

Roteiro

v. 33 n. 1 janeiro/junho 2008

outubro 2008



Editora Unoesc

0104-4311

Roteiro	Joaçaba	v. 33	n. 1	p. 1-156	jan./jun. 2008
---------	---------	-------	------	----------	----------------

© 2008 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R843 Roteiro / Universidade do Oeste de Santa Catarina. – Vol. 1, n. 1 (jan.-mar. 1978)- . – Joaçaba : Ed. Unoesc, 1978-
v. : il. ; 21 cm.

Quadrimestral, 1978-1982; semestral, 1983-.

ISSN 0104-4311

1. Educação – Periódicos. I. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

CDD 370.5

Editora Unoesc

Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, CEP 89600-000 – Joaçaba – SC, Brasil
Fone: (49) 3551-2000 – Fax: (49) 3551-2004 – editora@unoesc.edu.br

Coordenação

Ardinete Rover

Editor

Dr. Sandino Hoff
roteiro@unoesc.edu.br

Comissão Editorial

Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Dra. Leda Scheibe – Universidade do Oeste de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Catarina
Dra. Sílvia Helena de Brito – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Dra. Ortenila Sopelsa – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Dra. Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Dra. Maria Cristina Gomes Machado – Universidade Estadual de Maringá – Paraná
Dra. Anaete Regina Schelbauer – Universidade Estadual de Maringá – Paraná
Dra. Amélia Kimiko Noma – Universidade Estadual de Maringá – Paraná
Dra. Eurize Pessanha – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná
Dra. Mara Regina Martins Jacomeli – Centro Universitário Salesiano de São Paulo e Unicamp
Dr. Carlos Lucena – Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais
Dr. Luiz Carlos Pais – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Dr. Geraldo Inácio Filho – Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais
Dr. Paulino José Orso – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Dra. Élcia Esiarraga Arruda – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Dr. Antônio Silveira Guerra – Universidade do Vale do Itajaí – Santa Catarina
Dr. Elison Paim – Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Santa Catarina
Dr. Sérgio Castanho – Universidade Estadual de Campinas – São Paulo
Dr. Edgardo Ossanna – Universidade Nacional da Patagônia Austral – Argentina

Copidesque: Débora Diersmann Silva Pereira e Débora Facin

Projeto gráfico: Fanni Rodrigues Pucci

Capa: Elediana Fátima de Quadros

Missão: Promover e socializar a produção de conhecimentos científicos.

Indexação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Bibliografia Brasileira de Educação
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latin-
dex) – www.latindex.unam.mx
Universidad de La Rioja, Proyecto Dialnet España – www.dialnet.unirioja.es

Catalogação: Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas (CCN) - www.ibict.br

Biblioteca do Portal da Justiça Federal – www.justicafederal.jus.br

Este periódico obedece ao procedimento de avaliação de originais *double blind review*.

Tiragem: 300 exemplares

Sumário

Editorial.....	5
Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira	7
<i>General principles of theatre at school and the brazilian school significantive teatral activity exclusion</i>	
Fabiano Tadeu Grazioli	
Instituições de educação superior e entidades mantenedoras: a Universidade do Contestado	25
<i>Undergraduate education institutions and their supporting entities: the Contestado University</i>	
Ludimar Pegoraro	
O discurso pedagógico e político da hierarquia da Igreja Católica em Maringá (PR) nos anos 60 e 70 do século XX n'O Jornal de Maringá	51
<i>The pedagogical and political discourse of the Catholic Church hierarchy in Maringá-PR, during the 20th century 1960s and 70s from O Jornal de Maringá</i>	
Adriana Salvaterra Pasquini; César de Alencar Arnaut de Toledo	
Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005)	77
<i>Impoverishment of teaching work in the public schools of Paraná (1990-2005)</i>	
Noeli Zanatta Milani; Edna Garcia Maciel Fiod	
A escrita no cotidiano da zona rural: os diários de dois agricultores.....	101
<i>The written in the daily life of the rural zone: the diaries of two farmers</i>	
Vania Grim Thies	

História de práticas de leitura: o caso de três agricultores.....127
History of the practical of reading: the case of three farmers
Lisiane Sias Manke

Resenha

Atores Sociais e Meio Ambiente: análise de uma rede transnacional
de organizações da sociedade civil 145
Gedalva Terezinha Ribeiro Filipini

Orientações editoriais para publicação..... 151

Editorial

Ao abrir o pano do 33º ano da Roteiro, encontramos o cenário do primeiro artigo a falar de teatro. Falar de arte cênica é apresentar os atores que vestem a máscara, a fim de desempenhar um papel que não é o de seu caráter, de seus costumes ou de sua vida. É o trabalho de quem representa uma cena. Máscara, dizem os entendidos, é uma palavra que os latinos traduziram por *Persona*: a voz que soa através da máscara. É a voz do personagem que dá vida às diversas atitudes, afeições e emoções.

Montaigne escreveu em “Os Ensaios” que a dimensão teatral é a oportunidade de se generalizar o gosto de *contreroller* as ações e emoções. O “*contra-desempenhar papéis*” é a retirada do caráter artificial dos afetos humanos ou a extinção da máscara. Os personagens e os espectadores, por ocasião da representação teatral ou da máscara, têm a possibilidade de desmascarar/desvelar/revelar a riqueza dos sentimentos e afetos da natureza humana.

Durante longo período, a Roteiro criou, recriou, revelou, desvelou. Em seu interior aparece o palco catarinense da instituição superior que faz reviver o sentido da historicidade ao desnudar, em público, o caráter privado em que atuam as forças da sociedade civil, em cuja sombra a universidade comunitária nasce, brota, cresce, amadurece e vigora. É assunto do segundo artigo da Revista.

Na esperança de ver as análises da realidade escolar explicitadas pela apreensão de sua historicidade, esta vinculada às necessidades sociais, o terceiro artigo da revista faz soar sua voz através da imprensa que se torna referência para a compreensão da história da educação. Isso, em um município do Paraná.

Ainda no estado paranaense, onde também a organização do trabalho didático é repartida em formas de divisão do trabalho, constata-se que a energia posta em prática pelos educadores e governantes resultou em capacidades subjetivas renovadas. Entretanto, a precariedade do cenário docente, analisada no quarto artigo da Roteiro, carrega a configuração de um drama e não suporta representá-lo. O trabalho docente precário é sombrio e opaco, analisado com fortes luzes críticas da ribalta.

Pessoas rústicas (no sentido original de *rus* - rural) revelam, sim, suas emoções e suas esperanças. Os sentidos da cultura escrita, registrada em diários produzidos por dois agricultores com pouca escolaridade, aparecem reconstituídos no

quinto ato da Roteiro. O hábito da leitura revela a experiência da trajetória de vida de três agricultores, em um outro – o sexto – artigo similar. A cultura escrita e a leitura propiciaram aos cinco agricultores escreverem dois enredos e fazerem ouvir o som de suas palavras, centradas na observação dos homens e da natureza.

Na atualidade dos impactos socioambientais, a cena sempre é dramática. A resenha do livro “Atores Sociais e Meio Ambiente” revela os desafios, as estratégias e os resultados das ações empreendidas pela sociedade civil.

As idéias educacionais são mais comuns como se pensa e mais vulgares do que se cuida. A Roteiro, em seu número 33, apresenta sinais visíveis de que seu coração não está sereno com as encenações de obviedades. Entende que a prática educacional necessita ser reapresentada, recriada, aprofundada, esclarecida, desvelada, revelada e entendida por meio de sons e palavras dos atores sociais; e que é preciso abastecer a educação escolar com novas idéias e práticas, abster-se dos armazéns de estoques “científicos” cristalizados e bendizer o talento e a ciência que a natureza repartiu entre os homens que convivem com a inovação educacional. Por isso, continua a ser a voz que soa através dos anos.

Sandino Hoff

Editor

roteiro@unoesc.edu.br

Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira

Fabiano Tadeu Grazioli*

Resumo

No presente artigo discutem-se aspectos relacionados ao teatro no contexto escolar, entre os quais se destacam os princípios dessa linguagem no âmbito da educação. Entre os diversos princípios que podem justificar a presença da atividade teatral na escola, no artigo apresentam-se reflexões sobre a socialização, o desenvolvimento global e harmonioso, o despertar da consciência crítica e a experiência estética que o contato dos alunos com o teatro pode proporcionar. Em seguida, com o objetivo de perceber criticamente a situação da arte dramática na escola brasileira, no texto pontuam-se as causas do afastamento da atividade teatral significativa, comprometida com os princípios anteriormente apresentados, do contexto escolar e, por fim, destaca-se a falta de um espaço para a leitura do texto teatral na escola como uma das causas do referido afastamento.

Palavras-chave: Teatro. Escola. Princípios do Teatro.

1 INTRODUÇÃO

Diversos são os contextos em que a atividade teatral pode ser concebida, como, por exemplo, teatro na educação, teatro-empresa, teatro profissional, teatro amador, teatro terapêutico, entre outros. Segundo Icle (2001, p. 60), o processo de construção do conhecimento no teatro é o mesmo em qualquer um

* Mestre em Letras – Estudos Literários (Leitura e Formação do Leitor) pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura (URI) Erechim; autor do livro *Teatro de se ler: a leitura do texto teatral e a formação do leitor*; professor de Literatura no Instituto Anglicano Barão do Rio Branco – Erechim; diretor do Teatro de Gaiola; Avenida Presidente Vargas, 145/103, Centro 99700-000 Erechim, RS; tadeugraz@yahoo.com.br

desses segmentos, pois o conhecimento que se pretende construir ao realizarmos um espetáculo é da mesma natureza que o conhecimento produzido em uma aula de teatro, em uma oficina de teatro livre, seja com crianças, adolescentes, idosos, seja com operários.

Para Icle, é necessário não separar o teatro na educação dos outros segmentos teatrais e atribuir a ele objetivos específicos para sua configuração no contexto escolar. O autor insere em sua análise a idéia de que as diferentes manifestações do teatro na sociedade nascem dos diferentes contextos em que esta arte se apresenta:

Se pensarmos que o fazer teatral é uno e único, subsidiado pelos mesmos princípios, teremos, então, uma idéia inequívoca de que todas as formas do fazer teatral, incluindo o teatro profissional, o teatro experimental, o teatro na educação e na psicologia, são inserções do fazer teatral em diversos contextos. (ICLE, 2001, p. 60).

E, concluindo, afirma que:

[...] o teatro, como linguagem artística, é idêntico, em seus princípios, tanto para o ator quanto para o professor. As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, nesse sentido, os princípios teatrais já prevêem uma adaptação de procedimentos a cada um. (ICLE, 2001, p. 60).

A partir das considerações do autor, entendemos que a escola é um dos contextos em que esse segmento artístico pode se fazer presente. As mudanças operadas ocorrem no nível dos procedimentos específicos que ele exige, mas não nos princípios gerais da atividade teatral. Desse modo, é importante destacar, inicialmente, que os objetivos que apresentamos para sua configuração no meio escolar são também os mesmos que sustentam essa atividade em qualquer contexto.

Tendo isso presente, organizamos este artigo de modo a discorrer, primeiramente, sobre os princípios do teatro na educação e, em seguida, sobre o afastamento da atividade teatral significativa do contexto escolar, momento em que relacionamos a atividade dramática à questão da leitura.

2 OS PRINCÍPIOS GERAIS DO TEATRO NA ESCOLA

Os princípios que amparam a presença da atividade teatral no contexto escolar são diversos e, à medida que são assimilados, o lugar da arte dramática na escola pode estar garantido. O princípio elementar, de acordo com vários autores, concebe a atividade teatral como canalizadora de múltiplos e distintos elementos que, postos em ação, proporcionarão ao ser humano o crescimento global e harmonioso.

Segundo Barcelos (1975, p. 30), a arte dramática “[...] desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como, concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo.” Isso acontece, conforme Barcelos, à medida que “[...] o indivíduo – criança, adolescente ou pré-adolescente, vivencia os mais diversos modos de comportamento humano: chora, ri, luta, agride, indaga e descobre uma série de valores.” De acordo com a autora, reafirmamos a capacidade de a atividade teatral operar em aspectos distintos do comportamento humano, afetivo e cognitivo, por meio da prática de ações também distintas; portanto, essa é uma das razões para a criança se aproximar da arte dramática, o que também garante a sua configuração no contexto escolar.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (ensino de primeira a quarta série) registram que “[...] na atividade teatral a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.” (BRASIL, 1997, p. 84). Ampliando as considerações de Barcelos, os PCNs mostram a credibilidade da arte dramática no sentido de conjugar elementos considerados muitas vezes opostos, tais como o raciocínio e a percepção, propondo um movimento livre de um a outro, capaz de proporcionar o desenvolvimento global da criança. Essa propriedade também é destacada por Sitta e Potrich (2005, p. 142):

O teatro é uma arte de caráter revolucionário e transformador. Por permitir ao ser humano a possibilidade de ver e de se ver, de falar e de se escutar, de pensar e de se pensar, consciente de si e de sua ação, é capaz de dar sua contribuição para resgatar o ser humano em sua totalidade – corpo, mente e espírito – na educação, de forma criativa e espontânea.

A idéia de que o teatro contribui de forma significativa na vida do ser humano, em uma perspectiva global e integradora, também é desenvolvida por Lopes (1975), que caracteriza o teatro como uma forma de “educação tridimensional”. Essa expressão, de acordo com a autora, refere-se à preocupação básica com a associação entre raciocínio-emoção-sensibilidade. Segundo ela, trata-se de “[...] uma educação que se fundamenta na percepção e no conhecimento corporal (corpo forma tridimensional no espaço) e nas suas relações como matéria flexível aplicando racionalmente para construir e exprimir a verdade de um grupo social.” Sendo o ser humano resultado da integração do raciocínio, da emoção e da sensibilidade, a autora apregoa à educação um processo tridimensional. Dessa forma, propõe um teatro-educação não mais veículo, mas um desenrolar dramático que, vivido, participado, criticado, seja elemento catalizador de um processo “não-escolarizado” que ultrapasse o caráter meramente pedagógico que muitas vezes lhe é atribuído.

A partir das colocações dos autores referidos, afirmamos que a arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da essência humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória. Esses predicativos permitem-nos inferir que a atividade teatral no contexto escolar pode existir como conjunto de elementos que, integrados, têm contribuição exclusiva ao ser humano. O dinamismo que transparece por essas características faz da arte dramática um caminho seguro para o desenvolvimento amplo e integrado do indivíduo.

Incluídos aos autores que tratam dos princípios teatrais de modo a valorizar a integração dos diversos elementos constitutivos do ser humano, sem desvencilhá-los uns dos outros, encontramos aqueles que assinalam alguns princípios que, embora existam como uma combinação podem ser pensados e analisados isoladamente, cada qual trazendo à atividade teatral uma parcela fundamental de contribuição ao desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, os PCNs (ensino de primeira a quarta série) afirmam:

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividades de desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preo-

cupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. (BRASIL, 1997, p. 84).

Orientados por esse documento, tratamos de alguns princípios de forma isolada, com o objetivo de apresentarmos reflexões específicas sobre eles. Assim, destacamos a arte dramática na escola a partir do processo de socialização que por ela perpassa, como promotora de um ser humano crítico e consciente; como uma atividade de caráter estético, com habilitação para ser mediadora eficaz entre a realidade e a experiência estética; e como uma linguagem específica, que a escola pode e deve ajudar a compreender.

O primeiro aspecto, já observado nos PCNs, refere-se à socialização, que está diretamente relacionada à convivência e à integração que sabemos existir na prática da arte dramática, tendo em vista qualquer um de seus contextos. Referindo-se à experiência teatral como integradora de diferentes realidades, Icle (2001, p. 60) estabelece o seguinte princípio:

O teatro, em qualquer contexto, poderia assegurar ao indivíduo e ao grupo a possibilidade de um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, na eminência de ser o resultado da interação de princípios comuns em realidades particulares.

O autor vê, no teatro, um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, no qual realidades particulares se fundem a partir de princípios comuns. Essa possibilidade também é apontada pelos PCNs (ensino de quinta a oitava série), ao afirmarem:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando como um modelo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre as situações do cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 88).

O documento privilegia a oportunidade que os sujeitos envolvidos na prática do teatro têm de se conhecerem e confrontarem suas diferentes culturas. Ambos, Icle e os PCNs reservam ao teatro a possibilidade da intensa troca entre

os sujeitos participantes, a qual visualizamos em todos os subcontextos da atividade teatral, desde a aula até a oficina, em que há troca entre alunos e professores e entre os alunos entre si, até a apresentação de um espetáculo teatral, no qual a troca acontece entre os artistas e a platéia. Portanto, abrir espaço para o teatro na escola, em qualquer uma de suas interfaces, é possibilitar a integração e a troca entre os sujeitos envolvidos, sejam eles sujeitos que jogam, que aprendem, que ensinam técnicas teatrais, sejam sujeitos que apresentam ou assistem a um espetáculo do gênero.

Além da oportunidade de interação entre os indivíduos, outro aspecto da arte teatral na escola que convém destacar é o fato dessa arte proporcionar o crescimento consciente dos sujeitos, articulando nesse processo características como a flexibilidade e a segurança. Nesse sentido, os PCNs (ensino de quinta a oitava série) apontam a experiência teatral como responsável pela ampliação das capacidades de dialogar, negociar, tolerar e conviver com a ambigüidade. A versão do referido texto para o ensino de primeira a quarta série certifica essa qualidade da arte dramática:

No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (BRASIL, 1997, p. 84).

Com base nesses aspectos, podemos afirmar que a atividade teatral contribui para a construção de um ser humano mais completo, não no sentido de oferecer à escola e à sociedade um homem pronto, acabado, delineado e puro, como o sistema educacional muitas vezes parece pretender, mas um ser flexível e ambíguo e, justamente por isso, capaz de conviver com a ambigüidade e com as diferenças. Tal possibilidade é vislumbrada por Barcelos (1975, p. 34):

A arte deve comunicar sua mensagem, o seu conteúdo, não como simples meio de comunicação do indivíduo, mas como reflexo ou reflexão de uma sociedade. Na Educação, a Arte também ultrapassa os limites da sua função meramente comunicativa e fica a serviço da formação do educando, provocando nele um conhecimento de si mesmo, do mundo que o cerca, da época em que vive e da cultura à qual pertence.

A autora atribui à atividade teatral funções que vão além da transmissão de conteúdos, fazendo-nos perceber, por meio da sua prática, a possibilidade do desenvolvimento humano em uma perspectiva particular que, depois, ascende para uma dimensão maior, considerando a condição espacial, temporal e cultural dos sujeitos. Desse modo, a arte dramática na escola é um elemento que proporciona o crescimento cultural a partir do espaço, da época e, principalmente, da cultura dos envolvidos, apontando, a partir desses elementos, para a possibilidade de a pessoa ver e compreender os fatos e a vida de outros lugares, de outros pontos de vista, de outras culturas, tal como orientam os PCNs (ensino de quinta a oitava série):

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens propiciando informações que lhes dêem melhores opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade. (BRASIL, 1997, p. 89).

Temas como a justiça e a solidariedade estão vinculados ao teatro por poderem servir de argumento para o texto e o espetáculo ou, então, por permitirem a interação ou a convivência entre os envolvidos na prática dramática, sejam eles escritores e leitores, professores e alunos, diretores e atores, sejam artistas e plateia. Vivenciadas ou tematizadas essas questões, quando miradas através do prisma da arte teatral em qualquer uma de suas instâncias, ganham uma dimensão superior, o que propicia a compreensão da realidade.

Podemos relacionar ao crescimento consciente uma idéia já levantada pelos PCNs (ensino de primeira a quarta série), ao relacionarem a atividade dramática à aquisição de autonomia: a contribuição dessa arte na formação de sujeitos capazes de agir e pensar sem coerção. Esse propósito do teatro também é apontado pela versão de quinta a oitava série dos PCNs, quando esse documento sugere que a prática teatral pode oferecer condições melhores ou mais claras de compreensão e interpretação da realidade.

Autonomia e clareza são características importantes quando o indivíduo precisa selecionar os produtos culturais com os quais entrará em contato. Em sintonia com essa necessidade, tão presente na cultura contemporânea, Sitta e Potrich (2005, p. 115) afirmam que

[...] o teatro pode tornar os educandos pessoas mais confiantes em si próprias, com mais segurança e respeito pelos seus sentimentos e também pelo sentimento dos outros, com capacidade para pensar sobre o que lhes é imposto pelos meios de comunicação de massa. A arte pode fazer isso: abrir caminhos para que as pessoas se tornem mais críticas e mais sensíveis, dando sentido e significado ao que realmente tem importância neste borbulhar de criações da pseudo-arte da indústria do entretenimento.

As autoras atribuem ao teatro a capacidade de discernimento do que é humana e culturalmente útil dentre o turbilhão de informações que o indivíduo recebe diariamente. Essa característica projeta-se, porque o teatro, em qualquer uma de suas interfaces, propõe uma vivência mais verdadeira e concreta nesse ponto, levando enorme vantagem sobre o cinema e a televisão. A interpretação, alicerce do espetáculo teatral, tanto para o ator quanto para o público, revela-se como uma experiência comunal, viva e direta. De acordo com Oliveira (1989, p. 2), “[...] teatro é o homem diante do homem. Nenhuma outra atividade, talvez a guerra, demonstra de modo mais inequívoco os valores da colaboração.” Desse modo, a encenação teatral, embora constitua uma encenação, ou seja, uma aparência tramada pelos artistas tem a capacidade de se fazer revelar como verdadeira. E, mesmo em se tratando de uma arte primitiva e rústica, se comparada aos avanços tecnológicos relacionados à arte de nossa época, o teatro apresenta-se ideologicamente menos contaminado pelos ideais consumistas e utilitaristas do que a televisão e o cinema comerciais.

A assimilação do que é rico e útil culturalmente também é destacada pelos PCNs (ensino de primeira a quarta série): “O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com seus grupos.” (BRASIL, 1997, p. 84).

De acordo com essas considerações, inferimos que a arte teatral pensada como ferramenta de crescimento pessoal vai desencadear atitudes autônomas e conscientes nos jovens, levando-os a repensar e avaliar suas escolhas pessoais e culturais e, quem sabe, optar por serem consumidores ou produtores da verdadeira arte, ou seja, da arte que possibilite sua emancipação e seu crescimento.

Aos princípios da atividade teatral já apresentados, podemos acrescentar outro aspecto: o caráter estético da arte teatral, elemento que possibilita

entendê-la como mediadora eficiente entre a realidade e a experiência estética. Não apartamos a experiência estética advinda do contato com o teatro das demais experiências estéticas para afirmarmos a sua importância, pois uma vez reconhecido seu significado na formação dos sujeitos, vale salientar que todas as manifestações artísticas que possibilitem a fruição estética devem ter seu espaço garantido na escola e na sociedade. Vários são os vieses da atividade dramática pelos quais essa experiência pode se efetivar. A leitura do texto dramático, a recepção do espetáculo teatral e a participação no processo de encenação, como atores, diretores ou técnicos, são situações distintas do seu desenvolvimento, mas estão dispostas no mesmo grupo, uma vez que todas elas possibilitam ao indivíduo uma interação significativa com a estética teatral.

A experiência estética é assim definida por Duarte (1998, p. 91): “Uma suspensão provisória da casualidade do mundo, nas relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação.” Para o autor, tal experiência está relacionada à possibilidade de o ser humano perceber o mundo e a vida por meio do olhar sensível e subjetivo que a arte lança sobre ele, o que requer que essa experiência seja compreendida como uma necessidade do ser humano, e não como uma mera possibilidade dentre as diversas vivências a que ele está sujeito. O reconhecimento do valor estético ocorre a partir da apreensão do belo, sobre o qual Duarte (1998, p. 91) nos coloca:

O belo não reside nem nos objetos, nem na consciência dos sujeitos, mas nasce do encontro dos dois. Nasce no momento em que a separação sujeito-objeto se dissolve; nasce quando cessa a percepção prática (EU-ISSO) e irrompe a “relação”, ligando sujeito e objeto numa mesma estrutura.

Embora a experiência estética parta de um impulso individual, pois é a partir da vontade ou da capacidade do sujeito que ela se efetiva, o autor aponta, como fundamental para sua realização, o contato e a posterior fusão entre a obra e o fruidor. É a partir dessas experiências que a relação do indivíduo com o espaço com o qual ele se relaciona torna-se mais intensa e significativa, pois lhe possibilita interagir significativamente com as diversas formas artísticas.

Sitta e Potrich (2005, p. 104) tratam da experiência estética na atualidade por meio da educação e do conhecimento pelo sensível:

A estética não está restritamente ligada ao “belo” e, muito menos, ao senso comum, onde tudo é permitido sem uma reflexão séria sobre a relação das pessoas com os acontecimentos do mundo. Passa assim a ser compreendida como uma reação a qualquer acontecimento do mundo físico que estimula o sujeito sensorialmente, reunindo tanto uma teoria de fruição e recepção quanto uma teoria do sensível. Portanto, as propriedades estéticas são também sensoriais, e nelas o conhecimento é adquirido através dos sentidos, não apenas pela razão.

Para além do belo e do senso comum, as autoras validam a experiência estética como uma atividade constante, visto que o ser humano pode ser estimulado, sensorialmente, por diversas ações ou manifestações artísticas inseridas em diversos contextos, inclusive nos meios de comunicação de massa; portanto, o ser humano precisa ser “educado” esteticamente para, desse modo, perceber e reagir ante as propostas estéticas do cotidiano, desfrutando da possibilidade de escolher os produtos culturais que desejar, tendo a garantia de o fazer dentre aqueles que realmente contribuam, de algum modo, para o seu crescimento.

No ambiente escolar, a experiência estética bem-sucedida desperta e estimula o conhecimento por meio de um processo baseado na atuação dos sentidos e não somente pela razão. Investindo nesse processo, a instituição escolar estaria em sintonia com o que prevê Gennari (1997, p. 97):

Desde o ponto de vista de uma pedagogia da cultura, da língua, da ciência, da história e da religião se encontram dentre os possíveis fatores que influenciam a formação do homem. Porém essa formação da personalidade humana só será completa com a educação da dimensão estética.

Gennari caracteriza a experiência estética como fator determinante na formação humana. Sem ela, há o risco de formarmos uma visão do homem e do mundo simplificada e reduzida, que abre espaço, tão-somente, ao preconceito e à manipulação.

A experiência estética está intimamente relacionada ao contato com as diversas linguagens artísticas, e a recepção satisfatória destas depende da com-

preensão das especificidades da linguagem em questão. É nesse ponto que podemos relacionar a experiência estética à recepção da linguagem teatral, quarto princípio a ser associado ao teatro na escola. Para isso, partimos da definição que Ortiz (1997) apresenta para linguagem. Segundo ela, “[...] significa o potencial incomensurável de elementos que podem servir ao homem para ele expressar idéias e sentimentos.”

