHIC AGREEMENT OF THE PORTUGUESE LANGUAGE AND THE TEACHING OF ORTHOGRAPHY*
Carlos Eduardo Krebs Anzolin
- 83 *SOCIAL INCLUSION OF COLLECTORS OF RECYCLABLE MATERIALS OF UNIÃO DA VITÓRIA/PR*
Maricler Wollinger Kovalczuk
- 99 *PORTO UNIÃO (SC) AND UNIÃO DA VITÓRIA (PR): A LOOK AT SCHOOLING AT THE POST-CONTESTADO WAR BORDER (1918 – 1928)*
Márcia Marlene Stentzler
- 115 *BRAUER, MARKUS. TEACHING AT THE UNIVERSITY: PRACTICAL ADVICE, TIPS, PEDAGOGICAL METHODS. TRANSLATION OF MARCOS MARCIONILO. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2012.*
Acir Mário Karwoski
Julio Cesar Oliveira Bernardo

A EDUCAÇÃO NOS AUTORES CATÓLICOS E OS DISCURSOS DE AUTOAJUDA NO CENÁRIO DA SEMICULTURA: LIAMES E CONTRADIÇÕES

Arquilau Romão¹

Resumo: O artigo resulta da pesquisa de Pós-Doutorado realizada na UNICAMP entre os anos 2012 e 2013. Teve como intenção basilar a tarefa de analisar as relações entre cultura religiosa e educação, através do aprofundamento das matrizes históricas e dos princípios éticos e políticos que fundamentam a ação educacional da Igreja Católica no Brasil, marcadamente nos anos que marcaram o ordenamento da sociedade e economia capitalista e industrial, no período marcado pela conjuntura derivada do cenário pós- segunda guerra até o fim da década inicial desse milênio, a saber, entre os anos 1958-2011. Objetivou buscar as referências da Educação Popular e as influências cristãs no pensamento educacional brasileiro, notadamente em algumas etapas críticas de consciência da realidade educacional do Brasil, com marcos destacados: a obra de Educação Popular e Paulo Freire e a Teologia da Libertação. Analisa o momento histórico em que se dá o afastamento do lastro crítico na educação católica, com o acirramento do viés messianista na educação e a conjuntura da formação da ideologia e proposta de transformação da sociedade, com as contribuições da escola, de uma escola popular, perdem a centralidade no projeto educativo da Igreja Católica. Percebe-se que nos anos de ajustamento neoliberal a Igreja Católica perde espaços no campo crítico e seus agentes e intelectuais (padres, bispos e escritores) deslocam-se para uma atuação endógena, de um proselitismo interno, além de apresentar ensaios de atuação num mercado editorial de produção de livros de autoajuda, voltados para a Educação, com acentos individualistas, marcados por referenciais idealistas e abordagens pré-críticas. Conclui-se que a causa matricial desse deslocamento somente poderá ser esclarecida se for solidificada sobre a categoria de *semicultura*, inspirados na tradição frankfurtiana. Nas considerações finais aponta-se para as contradições do discurso educacional de agentes religiosos da Igreja Católica, em seus projetos educativos e em intervenções recentes de seus representantes mais importantes, diante dos objetivos de uma educação emancipadora, no contexto histórico atual, marcado pelo avanço dos novos sujeitos sociais e de novos direitos sociais.

Palavras-chave: Filosofia, Educação, Teologia, Cultura, Ideologia.

¹ Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA/UNICAMP, no qual finalizou em 2013 seus estudos de Pós-Doutorado sob a supervisão do Professor Dr. César Nunes (FE/UNICAMP).

EDUCATION IN CATHOLIC AUTHORS AND DISCOURSES OF SELF-HELP IN SEMICULTURE SCENERY: BONDS AND CONTRADICTIONS

Abstract: The article results of the research held on Postdoctoral of UNICAMP between the years 2012 and 2013. It was intended the task of analyzing the relationship between religious culture and education, through the deepening of historical matrices and the ethical principles and political that underline the action educational of the Catholic Church in Brazil, markedly in the years that marked the ordering of society and the capitalist economy and industrial, the period marked by the context derived from the post-second war until end of the initial decade of this millennium, between the years 1958-2011. The objective was to get the references of Popular Education and Christian influences in Brazilian Educational Thought, especially in some critical stages of awareness of reality education on Brazil, with landmarks highlighted: the work of Paulo Freire and popular education and liberation theology. Analyzes the historical moment in which it gives spacing ballast critical in Catholic education, with the intensification of messianic approach in education and in the situation of ideology and proposed transformation of society, with contributions from school, a popular school, lose the centrality in the educational project of the Catholic Church. It is noticed that in the years of neoliberal adjustment of Catholic Church loses spaces in the critical field and its officers and intellectuals (priests, bishops and writers) move for an endogenous activity of proselytism internal and presents tests of performance in the market editorial production of self-help books, focused on education, with accents individualists marked by references and idealistic approaches pre-critical. It is concluded that the main cause of this displacement can only be clarified if solidified on the category of middle culture, inspired by tradition frankfurtian. In the final considerations sights to the contradictions of educational discourse of religious agents of the Catholic Church, in their educational programs and recent interventions most important of their representatives, on the goals of emancipatory education in the current historical context, marked by advancing of new subject social and the new social rights.

Keywords: Philosophy, Education, Theology, Culture, Ideology.

INTRODUÇÃO

O estudo começou pela criteriosa análise das relações entre cultura religiosa e educação através do aprofundamento das matrizes históricas e dos princípios éticos e políticos que fundamentam a ação da Igreja Católica no Brasil, marcadamente nos anos 1958-2011. Empreendemos um longo e exaustivo exame dos documentos oficiais da Igreja para essa conjuntura. A análise dos documentos da Igreja Católica, através do Concílio Vaticano II (1965), com os princípios da educação cristã (direito inalienável à educação, formação humana, como obrigação primeira dos pais, a justificativa ideológica para a liberdade burguesa na escolha das escolas, o financiamento público da educação, também para a educação confessional), são propostas que marcam a ação católica neste período, com influências na LDBEN nº 4024/61.

Em 1968, realizou-se em Medellín, a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, tendo como recorte a ideia e defesa da promoção humana, trazendo um quadro geral da educação latino-americana e seus desafios, apontando para valores que iriam também fundamentar a *educação para a emancipação*: denominada como *educação libertadora* (quando surge o conceito); criadora; personalizando as novas gerações; vista como a educação para a dignidade humana; como autodeterminação; a defesa da educação comunitária; a formação para a compreensão; a educação como proposta que

deveria estar a serviço das comunidades e peculiaridades locais e nacionais; a educação pluralista; a educação para a mudança; a defesa de uma educação integral.

Horta (2005) atribui proeminentemente que a causa ideológica desta mudança no teor dos documentos deve-se ao fortalecimento da Teologia da Libertação e à atuação e presença de Paulo Freire no setor de Educação, influência que me manifesta vibrante nos movimentos e militantes católicos, pois Freire estava no Chile exilado (1968) e suas ideias de educação libertadora e humanista tomaram espaço, com repercussões pelo mundo todo naquela conjuntura da Guerra Fria e suas contradições. Duas *ambiguidades* são acentuadas pelo autor, a respeito da concepção de educação libertadora: a transposição filosófica, por assim dizer, da proposta pedagógica de Freire para toda a análise e consideração da educação e não só para a EJA e a utilização da Teologia para um *programa pedagógico de libertação*, buscando demonstrar um consenso em torno de tal questão, nos limites daquela conjuntura.

Objetivamos evidenciar se o discurso transformador teve a intenção de barrar a crise das escolas católicas nos anos 1960, mais que demonstrar um rompimento com a histórica posição de manter-se ao lado do Estado autoritário brasileiro. Para Horta (2005), a crise pode ser atribuída à expansão da rede escolar pública de ensino; acrescida da crise econômica das camadas médias, ao processo de consolidação do Estado laico na tarefa de prover educação, como discurso para as camadas médias; à crise das “vocações”; à crise ideológica do clero latino-americano, que não mais conseguia justificar ou ser convencido do apostolado que existia nas escolas particulares católicas, pois estas, cada vez mais, atendiam unicamente às elites e a seus cardápios de interesses, além da consideração da ampla expansão das pastorais populares, que se expressam nessa conjuntura de urbanização e industrialização aceleradas (HORTA 2005).

O autor sustenta que a escola católica não é popular, mas que está a “serviço” das camadas populares, sobretudo à medida que se cria um argumento para justificar o novo conceito (serviço), intensificado nas décadas de 1960 e 1970, quando o serviço assume a função de consenso interno entre a Igreja e seus novos compromissos. A *educação libertadora* se modifica, deslocando-se para o conceito de *educação para a justiça*, como tentativa de barrar o reformismo e a superficialidade no interior da Igreja, fincado na concepção de *educação libertadora*, sendo estes princípios assumidos na década de 1980, pela AEC e pelos movimentos a ela congregados.

Pudemos constatar que no ano de 1978, há por parte da Igreja (pela via da AEC) uma revisão conceitual, com a retomada do sentido pastoral/ evangelizador da tarefa das escolas católicas, na direção da formação de pessoas, substituindo o discurso da *educação libertadora*, pela concepção de *educação evangelizadora*. Os eixos desta ação se constituem no ato educativo, assim disposto: a defesa da família como primeira instância educativa; a liberdade de ensino; a escola católica como eixo de um projeto educativo; a distribuição equitativa do orçamento do Estado com outros organismos educativos não estatais, numa posição de considerar a Igreja como instância de arbítrio moral da sociedade.

Vimos também que a Conferência de Santo Domingo (1992) reafirmaria como fundamentos dessa prática educativa eclesial: a educação evangelizadora; que o poder público não deve impor um modelo de educação para os pais; a escola católica como serviço público não estatal; os recursos públicos para a educação católica; a escola católica como veículo evangelizador dos “pobres”. Entendemos que tais pressupostos ganham espaços no Brasil, no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte (1988) e nos debates sobre a LDBEN (1988-1996). É importante termos em horizonte estas dimensões da disputa de projetos, pois este foi o cerne de nosso estudo: evidenciar os limites, as contradições e as possibilidades de um projeto de lastro crítico na educação católica brasileira, carregado de descompassos e tensões desde os anos 1950, de intensa industrialização e urbanização no Brasil.

Em 1992 a CNBB divulgaria suas diretrizes, traduzidas na tese da *escola católica como uma escola pública*, mais que estatal, tendo como constitutivos a escola para a cidadania

nia; uma escola a serviço do povo; democrática e com transparência administrativa. Em 1997, são sistematizados os eixos da escola católica para o terceiro milênio: pública não estatal; com serviços de utilidade pública; educação qualificada para todos; realizando função pública; redefinição da concepção de pobreza e de opção preferencial pelos pobres, para universalizar este modelo; questões subjetivas e sem recorte de classe ganham espaços. Para Horta (2006): "... *Estamos aqui muito longe da opção preferencial pelos pobres e da educação libertadora de Medellín*" (p. 22).

A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E A INTERLOCUÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Baseamo-nos em Lowy (2012) que situa como desafios da Teologia da Libertação o engajamento dos cristãos nas lutas revolucionárias da América latina nos anos 1970, buscando opor a base popular da igreja à hierarquia conservadora. Porém, traz como eixo para análise que nos interessaria a relação entre *marxismo e religião*, o que contribuiu para novos horizontes às práticas de tradição católica, neste contexto. Para o autor, a Teologia da Libertação trouxe para o pensamento religioso conceitos de base marxista, fundamentando a necessidade do engajamento nas lutas sociais.

O marxismo clássico já manifestara interesse em questões que envolviam religião, sociedade e história, apontando o duplo caráter desta instituição religiosa- legitimação da ordem e possível crítica das questões sociais, como acredita Lowy (2012). Contudo, as possibilidades críticas da religião foram percebidas mais em seus vieses históricos passados- do cristianismo primitivo- do que para as necessidades da luta de classes na era moderna. Neste sentido, a Teologia da Libertação fez renascer a possibilidade de uma tradição católica, tomado como um movimento social, de base classista, nos anos 1970 e nos anos subsequentes, buscou perguntar o nosso estudo. Este foi um de nossos eixos investigativos, atrelados ao estudo da concepção de Educação Popular que marca o período.

Boff (2011) infere que a Teologia da Libertação se situa contra os poderes da economia e do mercado e se alicerça em uma nova concepção de sociedade e Igreja, fundada na opção pelos pobres, pelo que define como *oprimidos* e pelo desejo concreto da construção de uma sociedade que propicie a emancipação humana. Efetivamente trouxe esta teologia, uma nova concepção de evangelização, vinculada a um eixo político e dentro de um projeto educativo que apontou as contradições de um modelo de sociedade excludente e perverso e por isso, suas teses desagradaram a tantos. O autor aponta ainda alguns elementos conceituais dessa teologia, que mereceram aprofundamento em nosso estudo: suas contribuições para a teologia universal da Igreja, seus aspectos de uma revolução espiritual, cultural (onde se circunscreve o projeto educativo), seu futuro e perspectivas. Fundamentalmente, a Teologia da Libertação insere a compreensão de um projeto educativo ecumênico e de base popular, eixo de nossas investigações nesse estágio pós-doutoral.

Ricci (2006) acentua que a Teologia da Libertação foi popularizada no Brasil, no processo de redemocratização, em finais dos anos 1970, através das contribuições de setores da Igreja Católica que lutavam nas trincheiras da resistência contra o arbítrio. Diz o autor:

(...) A Teologia da Libertação, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, já havia criado uma miríade de organizações populares, do MST às Comunidades Eclesiais de Base, passando por muitas pastorais sociais engajadas no enfrentamento político (como Pastoral da Terra). Todas as organizações estimuladas e alimentadas por este ideário organizaram-se a partir de princípios inflexíveis: a) A organização autônoma (de partidos, por exemplo) da população excluída; b) O anti-capitalismo; c) O anti-institucionalismo, desconfiando de quase todas estruturas de poder hierarquizadas

e burocratizadas; d) A tomada de decisão colegiada, em estruturas de assembléia (valorizando os mecanismos de democracia direta); e) A reação política e a exigência de direitos sociais sem, contudo, formular uma nova estrutura de poder ou projeto de sociedade. (p.1).

Acentua que estes princípios se articulavam aos mesmos objetivos de mudança presentes nos movimentos sociais populares no país, nos anos 1970-1980, mas que sofreu declínio nos anos 1990, conforme apontam também os estudos de Horta (2005).

Não podemos deixar de reconhecer aqui que muitas dessas características estão manifestas nas bandeiras e nas palavras de ordem que marcaram os levantes de massas e de jovens nesse ano de 2013, nos meses de maio-julho, pelas cidades e ruas de nosso país.

Na opinião criteriosa mais uma vez de Michael Löwy (LÖWY, 1991, p. 27/28), a Teologia da Libertação, portanto, corresponde tanto a um movimento social quanto a uma doutrina religiosa. Quer ele dizer, trata-se do reflexo de uma *praxis* que expressa/legitima um movimento da sociedade que comportava setores da igreja (padres, ordens religiosas, bispos, etc.), movimentos religiosos como a Ação Católica, a Juventude Universitária Cristã e os jovens trabalhadores cristãos, pastorais operárias, camponesas e urbanas, bem como as comunidades eclesiais de base, mas que também produzia uma reflexão teórica para a teologia, dessa forma resumida:

1. Um implacável requisitório moral e social contra o capitalismo dependente, seja como sistema injusto, iníquo, seja como forma de *pecado estrutural*.
2. A utilização do instrumental marxista para compreender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as formas de luta de classes.
3. Uma opção preferencial em favor dos pobres e da solidariedade com a sua luta pela autolibertação.
4. O desenvolvimento de comunidades cristãs de base entre os pobres, como uma nova forma da Igreja e como alternativa ao modo de vida individualista imposto pelo sistema capitalista.
5. Uma nova leitura da Bíblia, voltada principalmente para as passagens como o Êxodo – paradigma da luta pela libertação de um povo escravizado.
6. A luta contra a *idolatria* (e não o ateísmo) como inimigo principal da religião – isto é, contra os novos ídolos da morte, adorados pelos novos faraós, os novos Césares e os novos Herodes: Mammon, a Riqueza, o Poder, a Segurança Nacional, o Estado, a Força Militar, a “Civilização Cristã Ocidental”.
7. A libertação humana histórica como antecipação da salvação final em Cristo, como Reino de Deus.
8. Uma crítica da teologia dualista tradicional como produto da filosofia platônica grega e não da tradição bíblica – nas quais a história humana e divina são distintas mas inseparáveis.

Segundo Ferreira Jr. (FERREIRA JR., 2012, p. 06), a Teologia da Libertação se desenvolveu como um pensamento que aliava a fé e a razão: “(...) de um lado, os dogmas teológicos do cristianismo; do outro, a concepção materialista da história”. As influências do pensamento marxista, por exemplo, são facilmente identificadas na obra de alguns destacados autores da Teologia da Libertação, entre eles o conhecido e influente teórico Leonardo Boff, que no ano de 2011 escreveu um artigo de reflexão sobre os 40 anos deste pensamento crítico e teológico. Resumia o autor (BOFF, 2011, p. 01):

O *punctum stantis et cadentis* da Teologia da Libertação é o pobre concreto, suas opressões, a degradação de suas vidas e os padecimentos sem conta que sofre. Sem o pobre e o oprimido não há Teologia da Libertação. Toda opressão clama por uma libertação. Por isso, onde há opressão concreta e real que toca a pele e faz sofrer o corpo e o espírito ai tem sentido lutar pela libertação.

No mesmo sentido estão as palavras do autor peruano considerado um dos criadores desta doutrina sócio-religiosa, Gustavo Gutiérrez (GUTIÉRREZ, 2000), quando conclui em sua obra de 1971, intitulada “Teologia da Libertação – Perspectivas”, que a necessidade de se acabar com todas as formas de exploração da vida humana justifica a criação de um homem novo, em última instância, liberto de todas as formas de opressão que não o deixam alhear a voz e expressar-se direta e criativamente na sociedade. De fato, esta luta social dependeria muito do trabalho da Igreja Católica existente na América Latina, para o autor, capaz de se posicionar ao lado das classes oprimidas e dos povos dominados.

Em linhas mais específicas, se fossemos prosseguir com a descrição do pensamento destes autores, seria nos imposto uma tarefa de demarcar claramente quais as similitudes e, principalmente, diferenças entre o pensamento dos autores Leonardo Boff e Gustavo Gutiérrez, considerados como dois dos principais intelectuais da Teoria da Libertação. Contudo, como consta dos nossos objetivos teóricos para esta pesquisa, interessa-nos mais compreender a trajetória histórica deste pensamento ao longo dos últimos 30 anos no Brasil, razão pela qual devemos registrar, em resumo, apenas o contexto e as principais ideias contidas no surgimento e desenvolvimento do que se conhece como a Teologia da Libertação: Tanto Boff quanto Gutiérrez são críticos da sociedade capitalista e da forma como ela se organizava durante os anos anteriores a década de 1990, momento em que os países da América Latina enfrentavam conturbados governos militares, numa situação em que se aumentavam as desigualdades sociais de classes e se multiplicavam os mecanismos de exploração da camada de pessoas menos abastadas. Esta constatação do modelo social capitalista que ruía já desde a década de 1970, certamente, só esteve presente para muitos padres e bispos da Igreja Católica daquele tempo graças aos contributos do pensamento marxista cristão, o meio teórico utilizado para evidenciar toda a estrutura da sociedade moderna, seus antagonismos demarcados e seu conflito inerente.

Em bom resumo destas ideias, o texto de Claudete G. Soares (SOARES, 2000, pg. 67) nos apresenta o seguinte trecho:

O marxismo, além de contribuir para que a TdL obtivesse uma visão econômico-estrutural da sociedade, teve alguma de suas categorias, notadamente as que estavam mais em voga na América Latina, incorporadas ao discurso teológico. Exemplo evidente disto é a concepção que Gutiérrez busca em Guevara, mas que pode ser remetida ao marxismo de uma forma mais geral. Guevara entende a construção do homem novo como parte de um processo revolucionário que se concretiza no confronto direto, por meio da luta armada, do uso da violência.

Ironicamente, o marxismo, que por um lado amparou a Teologia da Libertação na sua tarefa política de enfrentamento do Regime Militar na América Latina e no Brasil dos anos 1980, por outro foi refutado e condenado pelo alto-clero do Vaticano, representado pelo conservadorismo de cunho restaurador do Papa João Paulo II, chefe máximo da Igreja Católica no mundo desde o ano de 1978. Dessa forma, pode-se dizer que o caráter marxista encontrado na Teologia da Libertação passou a ser o principal alvo de ataque do grupo dominante da Igreja Católica, tanto que em setembro de 1984 foi publicado pela Sagrada Congregação o documento “*Instrução Sobre Alguns Aspectos da Teologia da Libertação*”, pelo qual o Vaticano declarava insuficientemente crítica todo o pensamento teológico fundado ou inspirado em teorias marxistas (SOARES, 2000), levando a seu esgotamento interno ou declínio.

Sobre este declínio dos movimentos e de seus princípios mais gerais, sobre a atomização dos movimentos sociais e a nova síntese educativa da Igreja Católica, analisamos topicamente nesta investigação, no que pensamos ser a representação do agravamento dos princípios neoliberais, na ausência da crença em projetos organizativos e educativos coletivos, acentuados pela acentuação do viés pós-moderno, do culto ao individualismo e a uma concepção superficial das subjetividades, durante os anos 1990 e até os dias atuais.

Tomamos como horizonte, ainda, nos marcos dos anos 1990, a noção de que a globalização excludente influencia os projetos educativos, em seu eixo ideológico, por compreendermos o fenômeno da globalização como o momento em que o capitalismo toma proporções universais, diante de uma economia global, sendo a lógica do capital, desde as suas origens. Como Wood (2001), entendemos que:

(...) o conceito de globalização desempenha hoje um papel tão proeminente na ideologia capitalista precisamente porque agora se precisa de poderosas armas ideológicas para mascarar e mistificar esta cada vez mais direta óbvia convivência. (...) Ainda que a atual crise global coloque um freio na globalização neoliberal, como agora parece possível, ela não terminará com a universalização do capitalismo e as crescentes contradições que dela resultam e o capital continuará precisando da ajuda do Estado para navegar nas turbulentas águas da economia global. A organização política da classe trabalhadora é agora mais importante e potencialmente efetiva do que nunca. (p. 120-121).

Em que sentido estas ideias produziram modificações na organização político, social e econômica brasileira e como se apresentaram no contexto da educação, e das iniciativas da educação católica? Estas foram considerações de partida em nossa reflexão. O período de 1985-2011 significou a revitalização dos movimentos sociais populares e a retomada das utopias em torno de um projeto de educação e de escola emancipatórios? Eram questões que ajudariam a desenvolver a compreensão do deslocamento discursivo e político da Igreja, de seus agentes e intelectuais.

Gameiro (2007) analisa em seus estudos, se a Igreja Católica prossegue com os mesmos princípios e valores, em três décadas (1980, 1990 e 2000), sem seu projeto educativo e concluiu que permanecem como valores centrais, nas décadas de 1990: Abertura para o novo; Formação para a Cidadania; Educação Libertadora; Educação e Política; Modernização; Solidariedade e Transformação da Sociedade. Nos anos 2000, foram centrais: Qualidade do Ensino; Transformação da Sociedade; Abertura para o Novo; Escola e Utopia; Solidariedade; Construção de Conhecimento; Educação Libertadora; Excelência Acadêmica e Humanização. E em resposta à sua questão sobre os valores católicos em educação, o autor conclui:

(...) que a Escola Católica de Educação Básica tem permanecido com os mesmos princípios nas décadas consideradas neste estudo. Portanto, são características da Escola Católica que ela não pode abandonar sob pena de se descaracterizar, a busca da formação das crianças e dos jovens no sentido da Transformação da Sociedade através de uma Educação Libertadora com toda a sua abrangência, enfatizando os aspectos da Solidariedade e da Formação para a Cidadania, através de um Ensino de Qualidade que priorize a Construção de Conhecimento. Numa análise mais cuidadosa, percebe-se que estas conclusões revelam que a práxis da Escola Católica está coerente, em termos gerais, com os ditames gerais do Concílio Vaticano II e das Conferências Episcopais Latino Americanas de Medellín e Puebla. (p. 86-87).

Em outra perspectiva, nossas preocupações constataram a clareza da análise sobre o momento em que se dá o afastamento do lastro crítico na educação católica, com o acirramento do viés messianista na educação e quando os objetivos de transformação da sociedade, com as contribuições da escola, de uma escola popular, perdem a centralidade no projeto educativo da Igreja Católica. Na mesma direção de Leonardi² (2010), buscamos responder a questões como: “... *Como esta instituição está sendo estudada no Brasil? Em quais áreas de pesquisa? Como é interrogada a Igreja Católica de um modo geral e em suas relações com a educação?*” (p.01).

2 Os estudos da autora se constituem em umas de nossas fontes, pois partiu do levantamento da produção de teses e dissertações sobre o problema, no período de 1987-2008.

Dentro da perspectiva crítica, estudos como os de Levy (2009), Oliveira (2004), Pavan (2008) e Streck (2010), abordam as possibilidades e contradições da Igreja Católica, em seus projetos educativos e representantes mais importantes, como Paulo Freire, diante dos objetivos de uma educação emancipadora, no contexto histórico da pesquisa e nos anos mais recentes. Detivemo-nos também mais detidamente na consideração das obras que vem norteando o ideário católico nos anos 2000, marcadamente aquelas produzidas por Chalita (2001; 2002; 2004; 2005; 2009; 2011); Chalita & Melo (2009); Cury (2003; 2006; 2007 (a); 2007 (b); 2010) e que em nossa compreensão, demonstram a nova relação entre *Igreja, religião e educação*, alicerçada na perda de centralidade dos objetivos coletivos, no ideário católico, no avanço do viés messiânico, no afastamento dos constitutivos da Educação Popular Emancipatória e na aproximação ao culto à prosperidade e às saídas individuais, de inspiração neoliberal, travestidas do discurso de justificação religiosa. São estes os principais elementos que pensamos, justificaram e orientaram a proposição aqui apresentada, fundada em uma contraposição à concepção de Educação Popular³, como:

(...) um fenômeno de apropriação (trabalho) dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto, constituído de uma teoria do conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdo e técnicas de avaliação processuais, permeado de uma base política emancipadora de transformações sociais e orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Nessa acepção, a educação, por si só, não teria a capacidade de produzir as mudanças, mas a esta caberia a preparação crítica, a potencialização de instrumentos formativos para as massas, como forma de contribuir para o enfrentamento nas situações de crise. Nestes contextos, a educação dos grupos populares ganha papel central, elemento de disputa política e de iniciativas governamentais.

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

Considerando o que foi apresentado na digressão histórica e filosófica até o presente, cuidamos no presente momento da tarefa de descrever e explicitar quais são os dois diferentes marcos históricos da recente história nacional nos quais se observam as mais representativas influências do discurso religioso da Igreja Católica com as bases filosóficas da educação e do sistema de formação de professores do ensino superior: o *primeiro* situado, predominantemente, na década de 1980 e o *segundo* no período que se segue com o advento do neoliberalismo globalizado a partir da década de 1990. Especificamente, pretendíamos contextualizar estes dois cenários de forma a lançar as bases para o estudo aprofundado que permitirá compreender todas as correlações e reciprocidades necessárias para a compreensão do modo como se deu o deslocamento do discurso religioso da Teologia da Libertação para uma prática religiosa estreita e eticamente contraditória às suas bases políticas durante os últimos anos.

Como descrito, na base das lutas sociais que fizeram parte das causas transformadoras do Brasil durante a década de 1980, os diversos segmentos sociais, uns mais organizados (partidos e sindicatos, por exemplo) e outros menos, mas que proponham um novo caminho para o Brasil e se organizavam e partiam para a resistência ao Governo Militar cada vez mais opressivo. Numa das pontas deste movimento social de resistência um segmento de pessoas ligadas à Igreja Católica, por meio de lideranças de muitos de seus bispos e padres, com destaque para D. Paulo de Evaristo Arns e D. Hélder Câmara, foi

3 Conceito construído coletivamente durante a disciplina "Teoria da Educação Popular", no curso de Doutorado em Educação (UFPB), 2005 e publicado em: ROSAS, Agostinho. Melo Neto, José Francisco. **Educação Popular**: Enunciados Teóricos. Editora Universitária da UFPB, 2008.

destaque no cenário político de enfrentamento ao regime militar, uma vez que defendia o respeito e a preservação dos direitos humanos, visivelmente esquecidos durante todo o regime posterior ao golpe de 1964.

Por conta deste destacado papel, o apelo de cunho social registrado no âmbito da comunidade cristã desta época fez ganhar espaço, principalmente no campo do pensamento educacional brasileiro, uma corrente da teologia já existente há pelo menos 30 anos na América Latina, mas que somente a partir de 1970 ficou conhecida mundialmente: a Teologia da Libertação⁴ (GALLO, 2007). Nas palavras do autor Ferreira Jr. (FERREIRA JR, 2012, p. 05), pode-se considerar, em síntese, que:

(...) a alta hierarquia da Igreja brasileira, ao contrário do que havia defendido no período pré-64, reconciliou-se, na medida do possível, com as esferas do trabalho, da ciência, da técnica, das liberdades e da tolerância religiosa. Foi nesse contexto que emergiu entre os católicos a tendência religiosa denominada de teologia da libertação.

Particularmente ao caso da Igreja Católica brasileira, aponta Michael Löwy (LÖWY, 1991), uma combinação de características originais do catolicismo nacional permitiu a Teologia de Libertação influenciar de forma direta a comunidade religiosa aqui estabelecida, das quais podem ser extraídas, resumidamente, as seguintes condições: a) o baixo número de representantes do clero quando comparado ao número crescente de população no país, o que provocou uma grande dependência dos leigos na própria Ação Católica (fator que explica a radicalização dos anos 1960); b) influência substancial da Igreja e da cultura católica francesa (inspirado pelo socialismo religioso), diferente do que acontecera no resto da América Latina; c) o estabelecimento duradouro (1964-1985) do Regime Militar autoritário e baseado na censura, fato este que provocou a conciliação dos movimentos sociais e da Igreja numa comum posição de refúgio na oposição; d) as condições sócio-políticas do país no pós-milagre econômico de 1970, marcado pelo crescimento dos índices de pobreza e exclusão social; e) o trabalho de algumas influentes figuras do cenário religioso da época, padres e teólogos como o reconhecido Frei Betto, mundialmente reconhecido por seu trabalho junto às comunidades de Base da Igreja Católica e por suas entrevistas com o líder cubano Fidel Castro.

A partir de 1990, no entanto, o panorama geral da sociedade brasileira que rapidamente buscamos recuperar passaria por uma já anunciada transformação social, pela qual uma drástica mudança nos pilares da educação pode ser observada. Anunciada, por ser se tratar de um efeito das mudanças vividas na Europa e nos EUA já desde 1975, quando segundo Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2005), o rápido crescimento do comércio mundial, acompanhado pelo aumento do investimento direto estrangeiro, especialmente a partir de 1980, a revolução das tecnologias de informação e comunicação e o alto grau de fluxo financeiro promovem a ascensão das grandes empresas transnacionais, bem como dos governos centrais onde se encontram instaladas as matrizes dessas empresas, para a posição de domínio de todas as relações sociais existentes. Em linhas gerais, a década de 1990 testemunhou a consolidação da nova ordem econômica mundial, executada sob a égide de três regras básicas do Fundo Monetário Internacional - FMI, hoje tidas como os pilares do neoliberalismo e da globalização neoliberal: privatização, “mercantilização” e liberalização.

4 A Teologia da Libertação, portanto, tem sua origem situada no contexto político e social da América Latina das décadas de 1950-1960, anos estes marcados pelo estabelecimento de diversos Regimes Militares, igualmente autoritários, violentos e anti-sociais. Entretanto, foi a parti de década de 1970, tendo em vista as produções de autores como Ruben Alves e Leonardo Boff, do belga radicado no Brasil José Comblin (1923-2011) e do peruano Gustavo Gutiérrez, que esta corrente do pensamento teológico ficou conhecida e sistematizada com este nome.

SEMICULTURA, AUTOAJUDA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO IDEÁRIO CATÓLICO RECENTE

No que diz respeito às interlocuções entre a filosofia da educação e o discurso religioso comprometido com a luta social brasileira, a década de 1990 também fez estragos, revelando, por sua vez, uma nova e complexa prática religiosa. Concomitantemente, o discurso religioso da Teologia da Libertação no Brasil, ao longo da década neoliberal de 1990, foi desafiada por uma nova lógica mercantilista, pela qual o apelo ao consumo de massas e à despolitização dos referenciais teóricos estavam eleitos como objetivos a serem impostos pelo mercado. Considera Claudete Gomes Soares (SOARES, 2000, p. 130):

A TdL se desenvolveu a reboque da cultura política da esquerda na América Latina, que se mobiliza na década de 1960 e 1970 em torno do tema da revolução. No momento em que esta perspectiva passa por um refluxo, também a TdL passa a se colocar novas questões, que não mais se referem à transição da sociedade capitalista para uma sociedade socialista. Restringindo até mesmo, o diálogo com o marxismo, provocador de tantas polêmicas. Os teólogos da libertação falam em novas teologias da libertação associadas a discursos específicos, como o discurso ecológico, feminista, indígena e racial.

Nesse momento, alcançamos o plano histórico fundamental que configura a atual realidade do amplo sistema educacional nacional, do qual referimos no início deste projeto parecer sedimentar o domínio do mercado editorial dos livros de auto-ajuda, aqui considerado uma das principais representações daquilo que iremos definir adiante como a semicultura sobre educação no Brasil. Para este segundo cenário da educação, iremos apresentar alguns dos dados mais evidentes acerca da contradição ética entre o discurso religioso do atual momento da Igreja Católica no Brasil, em comparação ao que já descrevemos como sendo a Teologia da Libertação dos anos 1980, assim como este deslocamento político tem produzido efeitos no universo educacional relacionado.

Como tese basilar, temos de considerar que o discurso religioso da Igreja Católica atualmente não desapareceu, muito menos deixou de ser utilizado como uma ferramenta de grande influência na sociedade e no Estado. Entretanto, a partir das mudanças operadas pelo neoliberalismo mundial a Igreja Católica teve de se localizar numa sociedade nova, agora caracterizada pelo consumo de massa, pela tecnificação e pela produção em série que banaliza a criação dos bens culturais. Como resultado deste processo, podemos dizer que a prática religiosa passa a ser introduzida no mercado concorrencial da indústria cultural⁵, no qual os produtos são expostos excessivamente, preparados para o consumo imediato e para a massificação generalizada. Por conseqüência, torna-se imperioso também refletir que a quantidade de bens culturais disponibilizados por esta indústria do consumo não garante a qualidade daquilo que está sendo vendido, muito menos a emancipação das capacidades humanas de refletir e pensar. Vejamos, por exemplo, a forma como quase que instantaneamente se produzem novos ícones nos meios culturais brasileiros, infelizmente reprodutores da mesma lógica do consumo reiterado e da cultura do descartável. Por fim, identificamos estes aspectos como constituintes da semicultura atual, conforme descreve Padilha (PADILHA, 2006, p. 184):

5 Adotamos o conceito de Indústria Cultural conforme estabelecem, resumidamente, os autores da filosofia T. Adorno e M. Horkheimer (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 118/ 119): “A indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a performance tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era outrora o veículo da Idéia e com essa foi liquidada. (...) A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o princípio, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho”.

Assim, pode-se concluir que a 'semicultura' ou 'semiformação' leva ao conformismo e à perda da capacidade crítica, ou, nas palavras de Adorno, a um 'assentimento ao já existente'. Ao descrever o sujeito 'semiculto', Adorno explica que se trata de alguém que se dedica à 'conservação de si mesmo em si mesmo', alguém que se coloca um 'é isso' sem nenhum julgamento. O 'semiculto' descarta a teoria, a reflexão e o aprofundamento e quer transformar apenas o aqui e o agora, sem consciência crítica, sem a 'tendência de procurar por trás dos bastidores' (Adorno, 1996, p.407).

Acerca da Igreja Católica e sua inserção neste mundo de difusão da semicultura, vemos proliferarem os indivíduos que estrategicamente se adaptam ao mercado cultural de massa, evidenciados recentemente pela figura dos chamados "padres pop-stars" – cantores, apresentadores de televisão, radialistas, entre outras atividades midiáticas.

Quanto ao teor daquilo que se retira da participação destes ícones da Igreja Católica, perdeu-se aquela reflexão crítica e a Teologia libertadora dos anos 1980 e criou-se um discurso padronizado no senso comum e na consciência ingênua, típico do padrão desejado pelos poderes dominantes da nova ordem social, sedenta pelo lucro. Ironicamente, o papel desempenhado por estes personagens do novo milênio da Igreja Católica parece identificar-se agora com uma nova prática da educação brasileira, igualmente subordinada ao poder do mercado: o livro de autoajuda.

Produzidos em série, são produtos que chegam ao absurdo de ter diferentes capas para idênticos conteúdos, nos quais se amontoam as ideias de fácil absorção para consumo e satisfação instantâneos.

Cabe recordar, na perspectiva daquilo que descrevemos anteriormente a despeito dos impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, que a condição dos professores e profissionais no atual contexto nacional tem favorecido a estagnação dos estudos e atualizações necessários, bem como o decréscimo nas ofertas de pesquisa e possibilidades de reflexão crítica. Resta ao professor e aos profissionais da educação, não que de forma obrigatória, mas sim de forma induzida os caminhos da alienação, o consumo de mercadorias produzidas pela indústria cultural, entre eles o livro de autoajuda. Especificamente ao campo da Educação, os livros de autoajuda são como uma manifestação social peculiar originada num processo de alienação dos professores, estranhados em suas relações de trabalho, distantes da compreensão de todo o processo educacional, cuja preocupação muitas vezes está circunscrita a práticas pontuais de solução de problemas em sala de aula e, ao consumo de produtos semiculturais fora da sala de aula.

O livro de autoajuda para educação apresenta a síntese do que a indústria cultural e a semiformação são capazes de equacionar. Em última instância, a leitura quase sempre fácil e emocionante destes produtos promove um verdadeiro alívio para se continuar a jornada e suportar as condições alienantes e exploratórias do trabalho, sem reflexão e, muito menos, perspectiva de transformação. Descreve Padilha (PADILHA, 2006, p. 113):

O poder que a 'indústria cultural exerce sobre os consumidores está justamente na sua capacidade de conferir um caráter de divertimento para tudo. Assim os instrumentos da indústria cultural (televisão, rádio, revista e cinema comercial: os meios de comunicação de massa) tornam-se válvulas de escape para os trabalhadores que exercem tarefas mecanizadas e cansativas. O lazer oferecido pela indústria cultural é, então, um lazer compensatório, para que o trabalhador possa divertir-se um pouco e voltar ao trabalho em condições de suportá-lo por mais um período de tempo.

Como observamos, duas diferentes realidades históricas embasaram nossos argumentos e proposições acerca das relações entre o discurso religioso e o pensamento educacional brasileiro no período 1980-2011, uma vez que explicitam de forma marcante os deslocamentos políticos da relação entre a Teologia da Libertação e as atuais e contraditórias

expressões da prática religiosa: de um lado a teologia de cunho marxista dos anos pertencentes ao processo de redemocratização do Brasil e de outro o conjunto de estreitas situações reais impostas pelo mercado eticamente duvidoso dos livros de autoajuda.

Foi precisamente na intenção de compreender esses deslocamentos que empreendemos a presente pesquisa. A pesquisa é um trabalho complexo que se define como um processo dinâmico, não sendo totalmente controlável ou previsível, como quase todas as coisas em nossa vida. Mas a história da ciência e da cultura tem mostrado que os planejamentos racionais dessas atividades têm logrado melhor sucesso do que as atitudes espontaneístas. Adotar uma determinada forma de investigação ou uma metodologia não configura uma atitude que se reduz a uma voluntariosa opção. Significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser replanejado e reassumido a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras e sim de muita criatividade, imaginação e disciplina intelectual e operacional.

Em suma, a segunda metade da década de 1980 e o início da década de 1990 marcam o auge da proposta neoliberal que estabelece o receituário básico de retirada do Estado do setor social e da regulação econômica dos países. No Brasil, por sua vez, esta viragem aconteceu de forma mais atrasada em relação aos países centrais do capitalismo, uma vez que isto dependeu, principalmente, dos acontecimentos que culminaram com a queda do regime militar, com o restabelecimento da democracia e com a chegada ao poder de Fernando Collor de Melo, em 1990. Nos demais países, como é sabido, a consolidação dessa proposta somente foi imposta à escala global por via de medidas decididas pelo chamado Consenso de Washington, aplicada, inicialmente, pelos presidentes Pinochet (Chile), Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (EUA).

Ademais, ao longo de toda a década que se seguiu, na qual estiveram no poder, além do Presidente já mencionado, os também políticos da direita conservadora brasileira Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, os desdobramentos dessa nova ordem global puderam ser observados, principalmente, pela expansão de um modo de vida baseado no consumo de massas e, ainda, pelo crescimento do desemprego que projetou grandes parcelas da população para uma situação de miséria e pobreza. O Estado brasileiro, neste contexto, também se modificou, na medida em que a nova política neoliberal determinava os rumos e as especificidades das políticas públicas que naquele momento propugnavam pelo Estado-mínimo⁶. Conforme explicam Nicolina Luiza de Petta e Eduardo Aparício Baez Ojeda (PETTA e OJEDA, 2003, p. 300):

A política neoliberal, apontada por Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso como caminho para a inclusão do Brasil no Primeiro Mundo, cobra dos trabalhadores de baixa renda um preço muito alto e faz a miséria crescer sensivelmente. Além disso, deixar setores essenciais como o de energia, abastecimento de água, telefonia e outros, nas mãos de empresas privadas pode se transformar em um problema sério para a população.

No campo da educação e do ensino educacional, os ditames do neoliberalismo puderam ser observados, tamanho a notoriedade com que o financiamento internacional e a intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas de ensino foram se produzindo (SANFELICE, 2003, p. 10). Quer isto dizer; sendo a educação uma das

⁶ Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2005) continua seu raciocínio ao afirmar que o quadro social e econômico no qual se desenvolvem as políticas neoliberais da década de 1990 dá origem ao surgimento de uma nova matriz política do capitalismo, agora designada por governação. Trata-se, pois, de orientação política específica que pretende substituir o conjunto de temas que estavam em debate no período de crise de legitimidade do Estado capitalista (1970), nomeadamente as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder e a conflitualidade social, por uma alternativa oposta a tais questões, respectivamente: a resolução de problemas, a participação dos titulares de interesses reconhecidos (*stakeholders*), a auto-regulação, os jogos de soma positiva e políticas compensatórias, a coordenação e as parcerias, bem como a coesão social e a estabilidade dos fluxos.

componentes daquilo que se entende como *política social*, até então executada quase que completamente pelo Estado brasileiro, é certo que esta passou a ser orientada pelas dominantes leis do mercado concorrencial, que transformaram, em ideias sucintas, a educação como direito de todos num produto escasso e caro para a grande maioria da população. José Luis Sanfelice discorre sobre este tema afirmando: “(...) altera-se qualquer princípio de igualdade, porque aqui se impõe a lógica de quem detêm maior poder político-econômico (riqueza, poder, saber), mergulhados na lógica da concorrência, sobejamente alicerçada nos princípios do individualismo”.