Ao se referir dessa forma a autora revela dois aspectos fundamentais sobre o tema: os elementos de uma linguagem, ou seja, o conjunto de sinais visuais ou sonoros que a compõe, e o processo de comunicação que esses elementos estabelecem. Vale destacar que é por meio dos elementos específicos de cada linguagem artística que o processo de comunicação se estabelece, e cada um deles funciona como veículo de significação. No caso específico da linguagem teatral, são diversos os elementos que precisam ser assimilados, a fim de que deles se abstraia os seus significados: o texto, a interpretação, os cenários e figurinos, a sonoplastia e a iluminação. Quanto à linguagem cênica, ou seja, a somatória desses elementos, que permite ao artista se expressar no palco, Ortiz (1997, grifo do autor) assinala:

A busca desta linguagem se faz através da escolha da forma que irá expressar o que deve ser dito. Direcionar, elaborar ou definir esta linguagem significa também organizar a atenção do público: a figura humana, os sons, a cor, o espaço, a luz, as palavras, idéias e emoções convivem simultaneamente num espetáculo e a organização, ou direção, de tudo isso obedecerá a dois referenciais:

Formal - Que são os elementos audiovisuais do espetáculo.

Narrativo - Que é aquilo que vai se desenvolvendo ou acontecendo.

Forma e narrativa devem chegar ao público de tal modo imbricadas que aos olhos deste não seja permitida uma separação de ambas. Interagir com a linguagem cênica ao nível do espetáculo é gozar de condições (intelectuais e estéticas) que possibilitem a percepção desse cotejo, bem como da sintonia dos elementos cênicos com a proposta da montagem. A razão de conhecer a atividade teatral a partir da linguagem específica que ela articula justifica-se, porque promove a capacitação necessária à interação entre teatro e espectador. E, capacitado para a recepção da linguagem cênica, o público consegue fazer da experiência teatral um momento rico e intenso.

3 O AFASTAMENTO DA ATIVIDADE TEATRAL SIGNIFICATIVA DA ESCOLA BRASILEIRA

Apresentados os princípios que norteiam a atividade teatral na escola, cabe-nos tecer algumas considerações a respeito do seu afastamento do contexto em questão. Vários autores já se interrogaram na perspectiva de compreender os motivos que distanciam as práticas teatrais significativas do contexto escolar; suas respostas convergem para a mesma conclusão: o sistema educacional aplicado nas escolas, de modo geral, apresenta-se formatado e engessado em metodologias, conceitos e atitudes que corroboram para o referido distanciamento.

Os impasses metodológicos estão atrelados, principalmente, à utilização do livro didático ou da apostila que, embora possa ser escolhido entre vários autores e editores, segue uma linha uniforme, possuindo basicamente a mesma forma, um mesmo esquema de utilização e aplicação de conteúdos e textos. Paralelamente, constatamos muitas situações que colaboram diretamente para a ausência da arte dramática na escola, como a descrita por Barcelos (1975, p. 33):

Na maioria das vezes, ao entrar na sala de aula, a primeira coisa que a criança ouve ou vê escrito no quadro negro é “Silêncio”. Através do Teatro, dá-se oportunidade a ela de falar com liberdade, pois se ela não fala, não aprende a ouvir, e se não ouve, não consegue comunicar-se através do código verbal que é uma forma mais direta de comunicação.

A atitude avessa da instituição escolar ocorre em virtude do desconhecimento do trabalho e da elaboração teatral, das técnicas e dos instrumentos de aprendizagem do teatro, do tempo e do espaço de criação dramática, da liberdade e da disciplina inerentes a essa atividade. É nessa perspectiva que Lapenda (2000, p. 158) atribui uma parcela de culpa ao professor: “A falta de domínio, por parte do professor, das técnicas, e o desconhecimento da natureza dessas linguagens impede-no de ter o instrumental necessário para incorporá-las à sua prática didático-pedagógica.” Outro empecilho para a interação teatro-escola, segundo a autora, envolve os educadores:

É a dificuldade dos educadores em reconhecer e respeitar o imaginário de seus alunos como seres inseridos na sociedade, expostos aos meios de comunicação de massa, influenciados por expressões artísticas, com história de vida própria e como elementos pertencentes ao processo ensino aprendizagem. (LAPENDA, 2000, p. 159).

O esvair-se da ludicidade, do jogo e da brincadeira a partir da quarta ou quinta série do ensino fundamental, e a tendência ao aniquilamento dessas propriedades no ensino médio, somam-se à falta de capacitação dos professores, e esse conjunto de elementos configura-se como obstáculo à integração significativa entre teatro e escola. Podemos afirmar que a escola brasileira propõe à criança uma iniciação razoável no campo das linguagens artísticas, mas é um mecanismo que não evolui de acordo com o crescimento da criança e, muito menos, permite um desenvolvimento integrado entre esta e a arte dramática.

Mirando para esse sistema que conjuga métodos e conceitos ultrapassados e corpo docente deficiente, Lapenda (2001, p. 158) constata: “A escola parece não saber como incorporar, ao seu cotidiano, linguagens não afeitas à sua tradição.”

O processo de criação, no teatro, evidencia um movimento bastante intenso, pois o aluno precisa partir do individual, levando seu conhecimento particular e se aventurar pelo coletivo, a fim de transformar o individual. Esse movimento resulta em um processo de construção do conhecimento participativo e democrático, caracterizando um ensino dinâmico e horizontal. Nessa perspectiva, Sitta e Potrich (2005, p. 124), ao caracterizarem uma educação que parta da experiência estética teatral, afirmam: “Transitar por caminhos nunca antes tráfegados, sem regras rígidas, com itinerários plurais e criativos, que definam os horizontes de possibilidades, valida um fazer pedagógico comprometido com as diferenças e com os outros.”

Quando é proposta, no ambiente escolar ou fora dele, uma atividade teatral séria e fundamentada nos princípios e nas características que lhe são próprias, a sua natureza traz instabilidade e insegurança para o referido ambiente, pois é intrínseco dessa arte, à medida que possibilita ao indivíduo expor-se e arriscar-se, revelar seres humanos limitados e extraordinários ao mesmo tempo. Ao se comprometer com as diferenças e com os outros, como prevêem Sitta e Potrich, educandos e educadores precisam mergulhar juntos por caminhos des-

conhecidos e, ambos, reconhecerem-se limitados em alguns aspectos e especiais em outros. Desse envolvimento vão resultar pessoas conscientes de suas condições e, por isso, autoconfiantes. É justamente um fazer pedagógico comprometido com as diferenças, limitações e singularidades que o sistema educacional parece refutar.

Esse impasse se estabelece, porque a escola receia qualquer atividade que possa levar à desestruturação da hierarquia que coloca os professores, imbuídos de um sistema já concebido, como detentores do poder e do conhecimento e os alunos, como meros espectadores de suas atitudes e métodos. Receia, também, aventurar-se pelo novo e pelo insólito, por meio de caminhos que nem sempre apontam para uma chegada segura e satisfatória, de acordo com o que afirmam Sitta e Potrich (2005, p. 24): “Por meio da arte teatral trabalhada de forma adequada no ambiente escolar, os educandos podem mergulhar na busca de novos saberes, mesmo sem nenhuma certeza do ponto de chegada, mas com a esperança de poderem agir sobre a realidade e transformá-la.” Desse modo, em prol do receio de se aventurar para mudar, a escola opta por um sistema que afasta cada vez mais alunos e professores da possibilidade da ação e da transformação da realidade que os cerca.

4 CONCLUSÃO

Os princípios gerais do teatro na escola, apresentados na primeira seção deste artigo, constituem a base para o desenvolvimento da atividade teatral. Considerando o feixe de possibilidades que a arte dramática oferece ao indivíduo, ou então, cada uma de suas habilitações de modo isolado, afirmamos que elas constituem a primeira proposição, ou seja, o ponto de partida para se justificarmos a presença do teatro em qualquer contexto, principalmente na escola, pois proporcionar o crescimento global e harmonioso, a socialização, o despertar da consciência, da criatividade e da criticidade, bem como promover a experiência estética é, a nosso ver, função primordial da escola. Assim, por meio da atividade teatral, a instituição escolar, da qual esperamos ações significativas, pode oferecer uma contribuição fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Quanto às reflexões a respeito do afastamento da atividade teatral na escola, desenvolvidas na segunda seção, podemos apresentar uma justificativa para esse afastamento que não foi apontada pelos autores consultados: a falta de espaço para a leitura do texto teatral na escola. Dos gêneros literários, o narrativo é freqüentemente explorado pelos materiais didáticos e pelas aulas de literatura, cabendo um pequeno espaço ao gênero lírico e a carência absoluta de materiais e metodologias que contemplem o gênero dramático. Sendo assim, prosa e poesia, embora muitas vezes conduzidas de modo equivocado, ainda têm seu espaço, enquanto a dramaturgia é negada aos estudantes, em praticamente todos os níveis de ensino.

Tal omissão da escola e dos professores é reflexo da concepção de leitura que, não raras vezes, subjaz à prática pedagógica dos referidos profissionais e, por conseqüência, da escola. Referimo-nos a uma concepção que entende a leitura como processo passivo, voltado para a decodificação de signos lingüísticos, superficial e em desacordo com a complexidade da experiência do contato do aluno-leitor com a literatura. Sendo a leitura assimilada e percebida assim, o processo de formação de leitores do qual a escola deveria ser vanguardista torna-se equivocado, avesso ao encontro dos leitores com os diversos gêneros literários. É necessário considerarmos, em qualquer contexto que envolva a leitura, que ela abrange, conforme apontam Souza e Santos (2004, p. 80), “[...] componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, como do mesmo modo que culturais, econômicos e políticos.”

A falta de espaço para a leitura do texto teatral e de uma metodologia que possibilite sua efetivação, considerando natureza, estética e estrutura próprias desse gênero, conforme já salientamos em outras oportunidades, traz ao aluno danos que se agravam, tornando-se irreversíveis, à medida que terminam por colocá-lo cada vez mais distante das diversas interfaces do teatro. Ignorando o texto teatral, a escola está também afastando dos alunos a “matéria-prima” da arte teatral; o texto dramático tem (também) como finalidade a construção do espetáculo. Assim sendo, o descuido com relação a esse gênero impossibilita um processo duplamente significativo: a formação de leitores capazes de interagir significativamente com o texto teatral e, por conseqüência, a possibilidade de os jovens dialogarem com a linguagem cênica por meio do espetáculo que o mesmo, virtualmente, contém. A atitude de não aproximar alunos e textos teatrais

gera, desse modo, a impossibilidade de o aluno interagir com a linguagem cênica em, pelo menos, dois âmbitos distintos, o “fazer” e o “assistir” teatro. No desenvolvimento do indivíduo para além da escola, essas lacunas vão representar o constante afastamento do público do teatro e, portanto, da fruição estética do gênero dramático, impedindo qualquer ensejo dos princípios que asseguram a existência dessa arte em qualquer uma de suas interfaces, a agirem na vida do indivíduo.

General principles of theatre at school and the brazilian school significative teatral activity exclusion

Abstract

This article discusses issues related to the theatre in the school context and among them we highlight these language principles in Education. Among a variety of principles that can justify the presence of theatrical activity in the school, this article presents reflections about the socialization, global development and harmonious, the critic conscience awakening and the aesthetic experience that the students' contact with the theater can provide. Then, aiming a Brazilian school dramatic art perception the text point out the causes of the significant theatrical activity exclusion, committed with the school context principles previously submit ted and, finally, highlights the lack of a Space to the theatrical text Read ing in the school as one of the causes of the mentioned exclusion.

Keywords: Theater. School. Principles of Theatre.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da Linguagem Teatral da Criança. **Revista de Teatro da SBAT - Seminário de Teatro Infantil**. Serviço Nacional de Teatro. Rio de Janeiro: MEC, 1975. p. 30-34.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Arte** (Educação Fundamental – primeira à quarta série). Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Arte** (Educação Fundamental – quinta à oitava série). Brasília, 1998.

DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, 1998.

GENNARI, Mário. **Lá educación estética**. Barcelona: Paidós, 1997.

ICLE, Gilberto. Teatro Escolar; aproximações e distanciamentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 58-61, maio/jul. 2001.

LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPINI, Lígia; CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Joana. **Teatro, Educação Tridimensional**. 1975. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2006.

OLIVEIRA, Domingos. Dezesesseis modos de definir o teatro em que creio. **Cadernos de teatro**. São Paulo: Tablado, n. 124, 1989.

ORTIZ, Fátima. **A linguagem cênica no teatro para crianças**. 1997. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 26 jul. 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.).

Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004.

SITTA, Marli; POTRICH, Cilene. **Teatro:** espaço de educação, tempo para a sensibilidade. Passo Fundo: UPE, 2005.

Recebido em 25 de maio de 2008

Aceito em 29 de agosto de 2008

Instituições de educação superior e entidades mantenedoras: a Universidade do Contestado

Ludimar Pegoraro*

No mundo há dinheiro suficiente para atender à necessidade de muitos, mas não há dinheiro suficiente para satisfazer o interesse de poucos. (Mahatma Gandhi).

Resumo

No presente artigo analisaram-se instituições de educação superior e entidades mantenedoras. O foco principal foram as instituições públicas não-estatais ou terceiro setor. A constituição argumentativa fundamentou-se na legislação pertinente e em estudos teórico-práticos. Demonstraram-se as particularidades dessas instituições, quanto ao atendimento das determinações legais, no que se refere às questões administrativas das mantenedoras e dos respectivos entes acadêmicos. Fez-se referência aos modelos de instituições públicas não-estatais de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Ressaltou-se o modelo catarinense e tomou-se como exemplo a Universidade do Contestado. Fez-se menção ao que é universidade e sua significação social, questionando, a partir dos conceitos, o modelo exemplificado. Foi uma tentativa de ampliar a compreensão sobre a questão do público não-estatal e, em conseqüência, demonstrar a importância e significação dessas instituições para a sociedade no atual contexto.

Palavras-chave: Instituições de educação superior. Entidades mantenedoras. Terceiro setor.

1 INTRODUÇÃO

Esta análise discute a questão das instituições de educação superior e suas mantenedoras, um problema que, embora não perceptível por muitos, faz parte

* Ludimar Pegoraro é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor da UnC; Rua Jaraguá do Sul, 63, Bairro dos Municípios, Caçador, SC; pegoraro@gegnet.com.br

das relações institucionais e, na maioria dos casos, coloca-se como subjacente aos problemas de gestão¹ que embaraçam o desenvolvimento e a realização das metas, quando estabelecidas, das entidades. Para a constituição de nossas análises sobre essa questão, tomaremos como exemplo a Universidade do Contestado (UnC)² como um todo, independente de seus *Campi*, instituição de educação superior, situada no Meio-Oeste e Planalto Norte do estado de Santa Catarina, que tomou como identificação institucional a palavra “Contestado”, que representou um conflito social regional, iniciado no princípio do século XX, e que tem no seu âmago um conjunto de interesses e disputas socioeconômicas ainda em desenvolvimento.

2 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENTIDADES MANTENEDORAS

Iniciaremos nossas considerações pelos fundamentos, conceituando, primeiramente, o que são instituições de educação superior e, na seqüência, analisaremos os entes jurídicos, as mantenedoras dessas instituições, complementando os argumentos a partir de exposições sobre a UnC. Faz parte de nossas ponderações a legislação pertinente a esta temática.

Quando falamos de Instituições de Educação Superior (IES), referimo-nos a um conceito que se difundiu a partir da segunda metade do século XX. Essa significação congrega termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, que são representativos de estágios de aprendizagem. Essa estruturação pode variar de acordo com os sistemas nacionais de educação. O termo “superior” indica uma qualidade específica, que os estudantes aprenderam regras e habilidades, teorias, métodos e o objeto do conhecimento acadêmico (MOROSINI, 2006, p. 58-59).

As instituições de educação superior, conforme o Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), têm por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação continuada;

incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a consequente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Interpretando a legislação brasileira sobre educação superior, percebemos que o sistema estrutura-se a partir de IES universitárias e não-universitárias. As organizações universitárias são denominadas de universidades, universidades especializadas e centros universitários. As organizações não-universitárias são chamadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Centros de Educação Tecnológica (CETs), Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação. As IES oferecem cursos de Graduação, Seqüencial e Pós-graduação. Os cursos de graduação podem ser de Bacharelado, de Licenciatura e de Tecnologia. Os cursos seqüenciais podem ser de formação específica ou complementar. A Pós-graduação divide-se em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

As entidades mantenedoras são instituições, nesse caso, criadas com a finalidade específica de desenvolver a educação superior. Elas são o suporte legal para que de fato sejam viabilizadas condições administrativo-financeiras para a efetivação da educação superior. IES e mantenedoras devem constituir, institucionalmente, um único ente jurídico, no qual de direito e de fato são viabilizadas estruturas, profissionais, legalidades para que, em um determinado local ou região, sejam efetivadas ações com vistas ao oferecimento da educação superior.

As entidades mantenedoras podem ser, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Artigo 45, de caráter público ou privado. De di-

reito, são criadas entidades jurídicas mantenedoras de IES que podem ser chamadas de fundações, cooperativas, associações ou, simplesmente, hoje, empresas privadas. As entidades mantenedoras são públicas (autarquias), primeiro setor, quando são criadas ou incorporadas, mantidas e/ou administradas pelo poder público federal, estadual e municipal, e são privadas quando são criadas, mantidas e/ou administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As mantenedoras de direito privado se dividem ou se organizam entre instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos. As privadas com fins lucrativos fazem parte do segundo setor, são de caráter particular e empresarial, e as privadas sem fins lucrativos, denominadas de instituições públicas não-estatais, terceiro setor,³ são de caráter comunitário, confessional e filantrópicas.

Não é difícil de perceber que as relações entre o Estado e a sociedade civil, na prestação de serviços públicos, não estão resolvidas de forma suficiente na legislação e são objeto de polêmicas e controvérsias. A Constituição Federal, Artigo 205 possibilita a cooperação entre Estado e sociedade, na garantia dos direitos sociais, reconhecendo a importância dessas instituições na execução das políticas educacionais (BRASIL, 1998), porém do ponto de vista jurídico, um dos aspectos centrais que dificultam estas relações, público *versus* privado, é a ausência da categoria jurídica público não-estatal. O público é, evidentemente, mais amplo do que as iniciativas do Estado. As instituições públicas não-estatais possuem características próprias, mas que se identificam com as características do ente público. Na CF, Artigo 213, ao se referir à educação, há o reconhecimento do Estado, distinguindo as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, das estatais e privadas, ao tratar da destinação dos recursos públicos. Mesmo assim, tanto na legislação infraconstitucional quanto na cultura política e administrativa do País prevalece em grande parte a dicotomia público *versus* privado. O Código Civil, por exemplo, só reconhece dois tipos de pessoas jurídicas: as de direito público e as de direito privado (art. 41 e 44). Em vista disso, habitualmente, no dia-a-dia, as instituições de direito privado com características comunitárias, públicas não-estatais, são tratadas como privadas.

Quando olhamos para as fundações de Santa Catarina, pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), com as mesmas características legais, criadas por leis municipais, e vamos ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Governo Federal

ligado ao Ministério da Educação (MEC), não encontramos a categoria público não-estatal, encontramos estas instituições, algumas, classificadas como públicas e, outras, como privadas.

Para melhor identificarmos, na prática, essas instituições, relacionamos entidades a partir dos diferentes setores: no primeiro setor estão as públicas, que são as universidades federais, estaduais e municipais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que oferecem educação superior gratuita, tomando como exemplo as duas maiores universidades públicas do País, a USP que entre as dez maiores universidades do País está em sétimo lugar, e a Universidade Federal do Pará que está em nono e, também, outras universidades públicas que fazem parte do rol de universidades públicas gratuitas importantes como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), a Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outras; no segundo setor estão as universidades particulares, os centros universitários, faculdades isoladas e integradas com fins lucrativos, são semelhantes a empresas. No Brasil, analisando a relação, mais uma vez, das dez maiores universidades divulgadas pela Folha de São Paulo, as seis primeiras, por mais espantoso que possa parecer, são privadas. Na ordem: Universidade Paulista (Unip), Universidade Estácio de Sá, Universidade Nove de Julho (Uninove), Universidade Bandeirante (Uniban), Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac);⁴ no terceiro setor estão as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas que, também, podem ser universidades, centros universitários, faculdades isoladas ou integradas, etc., mas que são instituídas a partir de fundações, associações, cooperativas, entre outras. São filantrópicas e sem fins lucrativos, podem ser públicas de direito público ou de direito privado e ser criadas por iniciativa do Estado, instituições e, principalmente, pela sociedade civil. Exemplos de instituições criadas pelo estado, em Santa Catarina, são as fundações pertencentes ao sistema Acafe, neste caso, a Universidade do Contestado (UnC), a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), a Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), etc. Esse modelo é *sui generis* no país. Pelo que conhecemos, só existe em Santa Catarina. Exemplo de entidades criadas por outras instituições, mais especificamente pelas

igrejas, relacionamos as Pontifícias Universidades Católica (PUCs), a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra),⁵ e exemplos de fundações criadas por iniciativa da sociedade civil, denominadas de comunitárias, destacamos as fundações pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung),⁶ no Rio Grande do Sul. Como exemplo, citamos: a Universidade Regional Integrada (URI), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), a Universidade de Passo Fundo (UPF), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

Qual a diferença entre as entidades mantenedoras, fundações, do Rio Grande do Sul, bem como fundações de outras regiões do país, com relação às fundações de Santa Catarina? A importante diferença está na forma de criação e este é um fator decisivo e fundamental na concepção, estruturação legal e efetividade da instituição. Enquanto as fundações do Rio Grande do Sul e de outras regiões do país são criadas pela sociedade civil e inscritas no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, as de Santa Catarina, embora também com a participação da sociedade civil, são criadas por lei e vontade do Poder Público, com aprovação e por meio do Poder Legislativo. Tomada a decisão e instituído o processo, fica definida a forma de condução administrativa da instituição. As questões legais e seguimento de normas, leis, passam a independe da vontade dos seus dirigentes. Enquanto que para as mantenedoras criadas e inscritas no Registro Civil das Pessoas Jurídicas se aplicam normas pertinentes ao Código Civil, às instituídas por lei do Legislativo, independente da instância, no que se refere à sua administração, aplicam-se normas públicas. Outro fator importante que diferencia as fundações criadas por órgãos públicos das demais é a destinação dos bens em caso de falência ou extinção. Enquanto, para as fundações criadas e inscritas no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, os bens serão destinados para uma instituição congênere, para as instituições criadas por órgãos públicos, o patrimônio, volta para o órgão instituidor.

Entre as instituições da Acafe temos a Udesc, criada pelo Estado, mediante lei da Assembléia Legislativa e as demais fundações criadas pelos municípios, por intermédio de lei instituída pelas Câmaras de Vereadores; conseqüentemente todas são públicas e muitas delas públicas de direito público expressa na própria lei de criação. Posteriormente, algumas leis foram alteradas e algumas instituições passaram à denominação de direito privado, em outros casos houve alteração da lei, mas apenas foi suprimido o nome de direito público e não foi

acrescido o termo: de direito privado. Sendo assim, não existe outro caminho legal para seguirem. Devem orientar-se a partir de normas públicas, nesse caso, com relação às questões administrativas. O Tribunal de Contas do Estado é o órgão fiscalizador.⁷

Com relação às mantidas – IES, estas seguem normas acadêmicas oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou do Conselho Estadual da Educação (CEE). No caso catarinense, para as instituições pertencentes ao sistema Acafe, a instância responsável pelo reconhecimento, credenciamento, reconhecimento de cursos, acompanhamento, etc., é do Conselho Estadual de Educação. Para as instituições privadas, entendamos aqui as particulares ou empresariais, é o Conselho Nacional de Educação. As fundações do Rio Grande do Sul, também, estão submetidas às orientações do CNE.

Ainda com relação às questões administrativas, que fazem parte das mantenedoras, as análises legais são recentes. A partir das reformas administrativas pelas quais passa o país, novas interpretações jurídicas estão sendo realizadas no sentido de adequar as instituições às normas jurídicas pertinentes. Muitos aspectos que até agora não entravam em questão, agora passam a preocupar dirigentes das instituições mantenedoras de Santa Catarina e, em especial, neste particular, os da UnC. Não há como discutir a questão jurídica das mantenedoras sem ir às origens, entender a forma como surgiram, como foram criadas e, por conseqüência, sem analisar-lhes a trajetória histórica. É possível que nessa trajetória histórica muitos equívocos tenham sido cometidos, porém agora, é importante dotar essas instituições de legalidades que lhes garantam futuro como instituições da sociedade.

Se o estado de Santa Catarina possui uma situação *sui generis* no que se refere à forma de criação das fundações e do oferecimento de educação superior,⁸ a UnC também é um caso *sui generis* na sua configuração. A UnC foi criada, no princípio de 1990, a partir da junção de cinco fundações coirmãs, pertencentes ao Sistema Acafe, com as mesmas características legais e mesma trajetória histórica. Todas foram criadas na década de 1970, por meio de leis municipais,⁹ no período em que, após promulgação da Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária, houve uma expansão da educação superior no país e, aproveitando do momento, também, houve no Estado de Santa Catarina, por intermédio do Conselho Estadual de Educação, incentivos e orientações no sentido de criar essas instituições como

forma de desenvolver outras regiões do Estado e, basicamente, formar professores em educação superior com a finalidade de atender aos outros níveis de ensino, fundamental e médio.

Quando as cinco fundações educacionais, Caçador, Concórdia, Curitiba, Mafra e Canoinhas, uniram-se para criar a UnC, foi instituída uma federação, a Federação das Fundações Educacionais do Contestado (Fenic), com a finalidade de conduzir o “Projeto Universidade do Contestado”. Em 1994, este ente jurídico, denominado de Fenic, foi transformado em uma fundação, a Fundação Universidade do Contestado (Func). A partir daí, a UnC passou a ser coordenada por mais uma fundação. Como já existiam cinco fundações, que mesmo optando em participar do Projeto da UnC, mantiveram seus CNPJs e sua vida institucional na ativa, contrariando as recomendações do CEE (SC), que era de transferir seus patrimônios para a Fundação Universidade do Contestado, como consta do Projeto da Universidade. Assim passou a existir seis fundações pertencentes ao mesmo ente acadêmico, a UnC.

O que há de especial nisso? Um aspecto que necessariamente precisa ser considerado é a forma de criação dessas fundações. Enquanto as cinco fundações que se uniram para implementar o Projeto da UnC são criadas por lei do poder público municipal, a Fundação Universidade do Contestado, além de ser criada a partir da transformação da Fenic, uma federação, que, ao nosso ver não poderia, pois ela é uma instituição com características legais diferentes das demais. Ela foi inscrita no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, portanto, como estabelece o Código Civil, pessoa jurídica de direito privado. Isso significa que não terá um conjunto de benefícios legais que as cinco fundações anteriores têm e que estão assegurados constitucionalmente.¹⁰

Para melhor analisarmos essa problemática, entendemos que é importante fazermos uma análise histórica das fundações no Brasil e da constituição legal desses processos e,¹¹ neste particular, fazer algumas ponderações sobre as fundações do Sistema Acafe.