Entendemos que, ao final de nossa pesquisa, o cenário neoliberal influenciou e colonizou profundamente o discurso católico sobre educação, seja na mudança dos conceitos e do alcance das bandeiras históricas da educação libertadora, educação para a justiça e das categorias próprias da Teologia da Libertação, assumindo a função messiânica e redentora de uma educação para a competição, para a vitória no mercado, para o *self-made man*, para o empreendedorismo e inovação, tomadas do diapasão empresarial de cunho neoliberal, com doses homeopáticas de alusões a práticas catárticas e subjetivistas de promessas de consolo e reposição de éticas de resignação.

Os autores de maior presença no mercado editorial de livros de auto-ajuda deslocaram-se com facilidade de proposições de cunho educacional, como CURY, Augusto nos anos 1990, “*Pais Brilhantes e Professores Fascinantes*”, para as apelativas fórmulas “*Jesus: o maior educador que já existiu*” (2012), numa paradigmática manifestação da identificação entre o discurso educacional e a referência religiosa exploratória e mercantilista. CHALITA, G (2010) e a *Pedagogia do Amor*, reforçada pela presença constante na televisão aberta de propriedade católica, com programas diários, o que lhe garantiu a presença na Secretária Estadual de Educação nos anos 1990 e na primeira década desse século e milênio, além de consagrada votação em carreira eleitoral, contrastada com as bandeiras e inspirações da *Pedagogia do Oprimido* (1967) ou do *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (1960) revelam mudanças e deslocamentos inimagináveis, no tempo de pequena duração de duas décadas.

A caracterização dura e rigorosa que nos faz desse cenário os autores NUNES, C & ROMÃO, E. (2013: pg. 162) são quase que parafrásicas:

(...) Depois da estéril, seca e burocrática gestão de Rose Neubauer em São Paulo, por exemplo, na qual se desmantelou de vez a educação paulista e seus fundamentos, institucionais, curriculares e organizacionais, tivemos uma gestão plástica e midiática, como a gestão Gabriel Chalita⁷ em São Paulo, marcadas por ridículas imagens de uma personagem caricata que distribuía rosas em palestras motivacionais, com um discurso que entrelaçava fórmulas de autoajuda e pedagogias do amor, piegas e grotescas, como tomar chá quente com sal numa tarde tropical. Mares Guia deixava a educação mineira à deriva do mercado e da indústria privada de escolas e em São Paulo o Chalita cantava serenatas de Calypso. Nos estados em que se implantaram mais forte e determinadamente esses dispositivos neoliberais, sobre a educação e a escola, mais contundentes e patentes foram os desastres e o fracasso. Como o menino que, supostamente tirado das ruas, reeducado pelas medidas em curso e mostrado na TV, como exemplo de sucesso daquela política e que, anos mais tarde, suicidar-se-ia num ato final macabro da tragédia inconsequente.

São descrições e análises que demonstram a implicação política dos deslocamentos semiológicos e dos próprios discursos sobre educação no mercado de livros de autoajuda.

⁷ Gabriel Chalita, bacharel em Direito e Filosofia, Doutor em Comunicação e Semiótica e em Direito pela PUC-SP. Exerceu o cargo de Secretário Estadual de Educação no governo Geraldo Alckmin nos anos 2003-2007 sucedendo a estéril e neotecnicista gestão Neubauer. Escritor, professor, palestrante e líder de programa de auditório, Chalita tem aparecido no campo da educação como nome supostamente qualificado para assumir cargos referenciais em função desse empobrecimento reflexivo e conceitual deixado pelo vagalhão neoliberal no campo educacional.

A proletarização do professor, a inépcia do Estado e a voracidade do mercado aliaram-se nessa conjuntura produzindo um conjunto de fantoches e factoides educacionais, o discurso religioso sobre educação foi uma de suas mais cabais expressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando escrevíamos esse artigo, entremeios a tarefas de sínteses e de ordenações formais assistíamos à visita de Sua Santidade o Papa Francisco em sua visita ao Brasil, por ocasião da Jornada Mundial da Juventude, um evento católico de massa de grande repercussão mundial. Ao observar as declarações, as formas de agir e a atitude do novo papa, marcadamente diversa das últimas figuras papais que ocuparam o topo da hierarquia católica, João Paulo II e Bento XVI, fomos tomados de uma curiosidade histórica: seria possível reconhecer na formação do novo pontífice, de origem latina, nascido na Argentina, que se autodenominou “o Papa do fim do mundo”, algumas influências da Teologia da Libertação e de seu ideário, das grandes conferências de Medellín e Puebla, do corolário de temas e de eixos teológicos e filosóficos dessa conjuntura? Haveria condições de reconhecer, para além da personalidade marcante do pontífice, para além de sua formação jesuíta, as influências da *opção preferencial pelos pobres*, da *pedagogia do oprimido* e da *educação como prática de liberdade* e de humanização?

Essa resposta não pode ser dada imediatamente, deverá ser esperada com o transcorrer dos anos, das atitudes e dos documentos que virão, mas autorizam a ter esperanças. Um papa que deu uma entrevista e nessa entrevista afirmou que a *“criança pobre sem educação e sem saúde tem que ser acolhida, assistida e educada, não importa a religião”*, a nosso ver toma uma atitude que avança e recompõe as palavras humanistas alcançadas pela síntese da Teologia da Libertação e da Filosofia da Libertação que a acompanhou naquela conjuntura.

Os novos direitos sociais, em curso de legitimação tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina, e a presença dos novos sujeitos sociais igualmente nos facultam afirmar que novos tempos, abertos, se colocam para a história das sociedades e para a história da educação em nosso cenário atual. Pudemos concluir que a Igreja católica lentamente viu suas bandeiras serem superadas pelas mudanças e avanços sociais, mesmo quando prevaleceu uma vociferante intenção neoliberal a mesclar as políticas públicas de educação.

No transcorrer dessa década de 2001 a 2010, decorrente do rearranjo político produzido na sociedade brasileira, registramos um amplo e reconhecido processo de *empoderamento* econômico, milhões de brasileiros saíram das esferas e das malhas e índices de miserabilidade conquistando com dignidade o acesso ao emprego com direitos sociais e trabalhistas (carteira assinada), o acesso ao mundo da produção e ao consumo e a participação econômica plena na sociedade. Uma Espanha inteira produz e consome no Brasil, no transcorrer de uma década. São hoje 46 milhões de crianças a frequentar a Educação Básica no Brasil, numa das mais exigentes demandas de planejamento, gestão, financiamento e oferta de qualidade social relevante desse direito inalienável.

Isso parece nos autorizar a reconhecer que a sociedade civil brasileira avançou soberanamente nessas décadas recentes na direção da consolidação do estado de direito, na conquista de direitos sociais e subjetivos fundamentais, e que as instituições e grupos da sociedade brasileira terão que se posicionar diante desse *empoderamento*. O deslocamento das categorias de educação popular e educação para a justiça, educação libertadora e educação para a cidadania foram suplantados pela educação para a prosperidade, educação para vencer na vida e para conquistar a vitória, esses sentidos não estão dispostos numa ordem aleatória, representam as mudanças políticas e as exigentes transformações sociais. Resta acompanhar o desfecho.

REFERÊNCIAS

- AMIN, S. Capitalismo, imperialismo e mundialização. *in* SEONE, J; TADDEI, E. (orgs). **Resistências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, C.R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo-SP: Brasiliense, 1980.
- CHALITA, G. B. I. **Educação - A Solução está no afeto**. 4ª. Ed. Volume 01. São Paulo -SP: Editora Gente, 2001.
- _____. **Histórias de Professores que Ninguém Contou (mas que todo mundo conhece)**. São Paulo-SP: Editora Gente, 2002.
- _____. **Pedagogia do Amor**. 2ª. Ed. Volume 01. São Paulo-SP: Editora Gente, 2004.
- _____. **Educar em Oração**. 1. Ed. Volume 01. Cachoeira Paulista-SP: Editora Canção Nova, 2005.
- _____. **Semeadores da Esperança: uma reflexão sobre a importância do professor**. Coleção Cultivar. 1ª. Ed. Volume 01. São Paulo-SP: Editora Ciranda Cultural, 2009.
- _____. **O Pequeno Filósofo**. 1ª. Ed. Volume 01. São Paulo-SP: Editora Globo, 2011.
- CHALITA, G.B.I.; MELO, F. **Cartas entre Amigos - sobre medos contemporâneos**. 1. Ed. Volume 01. São Paulo-SP: Ediouro, 2009.
- CHAUÍ, M. Cultura do Povo e Autoritarismo das Elites. *in*: VALLE, Edênio; JOSÉ J. (orgs). **A Cultura do Povo**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988.
- CURY, A. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Sextante, 2003.
- _____. **Coleção Análise da Inteligência de Cristo**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Sextante, 2006.
- _____. **Maria: a maior educadora da História**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Sextante, 2007.
- _____. **Mentes Brilhantes, Mentes Treinadas**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Sextante, 2010.
- FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular. Análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. – Campinas-SP: Autores Associados, 2006.
- _____. (org). **Cultura Popular. Educação Popular. Memória dos anos 60**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro-RJ: Edições Graal, 1983.
- FEITOZA, R. **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. Tese de Doutorado. UFPB, 2008.

- NETO, J.F. (orgs). **Educação Popular: Enunciados Teóricos**. Vol. 2. João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2008.
- FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 9ª. Ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1979.
- GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2ª. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1982.
- HORTA, J.S.B. Igreja Católica e educação escolar no Brasil: as ambigüidades da educação libertadora. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**. v.10, n.2. 2005.
- MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo-SP: Boitempo Editorial, 2004.
- NOSELLA, P.A. Modernização da Produção e da Escola no Brasil - O Estigma da Relação Escravocrata. **Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP**, Campinas-SP, v. I, n.1, p. 22-33, 1996.
- NUNES, C. **Educar para a Emancipação**. Florianópolis-SC: Sophos, 2003.
- NUNES, C.; ROMÃO, E. **Educação, Docência e Memória: Desa(fios) para a formação de professores**, Editora Librum, Campinas, 2013.
- NUNES, C.; FEITOZA, R. Os Movimentos sociais e as Políticas Educacionais diante da questão da Emancipação Humana: As tendências reais e as novas ilusões repostas. **Quaestio**, Sorocaba-SP. v.10, n.1-2, 2008.
- OLIVEIRA, F. **Origens e Estigmas da Cultura Brasileira**. Cadernos de Cultura, São Paulo-SP, 1984. (a).
- TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- WANDERLEY, L.E.W. **Educar para Transformar. Educação Popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1984.

MODELAGEM CONCEITUAL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS

James Patrick Maher¹
Maria de Lourdes Muneiro²
Sandra Maria Crippa³
Valério José Arantes⁴

Resumo: Este artigo discute questões sobre a disponibilização de conteúdos educacionais na Educação à Distância por meio do uso da modelagem conceitual com o objetivo de identificar requisitos para um ambiente de desenvolvimento de aplicações hipermídia. A modelagem conceitual pode ser feita através do uso de mapas conceituais. Os mapas conceituais são diagramas hierárquicos utilizados para ilustrar a estrutura conceitual de uma fonte de conhecimento, devem ser utilizados a fim de evitar problemas de desorientação e sobrecarga cognitiva, deixando as informações organizadas de forma clara e coerente.

Palavras-chave: Mapas conceituais; educação à distância.

CONCEPTUAL MODEL OF EDUCATIONAL CONTENTS

Abstract: This article discusses questions about the disposition of educational contents in long-distance Education through the use of conceptual modeling with the objective to identify requirements for an environment of development of hipermedia applications. Conceptual modeling can be made through the use of conceptual maps. The conceptual maps are hierarchic diagrams used to illustrate the conceptual structure of a knowledge source, that must be in order to prevent problems of disorientation and cognitive overload, leaving the organized information and a clear and coherent form.

Keywords: Conceptual maps; distance education.

1 Professor livre-docente da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

2 Doutoranda da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora da Associação Limeirense de Ensino.

3 Mestre em Ciência da Computação da PUC Campinas. Mestranda da Faculdade de Engenharia Elétrica, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora da UNIP de Limeira.

4 Professor livre-docente da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

É preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente, fugindo dos estereótipos ou dos apriorismos.

Antoni Zabala

INTRODUÇÃO

Todos nós deparamos, atualmente, com um universo de produção de conhecimentos rico e complexo, marcado pelas mais diversas condições culturais, resultado de ações e reflexões humanas ao longo do tempo. Conhecimentos caracterizados por diferentes enfoques, pontos de vista e paradigmas. Na tentativa de organizá-los, o homem fragmentou-os em grandes áreas e, mais ainda, em várias teorias dentro dessas, escorregando em tentativas simplificadoras, dissociadas tanto do todo quanto das partes desse todo. Estabelecer uma visão globalizada da produção do conhecimento humano, em condições que permita vê-los em sua interligação, interdependência e transdependência, não é tarefa fácil!

Essa situação acontece, também, no processo ensino-aprendizagem na sala de aula. Os conteúdos programáticos das disciplinas são apresentados de maneira desarticulada dos anteriores e daquilo que será discutido no decorrer do programa. Não é claro para o aluno a relação interdisciplinar entre as várias matérias que compõem o currículo do curso, muito menos ao nível de transdisciplinaridade. Há uma despreocupação no estabelecimento de nexos entre ideias e realidade, ensino e aprendizagem, despersonalizando o processo pedagógico entre professor e aluno.

A partir desse contexto evidencia-se a preocupação de: primeiro, viabilizar apresentações e discussões sobre a questão interdisciplinar e transdisciplinar, amenizando o desconforto do desconhecimento da ligação entre as disciplinas que formam a grade curricular do curso e outras áreas do conhecimento; segundo, ensinar o aluno a esquematizar conteúdos oferecidos como fundamentais a sua formação profissional de maneira articulada com o que já conhecia, o conteúdo que não sabia, mas aprendeu; e com o que ainda falta saber. Nesse sentido, a proposta de aprendizagem oferecida pela “modelagem conceitual”, no âmbito da tecnologia educacional, oferece interessante contribuição à reflexão e ao encaminhamento das dificuldades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem em geral e, em especial, à proposta do Ensino à Distância.

Com o avanço tecnológico, a área educacional tem sofrido grandes mudanças, trazendo novos conceitos de aprendizagem ao mundo. Destacamos na Educação à Distância, uma forma flexível e interativa de disseminação do aprendizado e da transferência de conhecimentos on-line por meio da combinação dos benefícios da educação tradicional e, fundamentalmente, da proposta construtiva de aprendizagem com as novas tecnologias.

Vale ressaltar que nos cinco continentes – em mais de 80 países – sobretudo naqueles cujo nível cultural é mais alto, adota-se a Educação à Distância como modalidade de educação alternativa aos inúmeros alunos que não tiveram a oportunidade para uma formação educacional nas escolas convencionais.

A Educação à Distância foi institucionalizada no final do Século 19, nos Estados Unidos e na Europa, por meio de inúmeros cursos por correspondência para capacitação, mediante a criação de escolas à distância em várias modalidades. No início do Século 20 e a partir da década de 30, várias universidades norte-americanas ofereceram cursos à distância, transformando-se efetivamente em cursos de formação bastante procurados.

Em 1971, na Universidade Aberta da Grã-Bretanha, mediante a oferta de cursos acadêmicos de qualidade, viabilizados por correios e TV's, programas à distância foram

difundidos como modelo respeitado e de igualdade aos modelos oferecidos por acadêmias presenciais. Na América Latina, a Universidade Aberta de Buenos Aires e a UnB no Brasil têm demonstrado excelentes possibilidades da modalidade, na perspectiva de uma educação continuada.

A Educação à Distância impõe-se com mais respeito após a promulgação da LDBEN/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), ao colocar no mesmo plano a Educação Presencial e a Educação à Distância. Torna-se inevitável a inclusão de novas tecnologias na Educação, comprometendo o produzir ou realizar pedagógico tradicional. Vivemos em uma sociedade que exige, dia após dia, cidadãos cada vez mais familiarizados com a linguagem tecnológica. Nesse contexto, o papel da escola atual não se esgota na transmissão da informação, porque a informação por si só não gera conhecimento, qualidade e eficácia.

Partindo dessa crença, profissionais procuram metodologias para estabelecer um novo modelo paradigmático que enfatize a autonomia na busca e construção de conhecimento. A Educação Continuada, utilizando a Educação à Distância, incorpora a tecnologia como recurso pedagógico, apresentando embasamento sobre os pressupostos teóricos norteadores da construção do conhecimento, das novas metodologias de comunicação e informação, facilitando um processo agradável e significativo, privilegiando a expressão e a comunicação de todos os participantes, promovendo o encontro, a cooperação e a convivência. A ação pedagógica, utilizando a tecnologia como recurso, aponta a construção de uma escola mais contextualizada com a realidade atual, com uma ação dinamizadora mais decisiva na formação do sujeito social.

Coloca, também, a exigência de paradigmas de atuação e pesquisa na área da tecnologia da informação, de softwares educacionais com embasamento pedagógico, para inovar e aproximar o conhecimento acadêmico do operacional gerando facilitação na resolução de problemas educacionais. Os conhecimentos técnicos (o uso de metodologia com tecnologia) criam condições para atribuição de significados às informações adquiridas de diferentes maneiras, contextualizando-as e socializando-as, processando-as e transformando-as em conhecimento significativo. A apropriação da linguagem desses recursos de maneira adequada pode otimizar o processo ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão em torno das informações, baseada em tecnologia, que oferece uma metodologia adequada para um processo de aprendizagem ao mesmo tempo interativo e de autoaprendizagem, objetivo proposto pela Educação à Distância.

Entre tantas dificuldades que se apresentam ao professor, a relação educativa é a mais exigente, em qualquer modalidade educacional, seja presencial ou à distância. Os alunos e professores que conseguem desenvolver maneiras de lidar com o processo ensino-aprendizagem, conseguem ultrapassar uma das barreiras mais complexas no campo da Pedagogia.

O termo Educação à Distância que caracteriza a modalidade neste momento discutida, aposta na relação entre o professor e o aluno, no trato com o significado da palavra, quer verbal, nos encontros presenciais, quer escritas, textualizadas à distância: a comunicação se estabelece e exercita-se entre professor e aluno. A distância, portanto, não é uma barreira de interferências à relação educativa, ao preservar a relação afetiva nos encontros presenciais, assegurando um confronto direto intermediado pela palavra, também preenchido pelas lições selecionadas e previstas para o encontro do educador com os educandos, ambos educando-se.

Essa relação não se traduz apenas no encontro entre os interlocutores da ação pretendida, pois se trata de uma relação que é presença, que permanece na distância e no seu enfrentamento, aceitando-a como a constituição de possibilidade real de educação. Nesse sentido constatamos que, além dos cuidados com a qualidade e o uso do material de apoio, a tecnologia mantém um papel significativo e é um recurso a que se recorre para enfrentar a distância. É determinante na passagem do encontro para a relação por meio da palavra que se multiplica, compartilhada por professores e alunos.

Nesse contexto, nasce a pretensa autonomia amparada em argumentos substanciais, ou seja, a capacidade da pessoa construir coletivamente sua emancipação intelectual e cultural, facultando-as para uma reflexão de sua própria prática. Esse é o desafio do momento: articular saber e experiências sobre intra e inter-relacionamento humano, experiências práticas e tecnologias, traduzidas na construção coletiva e, ao mesmo tempo, na aquisição autônoma do conhecimento.

A história da Informática na Educação à Distância está ligada à evolução dos ambientes de Ensino-Aprendizagem computadorizados e esses são um reflexo do estado da arte da tecnologia e da pesquisa de grupos inter e transdisciplinares. Podemos traçar um paralelo entre o desenvolvimento da tecnologia computacional e o da pedagogia educacional, desde que os sistemas computacionais evoluíram e possibilitaram novos rumos ao projeto e ao desenvolvimento de programas educacionais.

A Pedagogia passou a considerar outras possibilidades de desenvolvimento para o processo de ensino-aprendizagem. A popularidade da abordagem construtivista fundamentada no trabalho de Jean Piaget (1896-1980) favoreceu a criação de programas mais abertos, em que o aluno explora o conhecimento de forma mais pessoal. Acompanhando o advento das redes de computadores surgem as versões ambientais de Ensino-Aprendizagem computadorizados favorecendo o trabalho cooperativo.

Carregam características importantes sob o ponto de vista da abordagem social, uma vez que o desenvolvimento da linguagem de um indivíduo se dá através de um espaço social. Nesse espaço social o aluno pode trocar experiências com seus pares e acessar diferentes fontes de informação, em diferentes formatos e organizações. A única restrição a ser encontrada na rede é a linguagem utilizada para representar o conhecimento.

A tendência dos modernos ambientes de Ensino-Aprendizagem Computadorizados caracteriza-se pelo uso de recursos de hipermídia, sistemas de auxílio cada vez mais personalizados e altamente interativos. Nessa nova geração de programas, busca-se desenvolver no aluno, cada vez mais, sua participação e criatividade. A evolução desses Programas Educacionais é consequência das necessidades que professores e alunos vêm vivenciando na proposta de mudança do paradigma behaviorista para construtivista. Vamos considerar que essa mudança é mais do que uma tendência, tornando-se um fato irreversível na educação deste início de milênio.

Percebe-se claramente que, pela rapidez com que as informações acontecem, pelo avanço tecnológico em nível mundial, é exigido das pessoas ligadas à área educacional uma formação continuada ao longo de sua trajetória, sendo atualizada e aprofundada. Enfrentar essa nova realidade significa partilhar da perspectiva da formação de cidadãos abertos, conscientes, autônomos, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe, utilizando as informações para a busca e análise, construindo e reconstruindo continuamente os conhecimentos.

O Sistema de Tecnologia e Educação promove e viabiliza programas de Educação à Distância qualificando e transformando a relação com o saber e o modo de aprender. Essa nova modalidade está em plena expansão, podendo atingir um grande número de pessoas, diminuindo distâncias, bem como custos, além de oferecer a oportunidade de flexibilidade de horários, facilitando a apropriação do saber.

Diante desse novo paradigma procura-se proporcionar uma formação continuada permanente por meio de uma pedagogia ativa. Educação à Distância é uma alternativa de busca de conhecimentos oferecendo a possibilidade de aprender continuamente. Os atuais programas educacionais ligados à informática para a Educação à Distância utilizam recursos de hipermídia, técnicas de inteligência artificial em diferentes escalas e, conforme a metodologia utilizada, possibilitando a exploração de diferentes formas.

Esses programas podem ser considerados educacionais quando utilizam uma metodologia que contextualiza o processo de ensino-aprendizagem. Os programas para aprendizagem de habilidades cognitivas amplas utilizam a proposta de aprendizagem de Piaget,

cuja ênfase está na construção do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento reflexivo e não na mera transmissão de conteúdos. Possuem uma linguagem de programação com sintaxe simplificada para que o aluno construa soluções de problemas. Conforme citação nos registros do MEC (1998), não é apenas transmissão de conhecimentos, pois influencia a postura frente às teorias e práticas pedagógicas participando na formação e informação dos alunos.

A fim de se poder confrontar com mais clareza as propostas de aprendizagem do construtivismo utilizadas por programas educacionais, ligados à informática para a Educação à Distância com as propostas metodológicas do Ensino Tradicionais, vale parafrasear os quadros de registros do MEC (Idem):

Perspectiva compartimentada:	Perspectiva do trabalho Construtivista:
Ensino Tradicional, centrado na transmissão de conteúdos.	Ensino interativo, centrado na resolução de problemas. Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela.
O professor centraliza o processo de aprendizagem.	O professor cria situações problematizadoras no processo de aprendizagem.
O aluno é tratado como sujeito dependente.	O aluno é tratado como sujeito ativo.
O conteúdo é visto de forma compartimentada. Há pouca flexibilidade no processo de aprendizagem. Baseia-se em livros didáticos.	O conteúdo é visto em um contexto que lhe dá sentido. Há um aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos. Baseia-se na análise global da realidade.
O tempo e o espaço são rígidos.	O tempo e o espaço são flexíveis.
Propõe modelos prontos.	Propõe atividades abertas.

Conforme GROSSI (1993: 186) eis alguns aspectos embaixadores de uma proposta didática do Construtivismo:

O sujeito aprende na interação com o meio. Daí a importância de atividades diversativas... é muito importante que o meio ao qual o sujeito está inserido favoreça a construção e o desenvolvimento.

Oportunizar ao aluno que se expresse a partir de suas hipóteses... propondo intervenções adequadas, desafiando este sujeito para que avance no processo.

O sujeito aprende resolvendo problemas... as atividades devem desafiar, problematizar o sujeito.

Na Teoria Construtivista o sujeito não é alguém que apenas espera passivamente o conhecimento transmitido como uma verdade absoluta; mas que constrói sim, com autonomia, quando há um enfrentamento constante entre o objeto e o sujeito e isto nos leva a definir autonomia como a capacidade do ser humano de processar informações, contextualizar e socializar o conhecimento no ambiente em que vive, alterando-o, na estrutura cognitiva permanentemente.

Para PAPERT (1980), o construtivismo baseia-se na ideia de que as pessoas aprendem por estarem ativamente construindo um novo conhecimento e não por recebê-lo simplesmente pronto. As pessoas aprendem com eficácia particular quando estão empenhadas em construir pessoalmente artefatos significativos, em cada uma das situações em que está utilizando ou experimentando.

O conhecimento e seus significados são construídos a partir da predisposição para realizar essa construção, facilitando o aprendizado do conteúdo sistematizado (conteúdo classificado de forma científica) e transformando em conteúdo significativo (conteúdo com revelações interessantes).

Segundo BÉDARD (1998) a função da cognição é a adaptação que serve à organização do mundo que experimenta, e não propriamente à descoberta da realidade. O conhecimento provém da atividade do aluno e é construído conforme sua ação e experiência no mundo.

Os ambientes de gerenciamento de Educação à Distância, mediado por computador, armazenam conteúdos produzidos sob uma ótica linear de forma estruturada, controlando o acesso ao material didático, resultando conhecimento ora simplificadores, ora dissociados tanto do todo, como das partes. Esses conhecimentos necessitam ser articulados para que constituam um todo organizado. Esses materiais didáticos necessitam ser disponibilizados dado o caráter dinâmico do conhecimento, pois quando se pensa na elaboração do material faz-se necessário criar uma estrutura para organizar tais informações.

Desse modo, a perspectiva construtivista dimensiona-se como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de situações às dificuldades relacionadas no processo ensino-aprendizagem na área da Tecnologia Educacional, viabilizada através da construção de um modelo de representação que auxilie na aprendizagem do material didático. A modelagem conceitual de conteúdos educacionais busca justamente resgatar o que é relevante de determinado assunto que se deseja ensinar e estruturá-lo adequadamente com determinada estratégia pedagógica.

O conteúdo pode ser estruturado utilizando-se mapas conceituais (abordagens para o desenvolvimento de hiperdocumentos educacionais). Evidencia-se assim a preocupação em estabelecer nexos entre teoria e ação promovendo a personalização do processo pedagógico definido por Piaget. É preciso que a metodologia empregada confira sentido na complexidade do processo ensino-aprendizagem, sem simplificá-la.

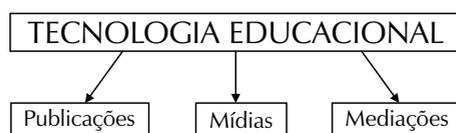
Trata-se, pois, da necessidade de nova visão de Ensino que possibilite propriamente sua atualização. A complexidade do mundo moderno não mais aceita o modelo tradicional de Educação. Nessa perspectiva, o trabalho proposto pela modelagem conceitual sob a perspectiva construtivista ganha força, pois envolve os alunos no processo de construção do conhecimento.

MAPAS CONCEITUAIS

O trabalho com mapas conceituais é um processo de reconstrução do conhecimento que possibilita a criação de um campo de compreensão e apresenta instrumentos para ampliar o espaço de conhecimentos compartilhado. O estudante aprende participando, formulando problemas, investigando, construindo novos conceitos, relacionando informações e escolhendo os procedimentos, quando se vê diante da necessidade de resolver problemas. Corresponde à atual necessidade de superar a visão tradicional de aprendizagem através da transmissão dos conhecimentos. Busca estabelecer o sentido dos conhecimentos de modo que possa encontrar a identidade do saber na abertura da perspectiva para a construção do saber.

A forma do agir pedagógico está se alterando, indo muito além do quadro negro, ao incorporar a Tecnologia Educacional. As ações pedagógicas também apresentam mudanças que ultrapassam os símbolos verbais da comunicação oral ou escrita ao incorporar os símbolos visuais, facilitando o processo de comunicação e enriquecendo o processo educacional. Foi justamente com as mídias disponíveis e as publicações de cada época que as formas de atuação, de mediações e de intervenções, configuraram as possibilidades de tecnologias educacionais hoje disponíveis. No diagrama abaixo apresentamos uma aproximação conceitual que ajuda organizar a ideia aqui discutida.

Mapa Conceitual Específico: enfoca apenas um conceito.



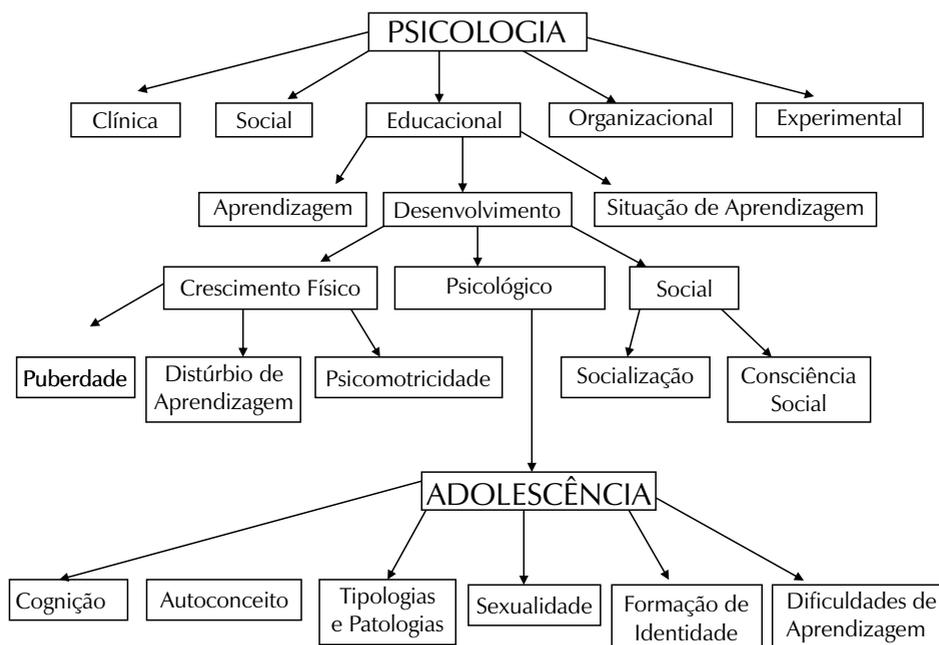
A estrutura geral apresentada facilita à compreensão, por exemplo, do conceito de Tecnologia Educacional. Os mapas conceituais podem ser utilizados como instrumentos didáticos na medida em que mostram relações hierárquicas entre os conceitos. Explicitam relações de subordinação, representação concisa das estruturas conceituais que possivelmente facilitarão a aprendizagem. Utilizados para integrar relações entre os conceitos e promover a diferenciação conceitual: *"contudo não dispensam explicações por quem faz o mapa"* (NOVAK, 1997:77).

São úteis para desvelar a estrutura conceitual de um conteúdo que geralmente está implícito. O mapa conceitual é um diagrama dos principais conceitos de um conteúdo e das relações entre eles. Materiais, métodos e resultados não aparecem no mapa conceitual. Para GAGNE (1974) deve haver uma ordem lógica para a apresentação dos conteúdos. Os elaboradores de materiais didáticos devem partir de conceitos simples antes de abordar os mais complexos (se uma disciplina for pré-requisito para outra deve ser ensinada antes).

Esse modelo tem encontrado aplicação nos materiais de Ensino à Distância, mediado por computador. São utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino de forma a oferecer estímulos adequados aos alunos. Os ambientes de gerenciamento de Educação à Distância, mediado por computador, armazenam o conteúdo de forma estruturada e controlam o acesso ao material didático, chamado de conteúdos educacionais.

Quando se pensa na elaboração desse material, faz-se necessário criar uma estrutura para organizar essas informações que são fragmentadas e envolvem conceitos. Os mapas conceituais podem auxiliar na elaboração desse material. A modelagem conceitual de conteúdos educacionais busca capturar partes relevantes do assunto que deseja ensinar ou aprender em estruturá-las adequadamente de acordo com determinada estratégia pedagógica. De modo geral, a modelagem conceitual está inserida no contexto de uma metodologia que oferece uma abordagem mais sistemática.

Em AUSUBEL (apud Moreira e Masini, 2002:23): *"[...] cada disciplina acadêmica tem uma estrutura de conceitos que constitui o sistema de informações dessa disciplina"*. Para demonstrar, apresentamos um exemplo de uma disciplina de Psicologia Educacional Adolescência do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Unicamp.



Com esse Mapa Conceitual, o aluno tem uma visão panorâmica dos conceitos mais significativos a serem discutidos na disciplina, ainda na concepção de AUSUBEL (Idem: 23 e 24):

[...] esses conceitos estruturais podem ser identificados e ensinados a um aluno, constituindo para ele um sistema de processamento de informações, um verdadeiro mapa intelectual que pode ser usado para analisar o domínio particular da disciplina e nela resolver problemas.

O Mapa Conceitual é constituído a partir de conceitos mais inclusivos, capazes de abranger o conjunto de menos inclusivos e intermediários, disponibilizados em sua estrutura.

São representações gráficas, semelhantes aos diagramas, que formam relações entre os conceitos e permitem refletir a organização e análise de um determinado conteúdo. Em outros termos, indicam relações entre os conceitos ligados por palavras, representando uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. Em um Mapa Conceitual os conceitos mais abrangentes ou gerais são colocados no topo do mapa, e à medida que se dirige para baixo, os conceitos intermediários menos abrangentes são encontrados. Finalmente, na parte inferior do mapa, são demonstrados os conceitos mais específicos. Essas ideias foram baseadas no princípio da diferenciação progressiva de Ausubel (1978).

Os mapas conceituais são instrumentos úteis ao ensino e facilitam a aprendizagem significativa. Envolvem desde a apresentação até a própria avaliação de um determinado conteúdo. Atualmente, tem adquirido ampla utilização em situações onde existe grande quantidade de informação e haja necessidade de se estabelecer relações à sequência na leitura das mesmas.

Essa técnica constitui, também, recurso importante no desenvolvimento de materiais que são acessados de maneira não sequencial, ou seja, os materiais divulgados através de CD-ROM ou acessados via Internet. Permite ao aluno decidir qual assunto acessar e visualizar todo o contexto, respeitando os pré-requisitos existentes no processo de aprendizagem. Os diagramas podem ter várias dimensões. São chamados de mapas unidimensionais quando os conceitos se apresentam de forma linear e vertical com o objetivo de oferecer uma visão ampla da estrutura conceitual de um conteúdo.

Denomina-se Mapa Conceitual de modelo simplificado, quando parte do conceito mais geral, situado na parte superior do mapa; em seguida, outros conceitos podem mostrar-se em ordem descendente de generalidade até que no alicerce do mapa aparecem os conceitos mais específicos. Esse mapa segue uma hierarquia vertical, de cima para baixo, sugerindo ligações de dependência e subordinação entre os conceitos que aparecem no topo; os que são envolvidos por outros conceitos surgem na base do mapa; conceitos com o mesmo nível de generalidade aparecem na mesma posição vertical.

Vale observar que, segundo Novak (1981), um Mapa Conceitual não precisa ser necessariamente de cima para baixo, porque a instrução deve ser planejada não somente para promover a diferenciação, mas também para explorar relações entre proposições e conceitos, evidenciar semelhanças e diferenças significativas, o que Ausubel (1978) chama de “Reconciliação Integrativa”. É importante ver o Mapa Conceitual não como um quadro – sinótico, diagrama de fluxo e organogramas. É fundamental hierarquizar os conceitos de maneira que faça sentido contextualmente; encontrar palavras-chave que ofereçam significados para as relações conceituais.

Mapas bidimensionais de dimensão horizontal permitem uma representação mais completa das relações entre os conceitos. Por último, mapas com três ou mais dimensões são de limitada utilidade para fins instrucionais. Um Mapa Conceitual representa apenas uma das possíveis representações da estrutura conceitual e não a representação em si: *“porque são representações que uma pessoa tem, mapas conceituais permitem [...] trocas, negociações, significados [...]”* (NOVAK e GOWIN, 1984:14).

A técnica de mapas conceituais, desenvolvida por Novak (1997) na Universidade de Cornell em 1960, junto aos alunos da pós-graduação, serviu como recurso instrucional nos anos 70, para demonstrar que a Aprendizagem Significativa⁵⁵ depende da organização de conceitos na estrutura cognitiva. Esse trabalho foi baseado na Teoria de Ausubel (1978), que enfatizou a importância da montagem de uma estrutura conceitual e o des-nivelamento do conteúdo que geralmente está presente.

MODELAGEM CONCEITUAL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS

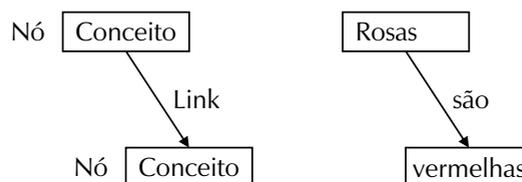
O uso de mapas conceituais na área educacional pode participar na elaboração de um curso inteiro, para uma disciplina ou um assunto. O principal objetivo do Mapa Conceitual é facilitar a aprendizagem e a retenção do conteúdo apresentado. No caso do uso dos mapas para a elaboração de um curso, este dá visão das partes principais a serem abordadas, seguindo uma ordem lógica dos assuntos. Para uma determinada disciplina, o mapa tem como papel fundamental proporcionar uma visão integrada dos assuntos abordados nos materiais institucionais.

Um Mapa Conceitual sobre determinado assunto pode ser produzido de maneiras diferentes. Isto ocorre devido às diferenças nas estruturas conceituais apresentadas por diferentes autores sobre um certo conteúdo. Por isso, é importante que o professor apresente aos alunos o Mapa Conceitual incentivando-os a construir seus próprios mapas, pois são ferramentas úteis não só aos professores quanto aos alunos, evitando-se assim que o mapa seja apenas mais uma estrutura para o aluno estudar.

A construção desses mapas propicia a organização de forma sumarizada dos conhecimentos adquiridos sobre um dado assunto, além de facilitar a organização de conceitos adquiridos anteriormente e organizar novos conceitos.

5 Aprendizagem Significativa: processo de aprendizagem intencionado pelo aprendiz, que depende da compreensão dos conteúdos e de uma organização não arbitrária e substantiva na estrutura cognitiva.

A seguir observaremos o exemplo de um Mapa Conceitual simples, nele temos conceitos conectados por um link, determinando assim o tipo de relacionamento. Estes relacionamentos são nominativos, ou seja, cada relacionamento entre dois conceitos forma uma proposição. Por exemplo, na frase *Rosas são vermelhas*, os conceitos são conectados por um link através do relacionamento “são”. A Figura abaixo mostra um Mapa Conceitual, como também o que são os nós, os links e os relacionamentos entre conceitos e conceitos.



As inter-relações entre conceitos representados de forma gráfica podem ser bem mais complexas e demonstrar uma estrutura de conhecimento hierarquicamente, apresentando forma e representação condizentes com a maneira como os conceitos são relacionados, diferenciados e organizados.

Há várias ferramentas para criação de mapas conceituais, entre elas podemos citar:

Ferramentas	Sites
Inspitations Software, Inc.	http://www.inspiration.com/
Axon Idea Processor 5.0	http://web.singnet.com.sg/~axon2000/article.htm
Decision Explorer	http://scotnet.co.uk/banxia/demain.html
SemNet Research Group	www.wideman-one.com/gw/Personal/ConcMod/ConcMod.htm
MindMan	http://mindman.com/
Cmap	http://cmap.ihmc.us/
Activity Map	http://www.timesystem.com/
TextVision / TeksNet	http://130.89.41.31/textvisi.htm
SMART Ideas	http://www.smarttech.com/smartideas.htm
EGLE	ftp://ftp.std.com/ftp/vendors/emagic/mindmap/mindmap.zip

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu um modo ou um recurso de que se vale a modalidade Educação à Distância, tendo em vista viabilizar o encontro e promover a interação dialógica entre o professor e o aluno. A proposta de utilizar como estratégia de ensino os Mapas Conceituais, além de ser uma Estratégia de Aprendizagem, auxilia o aluno a estruturar e construir o conhecimento, possibilitando estabelecer relações entre os conceitos.

Os Mapas Conceituais ou diagramas representam relações entre os conceitos de uma área, disciplina ou assunto, destacando também a importância temporal das operações. Resumindo, podemos confirmar que servem como escalas de classificação; conjunto de afirmações ou itens dispostos de maneira a possibilitar o posicionamento do educando

em um conteúdo. Síntese ou roteiro útil ao aluno que poderá ficar ciente do conteúdo que já sabe e do que falta saber.

Na modalidade Educação à Distância justifica-se como necessário o uso desses recursos, pois os professores continuam oscilando entre o conteúdo e a prática, o saber disciplinar e os multi-saberes, o individual e o coletivo, o acompanhamento ideal e o acompanhamento real.

Mas, seguramente essa modalidade de ensino traz à tona a necessidade de pensar com cuidado e dissarcimento a especificidade do fenômeno educativo, uma concepção de educação voltada para a emancipação. Certamente, mediante as forças circunstanciais, esta concepção está sendo construída lentamente, mas nutrida por uma esperança de perspectivas boas, na crença depositada no trabalho educativo, na recuperação do ser humano e sua projeção para um mundo em que, além do conhecimento e dos procedimentos, deve aprender a conviver com os outros, consigo próprio e com as essências espirituais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educacion psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1978.

BÉDARD, tradução de DESCHÊNES, A. J. Construtivismo e formação à distância. **Revista Tecnológica Educacional**, Rio de Janeiro, v.26, n.140, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

FIALHO, F. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Universo, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRAFFA, L. M. M. **Fundamentos de Teorias de Ensino – Aprendizagem e suas aplicações em Sistemas Tutores Inteligentes**. Porto Alegre: CPGCC/UFRGS, nº 487, 1995.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1974.

GAINES, B.; SHAW, M. **Collaboration through concept maps**. Disponível em <http://ksi.cpsc.ucalgary.ca/articles/CSCL95CM/>. Consultado em 05/2002.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org). **Construtivismo Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KAWASAKI, E. T.; FERNANDES, C. T. Modelo para Projeto de Cursos Hiperfídia in Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 7, Belo Horizonte, **Anais do Simpósio...**, 227-240, 1996.

LUCENA, M. W. F. P. **O uso das tecnologias da informática para o desenvolvimento da educação**. Rio de Janeiro: COPPE, 1994.