A história das fundações, no Brasil, de forma mais delineada, inicia-se entre o fim do século XIX e o início do século XX. Legalmente, entretanto, só se ouviu falar em fundações no início do século XX. A Lei n. 173, de 10 de setembro de 1903, conferia personalidade jurídica a entidades com fins lucrativos, científicos e religiosos, não obstante a doutrina, com Martinho Garcez,¹² já reconhecendo a

figura jurídica fundacional mesmo antes da entrada em vigor do Código Civil, em 1916, quando houve a consolidação no ordenamento jurídico-positivo do instituto fundacional como pessoa jurídica de direito privado, dotada de um patrimônio composto por bens livres, destinados a uma finalidade social determinada (PAES, 2003, p. 153).

No Brasil, os estabelecimentos fundacionais mais antigos são, pela ordem, a Casa dos Expostos e a Santa Casa de Misericórdia (Rio de Janeiro), que dataram dos primeiros tempos da colonização, a Fundação Pão dos Pobres de Santo Antônio, em Porto Alegre, 1867, a Fundação Abrigo Cristo Redentor, Rio de Janeiro, de 1923, destinada a prestar assistência a mendigos e menores desamparados, a Fundação Brasil Central, de 1943, e a Fundação Getúlio Vargas, de 1944, com finalidade técnico-educativa, especializada na organização nacional do trabalho. (PAES, 2003, p. 153; CIMADON, 2002, p. 54).

Hoje, percebemos de todas as formas, mas mais juridicamente, uma variedade significativa de fundações, sobretudo as criadas por estados e municípios. Concordamos com Cimadon (2002, p. 55) quando afirma que muitas dessas fundações foram criadas sem conhecimento jurídico mais apurado e que, nesse sentido, degeneraram o verdadeiro objetivo do instituto fundacional. Na maioria dos casos há equívocos, inconsistências e carência de sentido, pois criadas pelo poder público, são concebidas como pessoas jurídicas de direito público e confundidas com autarquias.¹³

Com o Decreto-Lei n. 878, de 4 de outubro de 1943, foi instituída a primeira fundação pelo poder público no Brasil, a Fundação Brasil Central. Uma instituição de natureza privada num estilo assemelhado ao sistema político brasileiro e adaptada às regras do processo jurídico privado tradicional no que concerne a esses tipos de entes (CIMADON, 2002, p. 54).

As fundações, por longa data, só foram criadas sob a inspiração e auspício do direito privado, porém a existência de fundações de direito público provocou discordâncias entre os principais estudiosos do direito. Para alguns autores da área jurídica, entre eles Meirelles e Franco Sobrinho, só pode haver, no âmbito do poder público, fundações de direito privado que seriam criadas segundo as regras dos artigos 62 a 69 do Código Civil. Conforme esses autores, o Estado (União, estados e municípios) não pode criar fundações de direito público ou de natureza jurídica pública. Outros autores como Mello, Ataliba, Cretella Junior, Reale e Di Pietro,

bem como Paes, autor que consultamos, o Poder Público, ao instituir fundações, pode atribuir-lhes personalidade de direito público ou de direito privado (PAES, 2003, p. 157).

Se adotarmos a segunda interpretação jurídica, entendemos que não haveria restrições para que o Estado criasse fundações, tanto de direito público como de direito privado para, por intermédio delas, oferecer aos cidadãos os serviços que julgasse úteis e necessários ao bem-estar e ao desenvolvimento da sociedade. Embora isso seja uma interpretação recente, acaba por resolver parte do problema das fundações criadas em Santa Catarina que, na sua maioria, são criadas por municípios e possuem, na sua origem, personalidade jurídica de direito público e, mais tarde, passaram a personalidade jurídica de direito privado.

Di Pietro (1998, p. 322-323) esclarece essa questão afirmando:

Quando o Estado institui pessoa jurídica sob a forma de fundação, ele pode atribuir a ela regime jurídico administrativo, com todas as prerrogativas e sujeições que lhe são próprias, ou subordiná-las ao Código Civil; neste último caso, com derrogações por normas de direito público. Em um e outro caso se enquadram na noção categorial do instituto da fundação, como patrimônio personalizado para a consecução de fins que ultrapassam o âmbito da própria entidade. Em cada caso concreto, a conclusão sobre a natureza jurídica da fundação – pública ou privada – tem que ser extraída do exame da sua lei instituidora e dos respectivos estatutos [...]

Tanto de fato como de direito, fundação é uma pessoa jurídica de tipo especial, pois resulta de uma construção da técnica jurídica altamente valiosa para a realização de fins socialmente úteis. As pessoas físicas, as pessoas jurídicas e o próprio Estado desde muito tempo perceberam que atribuir personalidade a um conjunto de bens destinado à realização de uma finalidade é realmente um recurso técnico indispensável para que uma obra possa sobreviver ao seu criador, como ter independência necessária para conduzir seus próprios destinos. Assim sendo, as fundações podem se dedicar a fins de natureza muito distinta, desde a beneficência assistencial, passando pela beneficência e assistência religiosa, bem como a beneficência direcionada ao ensino em todos os níveis, à cultura, pesquisa, indo até as que não servem aos interesses gerais, mas a fins particulares ou egoístas, como as apelidadas de “fundações familiares”, em que os destinatários ou beneficiários se determinam

pela circunstância de pertencer a certas famílias que tiveram consignadas por seus ascendentes rendas ou benefícios de determinados bens, por meio da instituição de uma fundação (PAES, 2003, p. 158-159).

A Constituição Federal de 1988 se refere às fundações de forma assistemática e confusa. Reconheceu, no âmbito constitucional, a existência de fundações públicas ou fundação instituída e/ou mantida pelo Poder Público. Di Pietro (1998, p. 323) procura esclarecer essa questão:

[...] pode-se definir a fundação instituída pelo poder público como o patrimônio, total ou parcialmente público, dotado de personalidade jurídica, de direito público ou privado, e destinado, por lei, ao desempenho de atividades do Estado na ordem social, com capacidade de auto-administração e mediante controle da Administração Pública, nos limites da lei.

Aí estão presentes as suas características:

1. dotação patrimonial, que pode ser inteiramente do poder público ou semipúblicas e semiprivada;
2. personalidade jurídica, pública ou privada, atribuída por lei;
3. desempenho de atividade atribuída ao Estado no âmbito social, com isso, fica presente a idéia de descentralização de uma atividade estatal e também a de que a fundação é a forma adequada para o desempenho de funções de ordem social, como saúde, educação, cultura, meio ambiente, assistência e tantas outras; isso precisamente pelo fato dela objetivar fins que beneficiam terceiros estranhos à entidade;
4. capacidade de auto-administração; e
5. sujeição ao controle administrativo ou tutela por parte da Administração direta, nos limites estabelecidos em lei.

Este é, na verdade, reportando-nos outra vez, o caso das fundações do Estado de Santa Catarina. São instituições públicas instituídas pelos poderes públicos municipais, com patrimônios, inicialmente, na grande maioria dos casos, concedidos pelo poder público e, posteriormente, melhorados e ampliados a partir das rendas advindas das atividades desenvolvidas. Na estruturação dessas fundações não houve investimento privado/particular para a manutenção, nem para a construção do patrimônio, tampouco doações. Houve somente investimentos públicos. Um exemplo tácito é a própria UnC.

A legislação das fundações públicas instituídas e/ou mantidas pelo poder público, com personalidade jurídica de direito privado, passa por mudanças em

razão das vultuosas doações que lhes eram conferidas. No princípio, não eram, mas posteriormente elas passam a integrar a Administração Pública. O primeiro passo nesse sentido ocorreu com o Decreto-Lei n. 200/67 que introduziu, em nível federal, a reforma administrativa. Nesse documento, o ente fundacional integrava a Administração Pública indireta, submetendo-se aos controles próprios das empresas estatais com expressa menção à sua personalidade de direito privado. A seguir, editou-se o Decreto-Lei n. 900/69, de 29 de setembro de 1969, pelo qual as entidades fundacionais foram tiradas do rol da Administração Pública, passando a sujeitar-se somente às regras do Código Civil. Posteriormente, com a Lei n. 7.596/87, que alterou, quanto às fundações, o Decreto-Lei n. 200/67, bem como revogou o dispositivo do Decreto-Lei n. 900/69 e que houve a caracterização das fundações públicas como entidades de direito privado, criada em virtude de autorização legislativa, entretanto, excluídas do cumprimento das normas de fiscalização previstas no Código Civil. Assim, a partir da Lei n. 7.596/87, as fundações públicas passaram a ter a denominação pessoa jurídica de direito privado e que podem, *mutatis mutandi*, ser criadas também pelos estados e municípios (PAES, 2003, p. 162).

Levando em conta essas mudanças, Ferreira (1987) destaca que as fundações instituídas pelos poderes públicos “são privadas, mas não são particulares.” O poder público, ao instituir essas fundações, segundo Di Pietro (1998, p. 324-325):

[...] seja qual for o regime jurídico, dificilmente pratica simples ato de liberalidade para destacar bens de seu patrimônio e destiná-lo a fins alheios que não sejam de interesse do próprio Estado. Este, ao instituir fundação, utiliza tal espécie de entidade para atingir determinado fim de interesse público; serve da fundação para descentralizar a execução de uma atividade que lhe compete, da mesma forma que o faz em relação às autarquias, sociedade de economia mista e empresas públicas, às quais confere a execução de serviços públicos. Por essa razão, a fundação governamental não adquire, em geral, vida inteiramente própria, como se fosse instituída por particular. É o interesse público que determina a sua criação; sendo variável o interesse público, o destino da fundação também pode ser mudado pelo ente que a instituiu, quer para alterar a lei que autorizou a sua criação, quer para revogá-la. Entender-se de outra forma significa desconhecer ou desrespeitar o princípio da indisponibilidade do interesse público ao qual se vincula a Administração. Se

instituiu uma entidade tendo em vista a consecução de determinado interesse coletivo, ela estaria dele dispondo na medida em que deixasse a fundação livre dos laços que a prendem à Administração Pública, necessários para determinar o cumprimento da vontade estatal.

As fundações públicas com personalidade jurídica de direito privado, como exemplo as fundações pertencentes ao sistema Acafe em Santa Catarina, possuem traços distintos e a elas deveriam se aplicar normas de natureza pública. Conforme Paes (2003, p. 163-164), relacionamos as normas que, necessariamente, devem ser seguidas:

- a) Criação pela vontade do Poder Público expressa mediante autorização em lei. Enquanto as fundações de direito privado são inscritas no Registro Civil das Pessoas Jurídicas,¹⁴ as fundações públicas são criadas por lei ou vontade do Poder Público.¹⁵ Conforme a Constituição Federal, esta é uma prerrogativa do legislativo.
- b) Impossibilidade de extinção por sua própria vontade.¹⁶ A criação da fundação pública é decorrente da vontade do Poder Público, traduzida por meio de edição de lei, também sua extinção somente poderá ser feita por meio desse instrumento. Nesse caso, não se aplicam as normas do Código Civil, Capítulo III – das Fundações, Artigo 69, que só teria validade para as fundações privadas.
- c) Controle, subordinação e fiscalização pelo Poder Executivo, pelo Tribunal de Contas e, velamento, quando há questões de improbidade administrativa, pelo Ministério Público. O controle das fundações públicas deve ser feito, administrativamente, pela entidade que a instituiu, controle este que abrange os atos de seus dirigentes e a sua gestão financeira e se denomina de supervisão ministerial (Artigo 49, inciso X, da CF), com sujeição a todas as medidas indicadas no Artigo 26 do Decreto-Lei n. 200/67. Para as autarquias, há uma lei específica de fiscalização, diferente das fundações públicas de direito privado. Hoje, está sob responsabilidade das promotorias públicas, a curadoria e velamento das fundações. Em cada comarca, há um promotor designado para essa função nas fundações pertencentes a esta região. Os estados, também, possuem uma promotoria designada para atender, exclusivamente, às fundações.

- d) Sujeição de seus empregados ao regime jurídico e planos de carreira estabelecidos de modo uniforme para servidores da Administração Direta e Autarquias (CF, Artigo 39), mediante concurso público (Artigo 37, II, da CF), inclusive para acumulação de cargos e para fins criminais (Artigo 327 do Código Penal) e para fins de improbidade administrativa (Artigos 1º e 2º da Lei n. 8.429, de 2/6/1992).
- e) Sujeição de seus dirigentes a mandados de segurança quando exerçam funções delegadas do Poder Público (Artigo 5º, inciso LXIX, da CF), cabimento de ação popular contra atos lesivos de seu patrimônio (Artigo 5º, inciso LXXIII, da CF); e legitimação ativa para propor ação civil pública (Artigo 5º, da Lei n. 7.343, de 24/7/1985).
- f) Imunidade tributária referente aos impostos sobre o patrimônio, a renda e os serviços vinculados às suas finalidades essenciais ou delas decorrentes (Artigo 150, § 2º, da CF).
- g) Submissão à Lei n. 8.666, de 21/6/1993, para a realização de licitação, nos termos dos artigos 1º e 19º; possibilidade de contratação direta com o Poder Público, sem licitação, na hipótese prevista no Artigo 24, inciso XIII.

Para Di Pietro (1998), seriam importantes que a essas normas fossem acrescentadas mais duas:

- a) Juízo privativo na esfera estatal condicionado à previsão do Código Judiciário ou Lei de Organização Judiciária do Estado.
- b) Sujeição, em matéria de finanças públicas, às exigências contidas nos artigos 52, VIII, 169 e 165, §§ 5º e 9º, da CF).

Após analisarmos historicamente, a partir da legislação, alguns aspectos pertinentes às fundações públicas de direito privado, caso catarinense, e suas finalidades do ponto de vista das necessidades sociais, cabe-nos inferir apreciação conceitual, e não há como negar que essas instituições foram e são representativas e significativas para parcela da sociedade. Elas nascem por uma causa ou escopo e em razão disso colocam seu patrimônio à disposição. Seus modelos podem ter contornos legais diferenciados, porém sua causa, de fato, será sempre a sociedade.

As fundações, como parte do terceiro setor e da sociedade civil organizada, podem dar importantes contribuições ao desenvolvimento humano. Podem ser suporte relevante para a educação, pesquisa, atividades culturais, meio ambiente, etc., desde que, de fato, estejam imbuídas de levar adiante a causa que assumem. São instituições comunitárias e, no sentido rigoroso do termo, podem preencher os requisitos fundamentais do que é público, desde que observem os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade, eficiência e transparência administrativa. Seus patrimônios pertencem a entidades da sociedade civil, caso Rio Grande do Sul, ou a órgãos do poder público, caso catarinense. Parece-nos que, como organizações representativas da sociedade civil, deixam a desejar com relação à participação democrática, pelo menos em Santa Catarina. Tanto no Rio Grande do Sul quanto em Santa Catarina essas instituições comunitárias respondem por importante parcela dos serviços de educação superior, porém essas atividades poderiam ser melhoradas se houvesse reconhecimento e valorização das políticas públicas.

3 CONCLUSÃO

O erro não se torna verdade por se difundir e multiplicar facilmente. Do mesmo modo, a verdade não se torna erro pelo fato de ninguém a ver. (Mahatma Gandhi).

Diante das argumentações legais até aqui apresentadas e da problemática vivida pela UnC no atual contexto, faremos, a partir daqui, algumas considerações com a finalidade de expressar o que parte da comunidade regional pensa, inclusive muitos professores, mas que não conseguem expressar.

Entre as mantenedoras, fundações que pertencem ao projeto da Universidade do Contestado, e as mantidas, entes acadêmicos, sempre houve disputas internas pelo poder. Essa disputa é denominada de divisão administrativo-acadêmica, mas não é entendida pela grande maioria, mesmo pelo professores, por não fazerem parte, diretamente, dos processos, e por não saber como tal funciona. Olhando sociologicamente essa questão, não resta outra observação a fazer a não ser considerar que isso é a real expressão do desatino de seus dirigentes

com as causas públicas, e neste caso, com a educação superior ou formação profissional superior. Uma universidade é uma instituição social e como tal precisa ser reconhecida, especialmente pelos dirigentes. Chauí (2001) contribui com essa afirmação quando diz que a universidade realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada, mas, sim, uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. Não pode ser objeto de disputas de corporações, tanto de professores, que sempre tiraram e tiram seus sustentos, bem como de representantes de grupos econômicos, que almejam outros benefícios. A legislação posta tem a finalidade de resguardar as instituições desses interesses. Quando não é seguida, respeitada, é porque, possivelmente os interesses pessoais sejam maiores do que os interesses coletivos. Por isso cabe perguntar: Por que é tão difícil seguir a legislação? São necessários tantos assessores jurídicos, pagos com mensalidades dos estudantes, que poderiam ser aplicadas em pesquisas e melhores atendimentos deles? O que há de tão difícil para entender na legislação? Qual é a maior dificuldade: entender a legislação ou encontrar caminhos para não segui-la? Qual é a dificuldade para entender as leis municipais de criação dessas fundações? Se a legislação define que o único órgão responsável para alterar a lei de criação é o órgão instituidor, isso significa dizer que todas as ações produzidas sem passar pelas respectivas Câmaras de Vereadores, com a devida sanção do Executivo, no que se referem às reformulações estatutárias, são atos nulos. Por que isso não é observado? Por que os “homens” do direito não vão às origens dessas instituições buscar essas informações?

Quando da criação da Universidade do Contestado, com a junção de cinco fundações mantenedoras e dos respectivos entes acadêmicos, o objetivo era que elas se transformassem num único ente jurídico, a Universidade do Contestado, com projetos integrados e com um único direcionamento coordenado pela Reitoria sob o comando do Reitor, como acontece em universidades que seguem modelos tradicionais e que já conseguiram consolidar políticas importantes que asseguram visibilidade institucional de futuro, porém apenas parte desse processo foi efetivada. A questão acadêmica até que, em parte, funcionou, mas as questões administrativas sempre deixaram a desejar, sendo sempre um entrave ao processo e, hoje, mais uma vez, como aconteceu com o Projeto Femoc/Unimoc,¹⁷ poderá ser a causa da extinção do atual Projeto da Universidade do Contestado.¹⁸ Se isso acontecer, mais

uma vez, queremos entender que os atuais dirigentes devam ser responsabilizados socialmente por isso e a história deverá fazer os registros. Por que é tão difícil, se é que todos querem uma instituição representativa da sociedade, que essa união seja definitivamente realizada? Como é possível uma instituição ter seis entes jurídicos mantenedores de apenas um ente acadêmico; na verdade, não mantêm absolutamente nada: são mantidas pelas mensalidades dos alunos?

Analisando os escritos teóricos sobre a importância e significação de uma universidade, entendemos que existem muitos equívocos interpretativos na UnC. Uma universidade, em determinados aspectos, até pode assumir características regionais, pelos impactos que ela produz, pela proximidade; os estudantes não precisam se deslocar para outras regiões para estudar, isso quando a instituição cria cursos que atendem à demanda regional, pois, o que a universidade deve fazer, no contexto onde está localizada, é satisfazer às necessidades sociais que aí existem: cria novos empregos, cria relações com as empresas locais, movimentando o mercado, hotéis, restaurantes, casas-de-pensão, construção civil, e quando desenvolve pesquisas, pode produzir um efeito ainda mais consistente em termos de mudanças sociais, porém isso não significa que no seu todo ela seja assim. Ela, de nenhuma forma, perde o seu sentido de universalidade, pois o papel principal está na sua produção de bens públicos e sua finalidade é sempre criar contextos. Dessa maneira, uma instituição que mesmo que tenha uma forte ligação com uma determinada região, porque ali, social e economicamente se justifique a criação de determinados cursos, não significa que ela não invista em outras áreas de conhecimento e que tenha reconhecimento nacional e, possivelmente, internacional. Seus profissionais serão o grande diferencial para essa questão. Muitos dirigentes da UnC, mantenedoras e mantidas, precisam reavaliar seus conceitos, pois há desrespeito e desconsideração pelos seus profissionais. Não existe universidade sem professores e nem sem estudantes. O “restante é restante”. A instituição não vai deixar de existir se alguns perderem suas funções, porém, se não houver quem aprende e quem ensina, a finalidade institucional perdeu a sua razão de ser. Não temos dúvidas que uma universidade é, do ponto de vista institucional/social, muito mais representativa do que uma faculdade isolada ou integrada, pois pode responder com mais rapidez e qualidade aos anseios da comunidade onde está inserida, sem perder seu sentido de universalidade. Quando se cria uma universidade em uma localidade, em uma região, é uma maneira de se dar vida, é uma

maneira de fixar pessoas, fixar cursos, porque ali ocorre um campo de idéias, de novas alternativas, opções. Haverá ali, dependendo das relações que a instituição produzir, um espírito de desenvolvimento. A UnC está conseguindo realizar isso? Está aí sendo possível desenvolver um campo de idéias? Como a UnC está planejando seu futuro? Sob a coordenação de alguns de seus atuais dirigentes, a instituição terá futuro? Como estão sendo tratados os estudantes, principais financiadores dos investimentos da UnC? Onde andam e como estão os ex-alunos que financiaram, grande parte, do patrimônio que aí está? Por que eles são tão pouco lembrados e reconhecidos? E os professores e funcionários que foram banidos porque tinham posicionamento crítico sobre a funcionalidade institucional? Por que profissionais importantes, que possuem experiências de vida acadêmica em outras instituições, são tão desrespeitados? Onde está o planejamento pedagógico da Instituição? E o Plano de Carreira, Cargos e Salários, não era um requisito importante para o credenciamento da Universidade? Quantos profissionais, em período integral, trabalham na Instituição? Ela atende esse requisito legal? Como ela foi credenciada se não cumpre as determinações legais?

Sendo a universidade uma das instituições da sociedade, designadamente, responsável pela construção de processos educativos e, nesses processos, é geradora de bens públicos, necessariamente, o social deve ser sua referência. Como podem ser definidos esses bens públicos? Esses bens públicos podem ser definidos de duas maneiras. A primeira é que a universidade proporciona a construção de conhecimentos e/ou competências, ou seja, a universidade cria individualmente, em extratos da população, determinadas competências que, se quisermos, podemos chamar capital humano, capital educativo. O conhecimento – ou competências – é apropriado individualmente, mas é resultante de produção coletiva, por isso assume significação de bem público. Uma sociedade que disponha de uma percentagem significativa de sua população com curso superior, é uma sociedade que tem externalidades¹⁹ positivas melhores. Os conhecimentos, as competências são um bem público porque geram essas externalidades. A segunda maneira é que a universidade concede graus acadêmicos. Quais são estes graus acadêmicos? Bacharel, licenciado, mestrado, doutorado, etc. Quem confere esses graus é o Estado, ou seja, temos uma definição jurídica formal do que é esse bem público. Sabemos que temos universidades públicas e universidades privadas, porém um grau que a universidade concede, tanto faz que ela seja privada ou pública, é um

grau.²⁰ Isso significa que a universidade está fazendo um serviço consignado com o Estado, na condição do Estado está concedendo um grau que sempre vai ser público. Como estão sendo feitas as avaliações dessas externalidades e dos graus concedidos pelo Estado por intermédio da UnC? As disputas que existem na Instituição não estão impedindo seu desenvolvimento e maior representatividade? Como estão ou onde estão os processos de avaliação interna e externa, exigidos pelos órgãos competentes, necessários para uma instituição de qualidade? Como estão sendo elaborados e efetivados os projetos pedagógicos dos cursos? Afinal, qual é a política pedagógica da Instituição? Onde estão os projetos de pesquisa e as publicações científicas da Instituição? Qual é a articulação dos Programas de Pós-graduação com os de Graduação? Quais são os Programas *stricto sensu* implantados nos *Campi*?

Não temos dúvidas que qualquer decisão contrária à unificação e consolidação do Projeto da UnC será mais um grande erro histórico. Uma alternativa para superar o problema é desenvolver debates públicos compensadores, fazendo com que professores, funcionários, estudantes e comunidade regional possam expressar suas preocupações e anseios com relação à Universidade. Para reforçar nosso pensamento, seguimos as orientações de Panizzi (2004, p. 74), quando afirma que a universidade – instituição universal, secular ou milenar em muitos países, jovem no Brasil, é patrimônio social e, portanto, resultado de uma construção coletiva.

Toda vez que qualquer um, professor, dirigente universitário ou governante, associar passado ou o destino das nossas universidades à ação deste ou daquele indivíduo, estaremos profundamente equivocados, pois a Universidade, como instituição, é antes de tudo o resultado de um trabalho coletivo.

Nossa intenção, no contexto, mediante análises e questionamentos apresentados, foi a de contribuir para que todos, dirigentes, professores, funcionários, estudantes e comunidade geral possam refletir e se imbuir de um só ideal, fortalecer a importância e significação da UnC, abdicando das particularidades. Serão difíceis as mudanças, necessárias, na Instituição, sem mudar as mentalidades. Um caminho possível é discutir, analisar coletiva e publicamente seus problemas.

Undergraduate education institutions and their supporting entities: the Contestado University

Abstract

This article evaluates the undergraduate education institutions and their financial supporting entities. The main focus is the non-governmental public institutions, or third sector. The argumentative constitution is based on legislation related to the subject and on theoretic-practical studies. It shows the particularities of these institutions regarding to the attendance of the legal determinations concerning to administrative questions of the maintainers, and the respective academic components. It refers to the models of non-governmental public institutions of Santa Catarina and Rio Grande do Sul states. It emphasizes the Santa Catarina state model, and it uses the Contestado University as an example. It mentions what a university is, and its social significance, arguing the given example based on those concepts. It is a try of comprehension improvement on the non-governmental public question, and, as a consequence, to demonstrate the importance and significance of these institutions to the society in the current context.

Keywords: Undergraduate education institutions. Supporting entities. Third sector.

Notas explicativas

¹ “Diz respeito ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade – ciência da educação –, a qual lhe confere condições de peculiaridade como instituição social. Compreende o planejamento institucional estratégico, formalmente representado no Plano de Desenvolvimento Institucional, mas é consubstanciado na organização acadêmica, i.e., do pessoal acadêmico, e na ação acadêmica formalizada em programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A administração dos meios materiais e tecnológicos da instituição acadêmica é parte importante da gestão universitária, porém sempre subordinada ao projeto pedagógico institucional. Pode-se, pois, considerar que a Gestão Universitária é um *fenômeno cultural*, produzido pela linguagem, pelos discursos; um *fenômeno político*, de construção de projetos/idéias, de ações, de decidir quanto a regras de convivência e de credenciamento; portanto, um fenômeno de relações/ações humanas” (LUCE, 2006, p. 216, grifo do autor).