MEC. **Cadernos da TV Escola/PCN na Escola**, nº 3, 1998.

- MINTZES, J.; WANDERSEE, J.; NOVAL, J. (Eds). **Teaching Science for Understanding: A human constructivist view**. London, Academic Press, 1997.
- MONTAGERO, J.; NAVILLE, D. M. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2001.
- NOVAK, J.D. **A theory of education**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1997.
- NOVAK, J. D. **Applying Learning Psychology and Philosophy of Science to Biology Teaching**. The American Biology Teacher, vol. 43, 1981.
- NOVAK, J. D. **The Theory Underlying Concept Maps and How to construct them**. <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/printer.html>
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Learning how to learn**. Nova York: Cambridge University Press, 1984.
- PAPERT, S. **Mindstorms – Children, computers and powerful ideas**. Brighton, Sussex: Harvest Press, 1980.
- WHITE, R.; GUNSTONE, R. **How to build concept maps**. Nasa Classroom of the future project, 1997. Disponível em <http://penta.ufrgs.br/telelab/10/concept.htm>. Consultado em 05/2002.
- ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AVALIAÇÃO DE DIFERENTES CONCENTRAÇÕES PROTÉICAS NA DIETA SOBRE O CRESCIMENTO DE ALEVINOS DE *Rhamdia quelen* (TELEOSTEI: HEPTAPTERIDAE)

Marcos Otávio Ribeiro¹
Rogério Klak Santos²
Rafael Castoldi³
Carla Andréia Lorscheider⁴
Rafael Bueno Noletto⁵

Resumo: O *Rhamdia quelen* popularmente conhecido como jundiá é uma espécie de peixe com ampla distribuição ao longo do continente americano. Pertencente à ordem Siluriforme, é de importância econômica para a região Sul do Brasil. O presente estudo foi conduzido na estação de piscicultura da Universidade Estadual do Paraná campus União da Vitória - PR. O objetivo foi de avaliar o efeito de diferentes níveis de proteína bruta (28%, 32% e 42%) no desenvolvimento do jundiá analisando o peso e comprimento dos alevinos ao longo de 120 dias de experimento. Foram utilizados 60 alevinos separados em três unidades experimentais medindo 10m³ cada: ofertada uma vez ao dia, a quantidade de ração foi reajustada a cada 30 dias, iniciando nos 60 dias 8% do peso médio e nos últimos 60 dias 3% do peso médio dos alevinos. A relação peso/comprimento dos tratamentos foi descrito pelas seguintes equações: $y = 0,0129x^{2,9489}$, $y = 0,007x^{3,1776}$, $y = 0,0105x^{3,0349}$, respectivamente. Os resultados obtidos demonstraram que estatisticamente não houve significância entre as três concentrações de proteína bruta na ração no desenvolvimento dos alevinos de *Rhamdia quelen*. Frente ao crescimento da piscicultura como atividade econômica, tais resultados são fundamentais para se obter o desempenho desejável com o menor custo de produção.

Palavras-chave: Crescimento, Níveis Proteicos, Piscicultura.

1 MSc.; Biólogo. Mestre em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Maringá-(UEM). Professor celetista da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)-Campus de União da Vitória; Endereço: Praça Coronel Amazonas, s. n.; CEP: 84600-000, União da Vitória, Paraná, Brasil; E-mail: marcosotavio87@hotmail.com (*) Autor para correspondência.

2 Biólogo, Universidade Estadual do Paraná (Unespar)-Campus de União da Vitória.

3 MSc.; Biólogo. Mestre em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Maringá-(UEM); Endereço: Avenida Colombo, 5790, Centro, CEP: 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.

4 Dra.; Bióloga. Doutora em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Maringá-(UEM).; Professora na Universidade Estadual do Paraná (Unespar)-Campus de União da Vitória; E-mail: profcarlal@hotmail.com

5 Dr.; Biólogo. Doutor em Genética na Universidade Estadual do Paraná-(UFPR); Professor na Universidade Estadual do Paraná (Unespar)-Campus de União da Vitória.

EVALUATION OF CONCENTRATIONS DIFFERENTS OF PROTEIN IN THE DIET AND GROWTH OF FINGERLINGS OF *Rhamdia quelen* (TELEOSTEI: HEPTAPTERIDAE)

Abstract: The *Rhamdia quelen* popularly known as catfish is fish species with wide distribution in the Americas. Belonging the order Siluriform, is of large economic importance to the region South of Brazil. The present study was conducted in pisciculture station of Universidade Estadual of Paraná União da Vitória state of Paraná Brazil. The objective was to evaluate the effect of different levels of crude protein (28 %, 32 % and 42 %) in the growth of catfish analyzing the weight and length of fingerlings at 120 days of experiment. Were utilized 60 fingerlings and separated in three experimental units measuring 10m³ each: supplied once a day, the amount of feed was adjusted every 30 days starting 60 days 8 % of the average weight and the last 60 days 3 % of the average weight of fingerlings. Weight / length of the treatments was described by the following equations: $y = 0.0129 \times 2, 9489$, $y = 0,007 \times 3, 1776$, $x \times y = 0.0105, 0349$, respectively. The results showed that there was not difference statistically significant among the three concentrations of dietary crude protein in growth the of fingerlings *R. quelen*. Due the growth of pisciculture as an economic activity, the results are significant to acquire the high performance with the lowest cost of production.

Keywords: Growth, Protein Level, Pisciculture.

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas no *rol* agropecuário, a piscicultura vem se destacando como uma forma de diversificar a renda na propriedade rural, e também apresentando um grande potencial de crescimento. Entretanto, estudos relacionados a tal atividade são diminutos se compararmos com os de outras áreas agropastoris. Levando em consideração que o Brasil possui grandes dimensões territoriais e clima diverso é de crucial importância para o sucesso da atividade uma percepção de quais espécies devem ser utilizadas para cada região. A região sul do Brasil possui potencialidades regionais específicas para a piscicultura como a topografia, abundância de recursos hídricos e clima. A espécie *Rhamdia quelen*, popularmente conhecido como jundiá é nativa da região e possui um bom valor comercial em virtude de sua carne saborosa. Apresenta hábito alimentar onívoro, com bom crescimento inclusive no inverno se adaptando facilmente ao manejo (BALDISSEROTTO e RADÜNZ NETO, 2004 e AMARAL Jr et al., 2008).

Na piscicultura, para que os peixes tenham um maior crescimento há necessidade de uma ração que apresente melhores fontes protéicas, porém o custo torna-se maior. Entretanto, nem sempre níveis elevados de proteína levam a um crescimento significativo, podendo vários fatores influenciar o crescimento conforme a espécie, existindo rações corretas para cada fase do desenvolvimento (TACHIBANA; CASTAGNOLI, 2003; ROBISON; WILSON, 1985). Quando se fala de cultivo intensivo o custo maior da produção é a alimentação. A utilização de rações de forma errada pode ocasionar desperdício e prejuízos, além de causar graves impactos ao meio ambiente, como a contaminação da água. Neste contexto o produtor deve estar ciente sobre qual tipo de ração é a mais apropriada para determinada espécie e respectiva fase de crescimento, além de qual porcentagem de proteína bruta é mais adequada (REIDEL, 2007).

Devido à escassez de dados relacionados ao crescimento de alevinos e ao interesse econômico da espécie alvo, se fazem necessários estudos pautados com o objetivo de fornecer informações ao produtor como identificar qual o nível de proteína bruta na ração é a mais adequada para cada fase de desenvolvimento. Portanto, o presente trabalho buscou avaliar os efeitos de três concentrações de proteína bruta na ração comercial, almejando os melhores resultados tanto no peso quanto no crescimento do *R. quelen* em fase de alevino.

METODOLOGIA

Foram utilizados 60 alevinos de um lote padrão com peso médio inicial de $\pm 3,15$ g, e com o comprimento médio inicial de $\pm 6,8$ cm. Os alevinos deste ensaio foram criados em tanque de terra e posteriormente transferidos para tanques de alvenaria para início do experimento. Foram distribuídos 20 alevinos em 3 unidades experimentais com capacidade de 10 m³ e trocas de água constantes conforme a necessidade de oxigenação. Os parâmetros físico-químicos da água como pH e níveis de amônia, nitrito e em nitrato foram mensurados semanalmente, enquanto que a temperatura e oxigênio dissolvido foi monitorada diariamente, conforme estabelecido por BALDISSEROTTO E RADÜNZ NETO (2004), MELO et al. (2002), SIPAÚBA-TAVARES (1995) e BOYD (1990).

Os alevinos foram alimentados com uma refeição diária no período da tarde com ração comercial do tipo extrusada com 5 mm de diâmetro. As diferentes concentrações de proteína bruta (PB) utilizadas no experimento foram de: 28%, 32% e 42% seguindo as especificações do fabricante. Para 28% (PB) umidade (max): 12%; energia digestível: 3.000 Kcal/Kg; extrato etéreo (min): 5%; cálcio (max): 1,2%; fósforo (min): 0,9%; vitamina C: 250mg/Kg. Para 32% de (PB) umidade (max): 12%; energia digestível: 3.500 Kcal/Kg; extrato etéreo (min): 7,0%; cálcio (max): 2%; fósforo (min): 1%; vitamina C: 300mg/Kg e para 42% de (PB) umidade (max): 12%; energia digestível: 3.800 Kcal/Kg; extrato etéreo (min): 9,0%; cálcio (max): 3%; fósforo (min): 1,5%; vitamina C: 500mg/Kg.

Para melhorar o aproveitamento da ração, a mesma foi moída e pesada na quantidade referente a 8% do peso/mês/alevino nos primeiros 60 dias e posteriormente 3% peso/mês/alevino até o final do experimento, sendo corrigida a quantidade de ração fornecida a cada pesagem. A partir da pesagem inicial, foram realizadas outras 4 pesagens a cada 30 dias em um período total de 120 dias. Além do peso aferido em gramas, também foi realizada a medida em centímetros do comprimento total (CT) de cada espécime.

A relação peso-comprimento foi estimada utilizando a equação $P=a.C^b$, onde P = peso total, C = comprimento total, a = intercepto e b = coeficiente angular. Os parâmetros a e b foram estimados por regressão linear após transformação logarítmica dos dados de peso e comprimento. Os dados obtidos foram submetidos à análise de variância (ANOVA), através do programa Bioestat 5.0 em nível de 5% de significância. Regressão linear também foi aplicada para se analisar a relação do peso com o comprimento dos indivíduos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os parâmetros físico-químicos de qualidade de água do presente estudo como: oxigênio dissolvido, temperatura, pH, dureza, alcalinidade, amônia, nitrito e nitrato, não apresentaram variações consideráveis, permanecendo em índices confortáveis para *R. quelen* conforme BALDISSEROTTO E RADÜNZ NETO (2004) e GOMES et al. (2000).

O ganho de peso dos alevinos, comparando as três concentrações protéicas não foi significativamente diferente ao longo do experimento ($P > 0.05$) (Figura 1), apesar de se

observar uma maior variabilidade de peso a partir de 60 dias (Figura 2). FRACALLOSSI et al. (2003) observaram que, em níveis de 34% a 38% de proteína bruta, não ocorreram diferenças significativas no crescimento de alevinos de jundiá, corroborando com os resultados do presente trabalho mesmo em concentrações de proteína bruta na ração mais elevada.

Camargo (1995) também testou diferentes níveis de proteína bruta (30%, 40% e 50%), durante 45 dias, não encontrando também diferenças no ganho de peso final juvenis de *R. quelen*. Todavia, PIEDRAS (2004), utilizando três níveis superiores de proteína bruta (44%, 51% e 54%), concluiu que os níveis de 51% e 54% promoveram ganhos de peso se comparado com 44%. GARCIA et al., (2003) também verificaram bons rendimentos no crescimento do *R. quelen* utilizando uma ração com no mínimo 40% de proteína bruta em cultivos de alevinos em gaiolas.

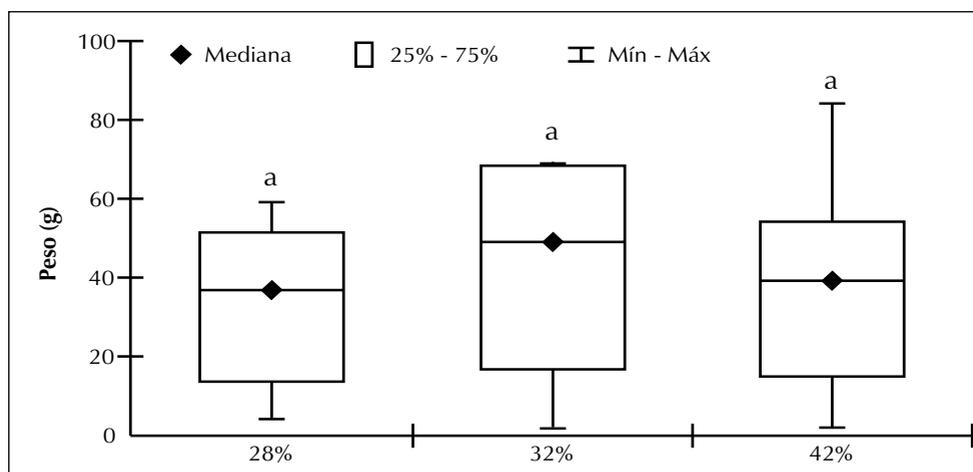


Figura 1. Mediana e quartis do ganho de peso em gramas com três níveis de proteína bruta (28%, 32% e 42%). Letras iguais indicam ausência de diferença estatística ($P > 0.05$).

Os resultados do presente estudo concordam com os de Garcia et al., (2003), sendo a maior média de ganho de peso foi encontrada no grupo tratado com 42% de PB (Tabela 1). Neste contexto BALDISEROTTO (2009) reporta que a absorção de aminoácidos na membrana apical do enterócito de muitos peixes, ocorre através de sistema simportes aminoácidos/ Na^+ . Em alguns teleosteos foi verificado que o transportador dos aminoácidos valina, metionina e treonina são os mesmos, porém se dois ou três aminoácidos são absorvidos pelo mesmo transportador, a presença de grandes quantidades de um dos aminoácidos, inibe a absorção de outros. Com isso, podemos predizer que altas concentrações de proteína bruta na alimentação de peixes, pode não ser o fator determinante para o crescimento esperado, mas sim, outros elementos em sua composição, também podem influenciar o crescimento.

Tabela 1. Média do peso corporal em gramas de *R. quelen* ao longo do período do experimento, com os respectivos desvios padrão.

Amostra (dias)	28% PB	32% PB	42% PB
0	3,53 ± 1,12	2,73 ± 0,71	2,86 ± 0,48
30	14,81 ± 2,64	17,84 ± 3,50	15,69 ± 2,49
60	37,24 ± 5,88	49,48 ± 9,84	39,22 ± 7,18
90	51,10 ± 8,70	69,15 ± 14,87	54,02 ± 13,29
120	59,29 ± 13,79	69,23 ± 20,30	84,04 ± 23,56

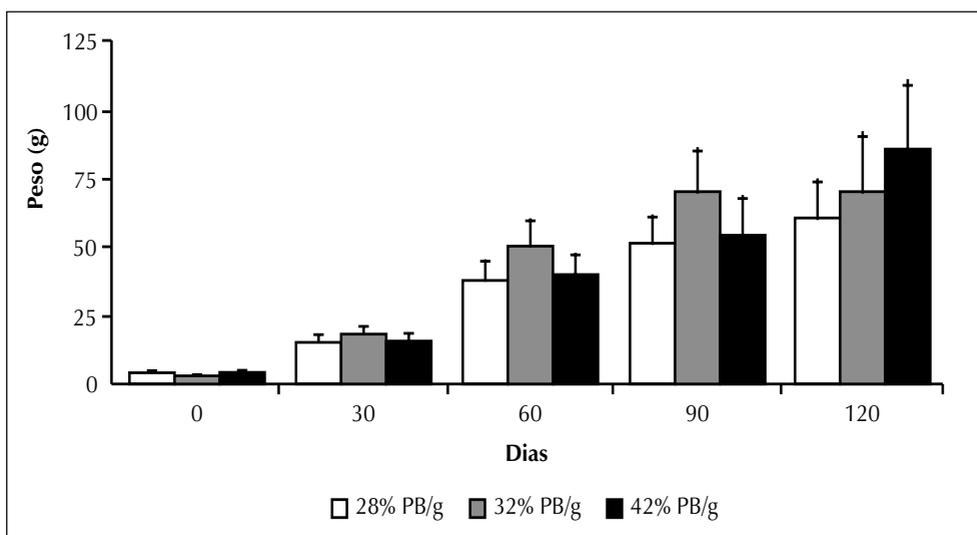


Figura 2. Ganho de peso de alevinos de *R. quelen* monitorado a cada 30 dias. A média em gramas (g) está acompanhada do respectivo desvio padrão. PB: Proteína Bruta.

Os resultados da regressão linear indicam existir uma maior correlação linear nos estágios iniciais de crescimento para todos os tratamentos (Figura 3). A relação peso-comprimento analisada através do coeficiente alométrico (b) é um parâmetro importante na piscicultura, pois seu valor reflete o estado fisiológico dos peixes (LIMA-JUNIOR; CARDONE; GOITEIN, 2002). Observamos que ao longo do desenvolvimento o coeficiente alométrico, tem a tendência de superar o valor isométrico 3,0 (três), sobretudo com 32% de proteína, cujo dieta diferiu estatisticamente das demais em relação ao valor deste coeficiente ($p < 0,05$). Isso caracteriza um crescimento alométrico positivo, com o peso aumentando mais rápido que o comprimento.

Alguns fatores devem ser observados em pisciculturas intensivas em relação à quantidade de proteína na ração, pois sendo os peixes amoniotélicos a excreção de amônia pode ser aumentada com uma dieta com níveis altos de proteína, comprometendo a qualidade da água, que acaba por interferir no crescimento dos peixes, pois os mesmos saem de sua zona de conforto. Estes fatores são confirmados a partir dos experimentos realizados por MELO et al., (2006) que utilizaram 20%, 27%, 34% e 41% de proteína bruta para *R. quelen*, onde a concentração de aminoácidos livres, amônia e uréia aumentou com o teor de proteínas na dieta e também houve aumento no plasma no qual levou a um maior catabolismo de aminoácidos como consequência do excesso de proteína na dieta.

Baseado nos resultados do presente estudo, podemos inferir que diante dos variados níveis de concentração de proteína bruta na ração disponível no mercado, não existe uma relação estatisticamente relevante do ganho de massa corporal com o aumento de níveis protéicos testados (28%, 32% e 42%), embora o maior peso corporal detectado ($84,04 \pm 23,56$) foi com 42% de proteína. Também deve-se levar em consideração, qual o tipo de proteína que está sendo incorporada na da ração e também outros parâmetros nutricionais que nesse experimento não foram avaliados, como níveis de energia na ração.

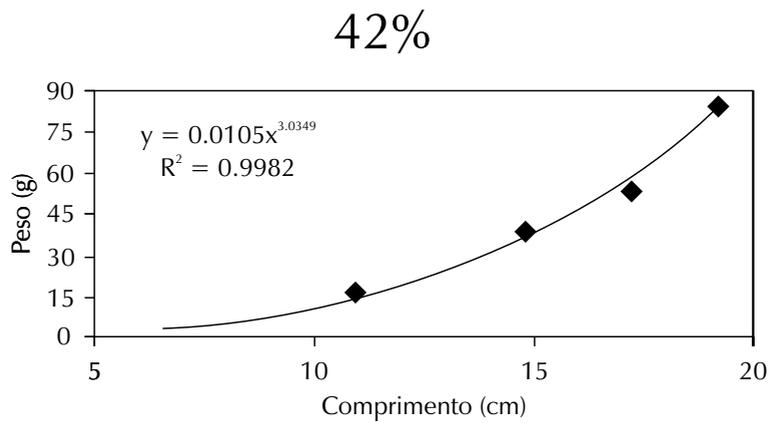
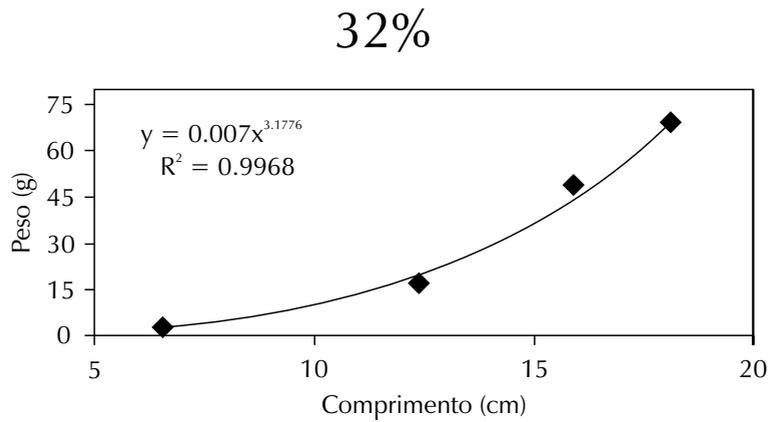
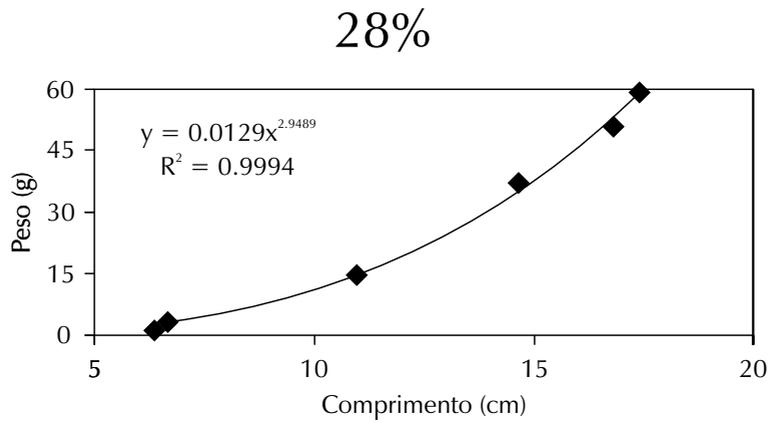


Figura 3. Regressão linear demonstrando a relação de peso versus comprimento dos alevinos nos três diferentes tratamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados no presente estudo, podemos concluir que nessas condições experimentais avaliando três concentrações de (PB) na ração comercial 28%, 32% e 42%, com uma alimentação diária sendo ofertada 8% do peso vivo médio/alevino, não agregam diferenças significativas em conversão alimentar relacionada ao peso e comprimento. Contudo sugerimos que rações com 32% de proteína sejam a melhor opção uma vez que observamos com esta concentração um crescimento alométrico ($b > 3$). Tais resultados possuem importância direta ao piscicultor, tendo em vista que rações com maior concentração de proteína bruta possuem custos superiores, onerando assim o custo de produção. Assim, utilizar rações com concentrações medianas de proteína bruta é o suficiente para se obter o crescimento satisfatório de *R. quelen* com custo de produção reduzido.

REFERÊNCIAS

AMARAL Jr., H.; ALMEIDA, D. R. de; SILVA, F. Q. e; GARCIA, S. **Avaliação do jundiá (*Rhamdia quelen*) em diferentes sistemas de cultivo para a região do litoral centro norte de Santa Catarina, Brasil**, 2008. Disponível em: <<http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n121208/121209.pdf>>. Acesso em: 16 de fev. 2013.

BALDISSEROTTO, B. The culture of silver catfish (Jundiá) (*Rhamdia quelen*). In: World Aquaculture, 2003, Salvador. **Anais**, World Aquaculture Society Salvador, 2003. 73 p.

BALDISSEROTTO, B; RADÜNZ NETO, J. **Criação de jundiá**. Editora UFSM: Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2004. 232 p.

BALDISSEROTTO, B. **Fisiologia de peixes aplicado a piscicultura**. Editora UFSM: Santa Maria, Rio Grande do Sul., 2ª Ed., 2009.

BARCELLOS, L. J. G.; KREUTZ, L. C.; QUEVEDO, R. M.; FIOREZE, I.; CERICATO, L.; SOSO, A. B.; FAGUNDES, M.; CONRAD, J.; BALDISSERA, R. K.; BRUSCHI, A.; RITTER, F. Nursery rearing of jundiá, *Rhamdia quelen* (Quoy & Gaimard) in cages: cage type, stocking density and stress response to confinement. **Aquaculture**, v. 232, 383-394, 2004.

BOYD, C. **Water quality in ponds for aquaculture**. Alabama: Birmingham Publishing, 1990. 482p.

CAMARGO, A. C. S. **Níveis de energia metabolizável para Tambaqui *Colossoma macropomum* (CUVIER, 1818) dos 30 aos 180 gramas de peso vivo**. Dissertação (Mestrado em Zootecnia) - Universidade Federal de Viçosa, 1995. 55p.

FRACALOSSO, D. M; MEYER, G; BORBA, M. R. Protein requirement of jundiá *Rhamdia quelen* at two dietary energy contents. In: World Aquaculture, 2003, Salvador, **Anais**, World Aquaculture Society, Salvador, 2003. 283 p.

GARCIA, J. R. E.; ESQUIVEL, B.; BAASCH, S. S. Effects of stocking density growth of Jundiá *Rhamdia quelen* in cages in southern Brazil. In: World Aquaculture, 2003. Salvador, **Anais**, World Aquaculture Society, Salvador, 2003. 255 p.

GOMES, L.C.; GOLOMBIESKI, J.I.; CHIPARRI-GOMES, A.R.; et al. Biologia do jundiá *Rhamdia quelen* (Teleostei, Pimelodidae) – (Revisão Bibliográfica). **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 30, n.1, p. 179-185, 2000.

LIMA-JÚNIOR, S.E.; CARDONE, I.B.; GOITEIN, R. Determination of a method for calculation of allometric condition factor of fish. **Acta Scientiarum**, Maringá (PR), vol.24, n.2, p.397-400, 2002.

MELO, J. F. B.; LUNDSTEDT, L. M.; METÓN, I.; BAANANTE, I. V.; MORAES, G. Effects of dietary levels of protein on nitrogenous metabolism of *Rhamdia quelen* (Teleostei: Pimelodidae). **Comparative Biochemistry and Physiology Part A: Molecular & Integrative Physiology**. v. 145, p. 181-187, 2006.

MEYER, G.; FRACALOSSO, D. M. Protein requirement of jundiá fingerlings, *Rhamdia quelen*, at two dietary energy concentrations. **Aquaculture**, v. 240, p. 331-343, 2004.

PIEDRAS, S. R. N.; MORAES, P. R. R., POUÉY, J. L. O. F. Crescimento de juvenis de jundiá (*Rhamdia quelen*), de acordo com a temperatura. **Boletim do Instituto de Pesca de São Paulo**, v. 30, n. 2, p. 177-182, 2004.

REIDEL, A. Níveis de energia e proteína na alimentação do jundiá (*Rhamdia quelen*) criados em tanques rede. São Paulo, Centro de Aquicultura da UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.caunesp.unesp.br/publicacoes/dissertacoes_teses/teses/Tese%20Adilson%20Reidel.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2013.

ROBISSON, E. H; WILSON, R. P. Nutrition and feeding. In: TUCKER, C. S. (ed.) **Channel catfish culture**. New York: Elsevier, 1985.

SALHI, M; BESSONART, M.; CHEDIAK, G.; BELLAGAMBA, M.; CARNEVIA, D. Growth, feed utilization and body composition of black catfish, *Rhamdia quelen*, fry fed diets containing different protein and energy levels. **Aquaculture** v. 231, n. 1-4, p. 435-444. 2004.

SIPAÚBA-TAVARES, L. H. S. **Limnologia aplicada á aqüicultura**. Jaboticabal: Funep, 1995. 72p.

TACHIBANA, L; CASTAGNOLLI, N. Custo na alimentação dos peixes: é possível reduzir mantendo a qualidade? **Panorama da Aqüicultura**, v.13, n.75, p.55-57, 2003.

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO: NOTAS PRELIMINARES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLs) NO BRASIL

Antonio Marcio Haliski¹

Resumo: Objetiva-se, neste artigo, travar uma discussão teórica sobre a definição, origem e caracterização de um Arranjo Produtivo Local (APL), com o intuito de verificar qual a sua importância para o desenvolvimento territorial/regional brasileiro, ou seja, em que consiste o investimento nessa perspectiva de desenvolvimento territorial. A justificativa para o título do trabalho é que o APL – no caso brasileiro - virou uma política que visa desenvolver essa relação. Pelo caráter do texto, metodologicamente opta-se pela exposição de ideias de autores e/ou documentos oficiais que tragam à tona as questões em torno da implantação, contradições e/ou viabilidade dessa estratégia de desenvolvimento.

Palavras-chave: território, política, desenvolvimento.

SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT STRATEGIES: PRELIMINARY NOTES ON THE IMPLEMENTATION OF LOCAL PRODUCTIVE ARRANGEMENTS (LPAs) IN BRAZIL

Abstract: The objective of this article is a theoretical discussion about the definition, origin and characterization of a Local Productive Arrangement (LPA), in order to verify its importance for the Brazilian territorial /regional development, in other words, what constitutes investment in this perspective of territorial development. The choice for this article title is because the LPA is a Brazilian policy that aims to foment the relationship between development and investment. The methodology adopted was to expose the ideas of authors and/or official documents that bring to the forefront the issues around deployment, contradictions and/or viability of this development strategy.

Keywords: territory, policy, development.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranaguá. E-mail: antonio.haliski@ifpr.edu.br

TRABALHANDO AS ESCALAS: O LOCAL NO CONTEXTO TERRITORIAL/ REGIONAL

O desenvolvimento local é uma alternativa para o desenvolvimento regional, desde que o enfoque seja territorial, ou seja, define-se o território de acordo com as suas características: histórica, geográfica, sociológica, entre outras, e o analisa em todas as suas dimensões. Então, quando se falar em desenvolvimento local, subentender-se-á que o local está inserido em um território específico, podendo ser ou estar em um estado, região, país entre outros. Deste modo, como afirma Saquet (2003), o território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente, e se efetiva em diferentes escalas, não apenas naquela convencional conhecida como “território nacional” sob a gestão do Estado-Nação.

Para compreender o que é desenvolvimento local, faz-se mister, nos reportarmos à Campanhola & Silva (1997) que o definem como um processo micro-social de construção coletiva, em que prevalecem as necessidades sociais e culturais, mas que devem estar sincronizadas com as oportunidades locais de desenvolvimento, tanto nos aspectos econômicos da inserção no mercado, como nos aspectos dos recursos naturais disponíveis e de sua conservação.

Navarro (2001), por sua vez, nos remete à origem da expressão na atualidade e esclarece que ela é recente e deriva de duas grandes mudanças do período atual: 1) a multiplicação das ONGs que, por atuarem normalmente em ambientes mais restritos (a região ou município), lentamente instituíram seu raio de atuação em tais ambientes e, em decorrência, criaram uma estratégia de *ação local*, que se tornou ainda mais acentuado por oposição, quando os impactos globalizantes se aceleraram; b) a outra mudança refere-se aos processos de descentralização em curso em vários países (como o Brasil) e continentes (como o Americano). Esta transferência de responsabilidade de Estados, antes tão centralizadores, valorizou o local, no caso brasileiro, o município. É a convergência desses fatores, portanto, que tem introduzido o desenvolvimento local como outra das noções que gradualmente passam a ser orientadoras de diversas iniciativas, governamentais ou não.

O fato de se trabalhar em escala local não significa supervalorizá-la, mas sim utilizar-se de uma opção de análise de desenvolvimento econômico regional dentro de uma perspectiva territorial. Entende-se que o local é um fragmento de um território e, por isso, possui uma dinâmica própria intrinsecamente ligada a ele, mantendo uma relação regional, nacional e global.

Assim, no contexto brasileiro, as descrições macrorregionais generalizadoras/homogeneizadoras sedem lugar aos estudos particularizados de territórios específicos conformados historicamente.

NOTAS SOBRE AS DESIGUALDADES MACROREGIONAIS E O TERRITÓRIO COMO ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO

Segundo Barros² (1999), durante o período colonial as relações econômicas entre as regiões brasileiras eram pouco mais que pontuais, deixando que cada região se constituísse

2 Fernando Antonio Ferreira Barros. O seu livro intitula-se “Confrontos e Contrastes Regionais da Ciência e da Tecnologia no Brasil”, sendo inicialmente defendido como dissertação de Mestrado na Universidade Nacional de Brasília.

em espaços relativamente isolados e, em parte, autônomos³. Sob o jugo da metrópole, por meio de taxações pesadas, Portugal mantinham-nas sob rigorosa tutoria. Assim, os poderes econômicos e político local eram muito reduzidos. O Estado-Nação, criado com a Proclamação da Independência em 1822, e a posterior estruturação federativa republicana da organização estatal absorvem as diferenças dessas várias economias regionais voltadas basicamente para a metrópole; no império ficaram garantidos muitos interesses regionais voltados à economia escrava e à dominação patrimonial; na República permitiu-se, nos últimos anos do século XIX, uma maior autonomia dos estados. Essa descentralização traz conseqüências conflitantes para diversas regiões, pois ela favorece os estados mais poderosos e a região sudeste⁴. Estabeleceu-se, assim, um conflito entre interesses e as forças das diversas regiões em busca de uma posição de destaque na estrutura de poder nacional. Esse processo naturalmente manifestou-se na composição de quadros dirigentes do Estado, na formulação e implementação de políticas econômicas, na definição de prioridades e, sobretudo, na distribuição de recursos⁵.

A descrição clássica das cinco grandes regiões brasileiras camufla particularidades territoriais. Ao se utilizar, por exemplo, a expressão “região sul do Brasil”, paira no ar um tom de homogeneidade cultural e econômica; parece que todos os estados e municípios têm a mesma história e reagem da mesma maneira à conjuntura econômica e a(s) política(s) regional(is).

Conforme Lins (2000), o Centro-Sul do país tende a participar mais intensamente das dinâmicas implicadas pelo binômio globalização-integração, pois configura a região onde o dinamismo econômico é maior e as condições para a reestruturação produtiva, mais evidentes: estar no Centro-Sul não significa usufruir os benefícios da globalização e da integração e assim evitar as conseqüências negativas, indica apenas que, comparativamente a outras regiões, tende-se a um maior envolvimento, obtendo-se vantagens ou desvantagens, voluntário ou compulsório, no turbilhão de processos associados.

Barros (1999), ao falar das relações econômicas entre as regiões brasileiras deixa explícito a influência da expansão industrial no processo de acirramento das diferenças socioeconômicas no espaço nacional; para ele, é a partir do pólo econômico dominante, liderado por São Paulo, que se expande a economia industrial brasileira que formará um mercado interno ao qual se associarão as demais regiões. Essa integração econômica das regiões à dinâmica de acumulação que se propaga do centro do capitalismo nacional ocorre de forma bastante desigual no espaço brasileiro. O Estado participa dessa expansão criando não só condições políticas como ainda infraestruturais. As transformações advindas desse processo de expansão concentradora imprimirá, dessa forma, às macrorregiões brasileiras, características sociais, econômicas e culturais marcadamente diferenciadas⁶. Por isso se torna interessante para o governo entender as desigualdades socioeconômicas e ambientais dentro e entre as macrorregiões brasileiras para que se possam criar políticas de desenvolvimento que erradique ou diminua os contrastes existentes. Portanto, é de suma

3 Cita-se como exemplo a dinâmica das relações entre o nordeste – que foi a região mais rica do Brasil durante os dois primeiros séculos da colônia – e o Sudeste, que só começou a se intensificar a partir do século XVIII, quando fatores econômicos e políticos passaram a determinar o declínio da liderança nordestina.

4 Outros fatores importantes são a demanda e os interesses do mercado mundial que afetam grandemente as estruturas internas e as relações do Brasil agro-exportador e dependente.

5 Segundo Barros (1999), essas relações conflitantes entre os grupos dominantes das oligarquias agrárias regionais mantiveram-se em aparente equilíbrio até o aparecimento e consolidação da indústria como setor mais importante do processo de acumulação capitalista.

6 A partir de análise do PIB de cada região e de suas disparidades sociais o autor diz que, no plano econômico, observa-se pouca variação entre os dados de 1959 e os de 1994. Ao longo desse período, os PIBs das regiões sul e sudeste representaram uma média de 80% do PIB total brasileiro. Quanto às condições predominantes nas diferentes realidades regionais, verifica-se uma diferença muito grande entre os dados relativos à região nordeste e as demais regiões.

importância identificar territórios (dentro de estados, regiões, etc.) para dinamizá-los ou “desenvolvê-los”.

Identificar um território significa admitir as suas particularidades, logo, as decisões políticas dirigidas a ele devem abarcá-lo em todas as suas dimensões. Ora, se isso não ocorrer estar-se-á valorizando apenas uma parcela dele. Isso tornará a análise setorial e não territorial.

Como se conformou esse território? Como ele é hoje? Qual o tipo social que deriva dele? Como está estruturada a sua economia? Quais os hábitos e costumes desse povo? São questionamentos básicos que devem ser respondidos, justamente para que as políticas dirigidas a ele não privilegiem uma minoria de bem afortunados e sim toda a sociedade que o compõem.

Cunha (2007), ao discorrer sobre a importância do desenvolvimento territorial, nos mostra como esse tipo de análise vem ganhando espaço e está sendo tratado na atualidade. O objetivo de Cunha é mostrar como as concepções de desenvolvimento regional apoiadas em abordagens setoriais foram questionadas em favor de concepções que passaram a incorporar uma preocupação com o espaço geográfico⁷. O autor prossegue dizendo que as concepções de desenvolvimento regional, marcadas por uma preocupação com fatores endógenos do desenvolvimento, priorizam a busca pela territorialização dos processos de dinamização econômica e social de territórios e regiões: nesse contexto, novos conceitos ganham importância, como o de cluster, mais conhecido no Brasil pela expressão arranjo produtivo local. Percebe-se que a preocupação do autor está centrada na importância do desenvolvimento territorial para o desenvolvimento socioeconômico regional⁸.

A similitude dos conceitos de cluster e APL enfocado por Cunha (2007) é pertinente justamente por ser essa a ideia de desenvolvimento territorial empregada no projeto de desenvolvimento de APLs no Brasil, pelo SEBRAE. Os estudos de clusters (aglomeração de empresas), no Brasil, estão vinculados ao sucesso dos distritos industriais italianos⁹.

Conforme o conceito de distrito industrial marshalliano, percebe-se que ele caracteriza-se pela proximidade geográfica de um grande número de pequenas e médias empresas, especializadas na produção de um mesmo produto ou num determinado segmento da produção industrial.

Este sistema de organização espacial e industrial difere consideravelmente das lógicas de organização de empresas de grande dimensão. A coordenação entre as pequenas e médias empresas não é assegurada unicamente pelo mercado (na óptica da concorrência entre as empresas), mas também pela cooperação e reciprocidade (CHORINCAS, MARQUES e RIBEIRO, 2001, p.50).

7 Para atingir esse objetivo o autor analisou como a visão setorial vem sendo superada a partir da adoção de alguns conceitos que buscavam integrar os setores econômicos, adequando-se à realidade do capitalismo contemporâneo. Nesse caso, os conceitos mais importantes são os de espaço econômico, complexo, cadeias produtiva e o de rede.

8 Para Cunha, as concepções renovadas de desenvolvimento que incorporam variáveis espaciais permitem superar alguns entraves observados nas concepções tipicamente setoriais tanto no que se refere às possibilidades de revisão de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regionalmente localizado como para fundamentar análises melhor construídas das características sócio-espaciais de regiões e territórios para os quais estarão voltadas estas políticas.

9 Chorincas, Marques e Ribeiro (2001), dizem que distrito industrial é um conceito proposto por Alfredo Marshall, sendo entendido como uma entidade sócio-econômica, constituída por um sistema de empresas pertencentes a um mesmo tecido produtivo e localizada numa área geográfica circunscrita (e cujo motor do desenvolvimento é a coexistência de relações de colaboração e concorrência).

Segundo Galvão (2000), em sua maioria, 'clusters' e distritos industriais aparecem espontaneamente e se desenvolvem em função de condições particulares do ambiente, ou de circunstâncias históricas diferenciadas. Todavia, a emergência e a consolidação de firmas e de regiões inovativas dependem, de forma crucial, de um conjunto de iniciativas, tanto das próprias firmas quanto de instituições públicas e semipúblicas (como federações de indústrias, associações comerciais, centros de pesquisa e de difusão tecnológica, etc.), voltadas para o desenvolvimento constante de novas vantagens competitivas das firmas e das regiões em que estas operam. Quanto à denominação, ele afirma:

Da experiência bem-sucedida de reestruturação produtiva na Itália emergiu uma nova literatura, que partia do conceito mais restrito de distrito industrial para uma denominação mais geral, a de 'cluster', capaz de compreender todo tipo de aglomeração de atividades geograficamente concentradas e setorialmente especializadas, não importando o tamanho das unidades produtivas, nem a natureza da atividade econômica desenvolvida, podendo ser da indústria de transformação, do setor de serviços e até da agricultura (GALVÃO, 2000, p.8).

A relevância de se identificar territórios com essas características de cluster ou distritos está no fortalecimento da economia local que eles podem propiciar, uma vez que, dentro dele, tem-se um ambiente socioeconômico que propicia o seu desenvolvimento.

Segundo Chorincas, Marques e Ribeiro (2001), entre os fatores que explicam o sucesso de muitos distritos industriais, destaca-se a interação entre o econômico o social e o institucional. Destaca-se, também, a flexibilidade e a capacidade de inovação das empresas industriais, para além da rápida capacidade de adaptação ao mercado e de satisfação da procura na era do pós-fordismo (através da flexibilidade da força de trabalho e das redes de circulação e comunicação).

Podemos considerar o "Distrito Industrial" um sistema produtivo onde a divisão e coordenação das diferentes fases de produção não é ditada por mecanismos hierárquicos mas pelo ajustamento das pequenas e médias empresas ao mercado e a um conjunto de "normas sociais" imposta pela "cultura comunitária" (relações de cooperação baseados no sentimento de pertença a uma comunidade; regulação local ou modelo social das relações de produção" (CHORINCAS, MARQUES e RIBEIRO, 2001, p.51).

Destaca-se a ideia de que em um distrito industrial há o predomínio das relações horizontais ocorrendo a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento de novos conhecimentos através de uma combinação de concorrência e cooperação¹⁰.

As empresas presentes num "Distrito Industrial" além da partilha do espaço geográfico, desenvolvem trocas de informação, idéias e conhecimentos técnicos – definição da referida "cultura comunitária" baseada na cooperação. Os principais elementos chave da competitividade do Distrito Industrial¹¹ são as relações de confiança, solidariedade e cooperação entre as empresas, pré-requisito do próprio ambiente comunitário (CHORINCAS, MARQUES e RIBEIRO, 2001, p.50).

No Brasil, a implantação de "distritos industriais marshalianos" ou arranjos produtivos locais é uma tentativa de incluir a perspectiva territorial em análises regionais. A criação

10 Chorincas, Marques e Ribeiro (2001), nos mostram que essa é a lógica do conceito de cooperação, alavanca da inovação tecnológica (este conceito converge na "atmosfera Industrial de Marshall").