² <http://www.unc.br>

- ³ “Grande parte do terceiro setor, Instituições Públicas Não-Estatais, é constituída de instituições que desenvolvem atividades antes executadas pelo Estado. Tomamos como exemplo o Rotary e o Lions e, também, as fundações, associações e organizações não governamentais - ONGs, que trazem no seu conceito a concepção que identifica instituições que desenvolvem ações de esfera pública, não-estatal, a partir de iniciativas privadas voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Esta concepção assumiu as características, mais especificamente, no final dos anos de 1990, por ser um período em que, no Brasil, o terceiro setor mais se tem destacado por conta das impotencialidades do Estado.” (PEGORARO, 2006, p. 194).
- ⁴ Folha de São Paulo, segunda-feira, 28 de janeiro de 2008, p. C1.
- ⁵ A Ulbra é a oitava e a PUCMinas é a décima no rol das dez maiores universidades do país.
- ⁶ No Rio Grande do Sul, é criado um sistema de educação superior semelhante ao do Estado de Santa Catarina, denominado de Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung). É o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul, sendo integrado por nove Instituições de Educação Superior. Em março de 1993, nove instituições comunitárias do Rio Grande do Sul firmaram um Protocolo de Ação Conjunta, constituindo o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), com o objetivo de viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no conseqüente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha como um todo. Constituído oficialmente em 27 de abril de 1996, rege-se por seu Estatuto e por disposições legais pertinentes, sendo sua sede e foro jurídico a cidade de Porto Alegre – RS. Disponível em: <http://www.comung.org.br/o_comung.htm>. Acesso em: out. 2007.
- ⁷ A instância fiscalizadora, na verdade, deve ser o órgão instituidor, nesse particular, a Câmara de Vereadores, mediante o Poder Executivo que, na seqüência, prestará contas ao Tribunal de Contas do Estado (TCE).
- ⁸ Conforme estudos realizados pelo IBGE, Ipea, Abong e Gife (*As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004), em 2002, o Brasil possuía cerca de 500 mil entidades sem fins lucrativos, que constituíam uma parcela importante do chamado Terceiro Setor. Considerando apenas as organizações e instituições que preenchiam os critérios do caráter não-estatal, da institucionalização, da auto-administração e da voluntariedade, o número reduzia-se a 276 mil. Dessas, apenas 2.500 fundações e associações (cerca de 1%) possuíam 100 empregados ou mais, na maior parte prestadoras de serviços de educação e saúde, e localizadas nas regiões Sul e Sudeste. Essas fundações e associações não estão consideradas nos instrumentos jurídicos existentes do público não-estatal.
- ⁹ Em Canoinhas foi criada a Fundação Educacional do Planalto Norte Catarinense (Funploc), em 1970; Caçador a Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (Fearpe), em 1971; Mafra a Fundação Educacional do Norte Catarinense (Funorte), em 1971; Concórdia a Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (Feauc), em 1976; e em Curitiba a Fundação Educacional do Planalto Catarinense (Feplac), em 1976.
- ¹⁰ Ver CF art. 206 e 242.
- ¹¹ Estudos mais detalhados sobre as fundações podem ser encontrados nas bibliotecas dos *Campi* da UnC e na Biblioteca da Faced da Ufrgs, como tese do professor Ludimar Pegoraro.
- ¹² Senador da primeira República – 1909-1911.

- ¹³ Quando falamos de instituições públicas, é importante considerarmos que existem instâncias diferenciadas. A idéia de Estado pode significar a federação, os estados regionais e os municípios. Nestas instâncias, há uma variedade significativa de instituições com características ou modelos muito diferenciados que trabalham com bens públicos. A grande maioria delas está no que, hoje, denomina-se de terceiro setor, mas há instituições que são só públicas, estão no primeiro setor, e há instituições que são só privadas, segundo setor, porém todas elas trabalham com bens que estão na esfera pública, como é o caso da saúde e da educação.
- ¹⁴ Exemplo desses modelos de fundações pode ser encontrado nas fundações pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), no Rio Grande do Sul.
- ¹⁵ Exemplo desses modelos de fundações pode ser encontrado nas fundações pertencentes ao Sistema Acafe.
- ¹⁶ Ao passo que a fundação de direito privado pode se extinguir quando a maioria de seus membros assim o decidir, o mesmo não ocorre com a fundação de direito público, que continuará a existir, mesmo que o pessoal que lhe integra os quadros, diretivos ou funcionais, resolva o contrário. Criada por lei extingue-se por lei. É a vontade do legislador que vai determinar o desfazimento da fundação de direito público (PAES, 2003, p. 164).
- ¹⁷ Nos anos de 1980, existia, no Meio-Oeste do Estado, um outro projeto de criação de universidade, esse projeto nasceu, inicialmente, a partir da criação de uma federação de fundações denominadas de Federação das Fundações Educacionais do Meio-Oeste Catarinense (Femoc) que, mais tarde, veio a se constituir no projeto da Universidade Regional do Meio-Oeste Catarinense (Unimoc). As Fundações que faziam parte do projeto eram, na cidade de Caçador, Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (Fearpe); em Concórdia, Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (Feauc); em Joaçaba, Fundação Universitária do Oeste Catarinense (Fuoc) e, em Videira, Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (Femarp). Em 1990, em virtude de um conjunto de fatores, entre eles, disputas pelo poder e, também, rivalidades regionais, esse projeto foi extinto, surgindo, na seqüência, dois novos projetos, o da UnC e o da Unoesc.
- ¹⁸ Entendemos a UnC como projeto porque a instituição, ainda, não saiu da sua condição embrionária. É uma universidade de direito, mas não de fato. Carece de amadurecimento para aproximar-se do verdadeiro sentido do que é ser uma universidade.
- ¹⁹ Para Reis (2006), externalidades é uma vantagem que se obtém individualmente. O indivíduo, uma associação, uma empresa, resultante do contexto onde está. Está-se num contexto mais qualificado, as externalidades são melhores. Evidente que, para além do que são as suas características pessoais, a pessoa tira vantagens.
- ²⁰ Quando falamos de universidade, tomando o Estado como base, estamos pensando numa instituição que encontra sua essencialidade no social. Seja de origem pública, seja privada, nasce da sociedade e em razão do social deve existir, por isso, a universidade, também como instituição “é um bem público.” (SANTOS, 2004, p. 106). Trabalha com um bem que não pode ser de propriedade privada de instituições e, nem de indivíduos. Trabalha com conhecimentos e/ou competências que só encontram seu sentido, se disponibilizado para a sociedade. “A Universidade, como patrimônio social, encontra sua dimensão de universalidade exatamente na produção e transmissão de uma experiência cultural e científica que pertence a toda a humanidade.” (PANIZZZI, 2004, p. 73).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. **Decreto N. 3100**. Regulamenta a Lei N. 9.790, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, instituindo e disciplinando o Termo de Parceria. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 20 jan. 2005.

_____. Congresso Nacional. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394-96. Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>> Acesso em: 13 maio 2008.

_____. **Constituição 1988**: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 19/98 e Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Ed. atual. em 1998. Brasília, DF: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

_____. Senado Federal. **Novo Código Civil**: Exposição de Motivos e Texto Sancionado. Brasília, DF, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CIMADON, Aristides. **A natureza jurídica das fundações criadas pelo poder público**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2002.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Atlas, 1998.

FERREIRA, Sérgio de Andrade. Atualidade das fundações instituídas pelo poder público. **Revista de Direito Administrativo**, n. 169, p. 1-11, jul./set. de 1987.

IBGE et al. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

LUCE, Maria Beatriz. Gestão Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 216.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Declaração de Bolonha. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 58-59.

PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e entidades de interesse social: aspectos jurídicos, administrativos, contábeis e tributários**. Brasília, DF: Brasília Jurídica, 2003.

PEGORARO, Ludimar. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Maria; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Ed. Ufrgs, 2006. p. 179-215.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade pública, gratuidade e qualidade**. Porto Alegre: Ed. Ufrgs, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Maria; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. Ufrgs, 2006.

REIS, José. **Universidade e Compromisso Social**: depoimento [fev. 2006]. Portugal: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2006. Entrevista concedida ao professor Dr. Ludimar Pegoraro.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em 10 de junho de 2008

Aceito em 22 de agosto de 2008

O discurso pedagógico e político da hierarquia da Igreja Católica em Maringá (PR) nos anos 60 e 70 do século XX n'O Jornal de Maringá

Adriana Salvaterra Pasquini*
César de Alencar Arnaut de Toledo**

Resumo

No presente resumo trata-se da pesquisa iniciada em 2004, no Curso de Especialização em Pesquisa Educacional, pela Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa privilegiou a análise dos artigos publicados n'O Jornal de Maringá nos anos 60 e 70 do século XX, a maioria deles assinados pelo então bispo diocesano Dom Jaime Luis Coelho. Os temas políticos se misturavam aos temas pastorais e doutrinários, demonstrando a estreita relação da Igreja Católica e sua hierarquia, com o governo militar, considerado um importante instrumento na luta contra o “inimigo vermelho”, representado pelo comunismo. A publicação dos artigos, vinculados à coluna denominada Por um mundo melhor, posteriormente substituída por outros espaços, compôs o quadro de produção e de reprodução de um ideário político conservador, tendo em vista a defesa explícita da ordem militar, estabelecida pelo golpe de 1964. Nos planos eclesial e religioso notam-se alguns aspectos progressistas do discurso, tais como a defesa dos desdobramentos pastorais e eclesiais do Segundo Concílio realizado no Vaticano entre os anos de 1962 a 1965. Destacam-se, ainda, a nova formatação ritual da Igreja Católica bem como os novos caminhos da evangelização católica no período analisado. A conciliação entre os dois caminhos: conservador na política e de renovação na pastoral e nos ritos não foi exceção no interior da Igreja Católica naquele período. Palavras-chave: História. Educação. Imprensa. Diocese de Maringá.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PR); Av.: Humaitá, 571, apto 301- Zona 4, CEP 87014-200; Maringá, PR; adrianapasquini@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Unicamp (1996); professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, PR; caatoledo@uem.br

1 INTRODUÇÃO

O texto ora apresentado refere-se à pesquisa apresentada ao Curso de Especialização em Pesquisa Educacional, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá entre os anos de 2004 e 2006 e ministrado por professores do Departamento de Fundamentos da Educação da referida instituição.

As discussões que culminaram na escolha do tema: Fontes para a História da Educação em Maringá: a contribuição da Igreja Católica para a educação nas décadas de 1960 e 1970, que privilegiaria os artigos publicados na imprensa local por D. Jaime Luiz Coelho, então bispo da diocese, teve início na disciplina Pesquisa Histórica com Fontes, ministrada pela professora Doutora Marcília Rosa Periotto, coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e História nos séculos XIX e XX, fundado em 2004 e consagrado especialmente à análise da relação entre imprensa e educação no Brasil. Em novembro de 2004 definiu-se o objeto de estudo e, a partir daí, elaborou-se o projeto para ser avaliado pela disciplina Elaboração de Projetos de Pesquisa Educacional, ministrada pelo professor Doutor César de Alencar Arnaut de Toledo. Em janeiro de 2005, o projeto foi aprovado e iniciado.

À aprovação do projeto seguiu-se uma penosa pesquisa nas páginas do periódico O Jornal de Maringá, arquivado na Biblioteca Pública da cidade. Era o trabalho árduo de conhecer, sistematizar, classificar e fichar aquela fonte primária. Esse esforço de proceder ao levantamento das fontes encontrou empecilhos outros que, por pouco, não inviabilizaram a pesquisa.

Embora se reconheça a solicitude dos funcionários da biblioteca e a sempre presente disponibilidade no atendimento, não se pode dizer o mesmo das condições do material arquivado. A precariedade das instalações físicas e o estado de conservação sofrível em razão da umidade no local causada pelas infiltrações e, ainda, a impossibilidade de manuseio do material fora da biblioteca, uma vez que os jornais não podem ser reproduzidos por falta de qualquer tipo de equipamento, são fatos que impuseram à pesquisa algumas limitações só resolvidas em nome da já distinguida atenção dos funcionários, mas que levou ao alargamento da etapa de consulta reduzindo o tempo disponível para a análise e teorização dos documentos.

Uma vez realizado o levantamento e a sistematização das fontes impressas passou-se à etapa de elaboração da Monografia, apresentada à banca examinadora no dia 3 de março de 2006 e por ela aprovada. Para dar continuidade à pesquisa

documental, o projeto de pesquisa da Especialização, atualizado, foi submetido ao processo seletivo do Mestrado em Educação da UEM, que o aprovou, oportunizando, assim, que a história da educação em Maringá pudesse ser escrita mediante de um importante aspecto: a influência exercida pela Igreja Católica na construção do pensamento educacional e o alcance que tiveram na consciência dos habitantes da cidade moldando-lhes a postura política predominante até então.

Nos últimos anos a imprensa vem se constituído em manancial para a historiografia da educação, seja porque é em suas páginas que as questões primeiramente aparecem sistematizadas ao olhar do grande público, seja pela influência que as idéias ali debatidas levam ao conjunto da sociedade, muitas vezes respondendo prontamente aos ditames dos setores mais organizados da comunidade. Cumpre salientar que a análise de periódicos aparentemente desvinculados do campo educacional e pedagógico tem contribuído de modo significativo para a reescrita de uma história da educação local ou regional que possibilite a compreensão da educação no presente como resultado de um processo de transformação histórica, ampliando, assim, a concepção de história da educação. O fato é que a imprensa, ao longo da sua existência, tem participado ativamente da formação política dos brasileiros, servindo no mais das vezes como meio educativo e, ao mesmo tempo, legitimador dos interesses das elites. Sua ação, portanto, explica-se quase sempre por compor com os segmentos mais poderosos da sociedade, fazendo firmar as idéias e os procedimentos que garantem a dominação.

Cumpre destacar que a compreensão da educação, inserida em um determinado contexto social e realizada por meio dos artigos veiculados pela imprensa, permite a discussão das idéias que dirigiram o posicionamento da sociedade diante de acontecimentos que alteraram radicalmente o *modus vivendi* dos indivíduos e impuseram condicionantes às suas participações na vida política e social do país. Partindo desse pressuposto é que se elege O jornal de Maringá como fonte para a análise do discurso pedagógico e político da hierarquia da Igreja Católica em Maringá, PR, nos anos de 60 e de 70 do século XX. Para atender ao propósito indicado, o presente texto está organizado em três tópicos. No primeiro discute-se o papel da imprensa como fonte para a reconstrução e o entendimento da História da Educação; em um segundo momento destaca-se o papel da Igreja, especialmente em relação à Educação em tempos do Golpe Militar; finalmente, no terceiro item, procura-se analisar brevemente as dados obtidos pelo levantamento e catalogação de fontes para a História da Educação em

Maringá nos artigos vinculados à Igreja Católica e publicados no O Jornal de Maringá, principalmente os produzidos com o intuito de apoiar a luta contra os Movimentos de Esquerda durante o Governo Militar no período analisado.

2 A IMPRENSA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MARINGÁ: O PAPEL D'O JORNAL DE MARINGÁ

Entende-se não ser possível pensar a educação sem que se compreenda o percurso histórico por ela realizado. Nesse sentido, explica-se o propósito de entendê-la por meio de uma via aparentemente desvinculada do fazer usual do processo educativo, ou seja, a imprensa. São de inúmeras ordens os motivos para elegê-la como fonte para a pesquisa: primeiramente, pelo fato de apresentar características que a fazem reveladora da história ao registrar a multiplicidade dos fatos acontecidos no espaço onde atua, e também assim procede em relação ao movimento da sociedade. E, certamente, o motivo mais importante é expressado pelo fato de que a imprensa possui um poder educativo, que não é desconhecido, e faz uso desse atributo sempre que os interesses da classe a quem representa e que domina a sociedade são colocados em questionamento e podem acirrar ainda mais os conflitos existentes em seu interior. Ainda, as informações que divulga, permitem construir uma ligação entre os interesses dos grupos dominantes e da permanente regulação coletiva que exercem. Com ela a imprensa consegue incorporar a massa dos indivíduos que compõem a sociedade ao ideário das elites.

A vinculação entre Igreja Católica e educação em Maringá se realizou por meio do ensino formal nos diversos estabelecimentos de ensino católicos. No entanto, não se pode excluir dessa história as influências que os diálogos entre os religiosos e o poder político, representado pela figura do Bispo Diocesano à época, exerceram em todos os níveis de ensino, nos estabelecimentos públicos ou privados além de terem contribuído para a formação de uma consciência política nos ambientes não-escolares. É mister afirmar ainda que a compreensão histórica do fenômeno religioso pode levar à percepção de que a religião não está imune aos embates existentes no interior da sociedade, pois as realizações humanas, sejam de cunho material, social, sejam de cunho religioso, realizam-se de maneira conflituosa e contraditória, de acordo com as diferentes formas como o homem produz a sua vida.

Destaca-se, ainda, que o pensamento católico, expressivo da classe socialmente dominante, aderiu de pronto ao ideário do regime militar, pelo menos na região onde dominava o bispado de Maringá, e tratou de produzir ativamente um ideário negador das ações que pudessem dar sustentação ao pensamento de orientação marxista, como a coluna “Por um mundo melhor” gostava de assinalar.

A partir de tais reflexões acerca da influência do pensamento católico vigente, com o firme propósito de contribuir para a História da Educação de Maringá, principalmente aquela realizada por meio dos artigos e sermões, e ainda, na busca de compreender os interesses que perpassaram as articulações entre a Igreja e o regime militar, de forma que se possa dimensionar o alcance das influências que exerceram, optou-se por realizar, em um primeiro momento, a catalogação dos artigos contidos no jornal *O Jornal de Maringá*, com circulação diária na cidade e na região, publicados durante as décadas de 1960 e 1970, período dentro do qual é situado o plano econômico da política desenvolvimentista do chamado regime militar.

A pesquisa histórica com fontes documentais é um instrumento rico para a compreensão do processo histórico da educação, principalmente porque fornece elementos que clarificam os debates realizados na esfera social, e que nem sempre estão próximos dos setores formais da prática escolar. No entanto, o ato de pensar a educação a partir das fontes é às vezes obstaculizado pelo desconhecimento das próprias fontes documentais e pela inadequada catalogação e conservação dos acervos, fato que muitas vezes inviabiliza o trabalho de guardar a memória histórica do país.

Outro aspecto que perpassa a historiografia brasileira, e que se pode denominar por descaso pela história de uma nação, é o modo de como são tratadas centenas de folhas, jornais e panfletos que contam em minúcias a história do país. Tais documentos estão no mais das vezes perdidos ou mal acomodados nas bibliotecas, sempre públicas, distantes de virarem alvo de criteriosas pesquisas. Dessa forma, a importância da memória impressa nos jornais e similares é obscurecida pelo descaso com os exemplares ainda sobreviventes e, sendo assim, a história nacional, e no caso, a educação, deixa de ser refletida e impedida de revelar a história que produziu.

Conforme Darnton e Roche (1996, p. 16), o significado e a importância da imprensa para o desenvolvimento da sociedade burguesa podem ser sentidos na história da França no final do século XVIII e início do século XIX, na Revolução

Francesa. Esse foi um dos eventos que afetou os rumos de uma civilização verdadeiramente universal ao consolidar as id eias de igualdade e liberdade como bens supremos do homem. Durante uma  epoca em que a luta pelo poder foi, sobretudo, uma luta pelo domínio da opinião pública, a imprensa desempenhou papel fundamental para a concretização da revolução quando os revolucionários agarraram a alavanca da prensa tipográfica e passaram a fazer uso dela, um novo fluxo de energia foi enviado por intermédio do corpo político. As práticas repressivas, inerentes à conduta do Antigo Regime, por meio da estrutura formada pelos censores, como a polícia do livro, os inspetores, e outros, não foram suficientes para inibir os autores de escreverem e editarem os livros proibidos, "filosóficos". Os livros originais apreendidos ficavam com os magistrados, ao passo que os exemplares falsificados eram queimados em praça pública, no pátio do Palácio de Justiça em Paris. Ao queimá-los, o carrasco público rendia-se ao poder da palavra impressa (DARNTON; ROCHE, 1996, p. 49), pois nada aumentava mais a vendagem dos livros do que uma boa fogueira em praça pública. Percebendo tal situação, os magistrados passaram então a apreender livros e prender livreiros com o mínimo de estardalhaço possível.

A liberdade de imprensa na França em 1789, e a proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1791, que definiu a livre comunicação de pensamento como um dos direitos mais preciosos do homem, no qual se defendia que todo cidadão pode ler, escrever e imprimir livremente significaram, ao mesmo tempo, o meio e a expressão da nova democracia, conforme assinala Hesse (1999, p. 133):

A liberalização da imprensa, e a conseqüente desregulamentação da impressão e da edição levaram a uma democratização sem precedentes da palavra impressa. O número de estabelecimentos nos dois ramos em Paris triplicou facilmente durante o período revolucionário, permitindo iniciativas sociais mais amplas e maior participação da palavra impressa e, conseqüentemente, no intercâmbio público de id eias. Naturalmente, as formas literárias criadas pela imprensa libertada eram mais democráticas. As publicações ef meras requeriam menos capital que a produção de livros e seu sucesso dependia de mercados mais extensivos que intensivos. Essas formas literárias eram produzidas para (e muitas vezes por) pessoas de pouco poder aquisitivo e pouco tempo disponível. Não se quer sugerir que não havia cultura literária popular antes da Revolução Francesa. Porém, com a declaração de liberdade de imprensa e com o colapso das instituições

literárias do Antigo Regime, o centro de gravidade do comércio editorial mudou perceptivelmente da civilização elitista do 'livro' para a cultura democrática do panfleto e da imprensa periódica.

De modo geral os historiadores vêem a palavra impressa como um registro do que aconteceu e não como um ingrediente do acontecimento. Veja-se o exemplo da história da educação brasileira, que até bem pouco tempo atrás era contada quase sempre por dados estatísticos ou por análises descritivas da realidade escolar, nunca por meio de uma análise que explicitasse o processo histórico de sua postulação em vinculação com as necessidades de avanço das relações capitalistas para as antigas colônias portuguesas. É importante afirmar que a história é um contexto bem maior que uma seqüência de datas e não se restringe a fatos ou acontecimentos do passado, antes de tudo significa a luta pela vida existente entre os homens, sobretudo quando se entende que a educação não está restrita à escola, mas expressa-se como instrumento de transmissão do patrimônio cultural de um povo, como afirma Venâncio Filho (1945, p. 374):

[...] não faltará à nossa História a pintura sugestiva dos homens e das coisas ou os travamentos das relações e costumes que são a imprimeira indispensável ao desenrolar dos acontecimentos, conforme ele mesmo desejava e tantas vezes fez com o vigor do seu pensamento, incomparável pelo fundo e pela forma. E diante de tantas fontes históricas, ver-se-á que a história da educação se confundirá com a nossa própria história.

Ao longo das últimas décadas muitas obras e valiosos estudos referentes à história da educação foram desenvolvidos, como atestam os arquivos existentes sobre o assunto, deixando sistematizado farto material que carece somente de um tratamento metodológico mais adequado aos novos rumos do fazer historiográfico. Sendo assim, a resposta para tal questionamento é negativa, no entanto, a realidade atual não permite que se pense a educação sem antes compreender com exatidão os percursos realizados por ela no passado, nem que se ignorem as necessidades exigidas quando da sua aplicação. Em razão desse entendimento explica-se a utilização da imprensa como fonte inestimável para a pesquisa histórica porque o material que produz, de certa forma, expressa a multiplicidade de relações que perpassam pela educação. Ao se reportar aos fatos produzidos pelo movimento social, a impre-

sa revela a dinâmica das rela es que envolvem o ensino em suas particularidades (planejamentos, currículos, relatórios avaliativos, por exemplo), principalmente daquelas que são estabelecidas entre os elementos que dialogam com essas estruturas, como a família ou as religiões.

A abrangência e a natureza da informa o fornecida pela imprensa também lhe concede uma característica singular, conforme N voa (2002, p. 13):

[...] Estamos na maior parte das vezes, perante reflexões muito próximas do acontecimento, que permitem construir uma liga o entre as orienta es emanadas do Estado e as práticas efetivas na sala de aula. Apesar da diversidade da imprensa, pode afirmar-se que os escritos jornalísticos se definem pelo seu caráter fugaz e imediato, inscrevendo-se freqüentemente numa lógica de rea o a acontecimentos ou a idéias, as normas legais ou a situa es políticas. A imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articula o entre a teoria e a prática.

Com referência ao autor supracitado, o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e revistas ilustra uma das principais qualidades de um discurso ideológico que se constrói a partir das diversas rela es sociais produzidas cotidianamente. Outro aspecto de grande importância: a imprensa é o lugar de uma afirma o em grupo e de uma permanente regula o coletiva,   medida que “[...] cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja pelos leitores, seja por outras revistas, seja pelos companheiros de gera o [...]”, diz N voa (2002, p. 16), pois manifesta pensamentos e valores por meio do diálogo que se faz, mesmo que de forma velada, com toda a sociedade. De fato, continua o autor, homens e mulheres, leigos ou religiosos, intelectuais e universitários, técnicos e políticos, pais e alunos, membros de muitas profissões e, acima de tudo, professores, estão presentes nas páginas dos jornais e revistas de educa o e ensino ou não.

Nesse sentido, descrever ou analisar a cultura é ter em conta as diferentes dimensões da existência humana. Maneiras diferentes de pensar, de sentir e de agir configuram a cultura; tais expressões se colocam em um dinâmico processo relacional no interior de um determinado grupo humano. Sobre essa rela o geradora de experiências que se acumulam, tendo em vista o próprio desenvolvimento humano, assim se pronunciou Vieira Pinto (1979, p. 123):

A cultura constitui-se por efeito da relação produtiva que o homem em surgimento exerce sobre a realidade ambiente. Com este conceito aprendemos a noção culminante da teoria da cultura: a que nos mostra a cultura indissociável do processo de produção, entendido este, em sentido supremo, como produção da existência em geral.

Pode-se, assim, compreender a educação como aprendizagem da cultura, ou seja, educar-se é assimilar o que circula no interior de um determinado grupo humano, por onde veiculam as relações e as contradições quanto às maneiras de pensar, de sentir e de agir em sua configuração social. Tal perspectiva implica assumir a imprensa como uma expressão cultural do homem.

A realização desse tipo de investigação exige que o historiador realize uma análise dos fatos que possibilite identificar as diferentes histórias que compõem a totalidade histórica traçando, sempre que possível, um paralelo com as situações do momento presente. Nessa perspectiva, percebe-se que a imprensa tornou-se objeto de referência para a apreensão e compreensão do processo histórico educacional a partir do qual emergem novas interpretações que, por sua vez, edificam outras concepções de educação. Vê-se assim que a imprensa, especializada ou não, em muito contribui para historiar as pistas deixadas pelo pensamento educacional. Além do mais, o papel desempenhado por essa imprensa e suas potencialidades como fonte para o estudo da constituição e da dinâmica educacional em uma perspectiva histórica indica seu lugar na conjuntura do pensamento liberal. É o que deixa entrever Lima Sobrinho (1997, p. 187) por meio da reflexão:

Para os defeitos que se registram na imprensa há, pois, muitos responsáveis e não é possível emendá-la agindo tão somente contra um dos três culpados (o público, a própria imprensa e o governo). É necessário cuidar de providenciar para os outros. Mas elevar o público e educá-lo corrigindo-lhe a imoralidade, não é obra de uma geração. Às vezes resulta impossível... Há defeitos na imprensa incorrigíveis e diante dos quais é preciso cruzar os braços, pelo receio dos danos imensos que qualquer intervenção acarretaria. Esclareça-se o espírito público, difunda-se a instrução e entregue-se à educação o preparo de caracteres; à medida que esse esforço venha atuando, a imprensa naturalmente se elevará.