11 Para esses autores, o caso italiano constitui um exemplo clássico de distritos industriais. Eles mostram que os casos de maior sucesso nesse país estão na chamada Terceira Itália, nas regiões de Toscana, Lombardia, Emilia-Romagna, Veneto ou Trentino. Até 2001, os distritos representavam 42,5% do emprego industrial e cerca de 1/3 das exportações.

de um arranjo produtivo local, dentro desse mesmo enfoque, é fruto de uma tomada de decisão política. Cabe-se, neste momento, contribuir para que políticas públicas, desse cunho, contribuam para a dinamização econômica e social deste território e não se tornem mais um “bom projeto” no papel e inexecutável na prática pela falta de um diagnóstico preciso em sua fase inicial.

ARRANJO PRODUTIVO LOCAL, CLUSTER E COOPERAÇÃO

Ao se “traduzir” distrito industrial para arranjo produtivo local, faz-se necessário mostrar qual a conceituação utilizada no Brasil e também discorrer sobre o conceito de cluster, que conforme já foi adiantado, seria uma designação mais genérica para o termo distrito industrial.

De acordo com o SEBRAE (2003), arranjos produtivos locais são aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm um vínculo de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

O conceito de APL aproxima-se bastante do conceito de cluster. Clusters são configurações produtivas caracterizadas por concentrações geográfico-setoriais de firmas que, sobretudo de pequeno e médio porte, interagem fortemente entre si, interagem com o meio e geralmente ostentam dinamismo inovador e exportador¹². Na literatura espanhola, tem-se o seguinte:

Se entiende comúnmente por cluster una concentración sectorial y/o geográfica de empresas en las mismas actividades estrechamente relacionadas, con importantes y cumulativas economías externas, de aglomeración y especialización-de productores, proveedores y mano de obra especializada, de servicios anexos específicos al sector-con la posibilidad de acción conjunta en búsqueda de eficiencia colectiva (RAMOS,1998, p.4).

Chorincas, Marques e Ribeiro (2001), distinguem quatro tipos de clusters¹³, sendo eles:

- a. **“Micro Cluster” ou “Cluster” Local** – é um conjunto geograficamente próximo de empresas e instituições, inter-relacionadas por elementos comuns e complementariedades, atuando num campo particular de atividade (no mesmo sector ou eventualmente no mesmo segmento de um sector); essas empresas simultaneamente concorrem entre si no mercado dos produtos (ou serviços) e são capazes de cooperar entre si, e, ao fazerem-no aumentam a competitividade do conjunto. O caso dos “distritos indústrias italianos” cabem nesta noção, em que a focalização das empresas num leque reduzido de atividades ou de segmentos de atividades é uma característica chave;
- b. **“Cluster Industrial”** (utilizando a noção mais abrangente de indústria, comum na literatura anglosaxónica), ou simplesmente “cluster”- é um conjunto de empresas inter-relacionadas, de fornecedores especializados, de prestadores de serviços, de empresas pertencentes a indústrias relacionadas e de instituições associadas (desde Universidades, centros de certificação de qualidade e associações comerciais) que desenvolvem a sua atividade em campos diferentes, recorrendo a tecnologias dis-

12 Esta definição é dada por Lins (1999).

13 Segundo os autores, o texto procura explorar o conceito de “cluster” e ilustrá-lo com vários exemplos europeus; definir as vantagens e impactos da abordagem de “clusters” para as políticas de inovação; e indicar a possível relevância da abordagem de “clusters” para a dinâmica de transformação estrutural e inovação em Portugal.

tintas, mas complementares, e que pela inovação que umas geram, se concretizam benefícios para as outras, beneficiando todas da melhoria da competitividade das partes;

- c. **“Cluster Regional”** – é, no essencial, um “cluster industrial” cujas articulações principais funcionam no interior de um dado espaço regional (subnacional), podendo essas articulações repetir-se total ou parcialmente noutras regiões do mesmo País. A este nível são mais pertinentes os efeitos de proximidade geográfica sobre a dinâmica da interação entre atores e ao nível da competitividade e inovação do conjunto;
- d. **“Mega Cluster”** é um conjunto de atividades distintas, mas cujos bens ou serviços satisfazem a procura de uma mesma grande Área Funcional da Procura Final, recorrendo a competências básicas complementares e podendo explorar vantagens de interligação e articulação em rede, entre si e com outras entidades, nomeadamente as que permitem a acumulação do “capital imaterial” para o conjunto das empresas envolvidas.

Devido à globalização, à internet e ao ciberespaço, é mencionado, também, a possibilidade de origem de um novo tipo de cluster - o **“Ciber-Cluster”** – entendido como um conjunto de empresas situadas a grande distância física umas das outras, mas que trabalham em conjunto, realizando operações sucessivas num mesmo processo ou especializando-se em segmentos distintos desse processo. O fator “proximidade” é dado não em termos geográficos, mas de sequenciação temporal.

Pela classificação, realizada acima, os distritos industriais italianos aproximam-se conceitualmente da definição de *Micro Cluster* ou *Cluster Local*. Mas, afirmar que a designação APL, cluster ou distritos industriais Italianos têm o mesmo significado é “perigoso”, justamente pela indefinição, ainda na atualidade, desses conceitos. No entanto, ressaltam-se as similitudes entre as suas várias definições.

Os olhares direcionados para os clusters estão vinculados à própria conjuntura global

Nas últimas décadas, diversas alterações nos cenários mundiais provocaram, e continuam provocando, profundas mudanças nos processos de reestruturação produtiva em, praticamente, todos os setores da atividade humana. Tais transformações vêm obrigando os formuladores de política a buscar novas concepções de intervenção pública nos espaços regionais, com vistas ao enfrentamento, em novas bases, dos desafios do desenvolvimento regional (GALVÃO, 2000,p.3).¹⁴

Para Galvão (2000), os analistas dessas mudanças reconhecem, inicialmente, que está havendo, em várias partes do mundo, uma substituição crescente do antigo modelo fordista de acumulação - baseado na presença dominante de grandes corporações de regime de produção verticalizada - por um outro modelo chamado de acumulação flexível, agora centrado em formas mais descentralizadas de produção e menos dependente da existência de economias de escala, ou seja, daquelas decorrentes da produção de grandes volumes de produção padronizada em uma única planta industrial. Esses novos sistemas produtivos pós-fordistas, entre várias características importantes, estariam criando oportunidades para o crescimento de vasto número de pequenas e médias firmas¹⁵, tanto em regiões industrializadas quanto nas menos desenvolvidas, ligadas ou controladas por grandes corporações, ou operando independentemente, atuando em nichos de mercado e até concorrendo nos mesmos mercados das grandes empresas.

14 A preocupação de Galvão é mostrar a influência que vem exercendo a emergência de novos paradigmas tecnológicos e a globalização na natureza dos processos produtivos e da gestão de mão de obra.

15 Para Galvão (2001), em todas as partes do mundo o fenômeno da emergência de grande número de pequenas e médias empresas tem sido visto como um aspecto muito positivo dos processos de reestruturação em curso, pela capacidade que tais firmas tem de gerar grande volume de emprego.

Não resta dúvida que a palavra de ordem para o sucesso dos clusters é a cooperação. Seja nos casos dos Estados Unidos, da Índia, da Itália, do Reino Unido ou mesmo do Brasil, sempre é dado enfoque a esse tipo de relação. É através da cooperação que ocorrem trocas de informações sobre como melhorar a produtividade, competitividade, qualidade dos produtos, entre outros. Dito isso, chega-se a conclusão que a cooperação é fundamental para o sucesso de um cluster.

Uma característica comum, que tem sido verificada em muitos países, é a de que essas pequenas e médias empresas estão se aglomerando em certos locais ou regiões, e passando a desenvolver uma diversidade de relações sociais, baseadas na complementaridade, na interdependência e na cooperação. Essas aglomerações de empresas, chamadas de clusters, ou distritos industriais, têm tido muito sucesso em vários países, principalmente pelo fato de que as firmas localizadas neles estariam se organizando em redes (.networks.) e desenvolvendo sistemas complexos de integração nos quais predominam, entre as firmas, vários esquemas de cooperação, solidariedade e coesão e a valorização do esforço coletivo. O resultado desses processos seria a materialização de uma eficiência coletiva, decorrente das externalidades geradas pela ação conjunta, propiciando uma maior competitividade das empresas, em comparação com firmas que atuam isoladamente no mercado (GALVÃO, 2000, p.7).

A formação do *cluster* e a ação coletiva das micro e pequenas empresas pode gerar vantagens e benefícios que as grandes empresas têm como a obtenção de matéria prima com custo reduzido. Aumentando a sua escala de produção, cria-se um ambiente atrativo para investimentos.

Lins (2000), ao discorrer sobre clusters¹⁶ mostra que, nos dias de hoje, a questão chave refere-se à cooperação. Num modelo, o *clima* predominante é cooperativo, fruto do reconhecimento de que só com a união de forças é possível fazer frente aos desafios do período atual. Quando a cooperação, é intensa e produz resultados importantes, diz-se que o sistema exibe eficiência coletiva, termo que capta a imbricação de economias externas, derivadas da própria concentração espacial de firmas especializadas e traduzidas na presença de mão de obra, tecido institucional, serviços e atividades secundárias (em suma, as condições necessárias ao funcionamento do sistema produtivo local, entre elas a própria atmosfera favorável às atividades de que se trata), e ação conjunta voluntária, protagonizada com vistas a alcançar objetivos em nível de coletividade de fabricantes.

Um arranjo produtivo local ou cluster é uma alternativa para valorizar as potencialidades locais. Se o território tem um histórico na exploração de determinado segmento e possui característica de um cluster, o que falta, muitas vezes, é a organização/cooperação do empresariado. Talvez o questionamento que se faça é: A cooperação é criada pelo poder público ou ela é fruto da organização social de um território? Trabalha-se com a ideia de que o espírito da cooperação está ligado à formação histórica, sociológica e geográfica dos territórios. Essa cooperação se traduzirá no tipo de relação entre as empresas, ou seja, em maior ou menor escala.

Já para Correia, Nuñez e Cachoeira (2006), a cooperação pode se dar através de alianças estratégicas entre empresas, mediante o intercâmbio de informações, assim, em larga medida, o lucro é a instância motivadora maior de busca de alianças. As alianças permitem que vasta gama de informações passem a circular entre as empresas, ampliando o rol de competência das mesmas¹⁷. Essa cooperação dá-se no âmbito pré-competitivo

16 Lins (1999), diz que boa parte das iniciativas recentes de políticas de desenvolvimento em diferentes países incorporaram a aludida dimensão territorial e alguns aspectos de caracterização dos diferentes tipos de arranjos sócio-produtivos, designados modelos de desenvolvimento; para enfrentar os desafios e ameaças da globalização, é importante estimular as empresas em situação de cluster (aglomeração).

17 Para esses autores, dos muitos ganhos de eficiência que se possa ter, o que mais se sobressai é a minimização dos custos colados a determinadas funções produtivas.

entre agentes diversos, ou, no interior de arranjos produtivos locais, com diversas configurações, permitindo-lhes explorar com segurança expectativas tecnológicas e mercadológicas promissoras. A cooperação lhes permite ganhos que, atuando individualmente, não lhes seria possível obter.

Para Lins (2000), na atualidade, favorecer a inovação e o apoio aos vínculos cooperativos torna-se essencial. Confiança e reciprocidade revelam-se requisitos importantes mas, em geral, os ambientes assim caracterizados precisam ser instalados, construídos. Deste modo, surge a necessidade de reunir as forças locais (agências governamentais, sindicatos, associações...) em torno de projetos que reflitam os interesses de diferentes grupos de atores, de modo a assegurar o engajamento multilateral. Trata-se, como se nota, de mobilização de fatores, sobretudo endógenos e de instituição de uma espécie de “força tarefa” regional que inclusive represente melhores condições de diálogo entre a esfera da região e outros níveis institucionais.

Em meio a discussões e questionamentos sobre o que leva à cooperação, fica evidente a sua importância para o desenvolvimento de projetos de desenvolvimento territorial, como os arranjos produtivos locais.

ORIGEM DO DESENVOLVIMENTO DE APLS

O apoio a arranjos produtivos locais no Brasil é baseado no modelo dos distritos industriais italianos¹⁸. As desigualdades regionais na Itália são notórias¹⁹, a ponto de merecer destaque o Norte e o Nordeste industrializados e “desenvolvidos” e o Sul “subdesenvolvido”. Geograficamente entre o Norte e o Sul italiano estão concentradas inúmeras pequenas e médias empresas ligadas aos setores tradicionais, como: vestuários, alimentos, calçados, cerâmicas; e em setores que usam altas tecnologias, como: indústria óptica, veículos automotores, eletrônica, entre outros, que vem ganhando projeção mundial. Uma das principais características dessa área é a aglomeração de empresas, e o hábito de cooperar, construído milenarmente. Devido ao fortalecimento econômico dessas empresas, começou-se a disseminar pelo mundo os seus resultados (começou a ser mais difundida a partir dos anos 80 e 90). A partir de então, discussões sobre *cluster* (aglomerações de empresas) começaram a ser mais difundidas e debatidas como sinônimo de desenvolvimento econômico, a ponto de servir de modelo para outros países, como o Brasil.

Conforme o termo de Referência Para a Atuação do Sistema SEBRAE em Arranjos Produtivos Locais (2003), o SEBRAE Nacional, no ano de 2000, começou a estabelecer relações com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e com a Câmara de Comércio da Lombardia/Itália – PROMOS (Milão), com o objetivo de desenvolver uma experiência piloto no Brasil²⁰; No ano seguinte – com o objetivo de captar e apreender as principais condicionantes do êxito da experiência italiana - o SEBRAE desenvolveu, em parceria com o IETS, o projeto “Espelhos do Mundo – A Terceira Itália”, resultando na elaboração de documentários em vídeo e publicação sobre o tema. Em 2002, foi estabelecido a atuação em APLs como uma de suas prioridades. No mesmo período, foi estabelecida a parceria estratégica com a Redesist²¹, para a produção de material técnico e instrucional, formação de equipes e apoio à elaboração de uma proposta de estratégia de ação para o SEBRAE nos APLs. Através da UFSC, foram concedidas 30 bolsas de

18 No Brasil, o SEBRAE adota a denominação de Arranjos Produtivos Locais.

19 Ver Antonio Gramsci “A Questão Meridional” em que ele examina os problemas econômicos, políticos e culturais da desigualdade entre o Norte e o Sul da Itália.

20 A partir de uma seleção nacional, foram escolhidos quatro APLs, sendo eles: o de Nova Friburgo-RJ, Campina Grande-PB, Paragominas-PA e Tobias Barreto-SE.

21 Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais.

mestrado voltados ao assunto. O SEBRAE mantém um grupo de trabalho, integrado por colaboradores de diversas áreas do SEBRAE/NA e SEBRAE/UF, cuja missão é consolidar a difusão dos conceitos sobre APLs e contribuir metodologicamente para a implementação da estratégia de atuação com foco em Arranjos Produtivos Locais.

Operar nos ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS, os APLs, é uma das diretrizes estratégicas do Sebrae. A experiência do *Projeto Promos/Sebrae (Programa de Desenvolvimento de Distritos Industriais)* mostra que tomamos a decisão certa. Trata-se de fértil parceria com o BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID) e a Agência PROMOS, da Câmara de Comércio, Indústria e Artesanato de Milão (SEBRAE, 2004, p.9).

O apoio às micro e pequenas empresas também está inserido dentro do **Projeto Extensão Industrial Exportadora** do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior²². O projeto é um sistema de resolução de problemas tecno-gerenciais e tecnológicos que visam incrementar a competitividade e promover a cultura exportadora empresarial e estrutural em Arranjos Produtivos Locais (APLs) selecionados. É um dos projetos estruturantes do Programa APL e da política industrial do Ministério²³, pois se reconhece a composição do seu núcleo estratégico; promove atendimento às empresas ou grupo de empresas pelos técnicos extencionistas; sensibiliza e garante meios para que novas empresas se engajem na gestão do APL; envolve novas empresas no processo de construção ou atualização do plano de Desenvolvimento do APL; compromete instituições locais de ensino e pesquisa com os demais atores e com a dinâmica do APL.

Como é um projeto em desenvolvimento, o SEBRAE demonstra estar ciente das dificuldades da atuação em APLs no Brasil, mas percebe-se que este órgão do governo acredita na capacidade das micro e pequenas empresas para melhorias nas condições socioeconômicas desse país.

Convencidos do acerto de focar a atuação do Sebrae em ações coletivas de base territorial constatamos que tal opção exige domínio de técnicas ainda pouco conhecidas, com ferramentas e metodologias ainda mal exploradas. Para obter eficácia na atuação em APL, será necessário, portanto, formar especialistas e difundir técnicas. Estaremos, assim, oferecendo uma estratégia de desenvolvimento capaz de se disseminar por todo o país²⁴ (SEBRAE, 2004, p. 9).

Segundo Barbosa (2004), ao discorrer sobre o ceticismo que imperava com relação as políticas de desenvolvimento econômico, em especial a industrial mostra que o Brasil, ao longo dessas difíceis e penosas três décadas, desmontou a política industrial que tinha construído, e, enquanto dedicava toda sua energia para reformar o Estado, a relegou a um plano inferior. Prevaleceu, se não intelectualmente, mas para efeitos práticos, a tese de que as políticas industriais geravam desperdício de recursos públicos e que, portanto, não procedia mantê-las nem redirecioná-las. Diz ele que, felizmente, esse momento histórico foi ultrapassado. A mudança política trazida pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva recuperou a importância das políticas industriais, agora já sem nenhuma dúvida

22 Esse Ministério faz parte do Conselho deliberativo do SEBRAE.

23 Seus principais objetivos são: Incrementar a competitividade das empresas; disseminar a cultura exportadora; ampliar o acesso a produtos e serviços de apoio disponíveis nas instituições de governo e do setor privado; Introduzir melhorias técnico-gerenciais e tecnológicas; contribuir para a elevação dos níveis de emprego e renda; promover a capacitação para inovação; promover a inovação e cooperação entre as empresas (APLs) e instituições de apoio.

24 Segundo o SEBRAE (2004), trabalhar APLs em uma economia como a nossa é uma atitude inteligente. Afinal, centenas de concentrações empresariais dedicadas a um certo tipo de produto – calçado, confecções, móveis, alimentos, máquinas, componentes, serviços – surgiram em todo o país, permitindo o aproveitamento de vantagens comparativas localizadas.

de que elas são necessárias, senão imprescindíveis, para uma retomada do processo de desenvolvimento.

O Ministério da Indústria, Desenvolvimento e do Comércio Exterior capitaneou intenso debate entre os diversos ATORES²⁵ institucionais e empresariais, e terminou por inserir, no Plano Plurianual de Ações do Governo Federal (PPA) para o período 2004-2007, a política industrial como um dos eixos centrais de nossa estratégia de desenvolvimento (BARBOSA, 2004, p.12).

Conforme Barbosa (2004), no interior da política industrial mais ampla, o plano Plurianual de Ações (PPA) incluiu o desenvolvimento de arranjos produtivos locais (APLs) como uma das estratégias de política industrial. Para o Sebrae, que já havia compreendido a relevância da dinâmica dessas formações empresariais disseminadas pelo território nacional – sistematicamente com presença ampla, quando não exclusiva, de pequenas empresas –, a definição surgiu como uma oportunidade, e, bem mais que isso, como uma missão essencial²⁶.

Considerados os diferentes estágios de desenvolvimento, os APLs estão presentes em todo o território nacional, nas grandes, médias e até mesmo pequenas cidades. Dentro de suas comunidades, envolvem um grande número de pessoas, com proporção significativa da população economicamente ativa. Polarizam outras cidades, gerando uma rede integrada com forte potencial de crescimento. Atacar seus pontos fracos, fomentar seus pontos positivos, perscrutar e explorar as oportunidades mercadológicas que se descortinam para eles significará implantar uma política de desenvolvimento interna, autônoma, baseada na capacidade de iniciativa dos atores locais (BARBOSA, 2004, p.13).

Percebe-se que o investimento em APLs é uma política do Governo Federal, possuindo uma característica de interiorização do desenvolvimento econômico e social. O alvo dessa política são as micros e pequenas empresas que apresentem sinergias e potencial de desenvolvimento econômico - conforme já descrito sobre APLs, *clustres* e distritos industriais.

Ao discorrer sobre o porquê de se investir nesse tipo de desenvolvimento econômico descentralizado, o SEBRAE (2004) enfoca contundentemente a força destas empresas ao resistirem às sucessivas crises econômicas do Estado brasileiro, em especial nos anos 70 e 80, enfrentando, para “sobreviver” no mercado, um crescimento econômico anual de 2%.

Essas circunstâncias perenemente adversas consolidaram estruturas adaptativas, resistentes. E por que isso é importante? Dentre as inúmeras razões com que se pode justificar a utilidade de sistemas resilientes, está a de que podemos estar seguros de que investimento público em tais estruturas propicia boas condições de oferecer retorno, sem os desperdícios tão comuns em políticas subsidiadas. A política de desenvolvimento dos APLs brasileiros não tentará criar do nada ou do muito pouco. Pelo contrário, trabalhará em ambientes que lutaram com obstinação para garantir sua existência, e muito provavelmente saberão aproveitar ao máximo o apoio que vierem a receber (SEBRAE, 2004, p.26).

25 Líder político, empresarial ou comunitário que atua na concepção e na condução de experiências de promoção e de desenvolvimento.

26 Segundo Barbosa (2004), a política industrial, além da escolha de alguns setores (conjunto de empresas que trabalham com um determinado produto) produtivos para os quais destinará prioritariamente recursos públicos de diversos tipos – financeiros, fiscais, humanos – capazes de alavancar ou redirecionar seu crescimento, tem como alvo agora formações ou concentrações de um número suficientemente significativo de empresas num mesmo setor, que lograram sinergias e externalidades, e que estão crescendo, mesmo diante de duas décadas de persistente crise econômica.

Conforme o SEBRAE (2004), grande parte dos instrumentos necessários à deflagração de um programa de desenvolvimento baseado em APLs está disseminada nas instituições públicas e privadas de suporte ao desenvolvimento. Os Ministérios do Desenvolvimento e da Ciência e Tecnologia, no campo público; o Sebrae, Senai, Senar e o Senac, no campo dos serviços sociais autônomos; além de uma vasta rede de consultorias privadas, acumularam competências geradoras de competitividade. É apontado como o grande desafio a construção de um sistema de distribuição de competências técnicas, com a gestão de um planejamento que otimize o uso dos recursos públicos e evite a sua apropriação ilegítima.

O principal desafio será, certamente, o da orquestração política e técnica, na administração dos recursos. Projetos em APL tendem a exigir forte consistência em arquitetura política – uma GOVERNANÇA²⁷ inteligente e eficaz, cada uma desenvolvida à feição da história de sua comunidade e das forças sociais em ação, as quais têm de ser respeitadas e preservadas com cuidado, paciência e perseverança. A atitude de humildade institucional e profissional deve ser cultivada (SEBRAE, 2004, p.29).

O SEBRAE (2004) deixa indicado que uma boa governança e os recursos humanos será mais difícil de ser encontrada do que a disponibilidade de recursos financeiros. Do ponto de vista técnico, deve-se construir uma especificidade adequada à pequena empresa brasileira.

Verifica-se que o estudo do SEBRAE²⁸ está calcado em PMEs (pequenas e médias empresas) territorializadas, sendo a base para a formação de APLs: o capital humano²⁹, o capital social³⁰, a governança³¹ e o uso sustentável do capital natural. A sua atuação é em territórios que apresentam efetivo potencial de maior dinamismo econômico e, como forma de inclusão social – via empreendedorismo – também em territórios que apresentem baixa densidade empresarial, baixa especialização produtiva e baixo dinamismo econômico e social.

O objetivo a ser atingido com a abordagem de APLs é o de promover a competitividade e a sustentabilidade dos micro e pequenos negócios, estimulando os processos locais de desenvolvimento, tendo em mente que qualquer ação nesse sentido deve permitir: **a conexão com os mercados** (atuais ou potenciais); **sustentabilidade** (capacidade autogerativa); **promoção de um ambiente de inclusão**; **elevação do capital social**; **a democratização do acesso aos bens públicos** (educação, saúde, crédito, etc), **preservação do meio ambiente**; **valorização do patrimônio histórico e cultural**; **protagonismo local** (os atores locais devem ser sempre protagonistas); **integração com outros atores** (instituições que tenham programas ou projetos afins); **mobilização de recursos endógenos** (mobilização de recursos públicos ou privados aportados por agentes do próprio APL) e **atração de recursos exógenos** (captação de recursos públicos ou privados complementares aos aportados pelos atores locais).

27 Segundo o SEBRAE, é a totalidade das diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as instituições, públicas e privadas administram seus problemas comuns. É um processo contínuo pelo qual é possível acomodar interesses conflitantes ou diferentes e realizar ações cooperativas. Diz respeito não só a instituições e regimes formais autorizados a impor obediência, mas também a acordos informais que atendam os interesses das pessoas e instituições.

28 Segundo o SEBRAE (2003), a orientação para o mercado é o eixo central da abordagem em APLs. As potencialidades, vocações e oportunidades, as vantagens comparativas e competitivas da cada arranjo é que orientarão a mobilização das redes locais na busca de projeto de desenvolvimento que resulte no aumento, sustentável, da competitividade das empresas.

29 Conhecimento, habilidades, competência e qualidade de vida da população local.

30 Níveis de confiança, cooperação, reciprocidade e organização social.

31 Diferentes modos de liderança, coordenação, intervenção, participação e negociação dos conflitos nos processos decisórios locais.

Pode-se dizer que é louvável a atitude do SEBRAE nacional em investir em APLs. O termo de Referência Para Atuação do Sistema SEBRAE em arranjos produtivos Locais (2003), mostra-se flexível e adaptável aos territórios selecionados para este fim. Mas cabe salientar que os seus objetivos podem estar comprometidos pela falta de um diagnóstico da realidade local em que seja claramente definida a delimitação/abrangência do território (recorte espacial) escolhido para a implantação do projeto e os processos histórico-geográficos que o conformaram.

Após analisarmos o Termo de Referência, verificou-se que o seu grande objetivo é fortalecer os laços de cooperação, de modo que os resultados sejam atingidos a curto, médio e longo prazo; o APL deve ser ou ter uma boa estruturação e coordenação a ponto de manter os empresários no grupo. Verificar as origens da aglomeração, quem é e como se formou a sociedade que está inserida neste território, ou qualquer coisa que lembre o contexto histórico-geográfico da formação territorial a ser analisada quase inexistem. O “quase” quer dizer que, com muito esforço e concentração, pode-se extrair isso do conceito de território. Num primeiro momento, a ideia que se passa ao ler o Termo de Referência é que deve-se pegar alguma delimitação geográfica – chamada de território – e fazer dar lucro, satisfazendo as necessidades imediatas das empresas e do mercado.

O conceito utilizado pelo SEBRAE define o território como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações jurídicas, políticas ou econômicas, instituídas sempre por conformações explícitas ou implícitas de poder. O que “salva” o conceito “escolhido” é que, após a sua definição, é dito que a ideia de território não se reduz a sua dimensão material ou concreta, pois ele é construído historicamente por meio de relações políticas, socioeconômicas e culturais, remetendo a diferentes contextos e escalas. A ênfase dada ao conceito (no documento) está fundamentada na questão econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora exista uma confusão teórica entre os conceitos de distritos industriais, clusters e arranjos produtivos locais (APLs), percebe-se que existe uma convergência para este último que passou a ser sinônimo, nos projetos de desenvolvimento territorial, dos anteriores. Em síntese, os APLs se tornaram uma política que visa superar aquela noção de desenvolvimento setorial. A sua proposta, pelo menos na teoria, consiste na identificação de territórios e posterior “potencialização” das suas qualidades. É um projeto audacioso que esbarra na necessidade de: a) identificar territórios; b) entender a sua dinâmica interna, nas suas múltiplas escalas (econômica, política, cultural, natural, etc.); c) compreender a relação entre as escalas local, territorial, regional, nacional e global e; d) fazer cumprir seu objetivo “maior” que é diminuir ou amenizar as desigualdades socioeconômicas e ambientais em nosso país (Haliski, 2007). Nesse contexto, entende-se que a política de desenvolvimento territorial adotada pelo Brasil é de extrema importância, porém, precisa ser melhor estruturada seja com relação aos conceitos basilares como território, cooperação, entre outros, ou mesmo, na análise do que é uma perspectiva de desenvolvimento territorial e seus respectivos fins.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.C. Arranjos produtivos locais: uma estratégia de política industrial. In **Metodologia de desenvolvimento de arranjos produtivos locais**: Projeto Promos - Sebrae – BID. Brasília: Sebrae, 2004. p. 11-14.

BARROS, F. A. Ferreira de. **Confrontos e contrastes regionais da ciência e tecnologia no Brasil**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília –UNB, 1999.

BRASIL. **Termo de Referência Para Atuação do Sistema SEBRAE em Arranjos Produtivos Locais**. Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. 2003.

BRASIL. **Metodologia de desenvolvimento de arranjos produtivos locais**: Projeto Promos - Sebrae – BID. Brasília: Sebrae, 2004.

CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. G. **Diretrizes de políticas públicas para o novo rural brasileiro**: incorporando a noção de desenvolvimento local. Jaguariaúna: Embrapa Meio Ambiente, 1997. p.27.

CHORINCAS, J.; MARQUES, I.; RIBEIRO, J. F. **“Cluster” e Políticas de Inovação – Conceitos, Experiências Europeias e Perspectivas de Aplicação a Portugal**: 2001. Disponível em <http://www.dpp.pt/gestao/ficheiros/clusters.pdf>. Acesso em 28 mar 2007.

CORREIA, P, C.; NUÑES, B, E, C.; CACHOEIRA, O, D. Redes de empresas: a competitividade ampliada mediante relações de cooperação. *In: FACE em Revista*. 2006.

CUNHA, L, A, G. Do desenvolvimento setorial ao desenvolvimento territorial. **Revista Redes**, RS. 2007.

GALVÃO, O. J. A. **“Clusters” e distritos industriais: estudos de casos em países selecionados e implicações de política**: 2000. Disponível em <<http://www.ielpr.org.br/apl/uploadAddress/Clusters-Galv%C3%A3o.pdf>> Acesso em 25 mar 2006.

HALISKI, A, M. **Arranjo produtivo local das gêmeas do Iguaçu: uma alternativa para o desenvolvimento territorial?** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas: UEPG, 2007.

LINS, H, N. O Alvorecer de um Novo Século. *In: SANTOS, S.C. (org). Santa Catarina no século XX: ensaios e memória fotográfica*. Silvio Coelho dos Santos (org). Florianópolis: Ed. da UFSC: FCC edições, 2000.

NAVARRO, Z. **Desenvolvimento rural no Brasil**: os limites do passado e os caminhos do futuro. *Estudos Avançados*, São Paulo, n.43, v.15, p83-100, set./dez., 2001.

RAMOS, J. **Una estratégia de desarrollo a partir de los complejos productivos (clusters) en torno a los recursos naturales**. Santiago: CEPAL, 1998 (versão não publicada).

SAQUET, M, A. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**: O desenvolvimento econômico na Colônia Silveira Martins (RS). Porto Alegre: Edições EST, 2003.

A INFÂNCIA E SEU ATENDIMENTO NO MUNICÍPIO DE IRATI-PR: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Sandra Regina Gardacho Pietrobon¹

Resumo: Este trabalho² trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Teve como objetivo central realizar um resgate das práticas educativas, no município de Irati-PR, referentes ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, tendo-se como ponto inicial de referência a primeira instituição de atendimento à infância, a Escola Nossa Senhora das Graças, a qual surgiu na década de 1930, fundada pelas Irmãs da Congregação da Caridade de São Vicente de Paulo³, com intuito de compreender o percurso constitutivo do atendimento. Para representar este momento histórico, foram analisadas fotografias cedidas pelo CEDOC/UNICENTRO, como também se contou com estudos de Orreda (2007). Após esse delineamento, optou-se por uma aproximação com a realidade atual. Assim, comenta-se sobre as perspectivas que se delinearam após a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, instituindo a educação infantil como direito da criança.

Palavras-chave: História da infância, Criança, Metodologia de ensino.

THE CHILDHOOD AND HIS SERVICE THE MUNICIPALITY OF IRATI-PR: SOME HISTORICAL ASPECTS

Abstract: This work which is a bibliographic and documentary study had as objective perform a rescue center of educational practices in the town of Irati-PR, related to care of children 0-6 years old, having as starting point reference the first institution of care for children, the School Our Lady of Grace, which emerged in the 1930s, founded the Congregation of the Sisters of Charity of St. Vincent de Paul, in order to understand the constitutive pathway of care. To represent this historic moment, we analyzed Photographs provided by CEDOC/ UNICENTRO, but also counted on studies Orreda (2007).

1 Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, do Campus de Irati-PR. Pedagogia, graduada em Letras, Mestre em Educação pela PUC-PR. Líder do grupo de pesquisa “Práxis educativa: saberes e fazeres da/na educação infantil”. E-mail: spietrobon@yahoo.com.br.

2 Parte deste trabalho (Título: A infância e seu atendimento; PIETROBON, 2010) foi apresentado no I Seminário de Pedagogia e IV Encontro de Educação Infantil, do curso de Pedagogia da UNICENTRO, Campus de Irati, no ano de 2010 e encontra-se nos anais do evento. Todavia, a maioria dos elementos deste texto, bem como os dados analisados (fotos e entrevistas) são inéditos neste trabalho.

3 Dados obtidos por meio do Projeto Político Pedagógico da escola, foco do estudo.

After this delineation, it was decided to an approach with the current reality. Thus, it is said that the prospects outlined after the Constitution of 1988, as well as the LDB 9394/96, establishing early childhood education as a right of the child.

Keywords: History of childhood. Child. Teaching methodology.

INTRODUÇÃO

O intuito em conhecer e aprofundar a temática deste estudo deu-se no momento em que leituras eram realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisas “Práxis Educativa: Saberes e Fazeres da/na Educação Infantil”, na constituição do percurso histórico da evolução do conceito de infância, como abordam os textos de Redin (1998) e Kuhlmann Jr (2000). A intenção em estudar, especificamente, o caso de Irati-PR se deu pelo fato de que, os autores, abordam a história da infância de modo genérico, pontuando aspectos de capitais como São Paulo ou Rio de Janeiro, mas da realidade local pouco se conhece. Desta forma, buscou-se estudar e entrevistar pessoas da localidade e pesquisar em fontes do setor de documentação (CEDOC) da UNICENTRO/I, por isso exigiu-se um estudo bibliográfico e análise documental para a constituição, de modo linear, das instituições de atendimento à infância no município de Irati, no séc. XX.

O estudo desenvolvido teve, a princípio, como questões norteadoras: Quando e onde surgiu o atendimento à infância em Irati-PR? Como eram visualizadas as crianças nessas instituições? Que metodologia era utilizada no trabalho com as crianças nas primeiras Instituições de Atendimento⁴ à Infância? Havia uma Pedagogia da Infância baseada em algum educador/teórico?

Tais questões serviram para o delineamento do instrumento de pesquisa (entrevista), como a análise de fontes e leituras de obras da literatura referente à história da infância, portanto, teve-se como objetivo central construir uma linha temporal do atendimento da infância no município de Irati-PR; também delinear, em termos históricos, as mudanças em relação à visão de criança, por meio da investigação da metodologia empregada nas primeiras Instituições de Atendimento à Infância do município já referenciado. A partir desses estudos, considera-se que, houve uma efetiva contribuição para o debate no âmbito do grupo de pesquisa, publicações e participações em eventos científicos.

Como abordagem teórica para a compreensão do objeto de estudo e eixos de análise – a história da infância, sua visão e seu atendimento – foram utilizados os pressupostos da teoria de Benjamin (2002), que oferece uma visão crítica de infância, uma dimensão cultural, a qual ultrapassa, vai além do enfoque do indivíduo, como ressalta Kramer (1996, p. 30):

Assim, se em “Rua de mão única”, “Infância berlinense” ou em “Imagens do Pensamento” é do menino Walter que Benjamin fala, é também de uma era, de um momento da história, de uma sociedade. Reminiscência ou rememoração da história da humanidade, reminiscência ou rememoração de um momento da sua própria história e de uma circunstância em que presente, passado e futuro se encontram entrecruzados [...].

Kramer (1996) destaca que a dimensão filosófica, assim como a dimensão política, se voltam à cultura nos textos de Benjamin, pois, para a autora,

(...) Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a

4 O termo primeiras Instituições de Atendimento pode designar: escolas, creches, jardins de infância, quanto casas de atendimento e abrigo a crianças carentes e abandonadas.

criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura (KRAMER, 1996, p. 31).

Neste mesmo viés, da visão de criança, enquanto ser social, Charlot (2000, p.33) corrobora com Benjamin, quando ressalta que,

(...) o aluno é (...) um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. Um sujeito é: - um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora (...); - um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social (...); Esse sujeito: - age no e sobre o mundo; - encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; - se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

O referencial metodológico, adotado no desenvolvimento deste trabalho, está alinhado à interlocução com as ideias de Benjamin (2002). A pesquisa teve como ponto primordial a análise de fontes primárias, as quais se constituíram por: iconografias (fotos, imagens), além de entrevistas semiestruturadas com uma ex-aluna da primeira instituição de atendimento às crianças na etapa da educação infantil. A entrevistada foi aluna, na década de 1930, nas séries iniciais do Colégio Nossa Senhora das Graças. Outra entrevista ocorreu com uma profissional da educação, a qual atua em função administrativa no município de Irati, para pontuar as mudanças ocorridas pós-LDB. Ressalta-se que a pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2009 e 2010, todavia as discussões teóricas dos temas apontados continuam sendo estudados e refletidos no âmbito do grupo de pesquisa.

ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

O autor Ariès (1981) mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos, sendo que o “sentimento de infância” começa a aparecer, conforme o autor, a partir dos séc. XVII. Redin (1998) expõe que, o lugar de pertencimento da criança, no espaço familiar e a privacidade da família na educação dos filhos, remonta ao séc. XVIII.

A criança, muitas vezes, foi vista como “adulta em miniatura”, não tendo seu espaço para a brincadeira e o “ser criança” como entendemos na atualidade. Estas questões de não pertencimento trouxeram prejuízos à infância, principalmente às crianças pobres, como a negligência em relação a elas, o trabalho precoce e a educação “das ruas”, levando muitas à mendicância.

Heywood (2004) destaca que, embora Ariès (1981) afirme que somente a partir do séc. XVII se delineie um sentimento da infância, é possível visualizar este sentimento de maneira vasta em qualquer momento histórico, por mais que sejam diferentes. O autor considera os debates sobre a infância de forma cíclica e não linear, sendo que a escolarização faz prolongar a infância e a adolescência.

Ainda, para Heywood(2004) há pesquisas que retratam o comportamento materno/paterno, em que tomam a criança como algo indiferente, pecadora ou inocente. Consta que, apesar de exemplos cruéis de trabalho infantil, grande parte do trabalho realizado por crianças, no passado, tratava de tarefas para ajudar os adultos nos afazeres. As fábricas acentuaram o abuso às crianças, o que levou à discussão de leis.

As ideias de Charlot (2000), por sua vez, auxiliam na compreensão da infância de forma histórica, ideológica e cultural. Explicita que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural.

Assim, a visão da infância tem se construído social e historicamente, desse modo, a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, no tempo e no espaço. Pois, a infância é “o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (FREITAS; KUHLMANN Jr, 2002, grifo dos autores). Sujeito este que deve ser considerado como

(...) um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Considerar o sujeito (criança) como um ser social, é considerar que este se constitui nas relações com os demais membros da sociedade e que não é, portanto, um ser isolado, está inserido num contexto social, histórico, político e econômico.

AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA

Souza (2010) comenta que, a partir da inauguração dos primeiros grupos escolares, no início do séc. XX revela-se como os jardins de infância vão aparecendo. A autora relata que, em 1906, foi inaugurado o primeiro jardim de infância público do estado do Paraná, anexo ao Ginásio Paranaense de Curitiba. Em 1911, foi inaugurado o segundo jardim de infância do estado, à Rua Silva Jardim, o qual se transformou em Jardim da Infância Emilia Ericksen.

Nos Quadros 1 e 2, tem-se uma visão dos Jardins de Infância públicos e particulares do Estado do Paraná, em 1926, conforme Souza (2010):

Quadro 1 – Jardins de infância públicos – Estado do Paraná - 1926

Na capital	Alunos	No interior	Alunos
Jardim Emilia Erichsen	134	Jardim de Ponta Grossa	61
Jardim Maria de Miranda	152	Jardim de Paranaguá	89
Jardim Asylo São Luiz	55		
Total	491		

Fonte: Mensagem do Presidente do Estado do Paraná, Caetano M. da Rocha, ao Congresso Legislativo do Paraná, Curitiba, 1º de fevereiro de 1927, p. 195-6 (SOUZA, 2010, p.132).

Quadro 2 – Jardins de infância particulares – Estado do Paraná - 1926

Na capital	Alunos	No interior	Alunos
4 Jardins	235	1 Jardim	30
Total	265		

-Fonte: Mensagem do Presidente do Estado do Paraná, Caetano M. da Rocha, ao Congresso Legislativo do Paraná, Curitiba, 1º de fevereiro de 1927, p. 195-6 (SOUZA, 2010, p.132).

Para Souza (2010, p.132), de acordo com os dados, (...) havia certa diversidade no atendimento às crianças pequenas no Paraná neste período derradeiro da década de 1920, tanto do ponto de vista da natureza da instituição de atendimento às crianças, como da diferenciação no público a compor estes ambientes educativos. Reveladores dessa diversidade e distinção educativa são os dados apresentados em 1929 pela mensagem do presidente Afonso Alves de Camargo ao Legislativo estadual, na qual se afirmava terem sido criados mais dois jardins de infância públicos, um na cidade de Jacarezinho e outro em União da Vitória, junto aos já em funcionamento na capital (como por exemplo: “Emilia Ericksen”, “D. Pedro I”, “Curso Infantil anexo à Escola Normal Secundária) e no interior, como em Paranaguá, Ponta Grossa, Guarapuava e Foz do Iguaçu. Esses jardins de infância funcionavam paralelamente aos asilos infantis e às escolas maternais, como por exemplo, o “Asylo S. Luiz”, a “Escola Maternal da Sociedade de Socorro aos Necessitados”, o “Abrigo de Menores”.