Desse modo, utilizar-se da imprensa como fonte histórico-educacional implica em uma análise que vai além da educação escolar ou da instituição escolar, uma

vez que estas não se constituem desvinculadas da sociedade. As rela es entre imprensa e educa o são intr secas. Pode-se até afirmar que a educa o tradicional, seja ela moral, intelectual, física, estética, seja religiosa, é um grande obstáculo a ser superado pelo homem quando do processo de produ o de sua existência e, mais ainda, quando as transforma es se fazem urgentes e vitais   produ o. Dessa forma, a imprensa, a partir de seu advento, passou a ser considerada como um aspecto vinculado a esse processo   medida que facilmente socializou o conhecimento dos povos e, por conseguinte, as idéias necessárias às novas classes em forma o.

O periódico O Jornal de Maringá foi fundado por Samuel Silveira em 5 de abril de 1953 e teve circula o diária em quarenta e nove municípios circunvizinhos a Maringá. No início de 1980 os novos diretores passaram a nome -lo de “O Jornal do Povo”, hoje propriedade de Verdel rio Barbosa. Esse jornal publicava colunas e artigos de cunho político, educacional, econômico e religioso que expressavam, prioritariamente, o pensamento e interesses do grupo social dominante.

A sistematiza o do pensamento da hierarquia católica ocorria em torno de colunas (espaços) variadas: “Por um mundo melhor”, “A voz do Pastor”, “Sociedade”, “Esportes” e outras. Entre todas, destaca-se, por sua importância a coluna “Por um mundo melhor” que, nos anos de 1960, 1961 e 1962, tendo por principal articulista o então Bispo Diocesano Dom Jaime Luis Coelho, abordava aspectos sociais, políticos, educacionais e filosóficos e trazia um conteúdo de entusiasmada forma o ideológica.

Diante dessa perspectiva, a de forma o de consciência, permite-se a men o ao conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), apresentado pelo filósofo francês Louis Althusser. Segundo a sua visão, existe no sistema social um dispositivo que age com o objetivo de gerar a reprodu o social e manter a classe dominante no poder. Uma vez constituídos por crenças, os Aparelhos Ideológicos de Estado fazem com que o indivíduo aceite as estruturas sociais existentes como boas, também necessárias e desejáveis. De acordo com o autor (2001), a Igreja constitui um Aparelho Ideológico religioso que envolve o conjunto das diferentes igrejas existentes. Os anos 60 do século passado impuseram aos brasileiros um regime de governo fortemente pautado pela luta contra o “fantasma do comunismo”, revivificado pela atua o do governo de Moscou em estender a revolu o socialista pela América Latina. Nesse período, e de acordo com a política de endurecimento do regime, a Igreja Católica, por meio de seus setores mais conservadores, resistiu energeticamente às tentativas da esquerda política de organiza o do movimento social pr -defesa dos

interesses nacionais e predomínio das aspirações populares. Em Maringá, o movimento de oposição ao pensamento que propugnava por um governo mais concatenado com aquelas aspirações foi conduzido de forma clara e inequívoca via imprensa, principalmente pelos artigos pela hierarquia da Igreja no sentido de reprovar e alertar sobre o perigo da “revolução vermelha”. Exercendo forte influência em todas as esferas do poder local e entre os diversos segmentos da população, esses artigos contribuíram, por sua vez, para a penetração e consolidação de uma mentalidade conservadora de que a cidade ainda hoje é herdeira.

A imprensa participou ativamente da formação do pensamento da população em Maringá, ainda mais pelo fato de que a cidade, à época, contava com poucos anos de vida. Era a necessidade de dar conformação a um modo de pensar que favorecia somente os interesses da elite dominante. A hierarquia da Igreja de Maringá cumpriu sobejamente esse papel, considerando o predomínio do pensamento conservador no seio de uma cidade considerada moderna no país.

3 AS RELAÇÕES DE PODER DA IGREJA CATÓLICA EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR

O regime militar instalado no Brasil de 1964 a 1985, caracterizou-se pela ausência de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão generalizada aos que eram contra o regime. Quase ninguém quer se identificar com a Ditadura Militar nos dias de hoje. Sobre o período, a memória coletiva adquiriu uma arquitetura simplificada: de um lado, a ditadura, o reino da exceção, os chamados anos de chumbo, do outro, a nova república, regida pela lei, a sociedade democrática, com a qual hoje a população identifica-se majoritariamente, inclusive os setores dominantes da sociedade brasileira.

Vale salientar a importância de se refletir sobre os fundamentos históricos da ditadura militar, bem como acerca das complexas relações que se estabeleceram com toda a sociedade e, uma vez que se entende que a educação não ocorre apenas nas salas de aulas ou nas escolas, analisar as raízes sobre as quais se estabeleceram as relações entre a Educação e a sociedade bem como o papel desempenhado pela Igreja Católica nesse período é fundamental para a compreensão das relações que ainda hoje são dominantes.

O período que vai de 1954 a 1964 se iniciou com o suicídio do presidente Getúlio Vargas e se encerrou com a deposição do presidente João Goulart. Esses dez anos, estranhamente, correspondem a uma fase que a memória política registrou como “Anos Dourados”. Esse registro aconteceu em virtude do presidente Juscelino Kubitschek ter superado previsões pessimistas ao obter cooperação política suficiente para executar seu ambicioso plano de desenvolvimento; porém os sucessores de JK não apostaram na democracia e não quiseram – ou não souberam – investir no fortalecimento institucional. A crise política se arrastava desde a renúncia de Jânio Quadros em 1961. João Goulart, vice de Jânio Quadros, assumiu a presidência em um clima político adverso. Seu governo (1961-1964) foi marcado pela abertura às organizações sociais de estudantes, de populares e de trabalhadores. Isso causou preocupação nos segmentos conservadores como, por exemplo, os empresários, banqueiros, Igreja Católica, militares e classe média. Todos temiam uma guinada do Brasil para o lado socialista. Vale lembrar que nesse período o mundo vivia o auge da Guerra Fria. O estilo populista e de centro-esquerda chegou a gerar preocupação nos EUA que, em conjunto com as classes conservadoras brasileiras, temia um golpe comunista.

Inserida na sociedade, a escola esteve sob influência do modelo político e econômico da época. O período de 1946 até o início de 1964 foi fértil para a educação brasileira, porém o mais intrincado. Depois do golpe militar, educadores passaram a ser perseguidos por causa de seus posicionamentos e ideologia. Inúmeros deles foram calados para sempre, alguns se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, desanimados em razão das perseguições, trocaram de função.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta de governo: professores foram presos e demitidos; universidades invadidas; estudantes presos e feridos nos confrontos com a polícia, e alguns mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-lei 477, de 1968, calou alunos e professores.

A partir desse período ocorreu a grande expansão das universidades no Brasil. Para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam nota suficiente, mas não conseguiam vaga no ensino superior), criou-se o vestibular classificatório.

De acordo com Corrêa (1979), para erradicar o analfabetismo no Brasil, criou-se em 15 de dezembro de 1967, pela lei número 5.379, o Movimento Brasileiro de Analfabetismo (Mobral). Aproveitando-se em sua didática, da me-

odologia de Paulo Freire, o Mobral surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas por Lourenço Filho (1897-1970), com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, sabe-se que a primordial preocupação do Mobral era tão somente fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação integral. O movimento visava à alfabetização funcional de jovens e adultos de forma a “[...] conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.” (CORRÊA, 1979, p. 46). Percebe-se que o objetivo do Mobral relacionava a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem as contradições sociais inerentes ao sistema capitalista, ou seja, bastava aprender a ler, a escrever e a contar e o indivíduo estaria apto para melhorar de vida.

Foi no período mais cruel da ditadura militar, em que qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que foi instituída a Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante dessa Lei era tentar proporcionar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos *slogans* propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico”, planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Embora tenha havido períodos de “distanciamento”, a separação das instituições (Igreja Católica/Estado) não aconteceu de modo radical, como se encontra determinado na Carta Magna de nossa nação desde 1891, data de nossa primeira Constituição republicana. De um país oficialmente católico pela instituição imperial, fez-se um país laico, pela constituição de 1891, com o reconhecimento da liberdade de religião e de expressão religiosa, vedando-se ao Estado o estabelecimento de cultos, sua subvenção ou formas de aliança. Essa primeira Constituição Republicana, ao mesmo tempo em que reconheceu a mais ampla liberdade de cultos, punia também a ofensa a estes como crimes contra o sentimento religioso das pessoas.

Conforme elucidava Gonçalves (2007) desde o século XIX, a Igreja Católica utilizou-se de diferentes instrumentos vinculados ao uso da comunicação para a manutenção de seus dogmas e ideologias, tendo significativa importância na constituição da cultura moderna.

No Brasil sempre houve uma estreita intera o entre a Igreja e o Estado, inclusive quando a Igreja atuou como oposi o direta e indireta ante a democracia brasileira, como no período da Ditadura Militar, pois mesmo desvinculando, pelo menos em tese, o Homem civil do Homem religioso, os indivíduos mantinham-se apegados aos valores religiosos da Igreja Católica e, conseqüentemente, tendiam a viver obedecendo aos seus ensinamentos mais do que a qualquer outra forma moral instituída pelo Estado.

Nos últimos anos do governo militar, o Brasil apresentava vários problemas. A infla o era alta e a recessão também. Enquanto isso, a oposi o ganhava terreno com o surgimento de novos partidos e com o fortalecimento dos sindicatos. Em 1984, políticos de oposi o, artistas, jogadores de futebol e milhares de brasileiros participaram do movimento das Diretas-Já. O movimento era favorável   aprova o da Emenda Dante de Oliveira, que garantiria elei es diretas para presidente naquele ano. Para decep o do povo, a emenda não foi aprovada pela Câmara dos Deputados.

No dia 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral escolheria o deputado Tancredo Neves, que concorreu com Paulo Maluf, como novo presidente da República. Ele fazia parte da Aliança Democrática – o grupo de oposi o formado pelo PMDB e pela Frente Liberal. Era o fim do regime militar; porém Tancredo Neves ficou doente, mesmo antes de assumir e acabou falecendo, tendo assumido a presidência da república o vice-presidente José Sarney.

O jornalista Dermi Azevedo (2001), em estudo desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, mostra como alguns agentes religiosos, clérigos ou não, colaboraram com a repressão da ditadura militar. Aponta ainda, para a realiza o de uma análise sociológica da questão três modelos utilizados pela Igreja Católica no relacionamento com o Estado: o paradigma de Igreja como Cristandade, o da Igreja como sociedade perfeita e o paradigma da Igreja como povo de Deus.

O primeiro modelo refere-se ao fato de a Igreja desejar concentrar em si o poder e com isso subordinar o Estado a ela: “A idéia é que a religião católica   hegem nica e que todas as questões da sociedade passam pela rela o com o cristianismo.” (AZEVEDO, 2001, p. 39). De acordo com o pesquisador esse modelo prevaleceu durante a maior parte da história do Brasil.

O modelo de “Igreja e sociedade perfeita”, aponta que a Institui o não deseja substituir o Estado, e sim, associar-se a ele: “Ela atua em parceria com o Estado, mas

sempre numa relação de hegemonia sobre a sociedade, ou seja, sendo uma associada preferencial dele, em todas as questões sociais, econômicas, etc. Enfim, quer ser reconhecida como sua aliada preferencial.” (AZEVEDO, 2001, p. 40).

No terceiro paradigma “Igreja e o povo de Deus”, existe uma diferença essencial com relação aos outros modelos. Embora seja um paradigma muito antigo nas tradições da Igreja, só se tornou uma realidade sociológica a partir dos anos trinta do século XX. Esse modelo tem como ponto de partida a maioria na sociedade, sobretudo, da camada empobrecida. “Desta forma, a Instituição busca atuar frente a temas como os da consolidação da democracia e direitos humanos, entre outros.” (AZEVEDO, 2001, p. 42).

Azevedo delimita ainda a atuação de agentes religiosos em três momentos: inicialmente uma forte colaboração nos primeiros anos após o Golpe; um abrandamento durante a década de 70; e um distanciamento no começo dos anos 80. A Igreja aplicou respectivamente os três modelos de relacionamento. No entanto, Azevedo frisa que o canal de comunicação entre os dois lados “nunca se desfez”. Como exemplo clássico basta que se analise os “vultos acerca do verdadeiro paradeiro do bispo Dom Luiz de Máscolo, da Igreja Católica Brasileira, uma dissidência da Igreja Católica Romana, denunciado por um colega e seqüestrado por agentes da repressão, jogado na Floresta Amazônica.” Esse episódio ilustra bem o grau a que chegou a colaboração da Igreja com a ação repressiva do regime militar.

Inicialmente a Igreja Católica reagiu de forma favorável ao Golpe de 64 no Brasil por considerá-lo um freio ao comunismo. Desse modo, foi então se acomodando à nova realidade “[...] seu destino será acomodar-se aos poderes do momento, é lhe imprescindível a estabilidade da ordem social.” (ROMANO, 1979, p. 74). Por essa razão, devia apoiar o Estado e juntos lutarem por um interesse comum: manter a ordem e a moral social. Cumpre salientar que essa relação esteve ancorada no paradigma da Igreja da Cristandade, vinculada aos setores mais elitistas e a alguns bispos como Dom Antônio de Castro Maier e Dom Geraldo Sigaud, tidos como os expoentes do pensamento mais conservador da história do Brasil, ligados ao Movimento Tradição, Família e Propriedade (TFP), sociedade cívica anticomunista.

Esse movimento, surgido em 1960 na cidade de São Paulo, ocupou um grande espaço no discurso da Igreja Católica, sob a direção de Plínio Correia de Oliveira, professor universitário, Deputado Federal Constituinte pela Liga Eleitoral Católica em 1946 e, posteriormente, Presidente do Conselho Nacional da TFP. De defensor

da f e a defensor da civilização ocidental, o movimento passou a atacar tudo e todos que significassem rompimento com a Igreja. A TFP realizava ferrenha oposição ao comunismo e aos bispos considerados por ela como progressistas. Em 1968, Plínio Correia promoveu um abaixo-assinado a Paulo VI pedindo medidas urgentes contra a infiltração esquerdista nos meios católicos.

A partir do momento em que os militantes religiosos passaram a ser perseguidos pela Ditadura, ocorreu um distanciamento significativo da igreja com o Estado, em virtude de boa parte de seus membros terem se envolvido com as Reformas de Base anteriores ao Golpe. “Com isso, a Instituição aproximou-se dos setores populares da sociedade brasileira. Eram os primórdios da Teologia da Libertação, que ganhou mais força a partir dos anos 70”, assinala Azevedo (2001, p. 49).

O governo Médici (1969-1974) terminava quando bispos e teólogos do Nordeste elaboraram o Documento A caminhada do povo na América Latina. Este documento fazia a denúncia das agressões aos direitos básicos do homem feitos pelo Capitalismo. Dom Hélder Câmara, Arcebispo da arquidiocese de Olinda, foi um dos primeiros articuladores da Teologia da Libertação no Brasil e defendeu os ideais de se repensar a situação da Igreja no plano social, no mundo.

Essa linha basicamente se resumiria nas novas orientações emanadas do Concílio Vaticano II (1962-1965), um acontecimento internacional que atingiu fortemente a Igreja do Brasil com a ênfase dada   missão social da Igreja Católica, tendo a pessoa de Dom Hélder Câmara como principal representante do discurso que provocou acirrada discussão entre as diferentes tendências políticas e religiosas.

A compreensão histórica do fen meno religioso leva à percepção de que a religião não está imune aos embates existentes na sociedade, pois as realizações humanas sejam de cunho material, social, sejam de cunho religioso se realizam de maneira conflituosa, contraditória, de acordo com as diferentes formas de o homem produzir a sua vida e se desenvolvem entre as classes sociais, colocando às claras as contradições e os esquemas que as sustentam. Conforme elucidam Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*, escrita em 1846:

A consciência é, pois um produto social e continuará a s -lo enquanto houver homens. A consciência é antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência:   si-

multaneamente a consciência da natureza que inicialmente se depara ao homem como uma força francamente estranha, toda-poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemorizam tanto como aos animais; é, por seguinte, uma consciência de natureza puramente animal (religião natural). (MARX; ENGELS, 1846, p. 36).

A partir dos apontamentos de Azevedo pode-se perceber que no período pós-autoritário as preocupações da Igreja se baseavam essencialmente na consolidação do regime democrático e na preocupação com a vigência do neoliberalismo no Brasil, pois o considerava elitista e concentrador de rendas. Paralelo a esse posicionamento enfrentaria os desafios de uma sociedade urbanizada, que considera a religião como um assunto sem implicações sociais e que responde às necessidades e angústias individuais.

4 BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MARINGAENSE A PARTIR D'O JORNAL DE MARINGÁ

A pesquisa histórica com fontes provenientes da imprensa é um instrumento que possibilita um maior conhecimento do passado e cujas articulações conceituais ali realizadas podem ser sentidas no presente e provavelmente se projetarão ainda no futuro, apresentando-se como importante recurso à elucidação do processo educacional deve, como tal, passar pelo crivo de uma adequada crítica documental.

De maneira geral, analisando-se o contexto histórico do período em estudo percebe-se que em 1964 a elite sacrificou seus interesses políticos mais imediatos associando-se aos militares para salvar sua existência. Conservadora, partilhando dos mesmos receios dos militares quanto à tomada do poder pelos comunistas, a quase totalidade da imprensa apoiou incondicionalmente o Golpe Militar. A imprensa brasileira, nas mãos da classe dominante, veiculava para a opinião pública a ideologia dessa classe. Portanto, trabalhando em favor da principal função de um estado capitalista qual seja assegurar a reprodução das relações capitalistas de produção, conforme depoimento do jornalista Hamilton A. Filho, citado por Marconi (1980, p. 189):

O grande mal da imprensa brasileira, agora em 1979, é que o seu primeiro e segundo escalões são ainda remanescentes da ditadura: são jornalistas medíocres, acovardados, maus profissionais e inadaptados   própria realidade que vai surgir. Podemos dizer que há dois níveis de controle da informação no Brasil. O primeiro, porque os jornais brasileiros nunca deixaram de pertencer à elite, nunca deixaram de pertencer ao esquema de poder. Ser dono de jornal no Brasil requer toda uma categoria de classe dominante, de burguesia, de burguesia nacional. O outro foi estabelecido por uma revolução, por um regime autocr tico e absolutamente apolítico no sentido de não respeitar nem ao menos a transação política na própria classe de onde se originou e a quem pretendia defender.

Cumpramos ressaltar ainda, que realizar este trabalho tendo a imprensa local como fonte de pesquisa para se escrever a História da Educação em Maringá foi e está sendo um processo a ser construído com a superação de inúmeras dificuldades que não estão alheias à cultura de alienação da história da sociedade brasileira, que se classificaram como obstáculos estruturais de um lado, e de outro, obstáculos de não-democratização do conhecimento histórico; ou seja, o conhecer a história não é visto como direito de todos, mas como privilégio de poucos. No que diz respeito a aspectos estruturais, poderia-se citar a ausência de fontes completas no acervo da Biblioteca Municipal de Maringá, bem como a falta de um programa de estruturação das fontes que, em razão dessa deficiência, mant m o acervo de jornais antigos arquivado inadequadamente, sem organização, em lugares de alta umidade e corroídos pelo tempo e pela m  conservação. Somente em meados de 1990 a Biblioteca passou a contar com um profissional (bibliotecário) para organizar os periódicos ali disponíveis. Assim, não   possível contar ainda com arquivos em microfimes ou informatizados.

Ao se deparar com a exigüidade de fontes disponíveis, percebe-se que tornar a História da Educação de Maringá realidade e tudo o que a circunscreve, não   tarefa fácil, pois ao assim se proceder corre-se o risco de trazer à tona situações que certamente causarão constrangimentos aos que a produziram e a vivenciaram.

Conforme elucidado anteriormente, nos anos de 1960 a 1962 havia não Jornal de Maringá, que circulava também em 49 municípios paranaenses desde a sua fundação em 05/04/1953, um espaço denominado "Por um mundo melhor", que tinha como principal articulador o então Bispo Dom Jaime Luiz Coelho. Na coluna eram abordados aspectos sociais, políticos, educacionais e filosóficos, cujo conte -

do revelava uma via de formação ideológica, tendo em vista prevenir-se da ameaça comunista e afastar os jovens da participação direta nos movimentos políticos de esquerda além de fazer a defesa da lei que permitia a criação de mais estabelecimentos privados.

O projeto de Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024), que foi sancionada pelo presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961 e que contemplou os interesses privados em detrimento dos interesses públicos no que se refere à distribuição dos recursos, tinha em vista definir os recursos públicos como forma de manutenção do sistema público e, ao mesmo tempo, a mesma lei também previa a concessão de recursos aos estabelecimentos privados na forma de bolsas de estudo.

Quanto à discussão sobre a obrigatoriedade do ensino de religião nas escolas, esta foi por inúmeras vezes defendidas na coluna “Por um Mundo Melhor”, com o argumento de que oferecia aos jovens um suporte moral e elevação espiritual, conforme artigo escrito em 28/04/1961, o qual discorria sobre a necessidade do Estado em utilizar-se do Ensino Religioso como instrumento de manutenção da democracia.

Ao longo da história do Brasil ficou claro que diante das contradições próprias do sistema capitalista, a Igreja Católica tornou-se um instrumento útil para manter a ordem esperada pelo regime. Com a proximidade das eleições, inúmeros artigos com orientações aos eleitores foram escritos, com o objetivo de “contribuir” para com o processo democrático e prevenir a sociedade quanto ao “Diabo Vermelho”.

Cumprir destacar que no início da década de 1960 a Igreja utilizou-se de instrumentos para dialogar com a sociedade local, entre os quais se destacam as “Santas Missões” ocorridas em março de 1960, que agiram como precursoras da estruturação do Movimento Familiar Cristão (M.F.C.), pois, conforme a filosofia do próprio Movimento, nenhuma influência social e humana é capaz de se comparar com a família na formação e na direção da vida dos homens.

A partir de 1963, a Igreja Católica deixou de ser representada diretamente na coluna “Por um mundo melhor”, mas esteve presente diariamente no jornal, mesmo que de forma velada por meio de outros espaços como “A voz do Pastor”, programa radiofônico com discursos do Arcebispo D. Vicente Scherer, de Porto Alegre. Em todos eles continuou a condenação ao comunismo (Diabo Vermelho) e a defesa da ideologia capitalista, e conseqüentemente, do regime burguês.

Curiosamente, nos anos de 1964 e 1965, período de instala o do Regime Militar no Brasil, não consta sequer um exemplar d'O Jornal de Maringá. O que torna de certo modo claro o movimento de repressão que perpassou esse período da história.

Preocupada com a estagna o econ mica e com a desordem social que poderia ocorrer com o crescimento dos movimentos comunistas, a Igreja teve sua ala conservadora fortalecida, uma vez que o desejo de mudança era latente e, caminhava com o medo da Revolu o Comunista. Conforme Fausto (1978, p. 365):

No início da década de 60, vai aparecer com maior clareza o conflito social onde a Igreja brasileira se dividia. Ao mesmo tempo em que a cria o da CNBB, em 1952, tinha firmado a Unidade organizacional do alto clero, a unidade ideológica mostrava-se cada vez mais frágil e fragmentada quando se tratava da realidade social. A publica o da encíclica *Mater et Magistra* de João XXIII, em 1961, tratando dos problemas dos países subdesenvolvidos. Com esta encíclica a c pula da Igreja no Brasil busca criar atividades com o objetivo de integrar a agricultura brasileira no ritmo do desenvolvimento nacional. Ao se organizar em âmbito nacional a CNBB, a hierarquia da Igreja Católica do Brasil tinha como objetivo defender-se das forças do comunismo, protestantismo e outras forças contrárias aos seus objetivos.

Tendo o comunismo como grande inimigo, a Igreja Católica manifestou direta e indiretamente apoio ao golpe e ao Regime Militar e a todas as políticas educacionais adotadas pelo governo nesse período, principalmente em rela o às metas de erradica o do analfabetismo no Brasil por intermédio do Movimento Brasileiro de Alfabetiza o, o Mobral, que passou a ocupar espaço significativo no jornal mediante inúmeras reportagens.

No horizonte dos movimentos culturais e políticos que pontuaram a história brasileira e, conseqüentemente, a história da sociedade maringense nas décadas de 60 e 70, cabe mencionar a influência do pensamento da elite ratificado, sobretudo pela Igreja Católica na educa o local, agindo como reprodutora dos instrumentos de aliena o e domina o burguesa, como denota alguns artigos escritos, entre tantos outros:

'Roma sim'! Cuba não! Um grupo de intelectuais e universitários católicos (professores da Universidade do Brasil, PUC e Funda o Getúlio Vargas) assinou documento de protesto contra a influência socialista existente no Brasil (20/01/1961);

As idéias de Marx e Engels devem ser estudadas, faremos este estudo no curso promovido pelo Departamento de Educação e Psicanálise do Marxismo, com a finalidade principal de despertar o interesse pela juventude para o problema ideológico e apontar erros do marxismo (24/01/1965).

Este estudo, por se tratar de uma proposta de levantamento de fontes, dispôs-se em um primeiro momento, apenas identificar no jornal em questão as matérias que remetem à contribuição, pelo ângulo da influência religiosa católica, na História da Educação em Maringá, reservando a análise e discussão do conteúdo ideológico presente nos artigos a um projeto futuro. É importante esclarecer que em relação ao aspecto religioso, não se trata de discorrer sobre o que a Igreja disse e fez enquanto instituição religiosa, mas de demonstrar a sua influência na educação e na consolidação de uma prática política e social alienada.

A educação é uma prática social que também se estrutura a partir do que é veiculado pela cultura. Isso requer uma ampliação da concepção de História da Educação. Não se trata apenas de uma história da escola, ou do ensino ou da aprendizagem, pois sendo a educação uma prática social que se estrutura a partir do que é produzido pela sociedade; nela, a imprensa, tem seu lugar como fonte instrutora, uma vez que se insere na cultura existente, exercendo então papel ratificador ou transformador da estrutura que se encontra estabelecida.

Finalmente, se a análise da imprensa permite apreender “[...] o peso do instante e da conjuntura” (FRANCO, 1999, p. 13), os discursos imanentes a’O Jornal de Maringá têm que ser lidos como linguagens de poder que escrevem e, simultaneamente, inscrevem-se na narratividade do poder político e, também, na do poder institucional eclesiástico.

5 CONCLUSÃO

Como é sabido a ciência histórica percorreu um longo caminho até hoje, absorvendo influências de inúmeras correntes e campos de estudo. A reflexão aqui proposta, não foi a de ordenar os fatos históricos na sua singularidade, a partir dos documentos (fontes) levantados, mas sim, de situá-los dentro do contexto social, econômico e político no quais os mesmos se deram, com o intuito de discutir os

mecanismos utilizados por uma determinada sociedade ou grupo, para a manutenção ou transformação do “mundo” local. Ao se partir do pressuposto de que para se escrever a História da Educação é necessário um olhar que extrapole os muros escolares, foi possível adentrar no espaço onde vicejam a infinidade de fontes históricas disponíveis e carentes de análise.

Nesse sentido, a imprensa escrita aqui utilizada como fonte histórica constituiu-se em um dispositivo privilegiado de análise e reflexão, cuja estrutura e contexto textual, manifestam valores, crenças e interesses ideológicos de um determinado grupo que exerce influência sobre outros da mesma sociedade. Cumpre destacar, ainda, que a transformação política vivida pelo Brasil nos anos 60 e 70 do século XX, especialmente, em 1964, coincidiu com mudanças que a Igreja Católica passava a experimentar a partir do Concílio Vaticano II, que culminou em maior comprometimento com os setores marginalizados da população. Porém, essa não era uma postura monolítica de toda a Igreja, e no que diz respeito ao plano ideológico, a Igreja Católica, representada em Maringá pelo então Bispo Diocesano Dom Jaime Luis Coelho, cumpriu papel determinante na reprodução do pensamento conservador; por isso é que se reconhece a força da palavra escrita como formadora de opinião e valores, que acaba por caracterizar a sociedade que hoje está posta como a época de ouro dos meios de comunicação.

The pedagogical and political discourse of the Catholic Church hierarchy in Maringá-PR, during the 20th century 1960s and 70s from O Jornal de Maringá

Abstract

This summary refers to the survey that started in 2004 in the postgraduate course in Educational Research and was conducted by the State University of Maringá. The survey focused on the analysis of the articles published in O Jornal de Maringá, during the 20th century 1960s and 70s, most of them signed by the diocesan bishop Dom Jaime Luis Coelho. The political issues were mixed to pastoral and doctrinal issues, showing the close relationship between the Catholic Church and its hierarchy and the military government, considered an important tool in the fight against the Red Enemy represented by the com-

munism. The published articles, tied / linked to the column For a better world, later replaced by other column/subjet, compose a production and reproduction framework for a set of political and conservative ideas in view of the explicit defense of the order established by the military coup of 1964. On the church religious level you may notice some progressive aspects of the speech, such as the defense of the church pastoral implication of the Secound Vatican Council held in the Vatican between 1962 and 1965. It is still, the new ritual format of the Catholic Church and the new paths of the Catholic evangelism in the analyzed period. The conciliation between the two paths: conservative in politics and pastoral and ritual renewal was no exception within the Catholic Church In that period.
Keywords: History of Education. Education. Diocese de Maringá.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

ARAÚJO, J. C. **A formação educadora da imprensa e história da educação**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2005.

AZEVEDO, D. **Igreja e Estado no Brasil**: colaboração de agentes religiosos com a representação política do regime de 1964. 2001. 133 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)–Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2001.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/Mobral, 1979.

DARNTON, R. A filosofia por baixo do pano. In: DARNTON, R.; ROCHE, D. (Org.). **Revolução impressa**: a imprensa na França, 1775-1800. São Paulo: Ed. Edusp, 1996.

DARNTON, R.; ROCHE, D. (Org.). **Revolução impressa: a imprensa na França – 1775-1800**. São Paulo: Ed. USP, 1996.

FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira III: o Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 2. ed. São Paulo: Difel/Difusão Editorial, 1978. v. 4.

FRANCO, J. **Brotar a educação: história da Brotéria e da evolução do seu pensamento pedagógico (1902-1996)**. Lisboa: Roma Editora, 1999.

GONÇALVES, M. C. A imprensa católica em Taubaté, SP, na década de 1950: O jornal O Lábaro. In: SCHELBAUER, A. R.; ARAÚJO, J. C. S. **História da educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007. p. 155-176.

HESSE, C. Transformações econômicas na edição. In: DARNTON, R.; ROCHE, D. (Org.). **Revolução impressa: a imprensa na França – 1775-1800**. São Paulo: Ed. USP, 1996. p. 100-133.

LIMA SOBRINHO, B. **O problema da imprensa**. 3. ed. São Paulo: Ed. Edusp, Com-arte, 1997.

MARCONI, P. **A censura política na imprensa brasileira: 1968-1978**. São Paulo: Global, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

O JORNAL DE MARINGÁ. Maringá: Biblioteca Municipal de Maringá, 1960-1979.

ROMANO, Roberto. Brasil: **Igreja contra Estado**. São Paulo: Kairós, 1979.

VENÂNCIO FILHO, F. Fontes para a história da educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 15, 1945.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Recebido em 13 de maio de 2008

Aceito em 11 de setembro de 2008

Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005)

Noeli Zanatta Milani*

Edna Garcia Maciel Fiod**

Resumo

Neste artigo objetivou-se compreender como as mudanças no mundo do trabalho encontram-se refletidas no trabalho docente paranaense, com base em discussões teóricas desenvolvidas por Marx (1983), Antunes (2005), Albornoz (2002) e Bravermann (1974). O profissional da educação, à semelhança de outros trabalhadores, sofre conseqüências advindas do processo de flexibilização da legislação trabalhista amplamente utilizada nos setores público e privado, tal qual análises feitas por autores como Pochmann (2002) e Alves (2000). Neste trabalho, investigaram-se formas de contratação de professores da rede pública estadual do Paraná, cuja amostragem constituiu-se por onze escolas de ensino básico do município de Pato Branco. Os dados empíricos evidenciaram que no ensino público paranaense convivem distintas categorias de trabalhadores, conforme formulações sobre o mundo do trabalho feitas por Alves (2000) e Chauí (1999), entre outros.

Palavras-chave: Educação. Precarização. Trabalho docente. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O aspecto que mais chama a atenção em relação ao trabalho docente nas escolas públicas paranaenses, e, em especial, nas escolas públicas do município de Pato Branco, Região Sudoeste do Estado do Paraná, é que o ano letivo, na rede pública estadual, inicia-se sempre com um reduzido número de professores efetivos,

* Professora da rede pública do Estado do Paraná – Colégio Estadual Agostinho Pereira – EFM – Pato Branco, PR; Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Rua José Cattani, n. 313, Bairro Bancários, CEP 85504-540, Pato Branco, PR; noeli.z@hotmail.com

** Professora do Programa de Mestrado em Educação da Unoesc; orientadora da pesquisa.

pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM).¹ Esse fato tem-se acentuado, principalmente, a partir da última década do século XX. O que se nota, em geral, é que são apenas esses professores que participam da Semana Pedagógica,² cujas atividades didático-pedagógicas antecedem o trabalho docente e são obrigatórias em cada escola.

Tal situação, visível no início do ano letivo, tem acarretado prejuízo aos alunos, uma vez que estes ficam sem aulas, às vezes, por mais de vinte dias. Após esse período conturbado, é comum aparecerem professores contratados temporariamente, para suprir essa necessidade.

Isso tem causado sentimentos de desconfiança no relacionamento entre os docentes efetivos e os recém-contratados ou celetistas.³ Não se forma um coletivo, o que dificulta as lutas comuns. De um lado, estão os professores efetivos, de outro, os substitutos/temporários. E, nas mobilizações de reivindicação por melhores condições de trabalho, por melhores salários e por menor carga horária, apenas os professores efetivos se engajam no movimento. Esse fato evidencia que, com o passar dos anos, há uma acentuada degradação nas condições de trabalho docente na rede pública do Estado do Paraná. Com isso, o Estado não enfrenta resistências na imposição de formas diferenciadas de contratação de docentes acentuando, nesse sentido, a precarização do trabalhador da educação, seja dos efetivos, seja dos temporários.

É sobre esse pano de fundo que se explicita o objetivo do presente estudo: analisar de que modo o trabalho docente da escola pública vem sendo atingido pelas mutações que ocorrem no mundo do trabalho, sobretudo, a partir da década de 1990, período em que se fortaleceu a chamada desregulamentação do trabalho. Ou seja, busca-se compreender de que modo o trabalho docente na rede pública, especificamente, no Estado do Paraná, tem sido atingido pelas metamorfoses do mundo do trabalho, em especial, na última década do século XX e início do século XXI (1990-2005).

O interesse por esse tema surgiu em virtude da constatação de que há mais de quinze anos desfilam no cenário educacional as mais diversas situações, por vezes, constrangedoras, a que está submetido o quadro docente nas escolas públicas paranaenses.

Para tanto, procurou-se analisar as formas de vínculos empregatícios docentes no referido período. Para a amostragem, a pesquisa empírica empenhou-se em

levantar os vínculos empregatícios utilizados na contratação de professores para a rede pública estadual, na cidade de Pato Branco, entre os anos de 1990 a 2005.⁴ Essa delimitação fez-se com base em alguns aspectos, quais sejam: pela constatação de que, a partir desse período, há um acentuado aumento dos contratos temporários de trabalho; e pelos dados obtidos, os quais abrangeram o período de 1990 a 2005.

Para se analisar tal situação, reuniram-se dados de algumas instituições educacionais, quais sejam: Núcleo Regional de Educação de Pato Branco (NRE), Secretaria de Estado da Educação (Seed) e em escolas de ensino básico pertencentes à rede pública estadual, nessa mesma cidade. O Núcleo Regional de Educação de Pato Branco foi escolhido por reunir 70 escolas estaduais de ensino básico nesse município; a Seed porque se supunha que esta agregava dados em relação à vínculos empregatícios dos docentes, por Núcleo Regional, por ano (o que não se verificou); e, onze escolas de ensino básico⁵, sediadas na zona urbana e rural do referido município, pertencentes ao NRE, por serem as que mais têm dados em relação à contratação docente.

Com esse procedimento, tornou-se possível fazer um levantamento do número de professores efetivos e de temporários, nessas onze escolas, no período delimitado, cuja finalidade foi a de verificar a composição de seus quadros docentes. Além disso, explicitar, em cada uma delas, o número de docentes efetivos comparando-os com os dos temporários. No presente artigo apresenta-se parte dos resultados desta pesquisa de campo.

2 O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

As mudanças no processo de trabalho nas últimas décadas têm atingido, substancialmente, os trabalhadores, sem exceção. Para entender o trabalho contemporâneo é necessário situá-lo, pois, historicamente. Para Marx, o trabalho na sociedade capitalista é movimento de criação de mercadorias.

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente força de trabalho em ação, trabalhador. Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em valores-de-uso, em

coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza. O que o capitalista determina ao trabalhador produzir é, portanto um valor-de-uso particular, um artigo especificado. A produção de valores-de-uso não muda sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle. (MARX, 1983, p. 201-202).

Marx define trabalho como sendo um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (1983, p. 202). Faz distinção entre o animal e o homem comparando o trabalho de uma abelha com o de um arquiteto. Para ele, o pior arquiteto é capaz de superar a abelha que faz com perfeição sua colméia. O que diferencia os homens dos animais é que, o homem, antes de executar algo, idealiza, representa, de modo que sua ação se torna consciente. No final da obra, o arquiteto tem por resultado aquilo que estava pensado (Idealizado).

Mas o trabalho, como afirma Marx (1983, p. 220), não se faz segundo a vontade, mas dentro de condições dadas. Na sociedade capitalista:

O produto, de propriedade do capitalista, é um valor-de-uso, fios, calçados etc. [...] Na produção de mercadorias, produz valor-de-uso apenas enquanto forem detentores de valor-de-troca. [...] Quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-las, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, não só valor, mas também valor excedente (mais-valia).

Portanto, trabalhar na sociedade capitalista não significa apenas criar coisas úteis, mas fornecer trabalho excedente (mais-valia), condição de valorização do capital.

Para Figueira (1985), o trabalho aparece como algo natural. Por isso, recorre a um conto russo⁶ e à Ideologia Alemã⁷, para recolocar em debate a questão do trabalho.

O conto presta-se a tanto porque permite observar que é pela ausência que os homens se dão conta da necessidade do trabalho. Enquanto o trabalho assegura suas existências, os homens o vêem como absolutamente natural. [...] só quando ele falta, isto é, quando por qualquer ra-

ção o trabalho não se realiza e, portanto, os homens não podem mais subsistir na *sua forma anterior, forma que era assegurada exatamente por* este trabalho, neste momento – e só então, repetimos – é que os homens vêem, pensam, sentem que sua existência não é uma coisa natural. Sua existência é histórica. Eles existem como formas determinadas do trabalho. (FIGUEIRA, 1985, p. 27-28, grifo do autor).

Somente com a ascensão da sociedade burguesa é que o trabalho deixa de ser apreendido como castigo, ou maldição. O homem se reconhece como criador e fruto de sua própria atividade. O trabalho passa a ser visto como um estímulo para o desenvolvimento dos seres humanos.

O trabalho tem um significado intrínseco. As razões para trabalhar estão no próprio trabalho e não fora dele ou em qualquer de suas conseqüências. A satisfação do trabalho não decorre da renda, nem da salvação, sequer do status ou do poder sobre outras pessoas, mas do processo técnico inerente [...] As nascentes relações capitalistas e o desenvolvimento da ciência e da técnica acarretam umas novas atitudes com relação às atividades humanas vinculadas à transformação da natureza, as quais já recaem – como na antigüidade – sobre escravos, mas sobre homens livres. (ALBORNOZ, 2002, p. 59).

A Revolução Industrial do século XVIII mostra que ao trabalhador não resta alternativa senão vender sua capacidade de trabalho aos proprietários dos meios produtivos. Os homens livres, nas fábricas, tornam-se auxiliares de máquinas que não lhe pertencem. Por isso, trabalham para o outro, mediante um salário.

É a partir dessa ruptura que a consciência passa a supor-se como separada e superior à prática; é a partir desse momento que o trabalho intelectual se separa do manual, sobrepondo-se a realidade, emancipando-se do mundo, reificando-se. Em decorrência, o exercício das funções intelectuais e manuais, o lazer e o trabalho, o consumo e a produção, passam a caber a indivíduos distintos na sociedade, a partir das determinações de classe [...]. O que é inseparável no homem, passa a ser separado nas relações sociais, desqualificando-se e desumanizando-se o trabalho através de sua divisão técnica; destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho animal, no momento em que se converte num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes. (KUENZER, 1988, p. 19).

No capitalismo monopolista, o trabalhador não trabalha apenas para atender às suas necessidades, como no passado. Ele precisa fornecer trabalho excedente. Quanto mais avança a tecnologia, mais degradante se torna a vida do trabalhador e suas condições de trabalho. O desemprego e a precarização do trabalho se acentuam a cada avanço da produtividade que torna grande parte da classe trabalhadora supérflua, passível de ser substituída por máquinas cada vez mais velozes.

A cada momento, a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) tem sido levada a incorporar mais uma lei; a que flexibiliza os contratos de trabalho; a que cria o banco de horas; a que suprime a representação social na justiça trabalhista; a que reduz o custo do trabalho (simples), entre tantas outras, com cada vez menos eficácia e menor cobertura social (somente um terço dos ocupados no Brasil está circunscrito ao emprego formal). Dessa forma, parece que o objetivo governamental é justamente sufocar o atual quadro jurídico, através de seu engessamento, com leis que atendam interesses minoritários e particulares. (POCHMANN, 2002, p. 155).

A existência de vários vínculos empregatícios coincide com as diferentes formas de manifestação do trabalho. Hoje, em um mesmo local de trabalho há trabalhadores com diferentes direitos e salários na execução das mesmas tarefas.

As mutações na forma de ser da classe trabalhadora, sobretudo aprofundadas no final do século XX, não se restringem aos operários e aos serviços. À semelhança desses, os trabalhadores da área educacional também são afetados. Nas escolas públicas vicejam, há muito tempo, como em outros locais, professores com contratos temporários.

As mudanças ocorridas no processo de trabalho, em geral, estão também presentes no contexto educacional. Sobre isso, cabe questionar: Quais são as manifestações dessas mudanças no trabalho docente nas escolas públicas do Estado do Paraná? E, em especial, como isso se concretiza nas escolas públicas?

3 O TRABALHO DOCENTE PARANAENSE

Para verificar principalmente o processo de deterioração do trabalho docente temporário fez-se uma comparação entre a lei que rege a vida profissional dos efetivos e a dos contratados por tempo determinado.

Os professores efetivos do Estado do Paraná são regidos pela Lei Ordinária n. 6.174/70 (Estatuto do Funcionário Público); Lei Complementar n. 007/77 (Estatuto do Magistério); Lei Complementar 103 (Plano de Carreira dos Professores); Lei Complementar n. 106/04 (Alteração de Plano de Carreira dos Professores), e os professores temporários, pela Lei Complementar 108 (que regulamenta o processo de Seleção Simplificado).

A análise comparativa entre os direitos dos professores efetivos e dos temporários mostra como acontece a precarização do trabalho docente do professor temporário. Apesar da estabilidade, a precarização do trabalho do professor efetivo também ocorre, embora de forma dissimulada. Os professores são vistos como uma classe detentora de privilégios. Não se leva em conta sua carga horária, condições de trabalho, salários baixos, salas de aula superlotadas de alunos, trabalhos extraclasse como correções de provas e preparação de aulas que tomam seu tempo de lazer e muitos outros fatores que interferem no seu dia-a-dia, independentemente de sua forma de contratação.

Ainda que de modos distintos, as duas categorias sofrem com as condições de trabalho existentes. Ao contrário do que afirma o senso comum, o trabalho do professor nada tem de idílico.

Existe hoje uma parafernália técnica admirável para se compreender e enfrentar os desafios sobre o trabalho. No entanto, nada disso é levado em conta quando se pensa em educação. Comprometimento no trabalho, satisfação dos trabalhadores, relacionamentos com a hierarquia, atitudes perante o trabalho, carga mental no trabalho, temas que são triviais em qualquer organização de trabalho sequer são aventados quando se discute a crise da educação brasileira. (CODO, 1999, p. 93).

Muito se discute sobre problemas educacionais, mas são raros os encontros nos quais são debatidas as condições de trabalho dos professores. Eles enfrentam longas jornadas de trabalho, ministram aulas em vários estabelecimentos, defrontam-se com problemas disciplinares, enfim, esgotam suas energias no trabalho como outros trabalhadores. Eles não têm respaldo pedagógico nem psicológico nas escolas em que falta material didático, salas adequadas, prédios degradados, entre outras particularidades.

Os professores temporários não possuem garantia de emprego. Vivem à mercê da solicitação das instituições educacionais e são dispensados de tempos

em tempos, conforme a legislação. Por conseguinte, não podem prever seu futuro. (Na realidade, eles formam um contingente de profissionais desempregados, de trabalhadores potenciais e que, como tais, lembram o que Marx chama de “exército industrial de reserva”, homens que ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por conseqüência, compelidos a aceitar quaisquer condições de trabalho.

Os professores efetivos, mesmo com garantia de emprego, possuem condições precárias de trabalho, sobretudo no que se refere à remuneração, pois apenas sobrevivem com a venda da sua força de trabalho.

Pesquisa realizada por Codo (1999) mostra que o salário do professor da rede pública estatal com carga semanal de 40 horas-aula é, para grande parte deles, inferior a dois salários mínimos e os que ganham mais, em média, não ultrapassam três salários mínimos.

Mais de 40% dos professores ganham menos de 500 reais por 40 horas semanais de trabalho e pouco mais de 10% ganham mil reais ou mais. Mesmo entre os professores responsáveis pelo 2º grau, cuja exigência de escolaridade formal é de nível superior completo, mais de 30% ganham menos de 500 reais mensais pelas 40 horas semanais. Apenas 14% dos que têm nível superior têm remuneração a partir de 1.000 reais. Em alguns estados, mais de 70% ganham menos de 500 reais por 40 horas semanais. Mesmo entre os professores responsáveis pelo ensino do 2º grau, encontram-se nesta faixa mais de 60% do total. O mesmo ocorre entre os professores com nível superior completo, independente do nível de ensino em que trabalham. (CODO, 1999, p. 94).

O salário mínimo foi criado com o objetivo de permitir ao trabalhador satisfazer suas necessidades básicas e as de sua família, como: alimentação, vestuário, saúde, habitação, educação, cultura, transporte. No Brasil, esse mínimo não condiz com tais necessidades. Para Codo (1999, p. 234),

[...] sabemos todos dos salários baixos e das lutas encaminhadas pelos professores para melhorar esse quadro. O que talvez saibamos menos é que o que o professor ganha, sei lá quanto for não pode em nenhum aspecto, ser chamado de salário [...] estamos diante de uma categoria profissional que obriga seus trabalhadores a se dedicar a um trabalho para o qual não existe um salário.

Mas não é só a remuneração que torna a profissão docente um martírio. Eles sofrem pela falta de reconhecimento e valorização social. De acordo com Curi (2007, p. 30),

[...] o professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais e alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, falta de reconhecimento de sua atividade são algumas causas de estresse, ansiedade e depressão que vem acometendo os docentes brasileiros.

A gratificação por tempo de serviço também é um benefício exclusivamente dos professores efetivos, ainda que irrisória.⁸ Desse modo, o professor temporário vende sua capacidade de trabalho por menos do que a do professor efetivo para realizar o mesmo trabalho. O professor temporário não tem direito à promoção e à progressão, pois não é funcionário do Estado. Desse modo, em razão do caráter temporário de seu trabalho, ele não se especializa em educação por meio de formação profissional continuada ou de outras. Os professores efetivos, por sua vez, não contam com um plano de carreira que os motivem como profissionais da educação.

O profissional que ingressa nesta carreira não tem muitos degraus à sua frente dentro da instituição, o que exclui mais uma forma de motivação importante para iniciar num emprego com estas condições e, principalmente, para permanecer nele ao longo dos anos. Em termos de carreira, o emprego do professor na rede estadual também não oferece condições desejáveis ou compensadoras para o trabalhador. (CURI, 2007, p. 30).

De acordo com a legislação, os professores temporários do Paraná além de não possuírem estabilidade, pois são trabalhadores contratados por tempo determinado, não têm direito à licença especial, gratificações por tempo de serviço, promoção e progressão na carreira, assistência e previdência sociais. Quando o professor temporário adoece tem o direito ao afastamento remunerado para tratamento de saúde, mas não auxílio para tratamento médico; esse é direito exclusivo dos professores efetivos que possuem o Sistema de Assistência à Saúde dos Professores e Funcionários do Estado do Paraná (SAS). As professoras temporárias possuem o direito à maternidade, conforme especifica a lei. Os temporários também recebem 13º salário e férias proporcionais ao tempo trabalhado.

Para complexificar ainda mais a situação, no Estado do Paraná, o professor temporário somente poderia trabalhar novamente na educação estatal após dois anos de vencimento de seu contrato de trabalho.

Atualmente o Paraná conta com 13 mil professores contratados através do PSS (Processo Simplificado de Seleção). Segundo a Lei Complementar 108/2005, estes profissionais só podiam prestar serviço por até 2 (dois) anos. No término deste período, os temporários deveriam ficar outros dois anos afastados antes de estabelecer um novo contrato. (APP, 2007).

No entanto, a legislação apenas mostra uma idéia do processo de precarização do trabalho docente temporário. É preciso, pois, verificar no cotidiano como ocorre esse processo no Estado do Paraná, sobretudo a partir de 2005, no que se refere às contratações. Por exemplo, o professor temporário contratado para substituir um professor efetivo afastado por licença-maternidade (120 dias), ou afastado por licença médica para tratamento de saúde de 30 dias, ficava dois anos sem ser contratado novamente, de acordo com a Lei Complementar 108.⁹ Desse modo, o professor temporário vive como um nômade em busca de trabalho, um ser descartável segundo a legislação, portanto, compelido ao desemprego.

A licença especial é um direito atribuído somente para os professores efetivos. Além de suas férias anuais, a cada quinquênio ele tem direito a três meses de afastamento. É um período em que o professor pode minimizar seu esgotamento físico e mental decorrente da sua rotina profissional. Desse direito, não gozam os professores temporários, como se eles também não necessitassem de recompor suas energias.

Os direitos de afastamento do trabalho com remuneração do professor temporário diferem muito quando comparados com os dos professores que possuem estabilidade. Aos efetivos são concedidos oito dias em casos de casamento, falecimento e licença-paternidade. Aos temporários, são concedidos apenas cinco dias quando ocorrem semelhantes situações. Essa prática induz a uma indagação: por que os professores temporários são tratados de maneira distinta pelo Estado?

Após um trabalho de pesquisa sobre as condições de trabalho dos professores nas escolas da rede estadual de ensino, Codo (1999, p. 99) conclui:

As condições de trabalho destes profissionais são muitas vezes precárias: salário baixo, falta de flexibilidade na administração de recursos;

pouca perspectiva de progressão na carreira; trabalho importante, exigente e sem reconhecimento no mesmo nível. Visto dessa forma, em termos organizacionais, tudo o que a escola fornece ao trabalhador a coloca como uma das piores organizações para se trabalhar.

Longa jornada de trabalho também é uma característica profissional do trabalho docente. No Paraná, o professor efetivo que possuir 40 horas-aula pode completar até 60 horas-aula semanais de trabalho, sendo 40 horas-aula efetivas mais 20 horas-aula. Isso ocorre no início do período letivo, após a distribuição de aulas, quando o professor efetivo recebe do Núcleo Regional de Educação (NRE) um cadastro no qual é solicitado se deseja assumir horas-aula, além de sua carga horária.

Tal procedimento caracteriza-se como distribuição de aulas “extraordinárias”, a exemplo do que se mostra na Resolução 4106/2004 que “Dá nova redação à Resolução n.º 305/2004”, trata da regulamentação de distribuição de aulas.¹⁰ Esse documento, em seu Art. 1º, § 1º, estabelece que as aulas serão atribuídas a professores: a) ocupantes de cargo efetivo; b) ocupantes de cargo efetivo, na forma de aulas extraordinárias; c) contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), amparados pela Lei 10.219/92. As aulas extraordinárias são assim mencionadas no Art 4º: “As aulas extraordinárias são de cunho eventual ou esporádico, atribuídas aos integrantes do Quadro Próprio do Magistério e aos professores habilitados do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, exclusivamente para regência de classe na Educação Básica.”

Dessa forma, nota-se que a diminuição de professores temporários, a partir do ano de 2004, nas escolas do município de Pato Branco, PR, deve-se em parte, a essa política educacional da Seed que consiste em intensificar o trabalho docente dos efetivos, com o aumento da sua jornada de trabalho.

Situação semelhante pode ser vista no Estado de Santa Catarina, a qual foi ilustrada por Fiod e Martineli (2005, p. 38-39), conforme segue:

O governo “estimula” os professores efetivos a aumentarem sua jornada de trabalho. Concede um segundo abono aos servidores ativos ocupantes do cargo de professor do Magistério Público Estadual com regime de quarenta horas semanais um abono de R\$ 100,00 (cem reais). Para os demais, foi concedido um abono proporcional à carga horária: para 30 horas semanais de trabalho, abono de R\$ 75,00; para 20 horas semanais, R\$ 50,00, e de 10 horas, R\$ 25,00 [...] O governo

institui, também, abono de 2,5% para o conjunto de “aulas excedentes”, outro modo de os professores elevarem sua carga horária, em detrimento das demais atividades pedagógicas [...] professores efetivos aumentam o número de aulas dadas, assumem mais disciplinas para completarem sua carga didática [...] A redução do professor temporário se faz às custas de mais trabalho para os efetivos.