Muitas iniciativas atenderam crianças mais abastadas, ou exerceram função de guarda. A partir da República, criam-se mais instituições, como 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, em capitais e cidades do Brasil. Incorporou-se, portanto, o atendimento de crianças de 4 a 6 anos em jardins de infância ou escolas maternais. (LÖSSNITZ, 2006; KUHLMANN JR, 2000). A partir da década de 40, no Brasil, é que se iniciou uma expansão das escolas primárias, classes para crianças pequenas eram organizadas, mas sem estrutura e recursos. Os precursores da pré-escola, no Brasil, foram Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Heloísa Marinho, os quais também foram pioneiros da Escola Nova no Brasil (REDIN, 1998; KUHLMANN JR, 2000). Na década de 60 e 70 é que se buscou uma reorientação da política educacional no país. A educação pré-escolar passa a ser vista como investimento econômico, pois a mesma era vista como educação compensatória às classes inferiores da população, o que “evitaria” o fracasso escolar nas séries posteriores. Para Kuhlmann Jr (2000), a educação infantil brasileira teve mudanças a partir da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no. 9394/96, de modo que a legislação brasileira passa a reconhecer que as creches e pré-escolas necessitam oferecer o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, sendo a educação infantil parte da educação básica.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, prevê que o Estado tem a obrigatoriedade de oferecer atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Mais adiante, na década de 1990, outros documentos legais foram aprovados. Por meio da lei nº 8.069, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que ressalta o direito à educação, à saúde, atendimento adequado às crianças e adolescentes. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96; no artigo 4º se prevê o atendimento gratuito para crianças de 0 a 6 anos. Já no artigo 29, a educação infantil é considerada primeira etapa da educação básica, o que vem dar maior credibilidade ao trabalho realizado em creches e pré-escolas, de modo que tal atividade sempre foi vista como algo secundário e assistencial.

Em 07 de abril de 1999, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil⁵, as quais devem ser observadas na constituição das propostas pedagógicas dos centros de educação infantil pelos profissionais que atuam na área, sendo que, esses profissionais deverão ter a formação mínima do curso de magistério em nível médio, conforme prevê a LDB de 1996. Este aspecto da lei traz a formação do profissional que atua com crianças pequenas ao debate, considerando aspectos relevantes para que a criança seja vista como atuante e participativa no processo de aprendizado. Ainda, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, quanto à formação dos educadores para o trabalho pedagógico nessa etapa, em seu artigo 62, ressalta-se que a formação mínima para o profissional que atua na Educação Básica, far-se-á no Ensino Superior em cursos de licenciatura e, o curso de Magistério do Ensino Médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental como mínimo

5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil tiveram reformulações e discussões o que gerou uma nova versão da mesma publicada em dezembro de 2009 (Res. nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 -MEC/CNE/CEB).

necessário, ou seja, a formação tem que estar voltada à docência de alguma maneira. Essa formação vem causando diferença no atendimento, pois se observa que a reflexão sobre a prática do professor nessa etapa vem sendo realizada no âmbito dos cursos de formação, conforme mudanças nas grades curriculares dos mesmos, o que resulta num “olhar” diferenciado do professor. Para ilustrar este trabalho, buscou-se entrevistar uma professora da rede municipal, a qual atua com crianças pequenas, para que abordasse a função da educação infantil na atualidade:

A Educação Infantil deve oferecer às crianças condições para que a aprendizagem ocorra em atividades rotineiras, como brincadeiras e, também, naquelas provocadas por situações pedagógicas intencionais, orientadas e mediadas pelo professor, tornando-as significativas. Este processo de construção de aprendizagens significativas requer da criança uma intensa atividade interna, pois consiste em estabelecer relações entre o que a criança já sabe e aquilo que é novo. Sendo assim, a Educação tem a finalidade de formar pessoas capazes de compreender, analisar, intervir na realidade, tendo a escola que propiciar o conhecimento elaborado, considerando a realidade como referência (...) (Professora da Rede Municipal entrevistada).

Com essa declaração da professora, vê-se uma análise mais reflexiva quanto à função, a finalidade da Educação, compreendendo o educador como mediador das situações da aprendizagem, partindo-se daquilo que a criança conhece, ou seja, da sua vivência. Isto requer dos professores uma proposta bem planejada e amparada em pressupostos teóricos que deem esse suporte. As creches, nominadas centros de educação infantil, fazem parte da educação básica, o que exige das Secretarias Municipais de Educação um atendimento mais específico quanto a recursos, profissionais qualificados, formação continuada em serviço e espaços adequados ao atendimento das crianças.

VOZES E IMAGENS DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA EM IRATI

Para se obter um retrato mais próximo de um tempo tão remoto, como o início do atendimento à infância do Colégio Nossa Senhora das Graças, buscou-se entrevistar uma ex-aluna do mesmo. A senhora Bernadete⁶, hoje comerciante em Irati, estudou no Colégio Nossa Senhora das Graças na década de 1930, especificamente em 1939, segundo ela, na época: “Somente irmãs, freiras de chapéu davam aula”, como ilustração na foto 1 - referindo-se que a docência ficava restrita às Irmãs de Caridade, as quais tinham essa incumbência de ensinar e, depois, também, formar profissionais para atuar na educação de crianças.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. (...) Essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias, e esta é a segunda abordagem do fenômeno que eu gostaria de sublinhar. A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressou sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se trata mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da

6 O nome da entrevistada foi modificado para preservar sua identidade, todavia ela assinou termo de consentimento para que sua entrevista pudesse ser publicada.

honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida (ARIÈS, 1989, p. 11-12).

Na época, Bernadete conta que se ingressava na escola com 8, 9 anos, e vinham da zona rural a pé para escola, pois não havia transporte escolar como hoje: “Nós vínhamos a pé e descalços para a escola, eram 5 km”, diz a senhora.

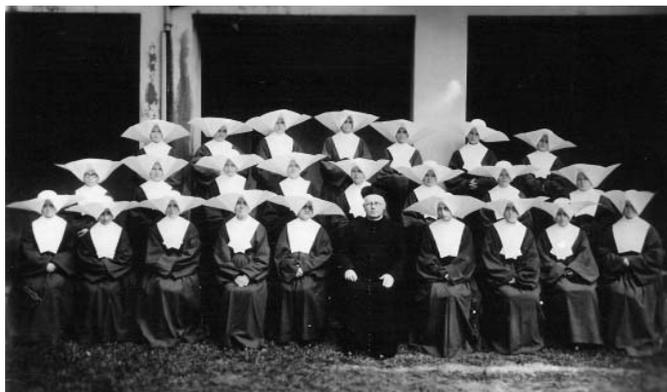


Foto 1 - As Irmãs Filhas da Caridade e o Pároco da época, aprox. déc. de 1930 ou 1940.
Fonte: CEDOC/UNICENTRO/I.



Foto 2 – As Irmãs e seus alunos. Estima-se que seja um retrato da déc. de 1930.
Fonte: CEDOC/UNICENTRO/I.

Quando questionada sobre o que aprendiam e como era a rotina na escola, a senhora Bernadete comentou que:

Formava-se fila e cantava-se o hino nacional ou o hino da bandeira, depois entrava em fila na sala, rezávamos, depois vinham às aulas (...) um dia de matemática, outro dia de português. Tinha livro de leitura, de pontos”. Acrescentou ainda que, “em casa a mãe ensinava a pegar o lápis, os números, pois o Jardim era o pessoal da cidade que frequentava.

A entrevistada contou que, naquele momento, as crianças que estavam mais próximas da escola iniciavam seus estudos no jardim de infância, de modo que as crianças da zona rural iniciavam apenas quando atingiam certa idade (8,9 anos – ilustração da foto 2). Percebe-se que a dualidade no atendimento estava mais ligada às condições das crianças, quanto a estarem na escola, devido às dificuldades de acesso, na época: estradas de chão precárias e a ausência de um transporte escolar adequado.

Conforme a entrevistada, “na escola tinha ginástica, bordado, brincadeiras, cancha de esportes, ensaiava-se cantos e uma vez por semana religião” (foto 3), ou seja, havia, na época, uma preocupação para que as crianças aprendessem trabalhos manuais, cantos, provavelmente, muitos deles ligados à religião católica, devido à influência da formação das próprias professoras (Irmãs de Caridade). A entrevistada contou que fez 5 (cinco) anos de curso primário na época.



Foto 3- Crianças fazendo ginástica.
Fonte: CEDOC/UNICENTRO/I.

Pelos relatos da ex-aluna do Colégio Nossa Senhora das Graças, conclui-se que os conteúdos das disciplinas eram postos em destaque.

Os livros de literatura infantil não foram ressaltados como parte tão integrante da rotina escolar. Para Benjamin (2002), a literatura é um espaço de criação da criança, de modo que, a mesma adentra nas histórias ao contemplá-las, vivenciando esse mundo, ela é participante, cria personagens, cenários: “De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim também elas leem seus textos” (BENJAMIN, 2002, p. 70).

Em Benjamin (2002), pode-se ressaltar que sua visão de criança caminha no entendimento de que esta é um ser criador, que busca conhecer, mas, de certa forma, é condicionada ao meio em que está inserida, no entanto, sua avidez pelo saber do mundo a incita a não parar.

(...)Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura (BENJAMIN, 2002, p. 104-105).

A senhora Bernadete disse, ainda, que a forma como as professoras ministravam as aulas era a seguinte: “Os pontos as professoras escreviam no quadro e em casa tinha que estudar para decorar”. Constata-se, por meio dessa fala, que a abordagem de ensino era a Pedagogia Tradicional. Para Becker (1994), a Pedagogia Diretiva (Tradicional) tem seu pressuposto epistemológico baseado no Empirismo, ou seja, a explicação da gênese e do desenvolvimento vem do meio físico e social, desse modo, a criança é considerada

“tabula rasa” no que se refere ao conhecimento, assim o professor é determinante na relação ensino – aprendizagem, sendo o aluno apenas aquele que recebe e reproduz o que lhe é repassado.

Quanto à formação das professoras, a entrevistada comenta: “A formação era religiosa, eu acho que elas (as freiras) deveriam ter um estudo para ser professora”. Em Irati havia, na década de 1930, a Escola Complementar, anexa ao Grupo Escolar de Irati, a qual funcionou de 1934 a 1939, e destinava-se à formação de professoras e prosseguimento dos estudos, após o 4º ano do primário, conforme Orreda (2007).



Foto 4 – Foto da déc. de 1930/1940.

Fonte: CEDOC/UNICENTRO/I.

Como se observa, na foto 4, as crianças apresentavam-se com roupas que imitavam os adultos, possivelmente, somente eram usadas em dias de festividades (religiosas, cívicas). A influência católica era preponderante, de modo que, a princípio, no Colégio Nossa Senhora das Graças, eram as Irmãs de Caridade que tinham a função de educar, o que não se pode negar o grande benefício que trouxeram, tendo em vista que não havia, nesse momento histórico, cursos de formação de professores.

Em Ariès (1989), vemos que, ao longo do tempo, as vestimentas usadas pelas crianças revelavam, também, uma forma da sociedade perceber a infância.

Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres da sua condição. Para nós é difícil imaginar essa confusão, nós que durante tanto tempo usamos calças curtas, hoje sinal vergonhoso de uma infância retardada. Na minha geração, os meninos deixavam as calças curtas no fim do 2º. Colegial, após uma certa pressão sobre pais recalcitrantes (...) Hoje em dia, a adolescência se expandiu para trás e para frente, e o traje esporte, adotado tanto pelos adolescentes como pelas crianças, tende a substituir as roupas típicas da infância do século XIX e início do século XX. Em todo caso, se no período 1900-1920 prolongava ainda até muito tarde no jovem adolescente as particularidades de um traje reservado à infância, a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância” (ARIÈS, 1989, p. 69-70).

Esta citação de Ariès (1989) revela justamente que, em certos momentos históricos, os trajes eram comuns a adultos e crianças, portanto, advém destes momentos o termo “adulto em miniatura”, pois às crianças restava imitar os adultos.



Foto 5- Crianças em celebração religiosa.
Fonte: CEDOC/UNICENTRO/I



Foto 6 - Crianças em comemoração de cunho religioso.
Fonte: CEDOC/UNICENTRO/I

No que se refere à questão da religião, para Benjamin (2002), a mesma atinge a comunidade de forma mais intensa na juventude (como se buscou ilustrar com as fotos 5 e 6). Há uma ânsia por religião, como se o caminho trilhado pelos mais jovens não tivesse sentido sem ela, diante da penúria, das dores do corpo. A juventude encontra-se, muitas vezes, perante o caos, há antíteses no caminho, como: puro ou impuro, sagrado ou profano, no entanto, as palavras que mais lhe aparecem são o permitido-proibido do contexto escolar. As crianças, os jovens querem ter a possibilidade de escolha, há uma busca da compreensão de seus próprios gostos. “Cercada pelo caos de coisas e homens, dos quais nenhum é sagrado, nenhum condenado, ela clama pela escolha. E antes que a graça não crie novamente o sagrado e o profano, ela não poderá escolher com a mais profunda seriedade” (BENJAMIN, 2002, p. 28). Assim, a questão religiosa tem marcada presença até a atualidade na cultura local, pois tem raízes históricas na cultura local.

PRIMEIROS CENTROS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA EM IRATI: ASPECTOS HISTÓRICOS

Orreda (2007) contribui, nessa temática, com uma obra que refaz a memória de Irati quanto à educação. Assim, tem-se o seguinte retrospecto referente aos centros de atendimento à infância, especificamente a educação infantil (0 a 5 anos), conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Dados dos centros de atendimento à infância – 1900 à 2001:

1909	1931	1939
<p>Instalação do Grupo Escolar de Irati, no entanto, já em 1901, a professora Rosalina Cordeiro de Araújo, nomeada professora em novembro de 1900, foi a primeira professora de Irati, ministrando aulas em um depósito de erva-mate, pioneira na educação de Irati. Em 1909, chegou a Irati o professor Roberto Emilio Mongruel, após conclusão do curso de professor normalista, instalando uma classe de meninos, na sede da Prefeitura e Câmara da época, permanecendo em Irati até 1912.</p>	<p>Colégio Nossa Senhora das Graças: instalação do jardim de infância em 6 de agosto de 1931. Helena Olek e Edwirges Miketa chegaram em Irati em 12 de agosto de 1930, com a missão de instalar o colégio, que teve o início das atividades em 5 de março de 1931.</p>	<p>Grupo Escolar de Irati (Denominado Duque de Caxias em 25/08/1941): em 1939, contava com Jardim de Infância, na gestão de Mercedes Braga.</p>
1962	1978-1998	Centros de Educ. Infantil Públicos em Irati (linha do tempo)
<p>As irmãs canisianas iniciaram suas atuações em educação, em Irati, em 1960. Nesse ano, o Instituto São Pedro Canísio adotou no Jardim de Infância o Método Experimental Montessori- Lubienska-Faure.</p> <p>Montessori: condução do aluno de acordo com sua capacidade/ Lubienska: abandono do abstrato e introdução de materiais pedagógicos/ Faure: ênfase no real e em temas da atualidade.</p>	<p>Orfanato São Valdomiro. Iniciou, em 20 de janeiro de 1962, com a transferência das crianças da Linha B de Gonçalves Júnior. A partir de 1997, denomina-se Casa de Promoção e Abrigo São Valdomiro.</p>	<p>-1974: CMEI Tempo de Construir; -1978: Antigo CEMIC, atual CMEI Alexandre Iarema; -Déc. de 80: Creche João Paulo II (Vila São João) e Casa de Apoio às Crianças (Riozinho); -1991: Creche Padre Pedro (Bairro Alto da Lagoa); -1995: Creche Comunitária Jardim Planalto; -1996: Creche D. Cândida da Silva (Eng. Gutierrez); -1997: CMEI Madre Tereza de Calcutá (Nhapindazal); -1998: Creche Anjo da Guarda (Vila Nova); -2001: CMEI Jardim das Orquídeas.</p>

Fonte: Quadro adaptado da obra - ORREDA, J. M. IRATI, TEU NOME É EDUCAÇÃO. Revista do Centenário. Vol.6. Ed. O Debate, 2007. Como, também, do trabalho: UJIE, N. A rede pública municipal de educação infantil iratiense e o lúdico: o olhar das profissionais. 140f. Dissertação de Mestrado: UEPG, 2009.

Conforme Orreda (2007), a pedagogia tradicional, preponderante do início do séc. XX, fundamentava-se em dar e tomar a lição. No entanto, na década de 1930, houve o movimento de renovação do ensino, com enfoque na cooperação entre professores e alunos. O autor coloca que, durante a 1ª República (1889-1930), três correntes distintas estavam presentes no cenário pedagógico: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia libertária.

Em defesa da Pedagogia Tradicional, as aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova nascida de movimentos da burguesia e da classe média, em busca da modernização do Estado e da sociedade. E a Pedagogia Libertária integrada por intelectuais ligados a movimentos sociais e populares, com anseios de transformações propostas pelo movimento operário. O que predominava no Brasil era a herança da Pedagogia Jesuítica do Ratio Studiorum. (ORREDA, 2007, p. 12)

Quanto à educação infantil nos centros de atendimento à infância (orfanato e jardins de infância), não se tem registros tão específicos sobre uma pedagogia ou tendência seguida, exceto do Colégio São Pedro Canísio que adotou, na década de 1960, a pedagogia de Maria Montessori, com ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança, o que foi difundido no Brasil por ocasião de congressos relacionados à educação da infância e literatura vasta sobre a temática (KUHLMANN JR, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das entrevistas realizadas e das fotos (imagens) analisadas foi possível perceber que a didática na primeira instituição de atendimento à infância voltava-se ao estudo de “pontos”, à didática de “dar e tomar a lição”, bem como se dava atenção aos trabalhos manuais, mais voltados à educação feminina. Já a questão religiosa era preponderante, de modo que o ensino era ministrado por freiras (a partir de 1930). Pode-se dizer que a criança era um receptáculo de informações.

Realizar este levantamento das primeiras instituições de atendimento à infância, em Irati – PR, fez com se visualizasse uma possível evolução no atendimento às crianças, principalmente a partir da década de 1990, com a abertura de creches para o atendimento infantil. Nesta década, a discussão sobre a educação infantil fomentou-se de maneira ampla, considerando o que diz a LDB nº 9394/96, que reafirma o contido na Constituição Federal de 1988 sobre o direito das crianças quanto à educação voltada à faixa etária de 0 a 6 anos.

Considera-se, na atualidade, a educação infantil como espaço de cuidados, educação e brincadeiras. A criança como cidadã, participativa e atuante. O professor como mobilizador de aprendizagens, que possa levar as crianças ao desenvolvimento de sua autonomia, por meio de sua prática pedagógica, a qual tem como eixo a ludicidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.19, no.1, p. 89-96, jan/jun, 1994.

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB no.1, de 7 de abril de 1999.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no. 9394 de 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr, M. Apresentação. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2002.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da idade Média à época contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. KRAMER, S.; LEITE, M.I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- KUHLMANN JR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2002.
- ORREDA, J. M. **Irati, Teu Nome É Educação**. Revista do Centenário. Vol.6. Ed. O Debate, 2007.
- REDIN, E. A representação da criança: visão histórica. In: REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, G. de. Os jardins de infância públicos no início do séc. XX. In: SOUZA, G.de. **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.
- UJIE, N. **A rede pública municipal de educação infantil iratiense e o lúdico: o olhar das profissionais**. 140f. Dissertação de Mestrado: UEPG, 2009.

SOBRE O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE ORTOGRAFIA

Carlos Eduardo Krebs Anzolin¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, aprovado em 2009. Este acordo permite uma maior aproximação do português escrito dos países lusófonos que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. A ortografia unificada permite maior padronização da língua escrita, que anteriormente, apresentava algumas variações. Neste artigo, realizaremos um percurso histórico nas reformas ortográficas já implantadas no passado e assim a evolução ortográfica da língua portuguesa através do tempo será comparada. Também, serão discutidos os argumentos de intelectuais, linguistas e teóricos sobre o novo acordo ortográfico. Uma breve apresentação sobre as alterações das novas regras ortográficas será apresentada. Por fim, abordaremos a questão do ensino de ortografia e suas especificações com o suporte de autores como Travaglia (2000) e Cagliari (1998).

Palavras-chave: Acordo Ortográfico; ortografia; ensino.

ABOUT THE NEW ORTHOGRAPHIC AGREEMENT OF THE PORTUGUESE LANGUAGE AND THE TEACHING OF ORTHOGRAPHY

Abstract: This paper aims to present and discuss the new Portuguese Language Orthographic Agreement, approved in 2009. This arrangement allows a closer approximation of the writing of Portuguese speaking countries that are part of the Community of Portuguese Language Countries. A unified spelling allows greater standardization of the written language, which previously had some variations. In this paper, there will be a historic course in spelling reforms already implemented in the past and so the evolution of Portuguese spelling through time will be compared. Also, we will discuss the arguments on the new spelling agreement of intellectuals, linguists and theorists. A brief presentation on the changes of the new spelling rules will be displayed. Finally, we will address the issue of teaching spelling and its specifications supported by authors such as Travaglia (2000) and Cagliari (1998).

Keywords: Orthographic Agreement; orthography; teaching.

¹ Especialista em Estudos Literários pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, PR. E-mail: carloskrebs2006@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Hoje, a língua portuguesa ocupa a sexta posição no quadro das línguas mais faladas no mundo, com quase 250 milhões de falantes nativos e cerca de 275 milhões de falantes totais, atrás apenas do Mandarim, Espanhol, Inglês, Árabe e Hindi. É a segunda língua de origem latina e, a terceira de origem europeia mais falada no planeta e a quinta no número de países em que é língua oficial. Além disso, é a quarta mais usada na Internet. Mas, com números tão significativos, o português vinha passando por problemas de ordem ortográfica entre os países que o falam. E, a partir disso, decidiu-se implantar o último Acordo Ortográfico para por fim às diferenças e unificar o sistema ortográfico de todos os países de fala portuguesa.

A nova ortografia da língua portuguesa entrou, finalmente, em vigor após a ratificação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa pelos três primeiros países lusófonos – Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Esse acordo já havia sido assinado em 1990 pelos oito países da *Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)*, mas encontrou várias dificuldades diplomáticas, burocráticas e políticas para que vigorasse nessas quase duas décadas. Então, em 28 de setembro de 2008, com a assinatura do então Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, o novo Acordo Ortográfico passou a valer a partir de 2009, acarretando mudanças na escrita nas mais diversas instâncias sociais: na escola, na imprensa, no meio editorial e, em pouco tempo, nos concursos e vestibulares. Porém, a implantação definitiva do Acordo Ortográfico somente ocorrerá em 2016, pois o Decreto 7875/2012 adiou este acontecimento.

O Acordo tem o propósito de unificar as ortografias da língua portuguesa dos países que a tem como idioma oficial, trazendo inúmeros benefícios como, por exemplo, a maior difusão da língua portuguesa no mundo e a facilidade editorial. É fundamental que agora, na disciplina de língua portuguesa na escola, o ensino dessa nova atualização ortográfica seja posto em prática. E, é importante ressaltar que estas mudanças ortográficas são apenas de cunho gramatical, não alterando a fala da língua. A língua está em todos os meios sociais e o domínio da forma padrão escrita é fundamental.

Na escola, os alunos, geralmente, apresentam dificuldades em ortografia e o novo Acordo Ortográfico trouxe mais desafios para o ensino dessa modalidade escrita. Desse modo, perguntamos: Que metodologia pode ser utilizada para o ensino do Novo Acordo Ortográfico? É com esse questionamento que este artigo tem por objetivo, na última parte, analisar algumas teorias para o ensino de ortografia e, assim, termos subsídios para o ensino desta nova atualização ortográfica.

PERCURSO HISTÓRICO DAS MUDANÇAS E REFORMAS ORTOGRÁFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

“Uma reforma ortográfica decorre da constatação da inadequação da ortografia vigente ou da intenção de aperfeiçoá-la.” (CINTRA, 2009, p.2)

De acordo com Williams (1961), a história da ortografia da língua portuguesa divide-se em três períodos: o período fonético, o etimológico e o reformado:

a) o *período fonético* – coincide com o período do português arcaico. Nesse período os escribas tentavam representar foneticamente os sons das palavras que escreviam. Como havia muitos sons que não existiam em latim, foram obrigados a adaptar velhas grafias e inventar novas. O mesmo som era representado em diferentes maneiras e diferentes

sons de maneiras iguais. Alguns exemplos de confusão de grafias desse período: o uso de *qu* por *c*: *cinquo* por *cinco*, *nunqua* por *nunca*; o uso de *u* e *v*: *auer* por *haver*, *vsar* por *usar*, *ovuir* por *ouvir*; confusão de *m*, *n*, e *til*: *cimco* por *cinco*, *gråde* por *grande*, *senpre* por *sempre*, *tēpo* por *tempo*; a letra *h*: *mãho* por *mão*, *hidade* por *idade*, *honde* por *onde*, *hum* por *um*, *ouve* por *houve*, *omē* por *homem*; vogais duplas: *coontar*, *seentir*; consoantes duplas: *deffender* por *defender*, *cavallo* por *cavalo*, *llãa* por *lã*, *malldade* por *maldade*, *honrra* por *honra*, *consselho* por *conselho*.

b) o período etimológico (ou pseudoetimológico) – se estende do Renascimento até o século XX. As grafias latinas e gregas foram divulgadas com desatenção à pronúncia. Essa prática tem princípios de antes do século XVI, especialmente em trabalhos traduzidos do latim, mas foram os escribas e os impressores do Renascimento que deram voga a ela que perdura até hoje. Alguns exemplos de palavras desse período: *ch*, *ph*, *th* e *y* em palavras de origem grega ou de suposta origem grega: *chrystallino*, *eschola*, *phrase*, *rhetorico*, *theatro*, *estyllo*; *ct*, *gm*, *gn*, *ms mpt* e consoantes duplas em palavras de origem latina: *auchtor*, *fructo*, *augmento*, *prompto*, *bocca*, *peccar*, *cabello*, *setta*; falsas regressões ortográficas: *thesoura*, *ethymologia*, *phylosophia*, *occeano*, *portuguez*, *simplez*. Ou seja,

Enquanto a Academia Espanhola reformava a ortografia no século XVIII em bases fonéticas racionais, a Academia de Lisboa consolidava a tradição de dois séculos, ao consagrar a etimologia como supremo princípio ortográfico. (WILLIAMS, 1961, p.41).

c) o período reformado² – caracterizado por um retorno às grafias fonéticas, mas aqui, as ortografias foram sendo uniformizadas por convenções. É considerado de natureza fonológica, entretanto,

A expressão “de natureza fonológica” não significa que esta ortografia seja um reflexo direto do sistema fonológico da língua. Nenhum sistema ortográfico é exclusivamente de um único tipo (seja etimológico, filosófico, fonético ou fonológico). (MATEUS, 2009, p.115)

As principais alterações deste período foram: eliminação do *y* e substituído por *i*; eliminação dos dígrafos de origem grega, por exemplo, os dígrafos *th*, *ph*, *rh* e substituídos por *t*, *f*, *r* ou *rr*; redução das consoantes dobradas; inserção de extensiva acentuação gráfica e redução das consoantes dobradas.

Esse sistema ortográfico, formulado em 1911 e oficializado em Portugal em 1916, foi sendo modificado por acordos ortográficos entre Brasil e Portugal ao longo do século XX, tentando-se sempre uma unificação ortográfica. Portanto, a ortografia da língua portuguesa como é hoje sofreu várias reformas. Porém, entraves políticos e diplomáticos adiaram esse acontecimento.

Em 1911, uma comissão de filólogos portugueses foi nomeada em Portugal para oficializar uma nova ortografia que entrou em vigência. Em 1907, no Brasil, a *Academia Brasileira de Letras* (ABL) elaborou um projeto de reformulação ortográfica. Porém, em 1919 esse projeto fora revogado e somente Portugal aplicara uma nova ortografia. Desse modo,

Esta reforma, que deveu muito aos trabalhos sobre ortografia realizados por Gonçalves Viana, eliminava dígrafos de origem grega como *th*, *ph*, *rh* e o *y*, simplificava as consoantes duplas (exceto *rr* e *ss* entre vogais), eliminava consoantes não pronunciadas “desde que não influíssem na pronúncia da vogal antecedente” e regularizava a acentuação gráfica”. (MATEUS, 2009, p.144)

2 “[...] surgiu com o trabalho do foneticista português Gonçalves Viana, que publicou em 1904 o livro *Ortografia Nacional*.” (AZEREDO, 2008, p.18)

Em 1931 é, então, assinado um acordo entre Brasil e Portugal. O Brasil adota o projeto português de 1911. Entretanto, depois de oficializado em 1933, esse acordo é derrubado pela Constituição Brasileira de 1934, que solicita o retorno à ortografia da Constituição de 1891. Iniciou-se, a partir de então, um processo de uniformização da ortografia brasileira e portuguesa, culminando no acordo de 1943, que deu origem ao Acordo Ortográfico de 1945, tornando-se lei em Portugal, mas o Brasil manteve a ortografia do Vocabulário Ortográfico de 1943.

Em 1971 um novo decreto é assinado, sendo que a ortografia de 1943 sofre alterações. Essa última reforma, no Brasil, perdurou até o final de 2008. Em Portugal, o decreto de 1945 ainda não tinha sido alterado. Este aproximou um pouco mais a ortografia dos dois países, suprimindo-se os acentos gráficos responsáveis por 70% das divergências entre as duas ortografias oficiais (nos homógrafos e nos vocábulos derivados com o sufixo *-mente* ou iniciado por *-z*.)

Em 1986 houve uma tentativa de estabelecer um acordo ortográfico, que acabou sendo rejeitado, principalmente por Portugal. Contudo, em 1990, foi debatida a questão da uniformização ortográfica e decidiu-se que essa deveria se transformar em lei, ficando como responsáveis pela publicação de um vocabulário ortográfico comum da língua portuguesa a Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, mas não entrou em vigor pela não ratificação da maioria dos países lusófonos. Hoje, Brasil, Portugal, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe estão com a ortografia do Acordo Ortográfico de 1990 em vigência.

O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO: DISCUSSÕES

Em 1º de janeiro de 2009 entrou em vigência a nova ortografia da língua portuguesa, ou seja, de acordo com as alterações do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Esse acordo foi assinado por todos os países lusófonos em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. No Brasil, o Acordo foi aprovado no Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº. 54, de 18 de abril de 1995. O Acordo demorou dezenove anos para vigorar, pois, o processo de ratificação só tinha sido realizado por Brasil e Cabo Verde. Porém, em 2004, um acordo foi realizado, reclamando que se três dos oito países lusófonos ratificassem o Acordo, esse entraria automaticamente em vigor nesses países. Então, em 2006, São Tomé e Príncipe ratificou o Acordo.

Esse acordo foi feito para dar fim às diferenças ortográficas dos países de fala e escrita portuguesa como idioma oficial, que compõem a *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)* de quatro continentes – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Brasil e Portugal – pois, há inúmeras variações linguísticas de escrita entre os países lusófonos. A fala continuará sendo a mesma em cada país, porque é exatamente na escrita que as mudanças ortográficas estão calcadas, isto é, “A padronização gráfica das palavras reflete uma imagem de unidade e de uniformidade em si mesma artificial, visto que tal unidade nunca se realizou, não se realiza e jamais se realizará na fala corrente.” (AZEREDO, 2008, p.13)

Há várias vantagens para a homogeneização da língua escrita, tais como: maior difusão da língua portuguesa no âmbito internacional; redução de custos na produção e adaptação de livros que serão impressos em formato padrão; maior mobilização dos meios de comunicação; os testes de proficiência em língua portuguesa não precisarão ser duplicados em grafias diferentes (brasileira e portuguesa); simplificação de algumas regras ortográficas; o português poderá se tornar um dos idiomas oficiais da *Organização das Nações Unidas (ONU)*; facilitar o intercâmbio cultural e as relações diplomáticas entre os países lusófonos, ou seja, “A existência de duas grafias oficiais acarreta problemas na redação de documentos em tratados internacionais e na publicação de obras de interesse público” (HOUAISS apud SGARIONI, 2008, p.4).

O Acordo ainda é obscuro em alguns pontos, com exceções em certas regras, mas com o novo *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)* do gramático Evanildo Bechara, responsável pelo setor de lexicografia e lexicologia da Academia Brasileira de Letras, esclarece melhor as mudanças.

Pode-se dizer que o vocabulário menos afetado com esse acordo é justamente o brasileiro, “[...] pois o acordo modificará 1,6% do vocabulário luso e só 0,5% do brasileiro. Segundo o MEC, em dicionários brasileiros com 200 mil palavras, isso representaria 10 mil delas.” (MACHADO, 2007, p.40). Diferentemente de Portugal e dos demais países lusófonos, algumas palavras serão adaptadas para o português brasileiro:

Quadro 1: Exemplos de adaptação de palavras no português de Portugal.

Brasil	Portugal
<i>Ação</i>	<i>Acção</i>
<i>Adoção</i>	<i>Adopção</i>
<i>Ótimo</i>	<i>Óptimo</i>
<i>Direção</i>	<i>Direção</i>
<i>Úmido</i>	<i>Húmido</i>

Fonte: Adaptado de Bizzocchi (2007)

Talvez seja esse um dos motivos para a resistência portuguesa em acatar o acordo. Apesar de palavras como *corrupção*, *pacto*, *captura* serem grafadas desta maneira tanto no Brasil como em Portugal. Com isso, pode-se dizer que a língua portuguesa ficará mais abrasileirada. No entanto, em alguns casos em que a letra *c* ou *p* é pronunciada, seu uso poderá ser facultativo, por exemplo: *facto*, *sector* etc.

Logo, as desvantagens do Acordo poderão ser: a adaptação à língua escrita vigente pelas populações; a corrida das editoras para mudar o sistema ortográfico velho para o novo nas novas edições de livros didáticos que acarretará em custos e pontos gramaticais obscuros, como no exemplo relatado pelo linguista da Universidade de São Paulo, Aldo Bizzocchi (2007, p.43), na *Revista Língua Portuguesa*:

O mais absurdo da reforma é que deixará de ser usado o acento para diferenciar “pára” (verbo) de “para” (preposição), bem como o de “pêlo” (substantivo) e “pelo” (preposição + artigo). O título *Uma pistola para Jeca*, do filme de Mazaroppi, poderá ser interpretado como “uma pistola cabe (ou é oferecida) a Jeca” (sentido real do título) ou “uma pistola detém Jeca”. E quem vai entender o trocadilho no título do livro *Pelos pêlos*, de Ana Cristina César?

Entretanto, o período de adaptação previsto pelo governo brasileiro vai até 31 de dezembro de 2015, sendo que, concursos e vestibulares poderão aceitar as duas grafias nessa transição, pois foi adiado pelo Decreto 7875/2012. Então, a partir de 2016, se for infringido o Acordo, será considerado erro pela atual gramática da Língua Portuguesa, pois a ortografia velha cairá em desuso. Portugal terá um período maior para se adaptar, porque as alterações serão mais significativas na sua atual ortografia.

Bizzocchi (2007, p.43), ainda discute os pontos positivos e negativos do acordo e diz que “A difusão de um idioma depende do prestígio e do poder político, econômico e cultural dos países que o falam e não da grafia.”. Dessa forma, o autor contrapõe os argumentos em favor da unificação. Mas, o fato de o português ser a 3ª língua europeia mais falada no mundo com a existência de duas ortografias atrapalharia sua difusão internacional. O autor, ainda, faz uma comparação da difusão da língua inglesa no mundo hoje, que,

apesar de ter duas ortografias, a britânica e a americana, possui uma sintaxe somente, diferentemente da língua portuguesa que possui divergências no léxico, no sistema morfo-sintático e no uso do pronome:

Quadro 2: Diferenças morfo-sintáticas e lexicais entre Brasil e Portugal.

Brasil	Portugal
<i>“Me sentei aqui com ela e ficamos conversando.”</i>	<i>“Sentei-me cá com ela e ficamos a conversar.”</i>
<i>Gol</i>	<i>Golo</i>
<i>câncer</i>	<i>Cancro</i>
<i>guarda-roupa</i>	<i>guarda-fatos</i>
<i>Irã</i>	<i>Irão</i>
<i>Moscou</i>	<i>Moscovo</i>
<i>Bagdá</i>	<i>Bagdade</i>
<i>Copenhague</i>	<i>Copenhaga</i>
<i>Nurembergue</i>	<i>Nuremberga</i>

Fonte: Adaptado de Bizzocchi (2007, p. 44).

Entretanto, para Travaglia (2000, p.53) “entre o Português escrito do Brasil e o de Portugal as diferenças de convenção ortográfica bem como as diferenças sintáticas podem ser consideradas mínimas. A maior diferença parece ficar no léxico.”. O Acordo Ortográfico refere-se à unificação ortográfica apenas, pois, na opinião de Azeredo (2008, p.13), “uniformização ortográfica nada tem a ver com uniformização da língua. As línguas são como são em virtude do uso que seus falantes fazem dela, e não de acordos de grupos ou de decretos de governo.”.

Há pontos negativos deste novo acordo ressaltados por alguns críticos, que destacam as suas imperfeições. No entanto, devemos enfatizar o lado positivo que o acordo promove, como para Faraco (2009, p.4):

O Acordo é, em geral, positivo. Em primeiro lugar, porque unifica a ortografia do português, mesmo mantendo algumas duplicações. Por outro lado, simplifica as regras de acentuação, limpando o Formulário Ortográfico de regras irrelevantes e que alcançam um número muito pequeno de palavras. A simplificação das regras do hífen é também positiva: torna um pouco mais racional o uso desse sinal gráfico.

Vemos que a visão deste linguista é, em resumo, positiva, destacando a importância da simplificação de algumas das regras ortográficas. Neste ponto, é necessário nos conscientizar de que as reformas ortográficas fazem parte de um processo de evolução da língua, esta que vai sofrendo alterações ao longo do tempo.

Contudo, deve-se considerar que, mais importante do que um acordo ortográfico preocupado meramente com a unificação ortográfica do idioma e imposto a seus utentes de modo unilateral, uma política linguística responsável deve empenhar-se no sentido de promover a difusão da língua portuguesa mundialmente, valorizar seu legado cultural, por meio de uma ação diplomática dos países lusófonos e, principalmente, promover ações conjuntas de caráter pedagógico, no sentido de conferir aos habitantes dos territórios que têm o português como língua oficial condições de adquirirem a tão almejada competência linguística no próprio idioma. (SILVA, 2009, p.58)

Para este autor, o acordo ortográfico é importante, pois vai além do seu caráter ortográfico, pois cumpre um papel idealizador da Língua Portuguesa como uma das línguas hegemônicas no panorama mundial. O português é uma das línguas mais faladas do mundo. O autor também mostra o cenário atual da competência linguística de grande parcela da população brasileira, que se encontra com baixos níveis de letramento.

AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES DO ACORDO ORTOGRÁFICO

No Brasil, as alterações se deram principalmente no âmbito das regras de acentuação, do uso do hífen e da extinção do trema (que nos outros países lusófonos já não era mais usado). Em Portugal e nos outros países serão eliminadas as *consoantes mudas* e o *h* inicial de palavras como *erva* e *úmido* que estavam em uso. No entanto, em alguns casos em que a letra *c* é pronunciada, seu uso poderá ser facultativo, por exemplo, *facto* e *sector*. Também, o Acordo prevê dupla grafia nas palavras proparoxítonas cuja vogal tônica admita mudança de timbre, por exemplo: *cômodo* (ou *cómodo*) *ingênuo* (ou *ingénuo*) *Antônio* (ou *António*) etc.

Para os casos facultativos, temos a seguinte colocação:

A ortografia de uma língua consiste na padronização da forma gráfica de suas palavras para o fim de uma intercomunicação social universalista, e só em casos excepcionais são admitidas duas grafias para uma mesma palavra. (AZEREDO, 2008, p.13)

A seguir, o novo Acordo Ortográfico sinteticamente, elencando os seus principais pontos, segundo o trabalho de Tufano (2008):

- O alfabeto passa a ter 26 letras, com a introdução das letras *k*, *w*, e *y*. Palavras estrangeiras, como *show*, *playboy*, *windsurf* estão incorporadas à cultura brasileira. Símbolos de unidades de medida, como km (quilometro), kg (quilograma), W (watt) também já eram usados.
- O trema, sinal colocado sobre a letra *u* para indicar que ela deve ser pronunciada nos grupos *gue*, *gui*, *que*, *qui*, não é mais adotado, mas mantido nas palavras de origem estrangeira, como *Müller* e derivados *mülleriano* etc.
- O acento dos ditongos abertos *-ei*, *-oi*, das palavras paroxítonas é abolido, exemplo: *alcatéia* – *alcateia*; *colméia* – *colmeia*; *idéia* – *ideia*; *Coréia* – *Coreia*.
- Nas palavras paroxítonas, não se usa mais o acento no *i* e no *u* tônicos quando vier depois de um ditongo, exemplo: *feíúra* – *feiura*; *bocaiúva* – *bocaiuva*; *baiúca* – *baiuca*.
- Não se usa mais o acento circunflexo das palavras terminadas em *êem* e *ôo(s)*, exemplo: *abenção* – *abençoo*; *vôo* – *voo*; *dêem* – *deem* (verbo dar); *lêem* – *leem* (verbo ler). Entretanto, os verbos *ter*, *vir* e seus derivados continuam sendo acentuados no plural (eles têm, eles vêm) e no singular (ele detém, ele intervém).
- Não se usa mais o acento que diferenciava as palavras homógrafas *pára* (verbo parar) e *para* (preposição), *péla* (verbo pelar) e *pela* (preposição), *pêlo* (substantivo) e *pelo* (preposição), *pólo* (substantivo) e *polo* (a união antiga e popular de *por* e *lo*), *pêra* (substantivo) e *pera* (preposição arcaica que significa *para*). Entretanto, permanece o acento diferencial em *pôde* (pretérito perfeito do indicativo) e *pode* (presente do indicativo), *pôr* (verbo) e *por* (preposição), sendo facultativo o uso do acento circunflexo para diferenciar as palavras forma/fôrma.
- Não se usa mais o acento agudo no *u* tônico das formas verbais rizotônicas: (tu) *argúis* – *arguis*, (ele) *argúi* – *argui*, (eles) *argúem* – *arguem*, do presente do indicativo dos verbos *arguir*, *redarguir* etc.

- Usa-se sempre o hífen diante de palavras iniciadas por *h*: *anti-higiênico*, *super-homem*; em prefixos terminados em vogal: sem hífen diante de vogal diferente: *autoescola*, *antiaéreo* etc.; sem hífen diante de consoante diferente de *r* e *s*: *anteprojeto*, *semicírculo* etc.; sem hífen diante de *r* e *s*, mas dobram-se essas letras: *antirracismo*, *antissocial* etc.; com hífen diante de mesma vogal: *contra-ataque*, *micro-ondas* etc.; em prefixos terminados em consoante: com hífen diante de mesma consoante: *inter-regional*, *sub-bibliotecário* etc.; sem hífen diante de consoante diferente: *intermunicipal*, *supersônico*; sem hífen diante de vogal: *interestadual*, *superinteressante* etc.