O trabalho docente, no Estado do Paraná, sofre as conseqüências das transformações do mundo do trabalho. No mundo do trabalho, em vista do grande número de trabalhadores que compõem o “exército de reserva”, e tendo em vista que não há trabalho para todos nesse tipo de sociedade, as relações contratuais tornaram-se flexíveis, o que tem provocado a precariedade na contratação, bem como nas condições de trabalho. No magistério, nota-se isso por intermédio da contratação de professores temporários, cujos direitos sequer se assemelham aos dos professores efetivos, conforme já demonstrado. Tais condições ilustram, portanto, o processo de precarização e de flexibilização a que a educação paranaense está exposta, desde a década de 1990.

4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO MAGISTÉRIO PARANAENSE

A composição do quadro docente, durante o período de 2000 a 2005, no município de Pato Branco, em 70 escolas do Núcleo Regional de Educação (NRE), da rede pública estadual apresentava-se da seguinte forma:

Em 2000, de 1.015 professores atuando nas 70 escolas pertencentes ao NRE de Pato Branco, 609 eram professores efetivos e 406 eram professores temporários. Portanto, 60% eram efetivos, contra 40% de temporários.

Em 2001, de um total de 1.112 professores, 598 eram efetivos e 514 temporários, portanto 53,8% dos professores eram efetivos e 46,2% eram temporários. No ano de 2002, de 1.144 professores, 593 eram efetivos e 551 eram temporários, por conseguinte, 51,8% eram efetivos e 48,2% eram temporários. Em 2003, de um total de 1.152 professores, 588 eram efetivos e 564 temporários. Em 2004, de 1.013 professores, 965 eram efetivos e 107 temporários, ou seja, 81,4% eram efetivos contra 18,6% de temporários. Em 2005, de 1.072 professores, 965 eram efetivos, restando ainda 107 temporários.

Observa-se que o número total de professores em seis anos, praticamente, se manteve: eles somavam (efetivos e temporários) 1.015 em 2000, e em 2004 e 2005, 1.013 e 1.072, respectivamente. Em termos percentuais, tem-se a impressão que houve um aumento significativo de professores efetivos entre 2000 e 2005. Contudo, em termos absolutos, o crescimento de professores efetivos é inexistente até o ano de 2003, inclusive evidenciando uma leve queda. Em 2002, eles eram 609, em 2003, 588. Contudo, nos anos de 2004 e 2005, eles somam 965, por conseguinte, um aumento de 477 professores efetivos. Observa-se, que esse incremento do número de professores efetivos corresponde a uma queda de professores temporários. Em 2002, eles somavam 406, com variação para cima em torno de 550 até o ano de 2003. Contudo, em 2004 e 2005 sofrem uma queda acentuada e somam 107, o que evidencia uma inversão: ao aumento de 477 efetivos, corresponde uma queda de 457 professores temporários considerando-se os anos 2004 e 2005.

Entretanto, considerando-se o total de professores do NRE – Pato Branco nesses 6 anos, pode-se afirmar que não houve aumento significativo do quadro docente, pois no ano 2000 havia 1.015 docentes (efetivos e temporários), e em 2005, 1.072, um aumento de apenas 57 docentes considerando-se o total deles nas 70 escolas que se mantiveram ao longo desse período (2000 a 2005). Desse modo, o aumento dos efetivos não corresponde a um aumento significativo do número total de professores nessa região de abrangência do NRE – Pato Branco, ao contrário do que parece ser. Em relação à 2000 e 2005, houve um aumento de apenas 5,6% no número de professores no período de seis anos nas escolas do NRE de Pato Branco, ou seja, em 2000 existiam 1.015 professores e em 2005 existiam apenas 1.072.

Os dados obtidos na Secretaria de Estado da Educação do Paraná revelaram-se precários, uma vez que o Departamento de Recursos Humanos não disponibilizou estatísticas sobre o número de professores temporários e efetivos, referente ao período solicitado (1990 a 2005); a secretaria forneceu apenas dados relativos aos anos 2004 e 2005 sobre os 32 Núcleos Regionais de Educação que compõem a educação pública do Estado do Paraná. Contudo, ainda que parciais tais informações fornecem uma idéia quanto à composição do quadro de pessoal docente nesse Estado.

Dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, em quatro NREs houve queda do número de professores no período de 2004 a 2005. Na Área Metropolitana Norte, havia um total de 1.863 professores efetivos e temporários em

95 escolas. No ano de 2005, esse número decaiu para 1.789 professores. No Núcleo da Área Metropolitana Sul, atuavam 1.966 professores em 2004, em 109 escolas. Em 2005, diminuíram para 1.934 professores. No NRE de Foz do Iguaçu havia um total de 1.240 professores em 57 escolas. Em 2005, esse número diminuiu para 1.239. No NRE de Jacarezinho, em 2004, havia 925 professores em 40 escolas e em 2005 esse total caiu para 921; os demais NREs do Estado do Paraná obtiveram um aumento irrisório no número total de professores.

Percentualmente, considerando os anos de 2004 e 2005, no Estado do Paraná, os dados demonstram que: em 2004, entre 76% a 86% dos professores eram efetivos e 24% a 16% temporários. Em 2005, 91% a 82% eram efetivos e 16% a 7% temporários. Tais dados, em termos percentuais, não contrariam os dados coletados no NRE – Pato Branco, mas evidenciam a diminuição de professores temporários em todo o Estado. Isso supõe a idéia de que a Seed tenha considerado inoportuna a divulgação de informações referentes a períodos anteriores, quando predominava no quadro de pessoal docente professores temporários.

Os dados investigados nessas onze escolas públicas de Pato Branco e no Estado do Paraná mostram que as mudanças do mundo do trabalho, a partir de 1990, estão refletidas no trabalho docente, composto por professores efetivos e temporários. Desde 1991 até o ano de 2005, o número total de professores atuantes em todas as escolas manteve-se nesses 15 anos, com variações para mais ou para menos entre as duas categorias. No entanto, até o ano 2003 os professores temporários representavam um número superior ao dos efetivos. Foram 13 anos em que a maioria dos professores eram temporários.

Constata-se que os trabalhadores temporários (docentes) nas escolas públicas estaduais, não são contratados em casos eventuais, pois os dados confirmam sua superioridade desde 1991, apesar de a legislação prever o contrário. De acordo com a Instrução Normativa n. 9, de 8 de novembro de 1991, no seu Artigo 1º, o trabalho temporário, conforme definido na Lei n. 6.019/74, só pode se caracterizar como tal destino a uma necessidade transitória, decorrente de afastamento ou impedimento de um professor efetivo por motivo de férias, auxílio-doença, licença-maternidade, etc. Os dados apresentados mostram que os temporários não somente substituem os efetivos, mas ocupam inúmeras vagas excedentes.

A presença do trabalho temporário nas escolas paranaenses é uma realidade demonstrada nesta pesquisa. É o resultado da própria expansão da escola em meio

ao desemprego e à precarização do trabalho. O grande número de temporários nas escolas públicas fazem parte de políticas neoliberais que possuem como resultado o sucateamento e a precarização do ensino público.

O decréscimo e/ou a manutenção, em alguns casos, dos contratos temporários até 2005, e a efetiva diminuição deles nas escolas significam na realidade uma intensificação do trabalho docente em todo o Estado. Estudos realizados por Fiod e Martinelli, em Santa Catarina, demonstram como a intensificação do processo de trabalho docente ocorre às custas da diminuição do trabalho de temporários.

A esse movimento, um outro se sobrepõe: a obtenção de mais trabalho com menos trabalhadores. A diminuição da quantidade de professores se fez às custas do aumento do número de aulas, tanto para os efetivos, quanto para os temporários. A extinção dos Suportes Pedagógicos e de projetos concomitante à concessão de abonos não teve outra finalidade senão coincidir a carga horária semanal dos professores com a carga didática: um modo de aumentar a exploração intensiva e extensiva do trabalhador da educação. (FIOD; MARTINELLI, 2005, p. 46).

Os dados pesquisados mostram, segundo essa concepção que o professor é um indivíduo submetido às mesmas leis que regem o trabalho produtivo. Ao trabalhador docente não resta opções. Se ele se deixa explorar é porque não possui outra alternativa em um mundo onde se impõe o desemprego. Seus salários são irrisórios e incompatíveis com uma sobrevivência que lhe dê dignidade.

De acordo com Oliveira (2004, p.1.140-1.141),

[...] em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos.

Sendo assim, essas e outras questões que norteiam este artigo constituem desafios postos para a reflexão daqueles que se preocupam com a educação pública brasileira.

5 CONCLUSÃO

Os dados obtidos e analisados neste estudo incitam algumas reflexões sobre a educação pública no Paraná. Em relação ao processo de coletas de dados, conforme já se anunciou na introdução, o que chamou a atenção foi a precariedade quanto à sistematização em relação ao número de professores temporários e efetivos que atuaram nas escolas públicas na década de 1990, recorte de tempo estabelecido para este estudo.

Tal situação torna-se, pois, passível de algumas hipóteses: ou a Seed não possui, de fato, um Banco de Dados sobre a contratação de docentes ou restringe-se em não torná-los públicos, isso demandaria, no mínimo, estudos mais aprofundados. Contudo, por intermédio dos dados coletados foi possível as seguintes constatações.

A porcentagem de professores temporários, em torno de 50% a 100%, até praticamente o ano de 2005, ultrapassou em algumas escolas o número de professores efetivos. Mesmo nos períodos (1996 e 2003) em que houve concurso público, os temporários sempre se mantiveram na composição do quadro docente. Dentro da categoria “temporários” várias formas são utilizadas para a contratação destes: coexistem nas escolas, professores que passaram por um teste seletivo, outros apenas por uma seleção simplificada (prova de títulos) e, ainda, há os professores contratados pela empresa Paranaeducação, uma tentativa de privatizar espaços públicos no Paraná.

Portanto, nesse sentido, os professores temporários, além de serem indispensáveis tornaram-se uma solução encontrada para se obter o enxugamento da máquina estatal, em conformidade com as normas neoliberais que têm imperado nessas últimas décadas.

Isso desvela que o Estado, no que se refere à educação, está atuando de acordo com as normas neoliberais, adotando políticas públicas, com o objetivo de diminuir seus gastos com encargos sociais contratando trabalhadores temporários que prestam serviços públicos, como é o caso dos professores paranaenses.

A terceirização que surgiu com as mudanças no modo de produção no sistema capitalista brasileiro, atingiu o trabalho do professor paranaense. Por meio de uma empresa criada pela Secretaria de Estado da Educação (Seed), denominada Paranaeducação, destinada a contratar professores temporários para a rede pública,

reforçou-se o movimento de terceirização e/ou precarização do trabalho docente no Paraná, conforme evidenciado pelos dados pesquisados em escola públicas de Pato Branco, PR. A Paranaeducação trouxe insegurança a todos os trabalhadores da educação, pois se temia uma terceirização ampla em todos os setores do ensino público.

Situando-se o professor temporário no contexto histórico-educacional, pode-se verificar que as formas de contratações utilizadas pelo Estado do Paraná são reflexos das mudanças ocorridas no interior do mundo do trabalho. No que diz respeito à eliminação da força humana, o trabalho tem como consequência o aumento do número de desempregados ou desocupados em todo o mundo. Esse contingente de excluídos se submete a quaisquer condições de trabalho, como afirmado por Marx (1983, p. 543): “Cria-se, em grande escala e sistematicamente, um exército industrial de reserva sempre disponível, numa parte do ano dizimado pelo trabalho excessivo mais desumano, noutra, lançado à miséria por falta de trabalho.” Esse exército de reserva a que Marx se refere estende-se a todos os setores da sociedade, inclusive na educação. O professor temporário também um desempregado, torna-se algo que pode ser a qualquer momento intermediado pelo Estado, um aplicador de política enraizada na lógica da exploração do trabalhador.

Na tentativa de sobreviver, o professor acaba sujeitando-se a condições precárias de trabalho. Submete-se a um contrato temporário, pois, pelo menos, por um período, assegura a sua sobrevivência e a de sua família. Nas instituições escolares a não-absorção de pessoal docente pode ser consequência de uma contradição social, ou seja, a intensificação do processo de trabalho para os professores efetivos pode significar o desemprego para os outros na forma de trabalho temporário.

A intensificação da jornada de trabalho ocorre entre os professores efetivos, nas épocas ilustradas pelos dados empíricos, indica um aumento de contratação de efetivos e uma diminuição da contratação de professores temporários. Essa diminuição de professores temporários ocorre em virtude da intensificação e exploração do trabalho dos professores efetivos.

Por fim, pode-se afirmar que o trabalho docente nas Escolas Públicas, no Estado do Paraná, tem atingido de maneira perversa, tanto os professores temporários quanto os efetivos. Como trabalhadores, em um mundo que prima pelo lucro, o professor está sendo explorado como operário que vende sua força de tra-

balho para conseguir a sua sobrevivência. Está sendo mal remunerado pela longa jornada de trabalho que desempenha dentro e fora da escola. E, sendo contratado por tempo determinado, os encargos sociais conquistados no decorrer da história da educação lhe são suprimidos. O professor temporário vive em constante insegurança causada pela incerteza da utilização ou não da sua mão-de-obra por parte do Estado.

Por fim, após a realização deste estudo evidenciou-se que existem inúmeras questões a serem investigadas na educação. Isso demandaria estudos ainda mais abrangentes sobre a situação dos trabalhadores da educação, no Estado do Paraná, o que poderia contribuir para mudanças na escola pública e que essas mudanças pudessem, quem sabe, ajudar a construir um mundo mais justo para os trabalhadores do setor da educação, assim como para todos os demais trabalhadores brasileiros.

Impoverishment of teaching work in the public schools of Paraná (1990-2005)

Abstract

The objective of this research is to understand how changes in the world of work are reflected in the work professor paranaense, based on theoretical discussions developed by Marx (1983), Antunes (2005), Albornoz (2002) and Bravermann (1974). In this work, are investigated forms of recruitment of teachers in the public state of Paraná, whose sample was composed of eleven schools in primary education from the municipality of Pato Branco. Empirical data showed that in the public education paranaense together different categories of workers, as formulations on the world of work by Alves (2000) and Chauí (1999), among others.

Keywords: Public education. Impoverishment. Pedagogical work. Public policy.

Notas explicativas

¹ Professores efetivos, com carga horária de 20 e 40 horas.

² A Semana Pedagógica consiste justamente em uma semana para a realização de atividades didático-pedagógicas coletivas. Trata-se do período em que se elaboram os planejamentos anuais, discu-

tem-se os projetos que deverão ser executados no decorrer do ano, entre outros assuntos ligados à prática educativa.

- ³ “A contratação do celetista é feita por teste seletivo e a do estatutário por concurso público. O estatutário segue a legislação criada pelo Estado para seus funcionários mediante a Lei Estadual n. 6.174/70. O celetista segue a legislação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada a partir do Decreto-Lei 5.452 de 1º de maio de 1943. Quanto às férias, o estatutário tem direito a 60 dias de férias ao ano, dos quais pelo menos 30 são consecutivos e usufruídos em período de recesso escolar. Já os celetistas podem desfrutar de 30 dias de férias ao ano. Ambos têm direito ao 13º salário. Somente o celetista têm direito a 1/6 referente ao repouso semanal remunerado (o valor é pago separadamente e não é incorporado ao salário como ocorrem com o estatutário) e também pode sacar o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), três anos após demitir-se. Já o adicional (acréscimo de cinco por cento aos vencimentos a cada quinquênio), as promoções e a estabilidade no emprego são direitos que apenas os estatutários têm.” (SEED, 1999, p. 9).
- ⁴ Os dados coletados foram somente de professores efetivos e temporários que atuam no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio.
- ⁵ 1) Escola Estadual Carmela Bortot – ensino fundamental; 2) Colégio Estadual Carlos Gomes – ensino fundamental e médio; 3) Colégio Estadual Castro Alves – ensino fundamental e médio; 4) Escola Estadual Cristo Rei – ensino fundamental; 5) Escola Estadual São Roque – ensino fundamental; 6) Colégio Estadual Agostinho Pereira – ensino fundamental e médio; 7) Escola Estadual Rui Barbosa – ensino fundamental; 8) Colégio Estadual São João – ensino fundamental e médio; 9) Colégio Estadual São João Bosco – ensino fundamental e médio; 10) Colégio Estadual Pato Branco – ensino fundamental e médio; 11) Colégio Estadual La Salle – ensino fundamental e médio.
- ⁶ Ler Andreiev (1871-1922). *A Conversão do Diabo*. In: *Maravilhas do Conto Russo*. Para Figueira, o conto se presta para exemplificar o dogma. A autora mostra que o dogma torna-se um horror para o diabo que quer se converter. Como tal, ela duvida que ele sirva para explicar a vida, pois dela subtrai toda e qualquer contradição, e assim, suprime a história. Esse conto excepcional é utilizado para evidenciar que a vida humana é criada em um campo de forças em luta.
- ⁷ Marx, na *Ideologia Alemã* (1977), responde à questão secular de saber-se o que é o homem e, com isso, proporciona elementos para entender porque só diante da negação do trabalho é que os homens pensam nele.
- ⁸ Artigo 72 - O professor obterá gratificação por tempo de serviço à base: I - de vinte e cinco por cento (25%), após completar vinte e cinco (25) anos de serviço: II - ao completar trinta (30) anos de exercício, cinco por cento (5%) por ano excedente, até o máximo de vinte e cinco por cento (25%); Parágrafo único. A incorporação da gratificação será imediata, inclusive para efeito de aposentadoria, e computada sobre as alterações havidas nos vencimentos. Artigo 73 - A gratificação adicional por tempo de serviço será concedida somente ao professor estável no serviço público.
- ⁹ Artigo 14. O pessoal contratado com fundamento nesta Lei não poderá: I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no contrato; II - ser novamente contratado com fundamento nesta lei, antes de decorridos vinte e quatro meses do encerramento do contrato anterior.
- ¹⁰ O Secretário de Estado da Educação, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto n. 5249, art. 3º, de 21 de janeiro de 2002, e tendo em vista as disposições contidas na Lei Complementar n. 7,

de 22 de dezembro de 1976, na Lei Complementar n. 77, de 26 de abril de 1996, na Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, na Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998, na Lei n. 13.807, de 30/09/2002, e na Lei Complementar n. 103, de 15/03/2004. (SEED, RESOLUÇÃO N. 4106/2004).

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é o trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho** – reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDREIEV, L. A conversão do diabo. In: RIEDEL, Diaulas (Org.). **Maravilhas do Conto Russo**. 2. ed. Introd. e notas de Edgard Cavalheiro. Seleção de Serge Ivanovitch. São Paulo: Cultrix, 1958, p. 221 a 251.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APP. **A escola como território de luta**. Caderno de debates. IV Conferência Estadual de Educação da APP – Sindicato, 2005.

APP. **Lei Complementar 103/2004**. Disponível em: <<http://www.app.com.br/portalapp/legislacaoestadual.php?id1=13>>. Acesso em: 1 out. 2007.

APP. Lei Ordinária n. 6.174/70. **Estatuto do Funcionário Público**. Disponível em: <<http://www.app.com.br/portalapp/legislacaoestadual.php?id1=16>>. Acesso em: 1 out. 2007.

APP. **Governo sanciona projeto de lei que acaba com “quarentena” dos PSS**. 2007. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/noticia_conteudo.php?id=1551>. Acesso em: 7 set. 2007.

APP. **Sistema de Assistência à Saúde – SAS**. 2007. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/APPSite/varios/edicao_pedagogica.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2007.

BRASIL. Lei Federal 605/1949. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L0605.htm.LeiFederal605/1949>> Acesso em: 1 out. 2007.

CHAUÍ, M. In. **O direito à preguiça**. LAFARGUE, Paul. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1999.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CURI, F. Professor sob pressão. **Revista Educação**, ano 10, n. 119, março de 2007, p. 30-36.

FIGUEIRA, Fani G. **Diálogos de um novo tempo**. 1985. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

FIOD, E; MARTINELLI, E. **Desqualificação do trabalho docente em Santa Catarina: um estudo de caso.** Joaçaba, SC: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2005.

KUENZER, A. **Educação e Trabalho.** Salvador: Fator, 1988.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. v. 1.

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, Andrade, Dalila. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

PARANÁ. **Distribuição de aulas extraordinárias – Resolução nº 4106/2004.** Governo do Paraná. Secretaria do Estado da Educação, Dez./2004.

POCHMANN, Marcio. **O Trabalho.** São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

_____. **O Trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. IDG now. **Gestão profissional.** Entre 1995 e 2005, um a cada três empregos criados era terceirizado, 2006. Disponível em: <[http://idgnow.uol.com.br/carreira/2006/09/04/idgnoticia.2006-09-04.2880452252/IDG Noticia_view](http://idgnow.uol.com.br/carreira/2006/09/04/idgnoticia.2006-09-04.2880452252/IDG%20Noticia_view)>. Acesso em: 1 out. 2007.

POCHMANN, Marcio. Economia do trabalho. **O Estado**, São Paulo, 12 jun. 1997. Disponível em: <www.eco.unicamp.br/artigos/artigo76.htm>. Acesso em: 20 mar. 2007.

PARANÁ. Lista de Escolas. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Acesso em: 28 nov. 2007.

SEED. **Paranaeducação**. Educação, n. 35, setembro, 1999.

Recebido em 31 de julho de 2008

Aceito em 23 de agosto de 2008

A escrita no cotidiano da zona rural: os diários de dois agricultores

Vania Grim Thies*

Resumo

Este artigo é parte integrante da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. O objetivo do trabalho foi analisar os sentidos da cultura escrita no cotidiano de dois agricultores com pouca escolaridade, moradores da zona rural dos municípios de Pelotas e Morro Redondo (Rio Grande do Sul / Brasil). Trata-se de compreender e analisar as práticas da escrita de diários de dois irmãos: Aldo (61 anos) e Clemer Schmidt (57 anos). A metodologia utilizada foi a análise conjunta dos cadernos de registros diários e a história oral, obtida por intermédio de entrevistas semi-estruturadas. Os registros nos diários se referem à organização do trabalho no cotidiano rural, bem como a aspectos referentes ao clima, ao lazer e a acontecimentos sociais da vida dos agricultores. A pesquisa mostra que a motivação para as escritas era o trabalho na lavoura, embora o conteúdo dos cadernos diga respeito à vida privada e pública da família, demonstrando que os registros ultrapassam a esfera do trabalho e atingem outros sentidos: uma forma de existir no cotidiano, de deixar as marcas do passado para trazê-lo ao presente. O trabalho procura trazer contribuições à história da educação, especialmente à história da cultura escrita, ao tratar as escritas como uma prática cultural, fruto da organização de uma sociedade.

Palavras-chave: História da educação. Cultura escrita. Diários. Agricultores.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas; pesquisadora do grupo Hisales (História da Alfabetização, Leitura e dos Livros Escolares – FaE / Ufpel); professora efetiva da rede de ensino no município de Morro Redondo, RS, atuando com classe multisseriada na zona rural; Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Buckner, Colônia Santa Bernardina, Morro Redondo, RS; vaniagram@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho objetivou-se analisar os sentidos da cultura escrita no cotidiano de dois agricultores com pouca escolarização, moradores da zona rural dos municípios de Pelotas e Morro Redondo (RS). Trata-se de uma investigação que pretende compreender e analisar as práticas da escrita de diários de dois irmãos: Aldo (61 anos) e Clemer Schmidt (57 anos).¹

Para que se possa compreender um pouco mais do processo da pesquisa, é importante que se compreenda, também, como se constitui a família dos irmãos Schmidt, uma família numerosa, que consegue conhecer mais e melhor por intermédio da leitura atenta dos diários de Aldo e Clemer. O pai, senhor Henrique Pedro Schmidt, 89 anos, conta que sua família paterna era da Alemanha. O avô era filho de um pastor evangélico e veio daquele país para o Brasil ainda muito pequeno. Os avós maternos eram professores da rede pública do município de Pelotas. O senhor Henrique nasceu e cresceu na localidade de Santa Áurea (Pelotas/RS), onde reside até hoje. Casou-se com a senhora Alda Kohls Schmidt, já falecida, de cujo matrimônio nasceram doze filhos, seis mulheres e seis homens; destes, dois são os autores principais dos diários, sendo, portanto, focos desta pesquisa. Atualmente, um filho e as duas filhas mais novas ainda moram com o senhor Henrique na referida colônia, e os outros moram no interior de cidades próximas a Pelotas.

Neste estudo, uma vez que a escrita era uma prática iniciada enquanto os filhos ainda moravam com o pai, todos da família estão referenciados nas escritas dos diários. No entanto, os autores principais são Aldo Kohls Schmidt (segundo filho) e Clemer Kohls Schmidt (quinto filho).

Para compreender a dinâmica de análise, é necessário compreender também como as escritas foram se constituindo: entre 1972 e 1974, somente Aldo, solteiro e morando na casa paterna, escreve; portanto, é um diário de Aldo. Em 1975, além da escrita de Aldo, surge a escrita de Clemer, que também começa a escrever diários, de forma que, nos anos 75 e 76, há uma escrita concomitante dos dois irmãos na casa; cada um, porém, escreve o “seu” diário. Em 1976, Aldo casa, constitui a sua família e continua escrevendo diários com a “nova” família. Clemer, ainda solteiro, continua escrevendo na casa do pai até 1979, quando se casa e pára de escrever.

A razão de optar por investigar esses agricultores foi, em primeiro lugar, pelo fato de eles desenvolverem práticas de leitura, mas principalmente de es-

critas regulares. Em segundo lugar, associado a essas práticas, o fato de, mesmo com pouca escolarização, colocarem a escrita como prioridade em suas vidas. Em terceiro, por serem agricultores, moradores da zona rural, o que torna ainda mais singular o envolvimento com a cultura escrita. Tomando como base esses três pontos, trata-se de uma prática diferenciada, visto que, na sociedade, há modelos e representações de escrita historicamente instituídos, os quais tomam essa prática fundamentalmente como atividade escolar e profissional, exclusiva de pessoas com alta escolaridade e/ou alto poder aquisitivo que ocupam outros espaços sociais – a cidade, por exemplo. Sobre o acesso à escrita no espaço urbano, Frago (1993, p. 91) escreve que:

A cidade tem sido e é o meio por excelência da escrita. Nela nasceu e é nela onde se produz e oferece toda panóplia visual de signos, usos, funções e possibilidades mencionadas. É no espaço urbano, onde mais visíveis são as normas, os limites e o recurso subjetivo e pessoal à expressividade gráfica exercida com liberdade, direito e transgressão; onde a luta por ocupar espaços – sociais e materiais – de escrita e leitura é mais evidente; onde toda a escrita torna-se, em última instância, signo e imagem dessa ocupação e, portanto, de poder, junto a outros signos, grafias e imagens.