- Observações no emprego do hífen: com o prefixo *sub*, usa-se o hífen também diante de palavra iniciada por *r* *sub-região*, *sub-raça*; Palavras iniciadas por *h* perdem essa letra e juntam-se sem hífen: *subumano*, *subumanidade*; Com prefixos *circum* e *pan*, usa-se o hífen diante de palavra iniciada por *m*, *n* e vogal: *circum-navegação*, *pan-americano* etc.; O prefixo *co* aglutina-se em geral com o segundo elemento, mesmo quando este se inicia por *o*: *coobrigação*, *coordenar* etc.; Com o prefixo *vice*, usa-se sempre o hífen: *vice-rei*, *vice-almirante* etc.; Não se deve usar o hífen em certas palavras que perderam a noção de composição, como *girassol*, *madressilva*, *mandachuva*, *pontapé* etc.; Com prefixos *ex*, *sem*, *além*, *aquém*, *recém*, *pós*, *pré*, *pró*, usa-se sempre o hífen: *ex-aluno*, *sem-terra*, *além-mar*, *aquém-mar*, *recém-casado*, *pós-graduação*, *pré-vestibular*, *pró-europeu*.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA

A aprendizagem de ortografia no processo de aprendizagem da grafia de palavras inicia-se pela alfabetização. Esse processo é contínuo, exigindo do alfabetizando a codificação de sons em escrita alfabética e é caracterizado por tentativas de grafar palavras, como CASA, mas às vezes cometendo erros comuns nesse período, como o de grafar CAZA. A língua escrita, geralmente, não apresenta correspondência gráfica fidedigna aos sons da fala. Há irregularidades, sinais diacríticos (acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo, trema) conforme a sonoridade da palavra, pois a correspondência ocorre apenas na transcrição fonética. Porém, letras diferentes podem representar o mesmo som:

Z { EXATO
CASA
TRISTEZA

Ao contrário do que muitos pensam, não é apenas na alfabetização que os alunos devem aprender a ortografia das palavras. A aprendizagem é uma constante na vida de qualquer pessoa, porque dominar a ortografia requer tempo. O domínio ortográfico também pode decorrer do grau de letramento da pessoa, ou seja, decorre do maior contato com textos escritos da norma padrão da língua. Porém, como não somos perfeitos, podemos ter lido alguma vez uma palavra e memorizado, mas quando a escrevermos vem a dúvida: será *TIGELA* ou *TIJELA*?

O professor não precisa ter aversão ao erro de grafia do aluno, mas sim precisa dar-lhe condições de desenvolver melhor sua escrita, para que ele aproprie-se do sistema ortográfico no ato da escrita. O incentivo ao uso do dicionário mesmo nas produções textuais deve ser constante, para que o aluno possa resolver suas dúvidas. Para Cagliari (1998), a ortografia nunca deveria ser objeto de avaliação, pois é natural que mesmo pessoas acostumadas a escrever, tenham dúvidas sobre palavras que já escreveram antes, isto é, ninguém está inerte ao erro. Entretanto:

Assim como a sociedade cultiva um desprezo preconceituoso contra quem fala uma variedade da língua muito diferente da norma culta, do mesmo modo trata quem escreve sem seguir a ortografia. Nesses casos, é mais comum as pessoas estranharem uma grafia errada de uma palavra do que um texto mal-estruturado ou uma ideia mal-apresentada. (CAGLIARI, 1998, p.351)

Nesta analogia entre fala e escrita, o autor considera que os aspectos formais da escrita como a ortografia devem ser enfatizados após o aluno conseguir escrever com fluência, elaborando ideias claras e construindo sentido, ou seja, “Esse procedimento mostra que não é preciso começar com a ortografia, mas também não se pode abandoná-la.” (CAGLIARI, 1998, p.352).

Cagliari (1998) questiona: o que fazer com os alunos que não escrevem as palavras seguindo a ortografia nas séries mais avançadas? Ele responde dizendo que o trabalho com o aluno no que se refere à ortografia não é apenas papel do alfabetizador, mas é, também, compromisso dos outros professores. Para o autor, o professor deveria falar do processo de aquisição de linguagem, da natureza, da função e dos usos do sistema de escrita e explicar detalhadamente o que é ortografia e quais são as regras. O autor critica o uso de ditados.

Em contrapartida, consideramos que em tempos de reforma ortográfica, como o atual, o professor pode utilizar-se de todo e qualquer tipo de exercício (de texto, gramatical etc.) para a assimilação de novas regras ortográficas em vigência na língua portuguesa, até mesmo o uso de ditados.

O ensino de gramática ainda se apresenta de suma importância para o entendimento do funcionamento da língua. E, no caso da ortografia, destacamos o ensino de aspectos relativos à Fonética e à Fonologia, pois visam à compreensão da linguagem falada (sons da fala) e da escrita (ortografia), essenciais ao aperfeiçoamento ortográfico do aluno. Por isso, como diz Travaglia (2000, p.121), “[...] exercícios estruturais podem ser usados em qualquer série e não apenas em séries iniciais como às vezes se propõe. O fator determinante básico é a necessidade dos alunos.” Cagliari (1998, p.355) propõe ainda que o professor ensine o aluno a ter dúvidas ortográficas e a resolvê-las:

A prática de muitos professores de apagar uma palavra escrita errada pelo aluno e de colocar o certo acaba gerando a famosa preguiça intelectual. Depois de certo tempo, ele já não se preocupa com a ortografia, porque o professor corrige-o mesmo. O ideal seria desenvolver nos alunos o hábito de rever o que escrevem, passar a limpo, fazendo uma autocorreção da ortografia dos seus textos, seja em que matéria for, não só nas redações escolares da aula de português.

Nesse sentido, o autor explica que para o aluno escrever corretamente, é preciso incentivá-lo a uma prática constante de escrita com o apoio do dicionário e de leitura constante. Ou seja, pela leitura ocorre o contato visual com a palavra escrita e, deste modo, adquire-se uma memória visual, então, percebe-se que algumas grafias são estranhas e provavelmente inexistentes quando lemos ou escrevemos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2002, p.87):

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos.

Para aplicar a nova ortografia em sala de aula, o professor de língua portuguesa precisa se preparar, se atualizando com o estudo do assunto e elaborar planos de aula condizentes com as séries dos alunos. Atividades alternativas como o debate sobre o tema, levar o aluno a refletir sobre a língua portuguesa no âmbito internacional e os aspectos positivos e negativos do acordo ortográfico são opções para que o docente não se utilize somente das explicações gramaticais do acordo como método didático.

No caso de dúvidas quanto à grafia do novo Acordo Ortográfico, para o público em geral e principalmente aos estudantes, uma das melhores maneiras de saná-las é pela consulta de dicionários que já estão padronizados com o novo Acordo Ortográfico. No Brasil, há

vários dicionários tradicionais e especializados, tais como o *Aurélio* e o *Houaiss*, estes desde que já estejam atualizados com a nova ortografia.

Enfatizamos, novamente, que a assimilação da nova ortografia pode ser realizada pela leitura. Por meio desta habilidade, o contato visual com a palavra faz com que memorizemos a nova grafia e quando escrevemos algum texto, lembremos-nos da palavra modificada. A nova ortografia não gera dificuldades para compreensão de textos. Jornais de âmbito nacional como a *Folha de São Paulo*, periódicos como as revistas *Veja*, *Época*, *Nova Escola* e sites da Internet já circulam com o novo Acordo Ortográfico. Somente pelo estudo gramatical, com o passar do tempo, as regras estudadas, uma vez aprendidas, poderão ser facilmente esquecidas. Também, é recomendável o trabalho com o texto atrelado à gramática, ou seja, as questões gramaticais a partir de erros dos alunos nas suas produções textuais. Desse modo, observando a recorrência de erros gráficos nestes textos produzidos, podemos recorrer ao estudo da ortografia através de suas regras gramaticais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a língua, seja na forma natural no convívio social, seja na forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição do funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2000, p.107)

A implantação do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que já não era tão novo assim, assinado pelos países lusófonos em 1990, finalmente entrou em vigência em 2009, apesar de ser postergada a sua implantação definitiva para 2016 por meio do Decreto 7875/2012. Apesar disso, o novo acordo já está acarretando mudanças das mais variadas instâncias nos diversas instituições do país.

As controvérsias em torno do novo Acordo Ortográfico estão calcadas justamente nas convenções ortográficas antes utilizadas e hoje extintas. No caso de Portugal, por exemplo, houve uma drástica mudança, em que podemos destacar a extinção das consoantes mudas de algumas palavras, que são pronunciadas, mas não serão mais escritas. A população desse país tem pela frente o dever de se adaptar. No Brasil, as mudanças não foram tão estonteantes e acreditamos que haverá maior facilidade para aprender a implantar as novas regras ortográficas na escrita.

Críticas e polêmicas à parte, o novo Acordo Ortográfico apresentou-se como um grande acontecimento para a Comunidade de Países de Língua Portuguesa. O acordo não conseguiu unificar totalmente a língua escrita dos países lusófonos, pois isso seria praticamente impossível visto a variedade linguística de cada nação, mas significou um passo para a maior difusão da Língua Portuguesa no mundo. Um acordo ortográfico não seria realizado se não trouxesse benefícios para a uma língua escrita.

Por fim, este trabalho possibilitou refletir sobre o papel que a língua escrita desempenha em nossas vidas e o quão importante é o ensino da língua materna. Na questão do ensino de ortografia, cabe ao professor de Língua Portuguesa conscientizar-se do seu papel que é fundamental nesta transição ortográfica.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. (Org.) Instituto Antônio Houaiss. **Escrevendo pela nova ortografia**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BIZZOCCHI, A. A Língua das ortografias. **Revista Língua Portuguesa**, ano 2, n. 21, p.43-44, 2007.

BRASIL. Academia Brasileira de Letras. **A nova ortografia oficial**. Gráfica Auriverde: Rio de Janeiro, [1971].

_____. Decreto nº 6.583, de 29 de Setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.1(Publicação), 30 de set. 2008.

_____. Decreto n. 7875, de 27 de Dezembro de 2012. Altera o Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7875.htm> Acesso em 16 out. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO, E. de A. Orthographia virou ortografia. **Revista Língua Portuguesa**, ano 1, n. 11, p.52-54, 2006.

CINTRA, G. **Algumas considerações sobre o Acordo Ortográfico**. Disponível em: <www.filch.usp.br/eventos/simelp/new/pdf/mes/07.pdf> Acesso em: 12 mar. 2009.

FARACO, C. A. **Novo Acordo Ortográfico**. Disponível em: <<http://www.parabolaeditorial.com.br>> Acesso em: 19 fev. 2009.

FILHO, B. P. O que pode esta língua. **Discutindo Língua Portuguesa**, ano 1, n.1, p.28-33. Escala Educacional: São Paulo, [2007].

GARCIA, A. S. O acordo ortográfico de 1995: seus antecedentes, seus pontos positivos e negativos, suas possíveis conseqüências. In: SILVA, J. P. S. (Org.) **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa** - o texto e os comentários acadêmicos e jornalísticos. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/AOLP.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2009.

MACHADO, J. Contagem regressiva para a unificação. **Revista Língua Portuguesa**, ano 2, n.21, p.40-42, 2007.

MATEUS, M. H. M. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. In: SILVA, J. P. S. (Org.) **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa** - o texto e os comentários acadêmicos e jornalísticos. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/AOLP.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2009.

NAPOLI, T. Quem precisa do acordo ortográfico? **Conhecimento Prático – Língua Portuguesa**, n.15, p.53-60, Escala Educacional: São Paulo: 2009.

SGARIONI, M. Manual da nova ortografia. **Nova Escola**, edição especial. Abril: São Paulo, 2008.

SILVA, M. **O novo acordo ortográfico da língua portuguesa**: o que muda, o que não muda. São Paulo: Contexto, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

TUFANO, D. **Guia Prático da Nova ortografia** – Saiba o que mudou na ortografia brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

WILLIAMS, E. B. **Do Latim ao Português**. Tradução de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

INSERÇÃO SOCIAL DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR

Maricler Wollinger Kovalczuk¹

Resumo: Este artigo sobre a situação dos catadores de material reciclável do Município de União da Vitória – PR, em relação ao seu contexto social, objetiva analisar a problemática que os envolve e os compreende como trabalhadores inseridos no mundo do trabalho sob inúmeras imbricações sociais; busca evidenciar aspectos relacionados às suas reais condições de sobrevivência, saúde, moradia, educação, salário, perspectivas de vida e análise das possibilidades de construção de novas propostas de identidade e dignidade humana. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório viabilizada pela pesquisa de campo efetivando-se em diversas etapas, entre as quais, visitas à Cooperativa dos Catadores de Papel de União da Vitória, aos barracões dos aparistas e áreas de moradia dos catadores de material reciclável às margens do rio Iguaçu, demonstrando a necessidade de implementação das ações e criação de políticas públicas para melhoria da qualidade de vida desses trabalhadores e respectivos familiares.

Palavras-chave: catadores de material reciclável; mercado informal; exclusão social.

SOCIAL INCLUSION OF COLLECTORS OF RECYCLABLE MATERIALS OF UNIÃO DA VITÓRIA/PR

Abstract: This article about the situation of recycled garbage pickers of city União da Vitória - PR, in relation at her social context, aims to analyze her problems that involves and understand how workers entered the working world in countless overlapping social, seeks to show aspects related to their real conditions of survival, health, housing, education, pay given for labor, life perspectives and analysis of the possibilities of building new proposal for identify and human dignity. Was used of the bibliographic research and exploratory field research made possible by effecting on several steps, including visits to the Recycled Garbage Pickers Cooperative in União da Vitória, the shack buyers and the housing place of the recycled garbage pickers in the margin Iguaçu River, demonstrating the need for the implementation of the shares and the creation of public policies to ensure of quality of life of workers and their families.

Keywords: recycled garbage pickers, informal market, social exclusion.

¹ Pós-graduanda: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: mariclerwk@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No contexto social os catadores de material reciclável fazem parte de um grupo de trabalhadores que aumenta a cada dia, fato que se deve às crescentes exigências para o acesso ao mercado formal de trabalho e que acaba culminando com o desemprego. Esses trabalhadores constituem a massa de desempregados sem lugar no mercado formal de trabalho e sem perspectivas de melhora. Estão entre os excluídos pela própria natureza da atividade que exercem ‘catar lixo’, pela pobreza, falta de educação, condições precárias de moradia, ausência de cuidados com a saúde, falta de oportunidades e falta de reconhecimento por parte da sociedade, considerando que a eles se deve a limpeza das ruas e calçadas da cidade.

Pelo exposto, a presente pesquisa realizada no Município de União da Vitória – PR objetivou compreender o catador de material reciclável como um trabalhador inserido no mundo do trabalho partindo do desenvolvimento de uma ‘ocupação’ que apresenta inúmeras imbricações sociais. Somam-se a isso as reais condições de sobrevivência, saúde, moradia, educação, salário, perspectivas de vida, organização coletiva e construção de concepção de classe trabalhadora e explorada, com o intuito de perceber as possibilidades de luta para conquistas a fim de reverter a situação social apresentada a partir de propostas de identidade visando garantir o mínimo de dignidade humana à classe dos catadores de material reciclável.

Os resultados obtidos visam contribuir para a construção de uma nova identidade dos catadores de material reciclável embasadas no uso dos direitos do cidadão garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição Federal da República do Brasil de 1988, direitos que, apesar de registrados e garantidos por lei, não fazem parte da realidade dessa classe de trabalhadores.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA

O Município de União da Vitória, Estado do Paraná, fundado em 27 de março de 1890, fica a 238 Km da Capital; sua área é de 720,005 km²; possui cerca de 52.176 habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010); densidade: 72,0 hab/km²; altitude: 752 metros e clima subtropical. Segundo Ferreira (2006, p. 329), etimologicamente *União* tem origem no latim “*unione*”, que significa: “[...] unir-se, junção, adesão da contração da preposição “de” (posse), com o artigo feminino “a”. *Victória* – vem do latim “*Victoria*”, com referência ao ato de vencer. A deusa grega da vitória, “*Nike*”, era venerada em Roma sob o nome de “*Vitorina*”.

Conforme dados do IBGE (2010), predominam indústrias de papel, papelão, madeira e produtos alimentícios: a indústria com 259 estabelecimentos; o comércio varejista com 734; comércio atacadista com 52 e serviços com 127 estabelecimentos. A erva mate teve papel de destaque no desenvolvimento econômico do Município, e posteriormente a indústria madeireira e o comércio atacadista, e depois retalhista.

OS PROFISSIONAIS DA RECICLAGEM

O lugar que o trabalho ocupa em determinado contexto histórico, segundo Marinho (2005) traz implicações na representação que faz daquele que trabalha, da mesma forma que se alude àquele que não trabalha, ou seja, do próprio conceito de trabalho, reproduzindo percepções sociais, econômicas e políticas em diferentes épocas expressas em modalidades distintas de relações de trabalho.

Dessa forma, o catador de material reciclável não é um personagem novo no cenário dos resíduos sólidos, ou seja, do lixo brasileiro. É ator de uma atividade antiga cuja expansão constituiu-se ao longo dos anos, como um possível mercado de trabalho com relação direta entre a grande quantidade e qualidade de resíduos sólidos que o país produz. Para Gonçalves (2005, p. 92) a representação do catador está no processo seletivo em que: “catando materiais recicláveis, homens e mulheres exercem uma atividade que constitui o primeiro elo do circuito econômico que gira em torno da reciclagem”. A esse profissional, catador, cabe as tarefas: catar, selecionar e vender materiais recicláveis, como papel, papelão e vidro, materiais ferrosos e não-ferrosos além de outros materiais reaproveitáveis, conforme o regulamento da ocupação catador de material reciclável que só foi incluída na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, no ano de 2002. Os catadores de lixo, de acordo com Medeiros e Macêdo (2006) na CBO/2002 são registrados pelo número 5192-05 e sua ocupação é descrita como catador de material reciclável.

A questão, segundo Miura (2004) não reside no fato do reconhecimento legal do catador como um profissional, reside no fato de reconhecê-lo em seus direitos e às condições dignas de trabalho e de vida que devem estar além da perspectiva estrita da sobrevivência.

O catador de material reciclável é definido por Juncá (2000) como aquele indivíduo que passa a viver das sobras do sistema, ou seja, a sobra de empregos temporários, a sobra de lixo das casas, dos restaurantes, dos supermercados e, também, da sobra monetária distribuída entre as esmolas aos pedintes, nas gorjetas aos que cuidam de carros e aos que ajudam a transportar comida entre os supermercados e os estacionamentos.

De acordo com Fernandes (2004) nas grandes cidades, o contingente populacional com força de trabalho desqualificada e completamente sem preparo para as novas exigências do mercado, adiciona-se àqueles que perderam seus empregos e passam a formar um verdadeiro exército de desempregados.

O Art. 7º do Capítulo II da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que estabelece os Direitos Sociais assegura que:

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores rurais e urbanos, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] IV salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de suas família com **moradia** (grifo nosso), alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

No entanto, é também conhecido o fato de que esses direitos nem sempre são usufruídos por todos os cidadãos, pois uma das características do trabalho informal como, por exemplo, o de catar papel, implica na ausência de todos os direitos trabalhistas.

As dificuldades enfrentadas pela variedade de ocupações, em específico os catadores de lixo, inclui em seu rol a expulsão do ensino formal, das condições de saúde e alimentação, atingem também, outro nível, ou seja, as moradias provisórias e improvisadas. Por estarem sempre ‘buscando melhorias’, e já tendo obtido seu ‘canto’ as ameaças com que vinham travando batalhas, chega ao final, pois têm uma casa de onde não precisam sair e estando ao lado do Lixão, eliminam o problema com as passagens de ônibus.

Há um quadro cristalizado de carências de bens materiais e um distanciamento crescente do padrão mínimo para o exercício da cidadania e Juncá (2000) alerta para o fato de que os trabalhadores do lixo, instáveis no emprego, na renda, na moradia, nas relações com o mundo se transformam em “pessoas em trânsito”, mudam-se para diferentes lugares, fogem dos aluguéis que não tem condições para pagar, acabam por instalar-se na periferia da cidade em barracos construídos por eles mesmos no próprio lixão.

Segundo Magera (2003), Instituto de Pesquisa Tecnológica - IPT (2003) e Miura (2004) fica evidente o relacionamento entre o crescimento do número de catadores de materiais recicláveis e as crescentes exigências para o acesso ao mercado formal de trabalho,

além do alto índice de desemprego; muitos desses trabalhadores constituem uma significativa parcela de desempregados que não consegue oportunidades no mercado formal de trabalho por sua idade, condição social e baixo nível de escolaridade.

Para Fernandes (2004) esse ramo de trabalho, catar papel, surge como uma das alternativas mais procuradas pela população excluída em busca da sobrevivência através do trabalho eventual, provisório e precário, representando caminhos que conduzem à exclusão social e convergem para um único ponto, para a ausência de investimento do Estado em políticas públicas voltadas para a população vulnerável.

O número estimado de catadores de materiais recicláveis, segundo Medeiros e Macêdo (2006), no Brasil chega a 500.000 (quinhentos mil), sendo que 2/3 deles encontram-se no estado de São Paulo. E, de acordo com pesquisa realizada pelo Fórum Nacional do Lixo e Cidadania (Brasil, 2001), 69% das cidades brasileiras podem contar com o trabalho dos catadores de papel na coleta seletiva de papel, plástico, papelão, vidro e alumínio. Esses dados transformam o Brasil em um dos campeões mundiais em reciclagem.

Em relação ao valor desse material, os autores citados confirmam que os sucateiros são os intermediários no comércio de materiais recicláveis entre os catadores e as empresas de reciclagem; os sucateiros recebem o material coletado pelos catadores, pesam e estabelecem o preço a ser pago aos catadores; acumulam os materiais prensados em fardos até formarem uma quantidade que viabilize o transporte para as indústrias de reciclagem; o dia de trabalho rende aos catadores de 2 a 5 reais, conforme a quantidade e o tipo de material que recolhem.

Sobre o desenvolvimento dessa atividade, Carmo (2005) e Magera (2003) atribuem o desconhecimento por parte dos catadores em relação aos aspectos da logística do processo de reciclagem, à baixa escolaridade, implicando em impedimento para que esses catadores venham a obter maiores lucros na atividade em questão. Como principais motivos da existência dos atravessadores, conforme Viana (2000) está a dificuldade de locomoção dos catadores de material reciclável para entrega do produto às indústrias e as vantagens que o sistema de reciclagem traz às indústrias. E a participação do catador de material reciclável, segundo Leal *et al.* (2002) acontece num processo altamente lucrativo, mas as condições precárias e subumanas a que se submete sem obter o suficiente para garantia de sua sobrevivência de forma digna, formam o grande paradoxo dessa situação.

Os catadores estão expostos a inúmeras consequências pelo contato com o lixo. Gonçalves (2005) destaca: mau cheiro dos gases que exalam do lixo; manuseio do lixo *in natura* em esteiras; exposição a acidentes e contaminação por vírus e bactérias de diversas doenças, pois não utilizam equipamentos de proteção individual (máscaras, luvas e botas). Além disso, não têm acesso aos direitos trabalhistas como, por exemplo, afastamento por doença, recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS e outros.

A atividade dos catadores é desprovida do reconhecimento social, além de representar um trabalho no ciclo de reprodução capitalista, pois, a partir do material reciclável acontece o processamento de um novo produto que passa a ser vendido ao comércio e consumido, posteriormente, pela população.

METODOLOGIA

Este trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa bibliográfica, qualitativa de caráter exploratório, viabilizada por meio da pesquisa de campo.

Em relação à amostra esta corresponde aos 350 (trezentos e cinquenta) catadores de material reciclável do Município de União da Vitória – PR, cadastrados na Cooperativa Reciclagem Total - Inclusão Social - Futuro Legal, ou sem vínculos com associações e outras.

Os dados foram coletados por meio de observações, Plano Diretor de União da Vitória (1992) e registros em visitas e participação em reuniões na Cooperativa Reciclagem Total – Inclusão Social – Futuro Legal sob a responsabilidade do Instituto Ambiental Vale do Iguaçu – IAVI e Associação de Moradores do Bairro São Bernardo; visita à Empresa de aparistas e aos catadores de recicláveis, residentes às margens do Rio Iguaçu, em observação direta e consulta à documentos da classe. As informações coletadas foram comparadas com a literatura estudada e os resultados explanados com sugestões que visam minimizar a realidade vivenciada pelos catadores de material reciclável e suas respectivas famílias.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa de campo no dia 20 de fevereiro de 2008, fez-se uma visita das 13h às 16h30min, à Prefeitura Municipal de União da Vitória – PR, situada à Rua Dr. Cruz Machado, nº 205 – 3º e 4º Pavimentos, Fone 0XX 42 3523 1011, e-mail: pmuva@net-uniao.com.br; CNPJ 75.967.760/0001-71; site oficial: www.uniaodavitoria.pr.gov.br; objetivando consulta a documentos existentes sobre a regulamentação da profissão ‘Catador de Material Reciclável’.

Na repartição visitada, setor de Tributação, as orientações foram para que fosse visitada a Secretaria de Serviço Social, local em que as informações solicitadas seriam de mais fácil acesso. Na referida Secretaria, de acordo com a Assistente Social do Município, consta o cadastro de 350 (trezentos e cinquenta) catadores de material reciclável entre os Municípios de União da Vitória – PR e Porto União – SC (as cidades gêmeas do Iguaçu); desse total, 60 (sessenta) catadores pertencem a União da Vitória, mas na listagem da Associação dos Agentes Ecológicos de União da Vitória fornecida pela Secretaria de Serviço Social encontram-se inscritos apenas 43 (quarenta e três) profissionais; pelas informações fornecidas (nome e idade, não autorizadas para divulgação) uma das características mais comum entre os catadores é o baixo nível de escolaridade.

A Associação foi fundada em cumprimento aos Programas de Política Social do Governo Federal para regulamentação das atividades profissionais em torno da coleta de materiais recicláveis visando amenizar situações consideradas de risco social; sua sede está localizada à Avenida Getúlio Vargas, nº 186, Centro; CEP: 84.600- 000; Fone: 42 9127 2523, cujas atividades encontram-se embasadas pelo Projeto Reciclagem Total – Inclusão Social – Futuro Legal em parceria com o Instituto Ambiental Vale do Iguaçu - IAVI e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, sob a direção de um coordenador. E através da Associação surgiu a Cooperativa dos Catadores de Material Reciclável de União da Vitória, localizada na Rua Frei Policarpo, nº 1377, com um responsável pelos catadores e outro responsável pela Cooperativa IAVI.

A Associação recebe da Prefeitura Municipal de União da Vitória, mensalmente, o valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), valor que pode ser disponibilizado para pagamento do aluguel do barracão no qual funciona a Cooperativa dos catadores associados; pagamento da prestação do veículo camionete modelo F - 4.000, adquirido para transportar o material coletado da casa dos catadores até a Cooperativa e para compra de combustível para o veículo já mencionado. Nem todos utilizam o veículo, pois muitos catadores possuem ‘carroça’ puxada por animais ou pelos próprios catadores considerando que os não-associados não entregam o material na Cooperativa.

Através dessa Associação as empresas da região que utilizam materiais recicláveis adquirem (com Renúncia Fiscal Lei 9790/99 – Decreto Federal 3.100/99 conforme descrito no Projeto já mencionado) os materiais coletados pelos catadores por preços que variam de acordo com o produto. A Cooperativa vende o material coletado, separado e prensado para a empresa Recisul de Ponta Grossa porque a empresa compradora em União da Vitória exige que o material seja entregue na empresa, isto é, não mantém serviço de

coleta, e a forma de pagamento é a prazo, enquanto que a Empresa de Ponta Grossa retira o material na Cooperativa e paga à vista.

Em conjunto, a Associação dos Agentes Ecológicos de União da Vitória e a Associação de Moradores do Bairro São Bernardo no qual funciona a Cooperativa, realizam uma reunião, mensal, com a presença dos catadores (cadastrados), do coordenador da Associação, dos responsáveis pela Cooperativa e da Assistente Social de União da Vitória.

De posse dessas informações e após contato com os coordenadores e responsáveis pela reunião para expor o teor e os objetivos do presente estudo, foi obtida a permissão para que esta pesquisadora pudesse participar de um desses encontros, o qual aconteceu no dia 25 de fevereiro de 2008, com início às 13h15min e encerramento às 17h, sendo presidido pelo Coordenador do Projeto Reciclagem Total – Inclusão Social – Futuro Legal.

Assuntos abordados:

1) Reclamações dos moradores do Bairro São Bernardo apresentadas por intermédio de seu representante legal, Presidente da Associação de Moradores:

a) Em primeiro lugar, os moradores reclamaram que ao trazerem o material coletado para a Cooperativa, os catadores trazem consigo muitos animais, principalmente cachorros que acabam virando lixeiras, invadindo os jardins, calçadas, quintais, fazendo suas necessidades em todos os lugares;

b) Além dos cachorros, os catadores que transportam o material em carroças puxadas por animais, não colocam os fraldões nos cavalos e estes deixam seus dejetos pelo caminho.

c) Nessa questão, os catadores se defenderam alegando que os catadores associados utilizam os fraldões nos animais, o problema está nos animais dos catadores não associados que transitam pelo bairro, uma vez que também entregam material na Cooperativa.

d) O descontentamento maior foi demonstrado pelos moradores da rua em que se localiza a Cooperativa.

2) A Assistente Social de União da Vitória prometeu que a Prefeitura disponibilizará maior número de fraldões para amenizar o problema; em relação aos cachorros, as propostas de soluções devem ser pensadas e expostas na próxima reunião; às mulheres foi disponibilizado um curso para confecção de sacolas com material reciclável (o produto será colocado no mercado contribuindo para incrementar o orçamento doméstico).

3) Os catadores apresentaram suas reclamações como, por exemplo, a falta de estrutura da Cooperativa em relação à:

a) Falta de veículos para coleta e transporte do material coletado por eles, pois apenas um veículo para recolher todo o material é muito pouco;

b) Falta de valorização do material coletado, o preço pago é muito baixo; solicitaram que o presidente da Cooperativa pleiteasse um aumento junto à Recisul.

c) Solicitaram maior organização por parte da Cooperativa reivindicando a confecção de jalecos para identificá-los como profissionais associados da Cooperativa. A esse respeito, a Assistente Social explicou que a Prefeitura irá disponibilizar, em breve, uma quantidade maior de jalecos para identificação dos catadores associados.

Houve também, nessa reunião, como em todas as outras, a distribuição de cestas básicas pela Prefeitura Municipal de União da Vitória. Segundo a Assistente Social, essas cestas básicas são consideradas uma ‘ajuda alimentar’, uma vez que os catadores estão incluídos em Programas Sociais como, por exemplo, o Programa Bolsa Família.

Na Rua Cidadão Luiz Mello, s/nº, funciona um barracão em que os denominados ‘aparristas’ (pessoas que compram dos catadores o material coletado) selecionam o material de acordo com a categoria (papel, papelão, garrafa *pet*, plástico, e outros) e depois de selecionado o material é vendido para as empresas de reciclagem.

A fundação da Cooperativa obrigou os aparistas a elevarem o preço do material adquirido dos catadores, mas ainda assim, comparado com o preço pago pela Cooperativa, é desproporcional, conforme informações coletadas no dia 18 de fevereiro de 2008, às 14h.

Quadro 01 – Valor pago pelo material reciclável coletado – Cooperativa e aparistas.

MATERIAL	PREÇO POR KILO	
	COOPERATIVA	APARISTAS
Papel	R\$ 0,12	Não fornecido
Papelão	R\$ 0,25	R\$ 0,08
Plástico	R\$ 0,12	Não fornecido
Garrafa <i>pet</i>	R\$ 0,35	R\$ 0,10

Fonte: Empresa Oscar Loss, 2008.

Como última etapa da pesquisa de campo, foram realizadas três visitas aos catadores de material reciclável no espaço em que residem, ou seja, final da Rua Cruz Machado, não existe endereço com nome de rua, uma vez que ocupam as margens do rio Iguaçu, área de conservação da Companhia Paranaense de Energia Elétrica – COPEL.

As visitas foram efetuadas em horários diferentes para precisar com maiores detalhes a rotina desses trabalhadores (dia 03/03/2008, segunda-feira, período da manhã, das 8h às 11h; dia 05/03/2008, quarta-feira, período da tarde, das 13h às 17h; e dia 08/03/2008, sábado, período da noite das 18h às 19h).

Na primeira visita, muitos ‘moradores’ estavam dormindo e, segundo informações dos vizinhos, alguns costumam levantar perto da hora do meio-dia, ou dormem até à tarde, pois passam a noite bebendo nos bares ou em casa; as mulheres, neste horário (das 8h às 11h) visitam-se muito e conversam bastante sobre os filhos, as dificuldades, as brigas, as bebedeiras, traições e falta de oportunidade para uma vida mais digna, e brigam bastante também, por qualquer motivo, às vezes, segundo elas mesmas, até sem motivo tem briga.

Na segunda visita (das 13h às 17h) alguns trabalhadores voltavam com os carrinhos e carroças cheios de material coletado; debaixo de um sol escaldante, cansados e com fome o que os esperava (nem sempre) era um prato de feijão e farinha, algumas vezes tem arroz; há casos em que as mulheres e os filhos vão juntos para o trabalho, nessa situação, tem que chegar em casa e fazer algo para comer, quando tem; as crianças ficam largadas em meio a sujeira, brincam, e muitas vezes a mãe nem sabe onde os filhos estão, quando interrogadas sobre os filhos, respondem: “__ Tão brincando por aí!”

Na terceira visita (sábado, das 18h às 19h), o cenário visto foi o pior de todos, em meio à fome, carências, a maior de todas as misérias humanas, os efeitos da exclusão. Nesse dia, poucos trabalhadores ainda estavam na rua coletando material, a maioria já estava em ‘casa’ reunido com os vizinhos, bebendo, fumando, e segundo informações, quanto mais avança a noite maior é o perigo de discussões, brigas e violência entre os moradores.

Durante as visitas foi observado que as (aproximadamente) trinta e seis casas de moradia dos catadores são construídas de forma extremamente precária. São feitas a partir de pedaços de plásticos, restos de lonas, papelão, restos de chapas de compensados, pedaços de madeira, enfim, sobras de materiais que eles julgam resistentes o bastante para protegê-los do frio, do sol, da chuva e do vento. Os espaços são minúsculos e a quantidade de ocupantes vivendo sob o mesmo ‘teto’ é enorme; cerca de 06 (seis) a 10 (dez) pessoas no mesmo espaço; não há divisões nas ‘casas’, tudo é um só ambiente. As

famílias (homens e mulheres - idosos, jovens e crianças) convivem com o lixo e com os animais usados para o trabalho do dia-a-dia (cavalos) e com muitos animais de estimação (cachorros). Não há infraestrutura (rede de água e esgoto) nem qualquer tipo de banheiro (privada e chuveiro); o cheiro que permeia o ar é insuportável, muito forte, um misto de amônia e putrefação.

Segundo a Assistente Social, apesar do empenho da Prefeitura por meio dos serviços do Conselho Tutelar e Serviço de Assistência Social, as crianças frequentam a escola, mas no período de volta às aulas, após as férias, torna-se necessária uma espécie de 'varredura' para resgatá-las e fazer com que retornem à escola, e ainda assim, as faltas são constantes. As crianças brincam no meio do lixo e trabalham com os adultos nas ruas.

Entre os problemas mais comuns (brigas, miséria, fome) que existem na vida dos catadores de material reciclável, o alcoolismo ocupa, infelizmente, um lugar de destaque. Problemas de saúde também são observados em larga escala como, por exemplo, doenças de pele e problemas dentários; homens e mulheres com falta de dentes, crianças com dentes completamente comprometidos pelas cáries e com problemas sérios de gengiva, além de problemas de pele, estômago e fígado e outros causados pelo fumo e pelo álcool.

Há muita sujeira, lixo em quantidades enormes espalhadas em todos os lugares, tanto dentro como fora das 'casas', e isso se deve ao fato de que os catadores coletam o material nas ruas, levam para o lugar onde moram e ali realizam a separação; o que possui valor comercial é levado para vender na Cooperativa ou para os aparistas, e o que não possui valor comercial fica abandonado ali mesmo, em qualquer e em todos os lugares.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente análise compreende a confrontação dos dados obtidos, durante a pesquisa de campo, com a literatura estudada na busca por resultados que comprovem a real situação dos catadores de material reciclável de União da Vitória – PR, no contexto social, identificando-o na organização do coletivo e na construção de concepção de classe trabalhadora e explorada, a possibilidade de luta para conquistas que revertam sua situação social (saúde, moradia, educação, salário e perspectivas de vida) para construção de novas propostas de identidade.

O baixo nível de escolaridade dos catadores de material reciclável de União da Vitória, bem como no geral entre os catadores de outras cidades, é um dos maiores fatores de interferência na melhoria de ganhos na atividade de catador de materiais recicláveis, e a esse respeito Carmo (2005) e Magera (2003) concordam que os catadores ignoram completamente os aspectos que envolvem a logística do processo de reciclagem.

Em busca de melhores condições de trabalho, os catadores procuram alternativas de fortalecimento e entre elas a organização do trabalho em cooperativas, como no caso da Cooperativa dos Catadores de Material Reciclável de União da Vitória.

De acordo com a Constituição Federal da República do Brasil de 1988, no Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º, Inciso XVII – é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar; e inciso XVIII – a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento.

Para Migueles (2004) o significado social do lixo tem grande influência no sucesso de gestão das cooperativas, uma vez que os catadores-cooperados não aplicam seu potencial profissional. Em condições desfavoráveis a catação não altera a estrutura da desigualdade social, mas, segundo Medeiros e Macedo (2006, p. 69) fornecem possibilidades mesmo que temporárias, a inserção social: "a organização em cooperativas possibilita uma con-

dição de trabalho mais favorável, com estrutura física mais adequada e oportunidades e ganhos maiores, tanto na perspectiva material como social”.

Dessa forma, percebe-se que os associados da Cooperativa de Catadores de União da Vitória estão tentando melhorar as condições de trabalho quando solicitam mais veículos para transportar o material coletado; aumento do preço do produto; maior organização em relação aos jalecos e distribuição, pela Prefeitura Municipal, de maior quantidade de fraldões e uso destes, obrigatório também para os animais dos não associados.

As lutas da classe dos catadores estão relacionadas à sua organização como um canal de lutas através da constituição de comissões representativas; no setor de catação a organização ocorre com a articulação de parceiros provisórios, com origens diferentes, interesses e valores diversos, e consideram também sua capacidade de expressão e tempo de serviço na atividade; a honestidade, a assiduidade ao trabalho, o empenho pessoal, são imprescindíveis na escolha dos representantes.

Para Angelo (citado por FEFFER, 2007, p. 141): “O catador de material reciclável é apenas um personagem-símbolo do grande problema da pobreza, da exclusão e da carência. E também da resistência”. No entanto, conforme Medeiros e Macedo (2006, p. 70): “com a lucratividade assegurada pelos processos de reciclagem, realizados por pessoas de diferentes segmentos e até mesmo organizações terceirizadas, os catadores são conduzidos, paulatinamente, a nova exclusão”. Um dos exemplos dessa realidade são os aparistas encontrados nessa pesquisa de campo, enquanto que a Cooperativa configura-se em estrutura organizacional oportunizando a inclusão. De acordo com Antunes (1995, p. 64): “a precarização do trabalho está em plena sintonia com o modo de produção capitalista”.

Isso significa que, nas relações de trabalho, os catadores excluídos do mercado formal, encontram na catação uma forma de garantir sua sobrevivência, e executam então um trabalho que não oferece nenhuma garantia trabalhista, mas na dialética inclusão/exclusão sentem-se novamente incluídos.

De acordo com Medeiros e Macedo (2006) os catadores ingressaram no mercado num período em que a reciclagem estava sendo valorizada especialmente por questões ambientais, mas essa atividade mostrou-se lucrativa e a partir dessa descoberta os catadores foram, gradualmente, sendo expulsos.

No que se refere aos lucros obtidos pela venda dos materiais recicláveis, Parikh et al. (1994), diz que o verdadeiro cidadão deve cobrar do Poder Público, em processos coletivos de pressão, exigindo do Estado a implementação de políticas públicas que acabem com os perversos mecanismos de concentração de renda, viabilizando oportunidades para o grupo social de catadores/sucateiros repartir (igualmente) os ganhos oriundos da economia advinda da reciclagem do lixo, que para Calderoni (1998) giram em torno de R\$ 4,6 bilhões por ano.

De acordo com Schwengber (2004) há cerca de 200 (duzentos) mil pessoas no Brasil, trabalhando como sucateiros e catadores de materiais recicláveis e todos dispersos entre associações, cooperativas, organizações ou não pertencentes a nenhum desses agrupamentos, trabalham isolados, mas continuam contribuindo para os números expressivos do processo de reciclagem.

Nove bilhões de latinhas são levadas para a reciclagem, 87% de toda produção de latinhas de cervejas e refrigerantes, mais papéis, papelões, latas de flandres de embalagens, de leites diversos, de óleos e conservas, de tintas e vernizes, e sucata de tudo quanto é eletrodoméstico, portões, grades, bicicletas, sucatas, carros velhos, restos de demolições são levados para os fornos – o Brasil recicla 70% de todo aço que produz (FEFFER, 2007, p. 142).

Em relação às políticas públicas, a Constituição Federal da República do Brasil, 1988, e a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS / Lei nº 8742 de 07/12/1993, são claras ao definirem dois princípios básicos que devem nortear políticas públicas: a descentralização e a participação, exigindo revisão nas posturas sedimentadas ao longo da história da Assistência Social no Brasil e atuação do Estado como governo. Nesse sentido, a superação de práticas paternalistas, implica na mudança de ações e métodos de trabalho.

A Assistência Social como política social deve estar centrada em particularidades da questão atual, dessa forma, um projeto de lei para essa organização tem caráter conjuntural com mudanças à medida que a sociedade evolui. Assim, justifica-se a distribuição de cestas básicas como um auxílio aos catadores de materiais recicláveis do Município de União da Vitória, considerando que a municipalização do atendimento está prevista na Loas/1993 para assegurar as garantias sociais previstas na Constituição Federal do Brasil/1988.

AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Nesta pesquisa, durante o trabalho de campo, foram encontrados em União da Vitória – PR e Porto União – SC, cidades vizinhas, 350 (trezentos e cinquenta) catadores registrados dos quais, 60 (sessenta) estão associados à Cooperativa dos Catadores de União da Vitória – PR; os 290 (duzentos e noventa) catadores, não associados, entregam o produto de sua coleta aos aparistas.

Segundo Guimarães (2007, p. 83) os dados prognósticos da Organização Internacional do Trabalho – OIT: “Nos países em desenvolvimento cada vez mais existirão pessoas trabalhando sem vínculo empregatício. E ainda, em 2015, cerca de 200 (duzentos) milhões de homens e mulheres estarão em busca de emprego”. No Brasil, Guimarães (2007) com base em estudo do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) argumenta que um dos efeitos colaterais do Plano Real foi a consolidação do mercado informal de trabalho na economia nacional; a informalidade concretizou-se como característica do mercado de trabalho brasileiro, especialmente nos últimos onze anos, considerando-se que em 2005 cerca de 60% de um total de 80 milhões de brasileiros encontravam-se em situação de informalidade. Outros dados do IPEA, segundo Juncá (1996) apontam para 32 (trinta e dois) milhões de brasileiros vivendo na condição de famintos e indigentes.

As relações de trabalho e as condições gerais de reprodução da força de trabalho configuram para o Estado, um novo tipo de associação público-privado na prestação de serviços assistenciais efetivados por meio de auxílios e subvenções.

Singer (1998) compreende a atividade do catador de material reciclável como uma ocupação, para ele, esse trabalhador não consegue suportar os elementos necessários para construção de alternativas e menos ainda de compreender sua condição de excluído, pois sua realidade imediata é manter-se vivo. Assim, compete a atuação profissional comprometida com a defesa do direito desses trabalhadores, fornecer condições mínimas de sobrevivência, subsídios que o façam compreender a realidade em que estão inseridos, tornando-os capazes de identificar na organização do coletivo e na construção de uma percepção de classe trabalhadora, oportunidades de luta para transformar, reverter a atual situação.

DIREITOS TRABALHISTAS

Para Medeiros e Macêdo (2006, p. 66) o catador de material reciclável é incluído ao ter um trabalho, entretanto, é excluído pelo tipo de trabalho que realiza: “trabalho precário, realizado em condições inadequadas, com alto grau de periculosidade e insalubridade,

sem reconhecimento social, com riscos muitas vezes irreversíveis à saúde, com ausência total de garantias trabalhistas”.

Uma das características do trabalhador informal, segundo os autores citados é a ausência de todos os direitos trabalhistas e, neste estudo constatou-se entre os catadores de materiais recicláveis de União da Vitória que, em caso de afastamento das atividades por problemas de saúde e/ou acidentes de trabalho, não é possível contar com nenhuma proteção trabalhista; em relação à aposentadoria também não há nenhum tipo de contribuição; há também a insalubridade na atividade da catação, o forte empenho da força física, exposição ao lixo sem o uso de equipamentos de proteção individual – EPI.

Outra observação pertinente é que a Prefeitura Municipal de União da Vitória, através da Cooperativa e da Secretaria de Assistência Social distribui os fraldões para os animais e macacões para os associados, isso pode ser considerado como um avanço, pequeno, simbólico, mas que poderá ter maiores repercussões à medida que esses trabalhadores se organizam para novas conquistas, considerando que o que está em cena são os direitos dessas pessoas como cidadãos.

DA PRECARIEDADE DAS MORADIAS À IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

Observando a realidade das famílias dos catadores de material reciclável que moram às margens do Rio Iguçu, em União da Vitória, não é difícil compreender a situação de precariedade que assola seus moradores.

O impacto visual causado pelo confronto das ricas mansões no centro da cidade com amplos jardins bem projetados e bem cuidados e as ‘casas’ ribeirinhas dos catadores provoca sensação de separação de mundos, de realidades completamente adversas. Juncá (1996, p. 116) traça um paralelo entre as classes privilegiadas, ricas mansões com modernos mecanismos de segurança em condomínios fechados, porteiros eletrônicos, separando os dois mundos: “Espera-se que as chamadas ‘classes perigosas’ se mantenham em determinadas áreas, numa segregação espacial [...] que os subalternos fiquem em seus guetos”; como integrantes desses guetos, pela atividade que desempenham, pela moradia que lhes foi destinada e carregando consigo o rótulo de famintos e perigosos, encontram-se os catadores de material reciclável; além de pobres, passam a pertencer a outros grupos de excluídos, como por exemplo, os negros, mulheres, índios e homossexuais.

A espera desses trabalhadores em conseguir uma moradia decente, acesso regular à educação formal, ao atendimento na área de saúde, e a outros direitos do cidadão parece infundável, pois nem o alimento, necessidade vital, eles têm condições de adquirir. Há um distanciamento cada vez maior dos padrões mínimos do exercício da cidadania.

Para Gonçalves (2005) os problemas enfrentados pelos catadores, isso em qualquer lugar, inclusive em União da Vitória, podem ser agravados considerando que muitos residem em habitações precárias, sem sistemas de abastecimento de água e esgoto.

Além disso, estão expostos à carência nutricional e dependências contínuas de álcool e cigarro, sem contar o atendimento em cuidados de saúde, situações em que raramente correlacionam os problemas de saúde às condições de vida e trabalho dos usuários, restringindo-se à práticas meramente curativas e, cabe aqui ressaltar, que todos esses elementos (habitação precária, falta de infraestrutura na rede de água e esgoto, carência nutricional, dependência de álcool e de cigarro, falta de cuidados e atendimento à saúde) foram constatados nesta pesquisa de campo entre os catadores de material reciclável no Município de União da Vitória.

A relação entre saúde e trabalho exige um modelo explicativo e terapêutico que pense os indivíduos como o que de fato são: sujeitos sociais – complexo único de múltiplas dimensões: biológica, social e cultural. Trata-se de pensar a saúde a partir

de uma visão mais pluralista e flexível, tendo em vista importar cada vez mais não apenas a duração ou a quantidade de vida, mas a maneira como ela é vivida, ou seja, a qualidade de vida (GONÇALVES, 2005, p. 98).

Apesar de todas as privações e problemas, a família ainda permanece, mesmo que em estruturas da contemporaneidade, isto é, não mais regularmente composta por pai e mãe casados legalmente e pelos filhos do casal, e a esse respeito consta no Capítulo VII Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso na Constituição Federal da República do Brasil (1988, p. 147): § 3º - para efeito da proteção do Estado é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento; § 4º - entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Para Sales, Matos e Leal (2006) as maiores transformações no âmbito da família aconteceram nos últimos cinquenta anos. Observa-se nisso a existência de um consenso sobre a diversidade de arranjos familiares sobre o caráter temporário dos vínculos conjugais e inúmeras questões ligadas à área da reprodução humana e liberalização dos costumes.

De acordo com Gonçalves (2005), a dimensão sócio-familiar formada pelas relações familiares, de vizinhança e de comunidade, é a principal referência para o indivíduo, pois é o suporte mais estável diante das adversidades constantes do mercado de trabalho, da precariedade das proteções sociais e dos estigmas da sociedade.

É em redor da família (independente de sua estruturação) que homens e mulheres são capazes de construir uma ordem plausível de vida, pois esse espaço viabiliza a sobrevivência diária pelo esforço coletivo de todos os seus membros. Ali constroem os sinais de uma respeitabilidade que neutraliza o estigma da pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as atividades de análise e pesquisa sobre os catadores de material reciclável da cidade de União da Vitória com procedimentos embasados em publicações teóricas e pesquisa de campo, consulta a documentos na Secretaria de Serviço Social e Prefeitura Municipal daquela cidade, visitas aos catadores de material reciclável moradores ribeirinhos do Rio Iguazu, visitas aos aparistas, à Cooperativa e participação em reuniões, os resultados obtidos evidenciam múltiplos sentidos em qualquer direção que possa ser tomada no que se refere à exclusão social desse grupo de trabalhadores.

Assim Após constatar, analisar e comprovar a situação dos catadores de material reciclável de União da Vitória, quanto à moradia, condições de trabalho, educação, saúde, fez-se a análise do principal elemento que fundamenta e norteia esta pesquisa, a exclusão. Novos sentidos vêm sendo agregados ao termo exclusão social e são sentidos que diferenciam e desqualificam uma parcela da população tornando-a, sob a ótica da maioria dominante, uma parcela desnecessária; para Nascimento (1995) são personagens forjados, politicamente incômodos, socialmente considerados ameaças e economicamente desnecessários.

Os processos de inclusão e exclusão social realizam-se por intermédio da insuficiência, fragilidade ou precariedade, segundo Gonçalves (2005) em cinco dimensões da existência humana em sociedade: a do trabalho, sócio-familiar, a cidadania, das representações culturais e da vida humana.

Fernandes (2004) diz que a própria sociedade imprime ao processo de exclusão, tamanha naturalidade que os catadores de materiais recicláveis aceitam passivamente, sem sequer questionar sua condição e seu não acesso às riquezas socialmente produzidas, e o mais grave ainda é que, muitas vezes são responsabilizados, até por eles mesmos, pela sua condição, como se fossem os únicos responsáveis por isso.

Os chamados excluídos, imersos em seu cotidiano, expulsos da produção, são capazes de sentir, mas, de acordo com Juncá (1996, p.124), sob a concepção de Gramsci, não possuem condições de compreender: “Nenhuma ação de massa é possível se a massa mesma não está convencida dos fins que deseja atingir e dos métodos a aplicar”.

Segundo Forrester (1997) entre as vidas encurraladas, manietadas, torturadas que acabam por se desfazer, está a sociedade que se retrai, e entre eles, os despossuídos e seus contemporâneos, surge uma espécie de ‘parede’ que os torna cada vez mais distantes, ou como alguns os querem, mais apagados, riscados, escamoteados da sociedade, eles recebem o jargão de ‘excluídos’. Há diversas teorias que procuram explicar a exclusão social, entre elas: a concepção individualista que centra no indivíduo excluído a responsabilidade por sua condição, justificada pela falta de qualificações exigidas pelo mercado ou, então, por ele preferir a ociosidade deixando de fazer uso do seu potencial.

Sob o signo da exploração, desigualdade e dominação, Juncá (1996) afirma que a expressão ‘exclusão’ tem lugar e presença assegurada na vida da população brasileira. A exclusão se dá a partir do não acesso às condições mínimas de vida. Para os catadores de materiais recicláveis, sua exclusão é parte da organização social; sua inclusão no mundo do trabalho se efetiva pelo trabalho informal e precário (idade, qualificação profissional, educação), e culmina em exclusão. Sua aspiração por autonomia, trabalhador livre e proprietário de sua força de trabalho, estabelecendo suas próprias regras e normas, o faz construir sua identidade profissional, vivem um dia após o outro, seu trabalho é uma forma de sobrevivência não almejam ascensão social, querem apenas manter-se vivos.

No processo de exclusão desse trabalhador está sua origem social, acesso à educação, convivência com o trabalho precoce e repete-se a mesma sina histórica determinada pela maneira da sociedade se organizar. Nesse sentido, os catadores de material reciclável de União da Vitória, associados à Cooperativa possuem um elo de ligação com a inclusão (considerada por muitos autores como inclusão perversa), enquanto que os não associados, mesmo inseridos no mercado de trabalho informal, encontram-se excluídos pela sociedade.

A exclusão pela inclusão não é considerada inadaptação, é adaptação à exclusão social, pois para se repor a exclusão precisa estar fundamentada no sentimento de ‘pertença social’ criando sentimentos de inclusão nos indivíduos; para Sawaia (1999, p. 99): “é no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão [...] é o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim, em intersubjetividades delineadas socialmente”.

Segundo Medeiros e Macêdo (2006, p. 64): “muitos autores abordam a inclusão social tomando como referencia principal a situação de desemprego. Assim, estar desempregado significaria não estar integrado”; no entanto, há os que trabalham sem, contudo, terem um emprego, nesse caso os catadores não associados em União da Vitória, e sobre essa questão as autoras citadas afirmam que, de forma camuflada, em aparente inclusão social, há formas engenhosas de exclusão ao que chamam de exclusão perversa.

Os catadores, segundo Gonçalves (2005) vivem um processo de exclusão/inserção social, onde suas vidas são permeadas por zonas de vulnerabilidades, fragilidades e precariedades; os catadores não podem ser considerados excluídos, eles são elos incluídos em uma cadeia produtiva, mesmo que de forma marginalizada.

Portanto, o interesse fundamental desta pesquisa era constatar a real situação dos catadores de material reciclável no Município de União da Vitória, compreendendo-o como trabalhador inserido no mundo do trabalho cuja ocupação revela suas imbricações sociais como, por exemplo, suas condições reais de sobrevivência, alimentação (recebe uma cesta básica mensal da Secretaria de Serviço Social), saúde (sem qualquer amparo), moradia (precariedade nas construções e sistemas de água e esgoto), educação (vista como privilégio e não como direito) salário (ínfimo), perspectivas de vida (pouquíssimas e/ou nenhuma), buscando na organização do coletivo, possibilidades de conquistas no

sentido da construção da identidade, o mínimo de dignidade humana, revertendo sua condição social passando da inclusão perversa à inclusão legal, aquela a que todo cidadão tem direito.

A realidade constatada em União da Vitória, e, diga-se de passagem, não difere em nenhum aspecto com a realidade estudada de outras metrópoles como Curitiba e Belo Horizonte (para conhecimento teórico a ser utilizado na realização deste trabalho), a não ser pelo número desses trabalhadores, é ingressar numa situação de exclusão formada pelo analfabetismo, falta de acesso à educação, pela rotina da fome, das condições precárias de trabalho, desemprego, subemprego, dos salários que persistem na insuficiência ou pior, na inexistência. Isso tudo, somado à moradia em casas inadequadas, sem qualquer infraestrutura de água e/ou esgoto, localizadas em áreas de risco de enchentes, sujeitos a todas as doenças possíveis provenientes da elevação ou baixa do nível das águas, pátios abarrotados de lixo, moscas, na atmosfera um cheiro insuportável de 'amônia' causado pela putrefação do lixo; água parada – questão que nos reporta à doença do momento, a 'dengue', com milhares de vítimas no Rio de Janeiro e a febre amarela vitimando no Paraná, inclusive nos Municípios da região Sul do Paraná, União da Vitória, Cruz Machado, General Carneiro, Porto Vitória, Bituruna, em estado de alerta pela Secretaria de Saúde Estadual.

Para exaltar o valor dessa atividade profissional é necessário buscar as vantagens que ela oferece à sociedade, ou seja, calçadas e ruas limpas, menor risco de enchentes e, apesar de estarem construindo sua identidade com o lixo, para eles lixo é material, visto como dinheiro e como alternativa de vida; também relacionam seu trabalho com a preservação do meio ambiente, economia no uso de recursos naturais, educação ambiental, reciclagem do lixo e preservação da vida no planeta. Só não conseguiram, ainda, transpor as dificuldades do dia-a-dia, a exploração, a discriminação e o preconceito que permeiam essa atividade e a maneira como são vistos pela sociedade.

É fundamental que cada um assuma o papel e o compromisso de privilegiar a cidadania, fundamentando a prática profissional em dimensões que contemplem o resgate dos direitos civis e sociais oportunizando o nascimento, a emancipação e o fortalecimento de novos atores coletivos como coautores de uma 'nova escrita' da realidade, que dissipe as tramas da exclusão e traga à tona os trabalhadores, catadores de material reciclável como profissionais inclusos num processo democrático, usuários de seus direitos de cidadãos, plenos de liberdade e abertos para uma vida digna.

REFERÊNCIAS

ANGELO, I. A formiga e o lixo. In: FEFFER, D. **A vida que a gente quer depende do que a gente faz**. São Paulo: Instituto Eco Futuro, 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Fórum Nacional Lixo e Cidadania. In: **Caixa lança livro sobre reciclagem de entulho e patrocina congresso de catadores de papel**. Brasília, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação Esplanada dos Ministérios, 1988.

_____. BRASIL. **LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social Legislação Suplementar. Lei nº 8742/93 de 07/12/1993**. Brasília, DF - Ministério da Assistência Social, 2003.

CALDERONI, S. **Os bilhões perdidos no lixo**. São Paulo: Humanistas, 2. ed. 1998.

CARMO, M. S. **A semântica “negativa” do lixo como fator “positivo” à sobrevivência da Catação** – Estudo de caso sobre a associação dos recicladores do Rio de Janeiro. Encontro Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Administração. ENANPAD, Brasília – DF, 2005.

FEFFER, D. **A vida que a gente quer depende do que a gente faz**. São Paulo: Instituto Eco Futuro, 2007.

FERREIRA, J. C. V. **Municípios paranaenses: Origens e Significados de seus nomes**. Cadernos Paraná da Gente, nº 5. Curitiba: Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

FERNANDES, S. Catadores de Papel: caminhos e descaminhos. In: Revista **Ágoras: Políticas Públicas e Serviço Social**. ISSN – 1807 – 698X. Ano 1, nº1. outubro de 2004.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GONÇALVES, R. de. S. Catadores de Materiais recicláveis: trabalhadores fundamentais na cadeia de reciclagem do país. In: **Serviço Social e Sociedade**. “Trabalho e Saúde”. Ano XXVI. São Paulo: Editora Cortez. Julho/2005.

GUIMARÃES, G. P. dos. S. Mercado de Trabalho e Políticas Públicas para a juventude. In: **Serviço Social e Sociedade**. nº 90. Ano XXVIII. São Paulo: Editora Cortez. Junho/2007.

INSTITUTO DE PESQUISA TECNOLÓGICA – IPT. **Cooperativa de catadores de materiais recicláveis: guia para implantação**. São Paulo, SEBRAE, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000 resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Paraná: IBGE, 2010.

JUNCÁ, D. C. de M. Da cana para o lixo: um percurso de desfiliação? In: **Serviço Social e Sociedade**. O enfrentamento da pobreza em questão. Ano XXI. São Paulo: Cortez, julho/2000.

JUNCÁ, D. C. de M. Ilhas de exclusão: o cotidiano dos catadores de lixo de Campos. In: **Serviço Social e Sociedade**. Mundo do Trabalho. Ano XVII. São Paulo: Cortez, dezembro, 1996.

LEAL, A. C.; JÚNIOR, A. T.; ALVES, N.; GONÇALVES, M. A. & DIBIEZO, E. P. A reinserção do lixo na sociedade do capital: uma contribuição ao entendimento do trabalho na catação e na reciclagem. **Revista Terra Livre**. São Paulo: jul/dez. 2002.

MAGERA, M. **Os empresários do lixo: um paradoxo da modernidade**. Campinas: Átomo, 2003.

MARINHO, M. C. N. **As transformações no mundo do trabalho e suas implicações na formação do executivo**. Universidade Católica de Goiás, Dissertação de mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia. Goiânia, 2005.

MEDEIROS, L. F. R. de.; MACÊDO, K. B. Catador de Material Reciclável: Uma profissão para além da sobrevivência? **Psicologia e Sociedade**: 18 (2): 62-71: mai/ago. 2006.

MIGUELES, C. P. **Significado do lixo e ação econômica**: A semântica do lixo e o trabalho dos catadores do Rio de Janeiro. Encontro Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Administração. ENANPAD, Brasília – DF, 2004.

MIURA, P. C. O. **Tornar-se catador**: uma análise psicossocial. Dissertação de mestrado em Psicologia Social; orientadora Dra. Bader Sawaia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, E. P. **Exclusão**: a nova questão social. Rio de Janeiro, nº 61, junho de 1995.

PARIKH, J. et al. Padrões de consumo: a força propulsora do esgotamento ambiental (1994). In: MAY, P. H.; MOTTA, R. S. (orgs.). **Valorando a natureza**: análise econômica para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SALES, M. A.; MATOS, M. C. de.; LEAL, M. C. **Política Social, Família e Juventude**: uma questão de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAWAIA, B. **As artimanhas da Exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SINGER, P. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHWENGBER, T. B. **Especial Cidadania**: Coletânea de textos publicados no Jornal do Senado sobre Direitos do Cidadão. Brasília: Senado Federal, 2004.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Plano Diretor**. Prefeitura de União da Vitória. Administração Participativa, 1989/1992.

VIANA, N. **Catadores de lixo**: renda familiar, consumo e trabalho precoce. Revista Estudos da Universidade Católica de Goiás, 2000.

_____. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília: Explanada dos Ministérios, 1999.

PORTO UNIÃO (SC) E UNIÃO DA VITÓRIA (PR): UM OLHAR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO NA FRONTEIRA DO PÓS-CONTESTADO (1918-1928)

Márcia Marlene Stentzler¹

Resumo: Esta pesquisa tem como foco a remodelação socioeducacional da cidade de Porto União da Vitória (PR) a partir da fronteira criada entre Santa Catarina e o Paraná, após a Guerra do Contestado (1912-1916). O Acordo de Limites instituído pela lei nº. 3304 de 03 de agosto de 1917 dividiu a cidade em duas: Porto União pertencente à Santa Catarina e União da Vitória pertencente ao Paraná. A antiga Porto União da Vitória (PR) foi dividida, política e administrativamente tendo como marco divisório a ferrovia que ligava São Paulo ao Rio Grande do Sul. De um lado da ferrovia o Estado de Santa Catarina e do outro, o Estado do Paraná. Com base em fontes documentais de arquivos públicos discutimos aspectos sobre a escolarização nesta região de fronteira, particularmente como se organizou o ensino primário com Escolas Isoladas ou Reunidas, Grupos Escolares e Escolas Complementares, formando professores para as áreas rurais dos dois municípios nesta região do ex-Contestado. Embasamo-nos em Lucien Febvre e Edward Palmer Thompson para compreender a organização socioeducacional e a mobilidade na fronteira. As determinações legais para a escolarização da população, tanto no âmbito federal quanto dos Estados, apresentando a ideia de nacionalização e progresso, são entretecidas aos anseios da população.

Palavras-chave: modernidade, escolarização, fronteira, sujeitos socioeducacionais.

PORTO UNIÃO (SC) AND UNIÃO DA VITÓRIA (PR): A LOOK AT SCHOOLING AT THE POST-CONTESTADO WAR BORDER (1918 – 1928)

Abstract: This research focusses on the socio-educational remodelling of the city of Porto União da Vitória (State of Paraná – PR) at the border created between the States of Santa Catarina and Paraná after the Contestado War (1912 – 1916). The limits agreement instituted by Law nr. 3304 from August 3rd, 1917 divided the city in two: Porto União, belonging to Santa Catarina, and União da Vitória, belonging to Paraná. The old Porto União da Vitória (PR) had been politically and administratively split, having as dividing

¹ Professora do Curso de Pedagogia do campus da UNESPAR de União da Vitória. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação.

mark the railroad track which connected São Paulo to Rio Grande do Sul. At one side of the railroad track is the State of Santa Catarina; at the other, the State of Paraná. Based on documental sources of public archives we discuss aspects of schooling in this border region, particularly how primary school was organized in isolated or reunited model schools, school groups, and complementary schools, educating teachers for the rural areas of the two cities at this ex-Contestado War region. We based our work on Lucien Febvre and Edward Palmer Thompson to understand the socio-educational organization and mobility at the border. Legal determinations for the schooling of the population, in a federal as well as in the States' extent, were interwoven with the people's yearnings, by presenting ideas of nationalization and progress.

Keywords: modernity, schooling, border, socio-educational subjects.

INTRODUÇÃO

O início do século XX marca a região sul do Brasil, delimitada entre os Estados de Santa Catarina e Paraná, com a Guerra do Contestado e a redefinição de fronteiras interestaduais. A literatura aponta o ano de 1912, como o da eclosão de um “[...] movimento popular, de cunho milenarista [...]” (GALLO, 1999, p.11), mas há indícios de que esse conflito tenha sido gestado desde a década de 1940, do século XIX e esteve relacionado aos três monges² que circularam pela região do ex-Contestado, em períodos distintos. Os dois primeiros denominavam-se João Maria e o último, José Maria.

Os monges alimentaram o cotidiano dos sertanejos e sua esperança no futuro. As relações de cooperação e de compromisso existente entre os habitantes do sertão também estavam alicerçadas em sua religiosidade³. Mas, os habitantes do sertão⁴ tiveram seus

2 A pesquisadora Gallo (1999, p.70-83), afirma que há imprecisão quanto a razões que levaram ao emprego da denominação monge, na região do Contestado. Esclarece que o termo monge segundo o livro de tombo nº. 2 a Paróquia de Santo Antonio da Lapa, datado de 1769 a 1884, foi utilizado para designar um lugar denominado de “Serra do Monge” onde existe a gruta do Monge. Quem primeiro a habitou, por pouco tempo, foi o primeiro profeta, João Maria d’Agostinis, nas décadas de 1840 e 1850. Em torno de 1895, existiu a notícia de que no Alto da Lapa habitava um segundo monge, João Maria de Jesus, até por volta de 1908, quando desaparece sem deixar vestígios. Nesse período o monge passou por Porto União da Vitória (PR), conforme Tonon (2008, 2010). O terceiro monge surge em 1911, em Campos Novos (SC). Denomina-se José Maria de Santo Agostinho, sendo recebido pelos devotos como irmão de São João Maria. Sobre o assunto ver também Machado, (2004).

3 Sobre a temática ver pesquisa de Wissenbach (1997). A autora aborda tradições religiosas de populações que habitavam o Brasil do final do século XIX e início do XX, marcada por expressões culturais regionais espalham-se pelo interior do país. Esses povos acreditavam em curas com medicina mágica ou caseira. O processo de modernização e a crença na ciência, fez com que ritos, largamente utilizados para a proteção do corpo, das moradas, dos animais e plantações, fossem associados ao atraso social, das populações sertanejas. Em decorrência do processo de modernização, essas representações sociais, foram destituídas de todo o sentido histórico de produção de costumes.

4 No interior do Estado, áreas isoladas e com florestas, eram consideradas como sertão. Essa região, foi descrita pelo agrimensor José Cleto (1948) como montanhosa, numa sucessão ondulada de verde que se perde de vista, composta por florestas, gramados, sangas, banhados, florestas de araucárias que dão o tom mais escuro ao sertão. Rios que são transpostos por pinguelas, tronco de árvores ou, um vau como o do rio Iguazu. Os lajeados, lagoas e arroios fornecem a água para o consumo dos sertanejos, que percorrem algumas léguas para visitar-se, transformados num “é ali”. Entre as árvores os habitantes abrem as picadas, sendo exímios no manejo do facão. Transitam por serras, banhados conhecidos como tremedal, rios que formam um colar líquido nos saltos e cachoeiras que brilham a luz do sol. Criam animais soltos, sob os pinheirais, onde se alimentam do pinhão. Colhem a ver-mate e a comercializam.

costumes e vida transformados com a construção da ferrovia que ligava São Paulo (SP) a Rio Grande do Sul (RS). Entre 1907 e 1910 a ferrovia estendia os trilhos sobre a região em disputa. Situava-se entre o Rio Iguçu, na divisa com o Paraná e o Rio Uruguai, na divisa com o Estado do Rio Grande do Sul. Os trilhos por onde corria o trem, abraçavam a imensa área ainda não colonizada e com matas virgens. A estrada de ferro e o trem⁵, com o apito e a coluna de fumaça, marcaram a vida dos habitantes das cidades, de poetas ou de estudantes, que o representavam, deslumbrados com o progresso.

A ferrovia afrontava os costumes daqueles que viviam no sertão, favorecia a extração de riquezas, como a erva-mate e a madeira, usada pelos sertanejos na construção das casas. Na medida em que a ferrovia abria clareiras nas matas, criava barreiras onde antes a vida circulava livremente, com sua “complexa economia própria” como atesta Thompson (1997, p.31-32), na obra *Senhores e Caçadores*. Em sua análise, essa organização pode passar despercebida para um “observador desprevenido” que vê numa floresta simplesmente uma área inculta, coberta pela vegetação e habitada por homens e mulheres que mantêm com ela um estreito vínculo de sobrevivência. Dependiam dela para a caça, extraíam alimentos e, em torno de seu ciclo vital, se organizavam social e religiosamente. A desestabilização na forma de vida dessas pessoas e sua religiosidade de cunho milenarista⁶ alimentada nas promessas do monge João Maria, estiveram associados à eclosão⁷ da Guerra do Contestado.

Anterior ao conflito armado já tramitava judicialmente a disputa do território Contestado entre os Estados do Paraná e de Santa Catarina. Essa disputa foi finalizada após o fim da Guerra do Contestado, através do Acordo de Limites de 1916, instituído pela lei nº. 3304, de 03 de agosto de 1917. Em decorrência do Acordo, em 25 de agosto de 1917 o Estado de Santa Catarina publicava a lei nº. 1147, dividindo a área territorial que lhe coube, em quatro municípios. Um dos quatro municípios criados foi o de Porto União (SC). A cidade nasceu a partir de Porto⁸ União da Vitória (PR) e, a ferrovia que ligava São Paulo ao Rio Grande do Sul cortando a cidade, foi o marco para a criação da fronteira entre os Estados. De um lado da ferrovia, o Paraná e a cidade de União da Vitória e do outro, Santa Catarina e a cidade de Porto União. (SANTA CATARINA, 1917).

A criação das cidades foi resultado de um movimento sociohistórico. Conforme estudos de Febvre (2004, p.35), considerados a especificidade e o recorte histórico de sua pesquisa distintos do estudo que realizamos, nos permitem compreender a reorganização das cidades constituída na diversidade, com “[...] pedaços e entulhos arrancados de unidades históricas anteriores, elas mesmas feitas de pedaços, de entulhos, de fragmentos de unidades anteriores.” A cidade de Porto União da Vitória (PR), que viveu a guerra do Contestado, se constituiu às margens do rio Iguçu por onde transitaram pessoas e riquezas, conformou-se com os tropeiros, os sertanejos e os imigrantes, possuidores de raízes socioculturais, base para a existência das cidades de Porto União (SC) e de União da Vitória (PR). Esse contexto, comum a ambas as cidades, embasa a organização da

5 Sobre a ferrovia e o trabalho dos ferroviários consultar Gaspari (2011).

6 Gallo (1999, p.20-21) explicita que a religiosidade era exercida pelo caboclo do sertão com um misto de práticas do catolicismo e de fetichismo africano. Sua crença e conhecimentos lhes possibilitava uma interpretação e explicação dos fenômenos sociais e sobrenaturais em estreita relação com a natureza.

7 Não é objeto deste artigo discutir motivações relacionadas a eclosão da Guerra do Contestado. Para maiores detalhes consultar Machado (2004, p.25), que ao estudar as lideranças do Contestado, identifica diferentes segmentos sociais, compostos por “[...] posseiros e sítiantes expulsos de suas terras, comunidades negras e caboclas do planalto, ervateiros, trabalhadores desempregados pela estrada de ferro, médios fazendeiros, antigas lideranças federalistas e opositores políticos dos coronéis de Curitiba, Canoinhas, Lages, Rio Negro, Timbó e União da Vitória.” Ver também Tonon (2008, 2010) e Gallo (1999).

8 Porto União da Vitória (PR) é utilizado para nos referirmos à cidade antes do Acordo de Limites. Após o Acordo de Limites, Porto União (SC) e União da Vitória (PR).

instrução pública que assume um espaço privilegiado na fronteira. Ao mesmo tempo em que dividia, a fronteira aproximava as cidades deixando fluir por sua linha divisória, os costumes⁹, o conhecimento e a devoção cívico-patriótica.

O Grupo Escolar “Professor Serapião”, fundado como Casa Escolar no ano de 1912, em Porto União da Vitória (PR) e o “Balduino Cardoso”, criado em 1927, a partir das Escolas Reunidas¹⁰, na cidade de Porto União (SC) foram locais de convergência para suprir demandas para as escolas primárias. Anexo a eles foram criadas Escolas Complementares¹¹ Primárias, visando a formação dos professores para atuar nas áreas rurais da região do ex-Contestado. Em Porto União (SC), a Escola Complementar foi criada em 1928 e em União da Vitória (PR), em 1929. Neste estudo, objetivamos compreender a constituição da instrução pública e a ação dos grupos escolares nas cidades fronteiriças entre 1918 a 1928.

Esta pesquisa tem como base documentos do Arquivo Municipal e do Grupo Escolar Professor Serapião de União da Vitória (PR), e da Escola Complementar anexa. Utilizamos também arquivos do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso de Porto União (SC) e da Escola Complementar anexa; Arquivo Público e do Museu da Escola Catarinense, ambos em Florianópolis (SC); Acervo Digital do Arquivo Público do Paraná, localizado em Curitiba; Acervo Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e legislação específica. Lucien Febvre (2004) e Edward Palmer Thompson (1981; 1997; 1998) fornecem base para compreender a organização socioeducacional, a formação das cidades fronteiriças e o processo de escolarização da população local, como resultado da experiência individual e coletiva, vividos pelas pessoas na forma de sentimentos que são organizados e socialmente difundidos.

O Estado manteve ao longo do período delimitado neste estudo, 8 escolas isoladas município de Porto União (SC). Em 1925, somente cinco delas funcionaram. Manteve também as Escolas Reunidas, na cidade de Porto União (SC), funcionando neste molde entre setembro de 1918 e janeiro de 1927. Existiram as escolas particulares Teuto-Brasileira¹² e o Colégio Santos Anjos¹³. No lado paranaense da fronteira, cidade de União da Vitória (PR), funcionava o Grupo Escolar Professor Serapião. Existiu também nos arrabaldes da

9 Utilizamos costume conforme a acepção de Thompson (1998, p.86), compreendendo-o na “[...] interface da lei com a prática, pois, podemos considerá-lo como práxis e igualmente como lei. Sua fonte é a práxis [...] os costumes devem ser interpretados de acordo com a percepção vulgar, porque os costumes em geral se desenvolvem são produzidos e criados entre as pessoas comuns. [...] costume é local.[...]”

10 As Escolas Reunidas de Porto União (SC) foram inauguradas em 28 de setembro de 1918. (FAGUNDES E RIBAS, 2002). Outro documento que indica o início das atividades na escola é o livro de termos de visitas, aberto em 11 de setembro de 1918, mas com o primeiro registro de visita realizado em março de 1919. (PORTO UNIÃO, 1918). Pelo Decreto nº. 2017 de 19 de janeiro de 1927 as Escolas Reunidas foram convertidas no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. (SANTA CATARINA, 1927, p.143-145). Pelo Decreto nº.2135, de 12 de março de 1928, foi criada a Escola Complementar anexa. (SANTA CATARINA, 1928, p.180).

11 As Escolas Complementares Primárias foram criadas em ambos os Estados. No Paraná, o ensino Complementar primário foi instituído em 8 de agosto de 1925, pelo Decreto no. 887. (PARANÁ, 1925, p.1). O curso de caráter prático com duração de um ou dois anos, conforme a natureza da profissão (comercial, normal, agrícola ou industrial). Em União da Vitória (PR) o Curso Complementar foi criado no ano de 1929. Em Santa Catarina, a Escola Complementar Primária, no período em estudo, obedeceu as regulamentações de 1911 e 1929, com curso de três anos, visando formar o professor para as escolas rurais e prepará-lo para ingressar no terceiro ano do Curso Normal. Em Porto União (SC) a Escola Complementar foi criada pelo Decreto nº. 2135 de 12 de março de 1928. (SANTA CATARINA, 1928, p.180).

12 Sobre a Escola Teuto Brasileira consultar a monografia de Renate Ihlenfeld (2011).

13 A formação da mulher nas “cidades gêmeas” a partir da formação no Colégio Santos Anjos é temática abordada por Leni Trentim Gaspari (2003; 2005).

cidade uma escola mista. No interior do município de União da Vitória (PR), entre 1928 e 1929, o diretor do Grupo Escolar e Inspetor da Instrução Pública, Tancredo Martins de Oliveira, examinou 23 escolas isoladas, mantidas com recursos federais ou estaduais.

Esses dados, ainda que parciais, denotam que no período deste estudo, a educação na região do ex-Contestado foi diferentemente priorizada pelos dois Estados, que remodelavam seu aparelho escolar. Considerada a especificidade da temática distinta deste estudo, a ação dos intelectuais na remodelação foi abordada por Fiori (1975), Teive (2008), Vieira (2004, 2005) e Bona Junior (2005, 2008). No ano de 1927 as capitais dos dois Estados sediaram eventos sobre a Educação: em Florianópolis, foi realizada a Conferência de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, entre 31 de julho e 10 de agosto. Curitiba realizou o Congresso Nacional de Educação, instalado em 19 de dezembro de 1927, data do aniversário de emancipação política do Estado do Paraná. (VIEIRA, 2014, s.p.). O Congresso de Curitiba foi o primeiro evento nacional promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924.

PORTO UNIÃO (SC) E UNIÃO DA VITÓRIA (PR): A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO ESPAÇO DA FRONTEIRA

“[...] embora possamos, por processos comparativos, observar experimentos mais ou menos semelhantes em diferentes laboratórios nacionais (a emergência do Estado Nação, a industrialização) nunca poderemos retornar a esses laboratórios, impor nossas próprias condições e repetir novamente o experimento.” (THOMPSON, 1981, p. 58).

O ser humano se caracteriza pela capacidade de organizar experiências no âmbito individual e também no coletivo. Thompson (1981) defende que as experiências mobilizam de ações compatíveis às necessidades e interesses de um determinado conjunto de sujeitos em um tempo específico. Há um movimento sociohistórico gestado em “diferentes laboratórios”, forjados em contextos únicos e realidades historicamente situadas. Sob a pena do historiador o tempo presente é compreendido quando entretecido ao passado, com experiências individuais e coletivas, efetivadas em “condições” específicas e sem possibilidade de repetição. Quando, aos cinco de setembro de 1917 realizava-se a Sessão de Instalação do Município de Porto União (SC), foi oficializada a divisão administrativa e política da cidade de Porto União da Vitória (PR). Decorre deste resultado político do Acordo de Limites distintas prioridades e possibilidades para a instrução pública nas cidades vizinhas.

O representante do presidente do Estado de Santa Catarina felicitava os habitantes da municipalidade em nome do governo. Desejava que “[...] todos unidos trabalhassem pela prosperidade deste Município, pela Grandeza do Estado de Santa Catarina e pela felicidade do Brasil Republicano.” (RIBEIRO, 1967, p.15). Porto União (SC) cresceria na parte elevada do conjunto urbano existente, salvo de enchentes, onde já haviam sido construídos prédios públicos, entre eles onde funcionava o Grupo Escolar. Para União da Vitória (PR) coube terrenos baixos da cidade, suscetíveis a enchentes do Rio Iguaçu e com menor número de construções.

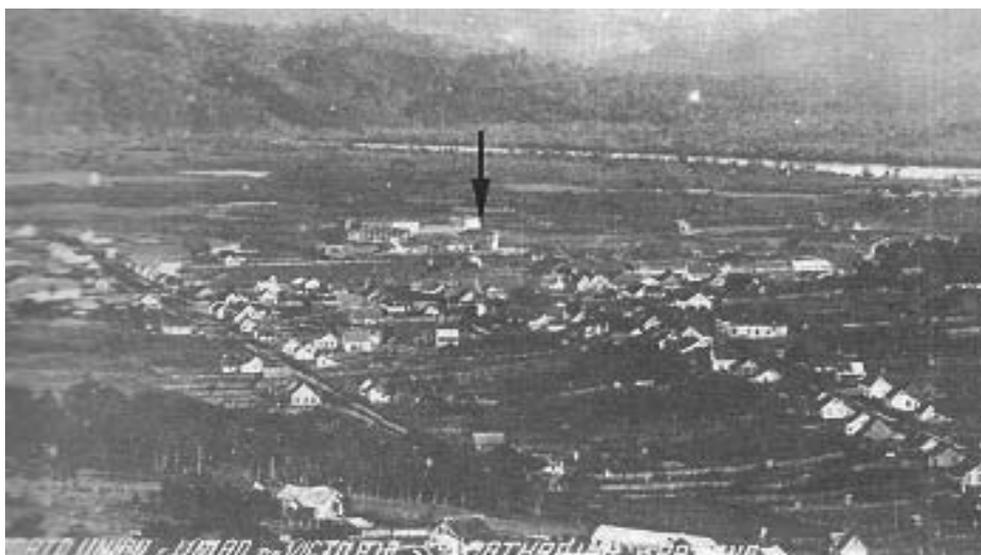


Figura 1: Cidades de Porto União (SC) e União da Vitória (PR) – (1927?)
Fonte: KLEIN (2013, p. 31).

A fotografia acima (figura 1), desgastada pelo tempo, eterniza aspectos da organização urbana das cidades fronteiriças no pós-Contestado, de Porto União (SC) e União da Vitória (PR). No lado direito da imagem, visualizamos a principal avenida da cidade de Porto União (SC), a Avenida 7 de Setembro, ladeada por casas. Um pouco mais à esquerda, está a Avenida Visconde de Nácar. Atualmente é denominada de Matos Costa, no lado catarinense e Manoel Ribas, no paranaense. A avenida continua a fazer ligação em linha reta, entre as cidades fronteiriças. A Avenida 7 de setembro nasce na praça da estação ferroviária de Porto União (SC), centro da cidade, que se destaca pelo número de edificações às margens da ferrovia. A seta indica a construção do prédio do Grupo Escolar Professor Serapião, iniciado em 1917 em terras paranaenses. O novo prédio do Grupo Escolar Professor Serapião situa-se no centro da cidade, próximo à Prefeitura Municipal, a Igreja Matriz, a praça e o Hotel Paraná. Para além das construções, visualizamos os terrenos baixios ainda a ser ocupados pela cidade. Banhados pelo Rio Iguacu, eram utilizados para o descanso de tropas provenientes principalmente dos campos de Palmas (PR), via União da Vitória, com destino ao comércio de Sorocaba (SP). As tropas eram conduzidas através do Rio Iguacu, atravessando-o por uma elevação natural no leito, denominada de vau.

A fronteira gerou mudanças na oferta da instrução em ambas as cidades. Era consenso entre a elite intelectual e política a necessidade de investimento na instrução pública, pois, acreditava-se que valorizando a língua nacional e o ensino cívico, seria inculcido nas crianças “[...] o sentimento de nacionalidade, o amor da Pátria, da sua história, das suas tradições.” (SANTA CATARINA, 2013a, p.32). Se no discurso político nacional defendia-se o ensino em língua nacional, na prática esse horizonte formativo ainda precisava ser construído na região. Tanto na área rural, quanto urbana, escolas étnicas compartilhavam a formação das crianças. Essas escolas disseminaram-se devido à imigração de europeus para a região, antes e após a Guerra do Contestado, ocupando lotes de terras adquiridos das companhias de colonização. Reivindicava-se como assevera Oscar Thompson¹⁴

¹⁴ Formou-se em 1891 na Escola Normal de São Paulo. Entre 1901 e 1920 foi Diretor da Escola Normal de São Paulo, intercalando atividades com a Inspeção Geral e Direção da Instrução Pública paulista. Como Diretor da Instrução Pública instituiu o método analítico para o ensino da leitura. Foi pioneiro na elaboração de periódicos dedicados à instrução pública no Estado, como a revista A Escola Pública (1893) e a Revista de Ensino (1902). Em 1917 ingressou como membro do Conselho Deliberativo da Liga Nacionalista e em 1920 afastou-se da instrução pública, dedicando-se à política e cafeicultura. (TIZZOT FILHO, 2013, p.34).

apud Carvalho (2010, p.38) a formação para um “[...] cidadão-eleitor, consciente de seus direitos e deveres, em todas as formas de atividade da vida nacional [...]”. Essa reivindicação foi formulada em 1919, mas no final da década de 1920, permanecia atual para as cidades fronteiriças, nas quais a alfabetização era desafio comum.

A igreja católica também participou na organização socioeducacional da fronteira. Frei Rogério Neuhaus, pároco da cidade, viveu a Guerra do Contestado, atuando como mediador entre o governo e os sertanejos. O padre franciscano, pautava-se no ultramontanismo¹⁵. Convidou religiosas para se estabelecerem na cidade de Porto União da Vitória com o intuito de fundar o Colégio Santos Anjos, o qual iniciou atividades em 07 de abril de 1917. O colégio era particular, situado nas proximidades da Igreja Matriz na futura cidade de Porto União (SC) e visava ofertar a escolarização e formação religiosa para as meninas e moças da cidade. Era uma demanda prioritária na região, onde o ensinamento dos monges e as marcas da guerra ainda permaneciam vivos na memória dos habitantes.

Embora com raízes comuns, as cidades construíram histórias político-administrativas próprias. Nesse contexto, as festividades escolares, cívicas ou comemorativas promovidas pelos professores das escolas locais, favoreciam a integração dos habitantes das cidades vizinhas. Escolas públicas e particulares protagonizavam essas ações na medida em que reuniam em torno de seus objetivos, os alunos e seus familiares. Esse trabalho se articulava com os preceitos defendidos pela elite dirigente do Estado. Acreditava-se que a instrução pública teria como promover a construção de hábitos de vida condizentes com os ensinamentos patrióticos, de forma disciplinada, com ordem e paz. Carvalho (2010, p. 47) defende que para essa conformação “[...] homens de elite, bem intencionados [...]” produziam o discurso nacional sobre o processo de transformação do país e a educação formaria o brasileiro alfabetizado, com princípios de civismo.

Em 17 de setembro de 1917, poucos dias após a divisão da cidade, o promotor de justiça e inspetor de União da Vitória (PR), João Túlio Marcondes de França, visitou a escola regida pela professora Amasília Pinto Araújo, no lado paranaense. Realizou registro no livro¹⁶ específico, discorrendo sobre a competência da prosecta educadora, cujos alunos lotavam a pequena sala em que provisoriamente funcionava a sua escola. Reiterava que por sua “[...] assiduidade, método de ensino e aproveitamento dos seus discípulos, impoz-se definitivamente no conceito desta população e no de todos os que, amigos das grandes coisas da Pátria, tem tido a felicidade de ouvir os seus alumnos.” (UNIÃO DA VITÓRIA, 1915, p.03-04). A prosperidade almejada para a Nação passava pela escola, pela alfabetização. O conhecimento demonstrado pelos alunos da professora Amasília Araújo fortalecia representações sobre a escola republicana e o seu lugar na formação de uma nação desenvolvida.

Túlio Marcondes de França disseminava a ideia de “despir a criança de preconceitos inúteis”, de “piedade” e “amor ao trabalho”, depositando esperança no futuro da Pátria. Defendeu junto aos presentes, planos para fundar na cidade de União da Vitória (PR) um “Posto Escolar”, sendo referência material e pedagógica aos demais professores que atuavam em escolas isoladas no interior do município e que buscavam métodos modernos para a escola primária. Sua formação e função eram determinantes para que o inspetor contribuísse para fortalecer a instrução pública na cidade. Sua iniciativa correspondia ao

15 O movimento ultramontano defendia a reafirmação do domínio católico na sociedade. Para que tal proposta tivesse efeito, reestruturou-se a Igreja e as encíclicas papais tiveram a função norteadora. Os principais desdobramentos para a região do Contestado estiveram relacionados a encíclica *Rerum Novarum*, proclamada pelo papa Leão XIII (1878-1903). O documento orientava a ação católica para formar um clero local nos países em que atuava. (VATICANO, 2012). Sobre e temática consultar a dissertação de Guazira (2003).

16 O Livro foi aberto em 18 de janeiro de 1915, para receber termos de visitas e de exames da escola feminina da cidade de União da Vitória, regida pela Professora normalista Amasília Pinto de Araújo. O termo de abertura foi assinado pelo Director Geral da Instrução Pública do Paraná, Francisco R. de Azevedo Macedo. (UNIÃO DA VITÓRIA, 1915-1943).

papel da nova elite urbana, orientadora, que defendia a instrução para alfabetização da população, como forma de romper com poder das oligarquias¹⁷¹⁷ tradicionais. A manifestação do promotor público acontecia num momento histórico de reorganização da sociedade no ex-Contestado e de intensificação da ideia de nacionalização associada à propagação da instrução pública para a alfabetização das crianças. A criação de escolas, portanto, era imprescindível para que se formassem cidadãos que pudessem dar respostas às necessidades da república.

Aproximadamente três meses após a divisão das cidades, o presidente do Estado de Santa Catarina, Fellipe Schmidt, criou cinco escolas isoladas no município de Porto União: “[...] uma escola mixta em cada um dos seguintes *logares*: Tócos, Colônia Antônio Cândido, Nova Galícia, São João e Vallões.” (SANTA CATARINA, 1917, p. 69-70). A escola de Tócos funcionava nos arrabaldes de Porto União (SC) e as escolas isoladas prevaleceram como modelo para a escolarização local e nacional, pois, havendo demanda, facilmente poderiam ser transferidas entre localidades no interior do Município ou do Estado. As Escolas Reunidas, foram organizadas no perímetro urbano de Porto União (SC), um ano após a divisão das cidades. O primeiro documento sobre a implantação das Escolas Reunidas de Porto União (SC) foi a Resolução nº. 1196, de 20 de junho de 1918 que designava o “[...] diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, [...] para auxiliar o serviço de instalação [...] das Escolas Reunidas de São Bento, Mafra e Porto União.” (SANTA CATARINA, 1918, s.p.).

Em 13 de agosto de 1918 as normalistas Doralice Börn e Sybilla Henriqueta dos Passos foram nomeadas como professoras das Escolas Reunidas de Porto União (SC), pela Resolução nº. 1258. O primeiro diretor do estabelecimento foi o professor Antenor Cidade, nomeando pela Resolução nº. 1276, em 26 de agosto de 1918, após ter sido exonerado da função de professor da localidade Campo Alegre (SC). Sua esposa, professora Dona Gertrudes Cidade, também foi transferida para reger uma das escolas. Ambos permaneceram até maio de 1919, quando o diretor foi substituído pela normalista Marta Tavares e transferido para a localidade de Valões no município de Porto União (SC).

Conforme Fagundes e Ribas (2002), as Escolas Reunidas de Porto União (SC) foram inauguradas em 28 de setembro de 1918. No entanto, o primeiro registro no livro da escola foi lavrado por uma autoridade paranaense, o professor Trajano Sigwalt, em 01 de março de 1919, congratulando-se com o diretor, professor Antenor Cidade, pelo incremento que a instrução pública ganhava com ações como a que se realizava em Santa Catarina. O professor Trajano Sigwalt era um educador paranaense e membro da comissão de remodelação dos grupos escolares do Estado do Paraná. Seu trabalho em União da Vitória visava reorganizar o Grupo Escolar Professor Serapião nos parâmetros estabelecidos no Código de Ensino de 1917, tendo como base o Grupo Modelo de Curitiba. Entre as mudanças, o referido documento institui a figura de diretor nos grupos escolares paranaenses e no Grupo Escolar Professor Serapião. É de 1919 o primeiro registro com o nome do normalista Francisco S. Vianna, o primeiro diretor do Grupo Escolar Professor Serapião. (UNIÃO DA VITÓRIA, 1915-1933, p.6v-7).

O Acordo de Limites forjou a construção de representações associadas ao novo espaço hegemônico que se instituiu com a fronteira. Acreditamos que o primeiro grande momento de integração entre as duas cidades, foi o registrado pelo jornal **O Pharol** (1919) com a participação de famílias, escolas, alunos e professores, comemorando o fim da Primeira Guerra Mundial. As cidades se mobilizaram ao amanhecer, iniciando o dia com

17 Carvalho (2010, p. 25) esclarece que o pacto oligárquico regeu a política brasileira nas três primeiras décadas do século XX e foi sustentado por alianças políticas pautadas no poder dos coronéis, garantindo o domínio local bem como a “[...] participação no poder de decisões nacionais. O pacto estabelecia mecanismos de acomodação dos interesses oligárquicos regionais, desqualificando a suspeição sobre a legitimidade dos processos por meio dos quais o poder político era conquistado e institucionalizado regional e nacionalmente, sob a cobertura do voto. Era por meio do pacto que o governo federal respaldava as facções oligárquicas regionais que logravam impor o seu domínio nos estados, subordinando-os à chamada política Café com Leite. [...]”

salva de tiros. Pessoas saíram de SUS casas, enfeitaram ruas e o altar para celebrar a missa. O momento era propício para mobilizar uma grandiosa comemoração envolvendo Porto União (SC) e União da Vitória (PR), sensibilizando as pessoas para a integração dos moradores das cidades. A festividade foi motivada pela assinatura do Tratado de Paz, realizado em Paris no dia 14 de julho de 1919 e representava o fim da Primeira Guerra Mundial. Foi um momento ímpar vivido nas cidades, cuja população recentemente havia testemunhado a Guerra do Contestado. A expectativa era que se pudesse construir o diálogo e a paz local.

Desejava-se a formação de uma nova geração que organizasse sua vida a partir da experiência de compartilhar, viver e celebrar a paz. Se a paz era possível entre as nações, por que não seria entre alguns moradores das cidades vizinhas de Porto União (SC) e União da Vitória (PR)? A paz era exaltada, a solidariedade valorizada como um dos princípios da república, como um dos elementos constituintes da escola pública. À medida que se garantia a transmissão de costumes e técnicas específicas, traduzidos como experiências sociais, os saberes eram compartilhados a práticas com normas reelaboradas. As diferentes nacionalidades homenageadas na Festa da Paz são reconhecidas por meio de aspectos socioculturais distintos.

Thompson (1998, p. 22), alerta o pesquisador para o uso do termo cultura. Num sentido holístico ou, ultra consensual, são removidas características essenciais que constituem um feixe cultural. São especificidades que garantem o reconhecimento dos componentes que a constituem, como “[...] ritos, modos simbólicos, atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho [...]”. Portanto, as ações socioeducacionais nas cidades fronteiriças se efetivaram com diferentes costumes e práticas, ora pautados nas tradições das diferentes etnias, ora nas normas vigentes em ambos os Estados, mas reelaboradas pela população local. Em cada lado da ferrovia a educação se organizava com especificidades e as escolas de ambos os municípios eram acompanhadas pelos inspetores dos respectivos Estados, ou por autoridades competentes.

O cotidiano escolar, ou a experiência coletiva da docência, podem ser compreendidos por meio dos livros de registros que guardam pareceres sobre o trabalho dos professores com seus alunos. Esses registros reúnem impressões de autoridades ou pessoas interessadas na causa educacional, verificando o zelo com que eram realizadas as atividades pedagógicas. Os inspetores e autoridades tinham como atribuição verificar os registros escolares de forma a controlar o trabalho dos professores. Suas representações sobre a função da educação para a sociedade eram utilizadas para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores na escola. Ocorre que nem sempre os inspetores eram professores. Logo, seus relatos também eram pautados em suas representações sobre a instrução, fosse pública, ou particular. Em Santa Catarina o trabalho dos inspetores consistia em “[...] fiscalizar rigidamente, segundo as normas emanadas dos órgãos superiores, todo o trabalho docente e a instrução em geral.” (FIORI, 1975, p.113). Essa ação era considerada necessária para que o governo tomasse decisões acertadas em relação ao ensino, como a permanência de professores. O Diretor da Instrução Pública Paranaense, professor César Prieto Martinez, defendia a necessidade de inspeção permanente, com subinspetores diretamente ligados à diretoria de instrução pública e, outros que atuassem voluntariamente nos municípios. (PARANÁ, 1922). Em 1920, os dois municípios contavam com um número aproximado de moradores, no entanto, destoava o número de escolas.

Se, durante a Guerra do Contestado o movimento dos sertanejos também foi vinculado a sua condição de analfabetismo, na década de 1920 eram frágeis as ações relacionadas a superação dessa realidade. Com um número insuficiente de escolas públicas em Santa Catarina, em 1922 o governo passa a subvencionar escolas privadas para garantir a oferta do ensino primário. Essa subvenção estava condicionada à localização da escola, em zona rural, desde que não houvesse escola pública no local, ou caso houvesse, a uma distância superior a dois quilômetros. Para ter direito ao subsídio, o ensino deve-

ria ser ministrado em língua portuguesa e os docentes habilitados conforme as normas do Estado, além de possuir casa própria para a escola. A contrapartida da escola era a oferta de 25 vagas gratuitas para alunos pobres. Essa ação do governo estava associada à meta política do Estado de uma escola para cada mil habitantes. Mas, priorizava-se o provimento das escolas já criadas e que não funcionavam, por falta de professores ou de alunos. Das 72 escolas vagas em Santa Catarina, 35 estavam situadas nos municípios do ex-Contestado.

Em relatos do inspetor Tancredo Martins de Oliveira, realizados entre 1928 e 1929, por ocasião de visitas a escolas no interior do município de União da Vitória (PR), evidenciava-se que muitos professores atuavam em condições adversas, com casas escolares ou mobiliário inadequado, isolamento das escolas e ainda a inadequada formação do professor para lecionar. Irregularidades apontadas pelo inspetor serviam como subsídio para ações do governo, em geral direcionada para a permanência, ou não do professor na função. As escolas isoladas raramente recebiam livros didáticos e cada professor responsabilizava-se pela totalidade de sua ação.

No lado catarinense da fronteira, medidas eram tomadas no sentido de uniformizar as ações educacionais. Em 1920, o ano escolar¹⁸¹⁸ foi distribuído em dois períodos: um entre 16 de janeiro e 20 de julho e outro, entre 16 de agosto e 15 de dezembro. O governo justificava essa medida visando à permanência de alunos nas escolas rurais, um vez que os filhos de colonos poderiam ajudar os pais na época do plantio e, nos outros meses, ir à escola. Em dezembro de 1924 esse calendário foi revisto, pois os alunos residentes nas cidades e vilas em geral não necessitavam auxiliar os pais nas tarefas de plantio e colheita de lavouras. O período de férias para os alunos e professores de escolas urbanas foi estabelecido entre 16 de dezembro e 10 de fevereiro.

A escolarização e o desenvolvimento da nação, questões consideradas interdependentes eram objeto de reflexão na Associação Brasileira de Educação, desde 1924, quando foi criada no Rio de Janeiro. A urgência em dar respostas a demandas educacionais intensificou-se nos anos seguintes em vários estados brasileiros. Era necessário discutir a escolarização e definir parâmetros metodológicos que pudessem ser seguidos para a efetivação de uma Escola Nova¹⁹¹⁹. Os ideais renovadores foram mobilizadores da Conferência Estadual de Ensino Primário Catarinense, realizada em Florianópolis entre 31 de julho e 10 de agosto de 1927. Uma comissão composta pelos professores Mâncio da Costa, Orestes Guimarães, Barreiros Filho e Luís S. B. da Trindade elaborou o Regulamento e as 14 Teses²⁰²⁰ que foram debatidas pelos congressistas, professores públicos e de escolas

18 O Decreto nº.1416, de 29 de novembro de 1920, foi assinado pelo Presidente do Estado de Santa Catarina, Dr. Hercílio Pedro da Luz. (SANTA CATARINA, 1920, p.82-83)

19 Educadores que fizeram parte do movimento da Escola Nova disseminam a ideia de um ensino ativo, com base em metodologia moderna e possibilitando a autonomia do sujeito, em contraposição à escola tradicional baseada na repetição e na memória. Os avanços científicos, particularmente da psicologia e da sociologia, permitiram uma nova compreensão do sujeito e da sociedade. Os debates promovidos ao longo da década de 1920 instigaram a “curiosidade dos espíritos pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo,” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.189). Os signatários do manifesto defendiam a educação como pertencente ao rol dos deveres mais elevados do Estado. Por meio dela o povo teria condições de se conhecer e decidir sobre os seus destinos.

20 O Regulamento da Conf. Est. do Ensino Primário apresentava as seguintes teses: 1ª. Quais as vantagens do ensino de leitura pelo método analítico? Pode esse método ser generalizado a todas as escolas estaduais? 2ª. Quais as vantagens de mapas de Parker no ensino inicial de aritmética prática? Será possível a usança desses mapas nas escolas isoladas rurais? 3ª. Como devem ser ministrados o ensino de Geografia e cartografia nas Escolas Primárias e Complementares? Qual a relação entre essa e outra matéria? Convém o ensino da cartografia nas escolas rurais? De que forma? 4ª. Como deve ser ministrado o ensino da história pátria e educação cívica nas escolas primárias e complementares? Em que deve consistir o ensino da história pátria e educação cívica nas escolas rurais? 5ª. Quais as noções de higiene que de preferência devem ser ministradas nas

particulares regularizadas.

No mesmo ano, o Relatório da Instrução Pública Paranaense qualifica como brilhante o evento realizado no “vizinho e amigo” Estado de Santa Catarina. Naquele evento havia sido votada uma moção de solidariedade aos professores paranaenses, o que favoreceria o estreitamento de laços entre os docentes paranaenses e catarinenses, numa “[...] união ampla e forte que pretendemos estender a todos os professores brasileiros em perfeita comunhão de esforços pela nossa querida e grandiosa Pátria. Salve Santa Catarina! Salve o Paraná! Viva o Brasil!” A moção prenunciava o conagraçamento educacional que se realizaria na I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, em dezembro de 1927. A ação paranaense foi qualificada pelos catarinenses como a de um “futuroso Estado” que buscava o engrandecimento da Pátria, “[...] elevando-a no conceito da nacionalidade pela educação integral do seu povo”. (PARANÁ, 1927, p.5).

Em 19 de dezembro de 1927 foi solenemente aberta na capital paranaense, a I Conferência Nacional de Educação²¹, data em que o Estado do Paraná comemorava o seu 74º aniversário de emancipação política. O principal articulador para que o evento acontecesse no Paraná foi o Inspetor Geral do Ensino, professor Lysimaco Ferreira da Costa. Vieira (2004, p.4) destaca que o evento contou com mais de quatrocentos inscritos, sendo em torno de 95% de paranaenses e cinco princípios nortearam a Conferência: a identidade, formada no conjunto de práticas envolvendo o civismo e a cultura nacional; a laboriosidade, centrada no mundo do trabalho e a cultura que o forma; a religiosidade, como mobilizadora por meio da fé; a racionalidade, finalidade das ações e a sanidade, com asseio e controle do corpo.

Esse conjunto de princípios reunia questões comuns à educação nacional. O Congresso Catarinense do Ensino Primário, havia direcionado as teses para questões mais específicas no âmbito didático/pedagógico, como o método analítico e a leitura; o uso de materiais e metodologias diversificadas no ensino. A educação e o trabalho; escolas para trabalhadores. Há uma distinção entre os encaminhamentos para o ensino nas escolas urbanas e nas rurais. Enquanto que para as escolas rurais debatia-se como trabalhar conteúdos de história, geografia, ou as noções de moral, civismo e higiene. Para as escolas urbanas, que contavam com um número maior de professores formados em Escolas Complementares ou Normais esses pontos eram suprimidos das discussões. Nas escolas isoladas prevaleciam professores da localidade, em geral leigos, ou mesmo estrangeiros.

O final da década de 1920 ampliava a importância dos Grupos Escolares para ambas as cidades fronteiriças. Em 19 de janeiro de 1927 o governador de Santa Catarina Adolpho

escolas das zonas rurais? 6ª. Em que devem consistir o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares? Tem ele sido profícuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torná-lo mais profícuo no Estado, em particular e no País em geral? De que forma? 7ª. Qual o valor do mestre-escola na formação educacional dos povos? 8ª. Vantagens dos cursos noturnos na desalfabetização do País? 9ª. A Escola como *seminarium* de trabalho imediato. Ensaio realizado neste terreno. (Decroly, Paul Robin e Ferrière). 10ª. É compatível o ensino normal primário com uma adaptação do mesmo aos nossos cursos ginasiais? 11ª. Há vantagem em descongestionar o ensino normal e o complementar, no Estado, do acervo de disciplinas que os compõem? 12ª. Quantos anos deve ter o currículo normal? 13ª. Inspeção Escolar: como deve ser feita? 14ª. Como deve o Estado encarar o ensino profissional? (SANTA CATARINA, 1927, p.10-12).

21 Vieira (2004, p.5), destaca que os intelectuais da ABE ao organizar as teses tinham o Estado como interlocutor privilegiado “I CNE, contou com oito comissões temáticas: duas de ensino primário, uma de ensino secundário, três de teses gerais, uma de educação higiênica e uma de ensino superior. Foram apresentadas cento e treze teses mas quatro eram oficiais da diretoria: *sobre a unidade nacional; pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral; A uniformização do Ensino Primário; A criação de Cursos Normais Superiores; a organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário.*[...]”

Konder, expede o Decreto nº.2017, convertendo²² as Escolas Reunidas de Porto União (SC), no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Essa nova condição permitiu que se articulassem ações entre lideranças locais e o governo do Estado de Santa Catarina visando a formação de professores para prover as escolas rurais, particularmente escolas primárias do ex-Contestado. A existência do Grupo Escolar possibilitou a criação da Escola Complementar²³ em 1928, com um curso de três anos de duração. Em 1929 era a vez da municipalidade de União da Vitória (PR) conquistar o direito de possuir uma Escola Complementar²⁴ Primária anexa ao Grupo Escolar Professor Serapião. O mesmo ato criava no lado paranaense, um Jardim de Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As divisas estabelecidas com o Acordo de Limites potencializaram as oportunidades socioeducativas na medida em que os municípios de Porto União (SC) e de União da Vitória (PR), reivindicavam o fortalecimento da educação pública junto aos respectivos Estados. A fronteira, como espaço de mobilidade, proporcionou aos jovens de ambas as cidades uma ampliação de oportunidades para sua escolarização. Em 1928, quando o inspetor João Rodrigues examinava o Grupo Escolar Professor Serapião, em União da Vitória (PR), observava e registrava o anseio da comunidade e a mobilidade produzida pela escola. Solicitava aos poderes públicos a equiparação da oferta de ensino com Porto União (SC), com a criação da Escola Complementar Primária em União da Vitória. Salienta que “[...] os alunos deste grupo [...] são obrigados a passar para a cidade de Porto União (Santa Catarina)”, onde existe em funcionamento uma Escola Complementar. (UNIÃO DA VITÓRIA, 1928, p.1A).

Quando os dois Estados realizam as conferências de educação em 1927, manifestaram o desejo de cooperação para formação de professores. Embora não tenhamos clareza do grau e especificidade da cooperação, nas cidades fronteiriças a comunidade se nutria de ações escolares promovidas em ambos os lados da ferrovia, embora cada cidade reivindicasse para si o direito a ofertar a Escola ou, o Curso Complementar. Como exemplo, a partir de 1928 há matrículas de alunos nascidos no Paraná na Escola Complementar Primária de Porto União (SC).

Acreditava-se que pela educação seria possível colocar o Brasil na senda do Progresso. Logo, o investimento na instrução pública para a alfabetização do povo constituía-se o mecanismo primordial de formação da nação. Como resultado da comemoração do centenário da criação da primeira escola primária no Brasil, o ano de 1927 foi especial para fortalecer a instrução pública. Além de estreitar vínculos entre a escola e família, a cidade de Porto União (SC) conquistou a transformação das Escolas Reunidas, no Grupo Escolar Balduino Cardoso. O Grupo Escolar garantiu que nas décadas seguintes a cidade merecesse destaque na formação de professores, do interior catarinense.

O Grupo Escolar facultava a criação de Escola / Curso Complementar e as municipalidades se organizaram para produzir um conjunto de ações socioeducacionais desejadas. Essas escolas, em ambos os lados da fronteira, construíram um conjunto de ações compartilhadas, com desfiles cívicos, festas comemorativas, exposições de materiais didáticos, entre outros. Os alunos e professores foram artífices de experiências associadas à

22 O mesmo Decreto converte onze Escolas Reunidas do Estado de Santa Catarina em Grupos Escolares. Cada Grupo Escolar passa a ser reconhecido pelo nome de um professor catarinense. (SANTA CATARINA, 1927).

23 A Escola Complementar de Porto União (SC) foi criada pelo decreto no. 2135 de 12 de março de 1928. (SANTA CATARINA, 1928, p.180).

24 A Escola Complementar Primária de União da Vitória foi criada pelo Decreto nº. 33 de 4 de janeiro de 1929. Foi publicado em 21 de janeiro de 1929. (PARANÁ, 1929, p.1).

ciência, à moral e ao civismo. A escolarização nas cidades fronteiriças, assim como em toda a nação era considerada imprescindível para dar forma a um país amorfo, regenerar as populações.

FONTES CONSULTADAS

PARANÁ. Diário Oficial do Estado. **Decreto no. 887 de 8 de agosto de 1925**. Curitiba: Imprensa Oficial, 14 ago 1925. p.1.

PARANÁ. Diário Oficial do Estado. **Decreto nº. 33 de 4 de janeiro de 1929**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1929.

PORTO UNIÃO. **Livro de Registros de visitas às escolas reunidas**. Porto União, 1918.

SANTA CATARINA. Collecção de Leis e Decretos e Resoluções. **Decreto nº. 1069 de 04 dezembro de 1917**. Florianópolis: Oficinas Imprensa D'O Dia. 1917.

_____. Collecção de Leis e Decretos e Resoluções. **Resolução nº. 1196, de 20 de junho de 1918**. Florianópolis: Oficinas à elect. da Imprensa Oficial. 1918.

_____. Collecção de Leis e Decretos e Resoluções. **Resolução nº. 1258, de 13 de agosto de 1918**. Florianópolis: Oficinas à elect. da Imprensa Oficial. 1918.

_____. Collecção de Leis e Decretos e Resoluções. **Resolução nº. 1276, de 26 de agosto de 1918**. Florianópolis: Oficinas à elect. da Imprensa Oficial. 1918.

_____. Collecção de Leis e Decretos e Resoluções. **Decreto nº.1416, de 29 de novembro de 1920**. Florianópolis: Oficinas à elect. da Imprensa Oficial, 1920.

_____. Coleção de Leis, Decretos e Resoluções de 1927. **Decreto nº. 2017 de 19 de janeiro de 1927**. Florianópolis: Typ. E Livraria Moderna, 1927.

_____. **Regimento interno da Conferência do Ensino Primário**. Florianópolis: Oficinas à elect. da Imprensa Oficial, 1927.

_____. Collecção de leis, decretos e resoluções de 1928. **Decreto no. 2135 de 12 de março de 1928**. Florianópolis: Of. Graphics da Escola de A. Artífices, 1928.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Termo de visitas e inspeções escolares da Escola Feminina do Grupo Escolar Professor Serapião do Nascimento**. União da Vitória, 1915-1933.

_____. **Termo de visitas à Escola Complementar Primária**. União da Vitória, 1928.

BIBLIOGRAFIA

BONA JUNIOR, Aurélio. **Educação e modernidade nas conferências educacionais da década de 1920 no Paraná**. UFPR, 2005. (mestrado).

BONA JUNIOR, Aurélio. Discursos de modernidade na educação paranaense dos anos 1920. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí – SC: UNIVALI, 2008.

CARVALHO, Marta Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

CLETO, José. **Grimpas e folhas do sertão**. União da Vitória: Editora Livraria Cleto, 1948.

D'ALESSIO, Vito. **Claro Jansson: O fotógrafo viajante**. São Paulo: Dialetto Latin American Documentay, 2003. (Coleção Documentaristas da América Latina).

FAGUNDES, José; RIBAS, Joaquim Osório (orgs). **Monografia de Porto União: Hermínio Milis**. União da Vitória: Kaygangue, 2002.

FEBVRE, Lucien. **A Europa: gênese de uma civilização**. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2004.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975.

GALLO, Ivone Cecília D'Ávila. **O Contestado: o sonho do milênio igualitário**. Campinas: UNICAMP, 1999.

GASPARI, Leni Trentim. **Educação e memória: imagens femininas nas Gêmeas do Iguaçu nos anos 40 e 50**. Ponta Grossa: UEPG, 2003. (dissertação)

_____. **Imagens femininas nas gêmeas do Iguaçu**. Palmas: Kaygangue, 2005.

_____. **No tempo dos trens nas Gêmeas do Iguaçu: uma viagem ao passado**. União da Vitória: FAFIUV, 2011. (Coleção Vale do Iguaçu).

GUAZIRA, Nádia Maria. **As guardiãs do lar: a valorização materna no discurso ultramontano**. Curitiba, UFPR, 2003. (mestrado)

IHLENFELD, Renate. **A presença da cultura alemã sobre o pensamento pedagógico do Colégio Teuto-brasileiro de Porto União/SC e sua influência sobre o imaginário dos alunos 1930-1938**. Porto União, 2011. (especialização).

KLEIN, Roseli B. **Grupo Escolar Professor Serapião: 100 anos de história**. Palmas: Kaygangue, 2013.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado**. Campinas: UNICAMP, 2004.

RIBEIRO, Eloir Douglas. **Cinquentenário de Pôrto União: coletânea**. Porto União: UNIPORTO, 1967.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico**. (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular: 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981. (Biblioteca de Ciências Sociais).

_____. **Senhores e Caçadores**. 2.ed. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. Revisão técnica: Antonio Negro, Cristina Meneguelli, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIZZOT FILHO, Omair Guilherme. **A Argentina como referência da instrução pública:** visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920). São Paulo: USP, 2013 (mestrado).

TONON, Eloy. **Os monges do Contestado:** Permanências das predições e rituais no imaginário. Palmas: Kayganguê, 2010.

_____. As cidades de Porto União e União da Vitória no contexto do movimento do Contestado. In: MARTINS, Ilton; GOHL, Jefferson; GASPARI, Leni (Orgs). **Fragmentos de memória, trechos do Iguçu:** olhares e perspectivas de história local. União da Vitória, FAFIUV, 2008. (Coleção Vale do Iguçu).

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927). In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004. Curitiba: Editora Universitária Marcelino Champagnat, 2004. v. 1. p. 1-11

_____. Intelectuais e modernidade: o discurso sobre a educação na imprensa periódica paranaense na década de vinte. In: **23 Simpósio Nacional de História: História Guerra e Paz** (ANPUH), 2005, Londrina: Editorial Mídia, 2005. v. 1. p. 1-08

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Ritos de magia e sobrevivência:** sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil (1890/1040). São Paulo: USP, 1997. (Tese).

RECURSOS ELETRÔNICOS

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

PARANÁ. **Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino César Prieto Martinez (1922)**. Curitiba: Typ: Penitenciária do Estado. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1922MFN808.pdf> Acesso em 22 nov 2013.

_____. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u972/> <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u972/> Acesso em 5 jun 2013a.

VATICANO. **Carta Encíclica Rerum Novarum**. Disponível em http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html

JORNAIS

O Pharol. Porto União, Santa Catarina:1919.

RESENHA

BRAUER, Markus. **Ensinar na Universidade**: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Acir Mário Karwoski¹
Julio Cesar Oliveira Bernardo²

O autor **Markus Brauer** é professor e pesquisador atuante no campo da cognição social, tendo estudado psicologia nas universidades de Montpellier e Paris V, com doutorado na Universidade do Colorado em Boulder, nos Estados Unidos. Após ter lecionado na Alemanha, passou a responder pelo Laboratório de Psicologia Social e Cognitiva no Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS, em Clermont-Ferrand – França, onde trabalha atualmente.

Intitulado “Ensinar na Universidade: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos”, traduzido para o português por Marcos Marcionilo, o livro contém 287 páginas, divididas entre onze capítulos, um anexo e extensa bibliografia. Brauer, com dinamismo, traz interessantes contribuições técnicas para a atuação profissional docente.

No primeiro capítulo, “Ser um bom professor”, Markus Brauer introduz o tema da formação de professores, constatando a ausência de formação pedagógica em boa parte do corpo docente da Educação Superior, o que contribui para a frustração e a evasão, sobretudo em cursos de licenciatura. Brauer se propõe a dar conselhos e o faz neste capítulo por meio de um questionário instigador sobre a conduta profissional docente. O autor se apresenta como pesquisador com longa jornada no campo da cognição social e afirma que o livro é resultado de oficinas empreendidas nos últimos anos de seus trabalhos. Frisa que seus “conselhos são resultados da pesquisa recente em pedagogia e em ciências da educação” (p. 5), citando como base os autores Cooper (2007), Toczek e Martinot (2005) e, além disso, evidencia e discrimina o método correlacional e o método experimental enquanto modos de investigação, usando como fonte as revistas *Science* e *Nature* e *Review of Educational Research* – esta última apontada como a mais prestigiosa e seletiva no campo de pesquisa estudado. O autor ratifica, no desfecho do capítulo, exemplos práticos para um ensino de qualidade, alicerçados pela boa relação entre os sujeitos, por meio de um “contrato” de trabalho, com metodologias que propiciem a aprendizagem ativa e a elevação do nível de atenção dos alunos.

No capítulo seguinte, “O trabalho pessoal dos estudantes”, o autor propõe a mudança de concepção para que o professor passe a ser “facilitador da aprendizagem”, instigando a autonomia da aprendizagem, aflorando soluções diante de desafios com envolvimento

1 Doutor em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor adjunto no curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Uberaba - MG. E-mail: acirmario@letras.uftm.edu.br

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa; licenciado em Letras (Universidade de Uberaba). Uberaba - MG. E-mail: juliobernar78@hotmail.com

direto dos estudantes. Brauer enfatiza a importância do trabalho pessoal (extraclasse) no contexto da formação e atuação de professores como elemento dosador e promotor de eficácia. A essas atividades além-muros, relaciona a necessidade da leitura obrigatória quando, a partir de Collins (1977), enumera cinco boas razões para tal: a facilitação da aprendizagem ativa; a apreensão de conhecimentos via textos escritos; a dinamização da abrangência de conteúdos das aulas; a ampliação do entendimento das aulas e a diversificação das fontes de informações. Brauer aponta a necessidade de ponderação na adequada escolha da literatura a fim de se conseguir êxito. O autor chama a atenção para a imprescindibilidade de se atuar com a língua inglesa no âmbito da pesquisa científica internacional, estimulando e desenvolvendo habilidades com essa língua “dominante” (p. 35). Brauer reconhece, no entanto, a presença de vários – e às vezes persistentes – desafios logísticos e operacionais ao se trabalhar com a leitura obrigatória. Frisa, por isso, a necessidade de uma visão realista, com capacidade de adaptação a eventuais peculiaridades contextuais.

No capítulo terceiro, “A ementa do curso”, o autor discute a elaboração da ementa de curso. Entretanto, o caráter complexo apresentado, inclusive com ilustração, permite uma reclassificação mais pertinente para Plano de Ensino (p.51-55). O documento exposto é bem elaborado, minucioso, favorável a uma adequada gestão de tempo. Brauer aponta três razões positivas para a confecção de uma “ementa”: a especificação daquilo que será tratado durante o curso em uma espécie de contrato com os alunos, a possibilidade de organização de tempo e tomada consciente de decisões por parte do professor e o estabelecimento de boa relação entre professor e estudantes, apresentando, enfim, que vale à pena a disponibilização de tempo para formulá-la em decorrência da consequente agilidade na preparação das aulas.

No quarto capítulo, “O primeiro dia”, o autor evoca a atenção do professor para a extraordinária importância do planejamento e da apresentação da primeira aula, com o estabelecimento claro do “contrato” e da “relação” estabelecida com os alunos. Brauer condiciona a boa atuação na primeira aula ao êxito de todas as demais. Enfatiza o bom relacionamento interpessoal entre professor e estudante como eixo dinamizador primordial, elemento gerador de eficácia, diante de um envolvimento pessoal com parcimônia, mas devidamente humanizado. Nesse contexto, prioriza o fato do professor aprender o nome de seus alunos e dirigir a ele dessa maneira “seus alunos se sentirão menos anônimos, menos desvinculados, se você souber o nome deles.”(p. 74). Brauer inclusive apresenta técnicas para memorização de nomes bem como dinâmicas de autoconhecimento e apresentação coletiva visando à harmonia da convivência. O autor discorre sobre a apresentação da ementa, nesse primeiro dia, de maneira minuciosa, excessiva, sugerindo procedimentos necessários; outros, no entanto, muito óbvios. Encerra o capítulo enumerando outros pontos, agora pertinentes, como esclarecimentos sobre leitura obrigatória e metodologias de trabalho, a serem considerados num bom encerramento de aula.

No quinto capítulo intitulado “Como dar uma aula expositiva” o autor provoca questionamentos sobre a eficácia da aula expositiva, alerta para a necessidade da visibilidade e audibilidade em sala de aula, dos alunos em relação ao professor e até mesmo à dimensão das apresentações de *PowerPoint*. Brauer ainda condena o ato de o professor conduzir a aula lendo corriadamente. Apresenta, como sugestão para esse problema, a fala do professor a partir de notas sumárias, destacadas, comentadas e por meio de regras convencionais de retórica. O autor apresenta suportes visuais por meio de vários exemplos como instrumentos favoráveis à captação cognitiva e aprendizagem ativa. Brauer aprofunda em quesitos cognitivos da associação mental, estabelecendo e facilitando uma rede associativa em torno da informação a ser memorizada. Explicita o valor da interatividade entre professor e estudante por meio de *feedbacks* e um encerramento produtivo de aula que instigue e estimule os estudantes para a próxima aula.

No sexto capítulo, “Como dar um ED”, o autor se propõe a discorrer sobre estudos dirigidos, estudos práticos, seminários e oficinas de formação. Deixa claro, porém, a eficácia

dessas propostas em classes pequenas, que permitem ao professor ter um contato próximo com os estudantes (p. 129). O autor alerta sobre a necessidade simultânea de um ED (estudo dirigido) possibilitar a transmissão de conhecimentos teóricos e a formação de habilidades. Neste capítulo, Brauer retoma, remete o leitor a todo o conteúdo já explorado no capítulo anterior, sobre os elementos necessários a uma aula expositiva eficaz, favoráveis à aprendizagem ativa. Brauer cita Bonwell e Eisen (1991) quanto a estratégias de aprendizagem ativa (p.137) e exemplifica essas estratégias por meio de simulações oportunas com exercícios. O autor enfatiza mais uma vez a necessidade de familiarização com as leituras (obrigatórias e primárias) e destaca nuances próprias do trabalho em grupo, das discussões em classe e firma a relevância da continuidade de *feedbacks* levando o professor a inferir sobre os estudos dirigidos na construção da aprendizagem e na formação da autonomia dos estudantes.

No sétimo capítulo, “As provas”, Ângelo e Crosso (1993) são citados pelo autor quanto à tríplice função da avaliação: a classificação em escala dos estudantes, a identificação de nível de conhecimento por parte dos estudantes e a possibilidade de autoavaliação por parte do professor. Brauer explicita os desafios inerentes ao ato de avaliar, mensurar os conhecimentos, não deixando de considerar o caráter subjetivo da avaliação e, talvez, por isso mesmo cita uma série de métodos a serem considerados, sejam em instrumentos avaliativos dissertativos ou em questões de múltipla escolha e suas respectivas peculiaridades. O autor menciona outros métodos para avaliação: seminários, exercícios extra-classe, projetos em grupo e participação em classe. Aponta quanto a todos os métodos a importância de *feedbacks* em tempo ágil e instiga, enfim, para contínua reflexão acerca do tema.

No capítulo “O relacionamento com os estudantes”, Brauer defende o quanto é essencial para a eficácia do ensino a boa relação entre professores e estudantes, baseada na honestidade, no respeito mútuo e no envolvimento emocional. Remete o leitor ao capítulo quarto, lembrando a importância do professor demonstrar interesse por seus alunos. O autor evidencia, no entanto, que mesmo em ambiente de descontração é mister o estabelecimento de um consenso de justiça e de clareza na delegação aos estudantes de suas responsabilidades. Quanto às conversas paralelas, “problema mais frequente”, Brauer estabelece boas estratégias para mediação e controle. É infeliz, no entanto, e retrocede no quesito inovação pedagógica, quando afirma neste capítulo que os *notebooks* estimulam os estudantes a conversarem camuflados atrás das telas. “Esse é o motivo pelo qual há uma política de “zero tecnologia” em meus cursos: *notebooks* e celulares não são permitidos.” (p. 198). Em seguida, o autor enumera tipos de estudantes-problema: o contestador, o dominante, o ausente e o colérico. Sobre cada um, o autor traz abordagens proveitosas para administração e convivência. Quanto à motivação, em sentido global nas relações entre estudantes e professor, o autor ilustra com exemplos interessantes as relações entre motivação extrínseca e intrínseca. Defende sentimentos como o entusiasmo e a elevação de expectativas com o objetivo da maximização e dinamização da aprendizagem, com ampliação do nível de satisfação e apreço à boa relação com os alunos.

No capítulo nono, “Como melhorar”, o autor demonstra o quanto é importante o autoquestionamento constante do professor sobre o que e como melhorar, passando pela autoavaliação, pela possibilidade de gravação da própria aula, pelos *feedbacks* dos colegas, pela avaliação das aulas pelos estudantes – essa apontada como fonte de ideologias, vantagens e inconveniências, por isso a necessidade de precaução e pela autoformação, momento em que o autor indica fontes para ampliação de conhecimentos em pedagogia e em ciências da educação destacando “sem reserva” os pesquisadores Svinnicki e Mc-keachie (2010). Em complementação, o autor menciona dezenas de revistas científicas, como a primeira citada, “Review of Educational Research”.

O capítulo décimo, “A gestão do tempo”, destacado pelo autor como um dos mais relevantes do livro, é uma proposta em “limitar o tempo dedicado ao ensino, de maneira que sobre tempo para outras atividades, tais como a pesquisa.” (KING, 2002) (p. 233). O

autor considera imprescindível a dedicação à pesquisa na gestão do tempo, inserindo-a num tempo maior destinado à leitura obrigatória, à redação da ementa e mais horas de atendimento individual aos alunos. O autor enfatiza que não se deve despende mais tempo ao ensino em detrimento do dedicado à pesquisa. Apresenta seu objetivo de familiarizar métodos pedagógicos que permitam melhorar a eficácia do ensino com viés da qualidade do tempo e não da quantidade das horas gastas. No contexto do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração, por meio da demonstração de técnicas de gestão do tempo, aponta a necessidade, enfim, de articulação eficaz.

No último capítulo, “Olhar para o futuro”, o autor traz a ideia da inovação, voltando atrás inclusive da afirmação no capítulo oitavo sobre a proibição de *notebooks* em seus cursos. Neste capítulo ele reconhece, mesmo que um pouco superficialmente, o poder de contribuição das tecnologias com o uso dos próprios *notebooks*, celulares, *podcasts*, internet, dando refinada atenção inclusive ao *software* com emprego de *clickers* – aparelhos transmissores (controle remoto) (p. 255) como dinamizadores no processo de aprendizagem ativa. O autor encerra direcionando responsabilidades a instâncias administrativas de ensino superior e às universidades em si, que devem, segundo o autor, começar a refletir sobre a organização do trabalho autônomo dos estudantes em regime de extraclasse, bem como oferecer cursos de metodologia do trabalho científico em prol da eficácia da produtividade. O autor, enfim, desconsidera limites aos desafios a serem implementados. Em momento de extrema pertinência, Brauer encerra o capítulo deixando claro que “os professores mais eficazes, inovadores e com abertura de espírito deveriam ser recompensados no decorrer de sua carreira (sic).” (p.263) em decorrência da qualidade de ensino que em muitas vezes não é valorizada e avaliada como deveria ser.

O livro de Markus Brauer é nítido em seus valores. Sua leitura pode revelar um ou outro circunlóquio, sobretudo devido à preocupação do autor em situar a todo momento o leitor, remetendo-o a citações anteriores ou posteriores de seu conteúdo. O livro realmente apresenta esse caráter metalinguístico, pois é perceptível sua intenção didática em reexplicar e reiterar sua abordagem. Ponto relevante é a escrita simples e fluente, que possibilita um aproveitamento eficaz de seu propósito. Para professores em dia com a pedagogia, atualizados com as práticas educativas, esse livro traz o óbvio. Muito lembra, mas pouco acrescenta. Para professores sem formação pedagógica adequada, maioria no contexto da educação superior brasileira, o livro de Brauer é certamente um prodigioso manual de cabeceira.