Por esse motivo, este estudo volta-se à zona rural, pois, muitas vezes, é considerada como o lugar apenas do trabalho braçal, desprovido de bens culturais. A escola e a zona urbana são tomadas como espaço educativo de acesso a bens culturais por excelência, entre eles, a escrita. Neste trabalho, busca-se mostrar que a escrita não é apenas “urbana”, procurando desmistificar a falsa impressão que inexiste no campo. Procura-se mostrar que está presente no meio rural, desconstruindo, sem romantizar, o mito de que agricultores não lêem ou não escrevem sistematicamente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O MATERIAL

Os diários foram coletados em duas etapas: na primeira, foram recuperados, na casa do pai desses dois agricultores, seis diários, escritos entre 1975 e 1988,

correspondentes ao período em que dez dos doze irmãos moravam na casa paterna. Foram os primeiros diários aos quais se teve acesso; os primeiros três cadernos eram de autoria de Clemer. Do ano de 1975 até seu casamento em 1979, ele foi o autor desses diários, denominados por ele ora por cadernos, ora por diários. Depois desse período, não fica explícito quem era o responsável, mas a análise das caligrafias e algumas assinaturas indicam que quem continuou as escritas foram os irmãos que permaneceram na casa com o pai. Este, o senhor Henrique, nunca foi autor das escritas, mas aprovava a idéia para um melhor “controle” do trabalho da família na agricultura. Esse período das escritas dos diários na casa paterna corresponde a treze anos: de 1975 a 1988. Para uma melhor compreensão, os diários de Clemer serão denominados como cadernos, por serem assim chamados pelo próprio autor.

Visualizando o material de Clemer, coletado na primeira parte da pesquisa, em maio de 2005, tem-se o seguinte:

- a) 1º caderno – 27 de janeiro de 1975 a 22 de julho de 1975;
- b) 2º caderno – 23 de julho de 1975 a 27 de abril de 1978;
- c) 3º caderno – 28 de abril de 1978 a 22 de outubro de 1980. É importante que se visualize, também, os outros três cadernos diários que estavam com os registros de Clemer na casa paterna e que foram escritos após sua saída;
- d) 4º caderno – 23 de outubro de 1980 a 31 de dezembro de 1983;
- e) 5º caderno – 1º de janeiro de 1984 a 10 de setembro de 1986;
- f) 6º caderno – 11 de setembro de 1986 a 14 de janeiro de 1988.

Os cadernos referentes ao período de 1980 a 1988, embora não fossem o foco principal, também foram importantes para a compreensão do sentido da escrita dos diários para Clemer, visto que ele deixou o diário na casa paterna para os irmãos.

A escrita era realizada em cadernos escolares, de formato pequeno, com caneta esferográfica azul ou preta. Desde a primeira folha, as linhas eram preenchidas, sem espaçamentos entre um dia e outro. A cada novo dia aparece(m) o(s) algarismo(s), o mês e o dia da semana, seguidos dos acontecimentos referentes àquela data. O novo ano é colocado em evidência no alto da página.

Na segunda etapa da pesquisa, foram coletados os diários escritos apenas por Aldo Schmidt, correspondendo a um período expressivo de escritas, de 1972 até 2004. Aldo, o segundo filho de uma família de doze irmãos, iniciou a escrita de diários no ano de 1972, aos 25 anos, quando morava com seu pai e irmãos na Colônia Santa Áurea, município de Pelotas. A escrita era feita em cadernos denominados pelo próprio autor como “diário”, os quais são sucessivamente numerados. Registra-se que o autor, desde 1972, não deixa de escrever sequer um dia de sua vida. Os diários são os seguintes:

- a) Diário nº 14 – 5 de julho de 1972 a 17 de fevereiro de 1976;
- b) Diário nº 2 – 18 de fevereiro de 1976 a 16 de junho de 1979;
- c) Diário nº 3 – 17 de junho de 1979 a 31 de dezembro de 1984;
- d) Diário nº 4 – 1º de janeiro de 1985 a 31 de dezembro de 1987;
- e) Diário nº 5 – 1º de janeiro de 1988 a 11 de março de 1991;
- f) Diário nº 6 – 12 de março de 1991 a 31 de dezembro de 1994;
- g) Diário nº 7 – 1º de março de 1995 a 10 de julho de 1997;
- h) Diário nº 8 – 11 de julho de 1997 a 17 de fevereiro de 2000;
- i) Diário nº 9 – 18 de fevereiro de 2000 a 27 de agosto de 2002;
- j) Diário nº 10 – 28 de agosto de 2002 a 31 de dezembro de 2004.²

No caso de Clemer, este era o responsável pela escrita de seu diário, mas outra pessoa da casa podia realizá-la, caso não estivesse naquele momento. Quanto às escritas de Aldo, não há um dia sequer em que a escrita tenha sido realizada por outra pessoa. A motivação para a escrita, segundo os irmãos, era o trabalho na lavoura, embora o conteúdo dessas escritas diga respeito, também, a toda vida privada da família.

Os diários de Aldo são realizados em cadernos escolares de formato pequeno, de capa simples (os dois primeiros foram encapados com papel colorido e plástico transparente); não há espaços entre as linhas; a caneta é de uma só cor; o dia é escrito com o algarismo sem o dia da semana, exceto no domingo, que aparece para diferenciar dos demais dias da semana; o registro de cada novo ano é destacado no alto da página.

Aldo é quem inicia, em 1972, a prática da escrita de diários na família; portanto, ele é a referência para as escritas de Clemer. Por isso, entre o registro de Clemer

e o de Aldo, há muitas semelhanças. Quando há enterros de pessoas conhecidas da família, por exemplo, o registro recebe uma cruz como símbolo na margem ou na própria escrita.

Na entrevista realizada com Aldo, em fevereiro de 2007, ele revelou, com uma simples frase, o que sente em relação aos diários: “aqui está toda a minha vida”, deixando sobre a mesa onze cadernos escritos. Este trabalho insere-se, então, em um esforço de construir uma história da cultura escrita mediante a representação que os indivíduos têm de suas práticas.

2.1.1 A escrita de Aldo e Clemer (1972 a 1979)

A escrita sempre esteve muito ligada à escola e ao mundo do trabalho. A pergunta é: há uma escrita escolar e uma “escrita da vida”? A resposta seria sim. Há uma escrita prestigiada pelo mundo acadêmico e escolar e há uma escrita da vida nos diferentes espaços, por exemplo, o doméstico; escrita que, embora não se destine à literatura, está cada vez mais ganhando legitimidade como objeto de pesquisa. Escreve-se fora da escola para “desabafar” os pensamentos, organizar o cotidiano da vida (FABRE, 1993), controlar gastos da casa, manter um diálogo por intermédio das cartas (CUNHA, 2002), “guardar a memória” da vida (ARTIÈRES, 1998), registrar, manter contatos, entre outros.

Há, portanto, diferentes tipos de escritas: a formal e acadêmica, as cartas que são letras no aguardo de respostas, os livros de receitas, as memórias e autobiografias (SOUZA, 2006) com ênfase na vida individual, as escritas do cotidiano da vida que se preocupam em deixar os traços do vivido, entre outras.

Sabe-se que cada vez mais os sujeitos escrevem fora do ambiente escolar e sem preocupação com regras lingüísticas, mas dentro de um ambiente muito singular que se opõe à escrita de qualidade científica e literária. São escritas de vida que carregam alegrias e tristezas, conquistas e perdas, escritas dos acontecimentos do mundo cotidiano; mas o que é contar o cotidiano? O sentido do cotidiano aproxima o homem do transcorrer do dia: as tarefas do dia e os acontecimentos. Para Certeau (1996), “[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia [...]”, ou seja, os acontecimentos podem ser, de maneira bem ampla, tanto o trabalho como também os sentimentos, pois estes também fazem parte do cotidiano da vida.

As escritas ordinárias são assim caracterizadas: servem para contar o dia de um modo muito particular, criando o seu próprio estilo; por isso, aparecem em diferentes suportes (diários, livros de memórias, etc.). O trabalho desenvolvido por Silva e Batista (2005, p. 4) sobre as escritas de um grupo de docentes confirma que:

O universo das 'écritures ordinaires' se opõe ao universo prestigiado da escrita literária e científica, que têm o objetivo de fazer uma obra e consagrar um autor ou uma autoridade. A escrita cotidiana associa-se à rotina das ocupações cotidianas e tem como função 'laisse trace'.³

A riqueza do material da pesquisa – os diários dos irmãos Schmidt – possibilita uma discussão ampla da cultura escrita em seus vários aspectos. Nesse caso, a produção dos diários proporciona uma reflexão sobre como ela é vista culturalmente. Muitos dos estudos sobre a escrita têm se preocupado muito com a concepção de aquisição e seus aspectos gráficos, entre outros que também são importantes, mas que acabam por não valorizar a riqueza da cultura escrita em termos mais amplos na sociedade.

Segundo o conceito de autores como Gómez (2003) e Chartier (2001), a cultura escrita deve ser analisada em sua totalidade: a relação que estabelece com os valores de sua produção e os modos de apropriação de práticas sociais de escrita e de leitura. As escritas caracterizam um conceito tão amplo que estão na mira de antropólogos, lingüistas, pedagogos, historiadores, entre outros. Para analisar a cultura escrita, é necessário, conforme Petrucci (1999, p. 37), a abordagem interdisciplinar e o diálogo entre diferentes áreas.

A necessidade de abordar de maneira interdisciplinar e comum, eventualmente em equipes mistas e, desde logo, com novos métodos de análises e de comparação, o material documental e livreiro, o patrimônio ideológico, as estruturas administrativas e sociais que se tem no passado ou hoje tem relação (de influência direta ou inclusão só testemunhal) com a cultura escrita, seu mecanismo de produção e sua dinâmica de difusão.

Assim, por intermédio da abordagem interdisciplinar, a escrita não é apenas um símbolo gráfico, mas exerce diferentes funções, sendo considerada uma

prática cultural. A história da cultura escrita é, segundo Gómez (2003, p. 97-98), “[...] o resultado de uma tríplice conjugação: história das normas, capacidades e usos da escrita, história do livro e, por extensão, dos objetos escritos (manuscritos, impressos, eletrônicos ou qualquer outro suporte), e história das maneiras e práticas de leituras.” Na perspectiva do autor, a história da cultura escrita “[...] deve constituir o ponto onde confluem duas tradições que até então haviam percorrido caminhos paralelos: de um lado, a história da escrita; de outro, a história do livro e da leitura.”

Retomando as práticas de escritas, a pesquisa tem procurado compreender os diários dos irmãos Schmidt nesse campo mais amplo da pesquisa acadêmica, a qual procura compreender a cultura do escrito desde a mais ordinária das escritas até a escrita literária e acadêmica.

Conforme esclarecido anteriormente, Aldo começou os diários em 1972 na casa do pai, e, em 1975, o irmão Clemer também iniciou as escritas, entretanto é somente Aldo quem mantém a prática até os dias atuais. Entre 1975 e 1976, há, portanto, uma escrita concomitante de diários na casa paterna, embora cada irmão escrevesse o seu diário. Em 1976 Aldo se casou, constituiu nova família e continuou escrevendo diariamente. Clemer permaneceu escrevendo na casa do pai. Em 1979, quando casou e formou nova família, parou de escrever os diários; por isso, a escolha do período de 1972 a 1979 – que corresponde ao início dos diários na casa do pai, por Aldo, até a saída de Clemer da casa paterna.

Dessa forma, verificaram-se o início e o término das escritas de Clemer, a escrita concomitante dos dois irmãos em 1975 e 1976, a saída de Aldo em 1976 e a continuidade dos seus registros, a saída de Clemer em 1979 com seu casamento e a “morte” das suas escritas e, ainda, embora tangencialmente, a continuidade dos diários na casa paterna pelos demais irmãos que permaneciam naquela época.

2.1.1.1 Problematizando temáticas nas escritas dos agricultores

Depois de visualizar a contextualização da escrita dos diários, é necessário dizer que as escritas dos irmãos são parecidas na forma e no conteúdo, mas apresentam para cada um sentido diferente. Isso fica evidenciado na continuidade da prática por Aldo e no cessar da atividade de escrever em função do casamento de Clemer.

Há questões importantes a serem consideradas tanto nos diários de Aldo como nos cadernos-diários de Clemer. São os elementos constitutivos dessas escritas, ou seja, o que aparece como tema nos registros. A organização do mundo rural e privado, por intermédio do caderno e da escrita diária sistemática, possibilitou o encontro de categorias comuns entre as escritas dos dois irmãos: o tempo/clima, o lazer, o trabalho e a participação na vida comunitária e social. As categorias mostram os irmãos agricultores e os seus ritmos diversos em diferentes espaços, como a casa, a comunidade, a lavoura, entre outros, indicando que a vida das pessoas não é um processo linear, mas progressivo e contínuo.

2.1.1.1.1 *Trabalho*

Discutir a categoria do trabalho é de fundamental importância, pois é do trabalho da lavoura que tanto Aldo quanto Clemer retiram o sustento de suas famílias, utilizando o corpo como seus instrumentos de trabalho.

Clemer cultiva 23 hectares de terra e, embora more nesse lugar desde que casou, em 1979, essas terras não eram suas. O modo que Clemer produz é em sistema de parceria: a produção é dividida, e 25% é de seu “parceiro de produção”, o dono da terra. Clemer também planta quatro hectares de terra que pertencem à esposa Hilma e que ficam um pouco distante do local onde mora.

Apenas em épocas de safra do pêssego, eles contam com empregados, mas, mesmo assim, são poucas pessoas. Clemer não dispõe de maquinários para o trabalho realizado; há um ano, comprou um trator, mas o trabalho rudimentar ainda prevalece: a enxada, o podão, a capinadeira, o arado, o cavalo, a carreta e os bois são suas principais ferramentas. O serviço realizado com trator é o de lavar, discar, pulverizar.

Aldo possui aproximadamente 20 hectares de terra e arrenda, ainda, alguns hectares próximos à sua casa. Já possuía um trator e há poucos meses comprou mais um; entretanto, como Clemer, pratica as atividades da lavoura por meio de ferramentas simples, sem mecanização. Os tratores são utilizados para os serviços de lavar, discar, roçar e pulverizar. Da mesma forma, para a atividade leiteira, não dispõe de ordenhadeira, e a ordenha é realizada manualmente, sendo a produção vendida na localidade próxima (Vila Nova) para o proprietário de uma pequena fábrica de queijos e derivados.

A dinâmica da pequena propriedade utilizando o trabalho coletivo, como é o caso dos irmãos, favorece a administração familiar, conforme se observou nos diários. A terra é a fonte de renda, embora, muitas vezes, não corresponda às expectativas dos agricultores, pois o produto está condicionado ao sistema capitalista de produção. Muitas vezes, a visão romântica do campo como o lugar do sossego e da beleza das paisagens acaba por ocultar determinados processos vividos pelos agricultores ou, segundo Bagli (2006, p. 84), “[...] isso não significa dizer que, nos espaços rurais, não há a determinação de um tempo ditado pela lógica capitalista.”

Sendo o trabalho um dos temas recorrentes nos registros dos irmãos Aldo e Clemer, cabe fazer aqui algumas considerações acerca do tema. Demartini e Lang (1985, p. 13) conceituam trabalho “[...] como toda a atividade que tem por objeto a produção de bens, valores ou serviços, destinada inicialmente à subsistência e à perpetuação da espécie, enquanto valores de uso ou de troca.” O trabalho consciente é exclusivamente humano; é um dos aspectos que difere o homem dos animais. Surge da interação e da criação do homem com a natureza, mediante a transformação, para construir seus meios de existência. A fim de corroborar a idéia, cita-se o exemplo de Bertoldo (1999) no que se refere à distinção entre o trabalho humano e o dos animais.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O homem é diferente do animal, pois, antes da realização de uma atividade, ele já a tem em mente. A autora, baseada nos conceitos de Marx, reforça ainda que, na categoria do trabalho, o homem pode produzir para além daquilo que imaginou, porém, para isso, há também um problema: “[...] é que numa sociedade fundada na propriedade privada o trabalho excedente é apropriado apenas

por uma parcela dos indivíduos, o que faz com que a acumulação se baseie, cada vez mais, numa contradição entre capital e trabalho.” (BERTOLDO, 1999). É o trabalho que gera mercadoria e, conseqüentemente, o capital e a exploração do trabalhador, em uma sociedade capitalista (CAFIERO, 1981).

Dessa maneira, o homem precisa, então, criar condições para a sua existência, o que irá caracterizar cada vez mais, conforme o autor, a subordinação de sua vontade. Essa lógica “invade” também, e cada vez mais, a zona rural: produzir mais e em maior escala. Dessa maneira, o pequeno agricultor, sua coletividade e seus instrumentos rudimentares resistem a esse sistema de produção que os quer eliminar. O sistema capitalista de produção “exige” produção maior e mais rápida, dificultando os que persistem na produção “artesanal”, como é o caso dos irmãos Schmidt, que praticam a agricultura familiar.

Por isso, surge a divisão do trabalho, como forma de produzir mais e mais rápido por intermédio de um sistema individualizado de produção. Nesse sentido, as escritas dos irmãos Aldo e Clemer revelam de maneira enfática um tipo de divisão do trabalho.

Segundo Demartini e Lang (1985, p. 14), “[...] tratando-se da divisão social do trabalho, há que se considerar também a persistência, em nossa sociedade, do sexo como critério ainda atuante nas atribuições de posições sociais no trabalho.” Nos diários, mesmo que as irmãs de Aldo e Clemer, denominadas como “gurias”, também tenham a profissão de agricultoras, seus trabalhos são diferentes dos irmãos. Nota-se, no registro, que o trabalho de lavrar a terra é sempre realizado pelos homens, enquanto capinar, plantar, colher é, na maioria das vezes, realizado pelas irmãs. Conforme se observa nos trechos a seguir, há uma separação entre o trabalho das “gurias” e dos homens nas tarefas, reflexo também de uma família numerosa, principalmente, enquanto os doze filhos moravam na casa paterna.

22 de setembro Segunda O Cleber lavrou gradeou de tarde, **asurias**⁴ capinaram cebola, o Aldo e o Clemer iniciaram a sentar tijolos na casa de manhã o Cledinei ajudou na casa. (Clemer Schmidt, Caderno nº 2, setembro, 1975).

20 de novembro. Sábado tempo bom plantaram soja todo o dia a **Serlene e a Clenair** aterraram o milho. (Clemer Schmidt, Caderno nº 2, novembro, 1976).

Dia 7 domingo de manhã **as gurias** foram no culto de tarde eu e o Clemer na mesma e os outros no St^a Helena. (Aldo Schmidt, Diário nº 1, outubro, 1973).

Segundo o estudo realizado por Schwartz (2004), a maioria das mulheres prefere o trabalho na lavoura, porque ele “aparece mais”, pois, ao capinar uma lavoura, todos vêem o serviço realizado, enquanto o trabalho doméstico não é observado.

O trabalho é tão significativo na vida dos dois agricultores que junto a ele estão presentes os “vários tempos” da vida na zona rural e o clima, fator que influencia diretamente no trabalho da lavoura. Sendo o tempo e o clima fatores de relevância na vida e para a vida desses agricultores, torna-se necessária uma discussão mais detalhada sobre esses dois temas, assunto abordado a seguir.

2.1.1.1.2 *Tempo*

O tempo na vida rural é diferente do tempo na vida urbana. Na zona rural, levantar cedo, tratar os animais, tirar o leite que irá para a mesa do café, comer alimentos produzidos na propriedade, trabalhar em contato com a terra e seguir os horários do sol são hábitos comuns. A zona rural segue mais a lógica da natureza, enquanto, nos espaços urbanos, em virtude das condições específicas do trabalho, segue-se uma lógica artificial mais atrelada ao “tempo do relógio”. O tempo rural é mais “lento”, as transformações da sociedade não deixam de acontecer, apenas são sentidas em menor escala (BAGLI, 2006). Não significa, com isso, reduzir a zona rural a uma visão simplista ou romântica. Segundo Da Matta (1991, p. 38-39), “[...] as atividades que demarcam o tempo, ou ajudam a construí-lo promovendo uma base para a noção de duração diferenciada e de passagem, são as atividades que ocorrem sempre em espaços distintos uns em relação aos outros.” Isso indica que não se pode falar de tempo sem falar também de espaço. Por isso, os diários trazem o tempo como o transcorrer do dia, situado em um ambiente específico: a zona rural. Esse é o contexto no qual o tempo é construído por Aldo e também por Clemer.

O tempo, nos diários, é a divisão do dia e das horas em manhã, tarde e noite, divisão da semana entre dias de trabalho (segunda-feira a sexta-feira) e dias de lazer (sábados e domingos) e/ou compromissos religiosos e comunitários e é, também,

o clima. Buscando o significado de tempo no dicionário, encontramos “Medida da duração dos fenômenos. Período; época. Estado atmosférico. Momento ou ocasião própria” (LUFT, 2000). No entanto, tempo é uma invenção social. Segundo Elias (apud MARTINS, 2000):

O que chamamos tempo é, em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de um fluxo de acontecimentos.

Dessa maneira, o tempo é o fator que orienta o homem e, conseqüentemente, suas relações sociais. Os relógios são exemplos do que tem sido responsável pela demarcação do tempo em nossa sociedade. A partir dessas considerações, percebe-se a existência de “vários tempos” como uma criação humana.

Os diários eram uma das formas de organizar o cotidiano do trabalho, o que, por meio da observação do clima e das suas relações com o tempo de divisão do dia, acabam por ordenar a própria vida desses agricultores. O tempo, nas escritas, significa o transcorrer do dia dividido em períodos: a manhã, a tarde, a noite, o dia, ou, ainda, as horas e os minutos:

Dia 25 amanheceu chovendo depois da 8h fomos fazer uma picada⁵ para passar para chácara do Amiltom de tarde fomos tirar galhos para fora, depois das 4h choveu a noite fui no Lindolfo levar as quitandas e comprei uma foice. (Aldo Schmidt, Diário nº 3, agosto, 1979).

1º Quinta De manhã cortaram soja até ao meio dia terminado com toda a safra da soja de tarde até as 3 carregaram com 2 carreta 5 carga depois trilharam até a noite – 27 sacos. (Clemer Schmidt, Caderno nº 1, maio, 1975).

Nesse sentido, conforme o espaço no qual trabalham, aparece também a medição do tempo – de manhã, de tarde, de noite – como uma medida rotineira de trabalho. Essas “divisões” se aproximam muito do clima, o qual é referido nas escritas como as mudanças climáticas: a chuva, o sol, o dia nublado, o frio, o calor, o “geadão”. Porém nos registros, as duas categorias ficam denominadas por uma única terminologia, no caso, o tempo: “tempo bom, de manhã choveu”. É comum denominar o clima como sendo o tempo e vice-versa, pois são categorias muito próximas. De

acordo com Luft (2000), clima é o “[...] conjunto dos fenômenos meteorológicos (temperatura, pressão, ventos, etc.) que caracterizam o estado médio da atmosfera em determinada área geográfica.”

Segundo Brandão (1989, p. 16), “[...] o tempo é de difícil separação já que não sabemos viver a não ser dividindo o tempo dado ao trabalho produtivo com outros tempos divididos por sua vez entre o rito e o jogo, eis que a todo o momento e por toda a parte misturamos uma coisa com a outra.” E isso está presente nas escritas dos diários: a “mistura” de fatos como o jogo, a festa, o trabalho, entre outros.

Martins (2000) afirma que os relógios são invenções humanas incorporados no mundo simbólico dos homens e, desse modo, o tempo é uma invenção humana. Entretanto, além dos relógios, existem outras formas de marcar o tempo as quais também foram criadas pelo homem como, por exemplo, o calendário, que traz as fases da lua, as estações do ano, os meses, as semanas, os dias, entre outras medidas do tempo. Aldo Schmidt, nos seus diários, proporciona uma grande significação para o calendário. Em todos os cadernos, de acordo com os anos, há o “calendário com a lua”, conforme ele confirma na entrevista:

Pode ver, todos [diários] têm, aqui, do calendário com a lua, vê se influi alguma coisa [...]. Se tu planta em setembro, às vezes no início de setembro, dois anos seguintes, uma ano caiu na cheia e outro ano caiu na minguante ou na nova, tem diferença de produção por causa da alteração na, na... [lua]. (Aldo Schmidt, entrevista, 08/02/2007).

Para Aldo, a lua é uma forma de controle do trabalho, pois serve de orientação para sua plantação. A cada novo ano, há um pequeno calendário grampeado na folha do diário. Para Martins (2000), “[...] calendários podem ser utilizados como exemplos gráficos das funções coordenadoras e integradoras de tempo e atividade.” Nesse sentido, pode-se observar os estudos com almanaques de farmácias, pequenos livros que continham o calendário lunar e sua relação com épocas de plantios e colheitas, orientando às pessoas em suas atividades.

Nos diários, os dias da semana dividem o tempo e, assim, as atividades são diversas, mas há diferenças entre os dias de trabalho e os dias de lazer. Nos finais de semana, há uma “quebra” na rotina de trabalho: sábado e domingo são dias que dedicam ao lazer, categoria analisada no próximo item.

2.1.1.1.3 Lazer

Se há o “tempo de semear e o tempo de colher”, há, também, o tempo de descansar. Nos diários esse tempo é expresso pelo lazer, constante na vida cotidiana do meio rural e intensa também nos diários de Aldo e de Clemer. Mas o que é o lazer da/na zona rural? O lazer na zona rural está associado ao descanso do trabalho na lavoura. Isso acontece por meio de idas ao futebol, bailes, danças, festas, visitas aos parentes, uma vez que, para quem trabalha na agricultura, não há período de férias, como há para outras profissões. Há apenas “períodos” de mais ou menos trabalho. O lazer é, nos diários, expresso por um outro tipo de escrita. Geralmente não faz referência ao trabalho, ao menos que o período exija, como é o caso da safra de pêssego.

Para Magnani (1984, p. 11), “[...] o lazer é parte integrante da vida cotidiana das pessoas e constitui, sem dúvida, o lado mais agradável e descontraído de sua rotina semanal.” Nos diários de Aldo e Clemer, os momentos de lazer são sempre aos sábados e domingos, dias em que os trabalhos da roça ganham uma pausa e intensificam-se as saídas.

Na zona rural, o lazer aos domingos também fica demarcado por visitas entre os vizinhos e amigos, idas a bailes e a partidas de futebol, como pode ser observado nos registros a seguir:

Dia 22 domingo de manhã biscateamos de tarde ficamos em casa e a D. Dora e a Aldair tiveram aqui nos visitando. (Aldo Schmidt, Diário nº 2, janeiro de 1978).

Dia 16 domingo Eu e o Clemer na mesma de sempre o Cleber com o Stª Helena e os outros na dança no Edmundo Bosembecker. (Diário nº 1, Aldo Schmidt, novembro 1973).

Para se entender o contexto rural de lazer que aparece nos diários, é necessário compreender que nas colônias da zona rural de Pelotas há salões de baile que levam o nome do proprietário, como o salão de baile do Sr. Edmundo Bosembecker e do Sr. Vidal Batista. Ainda, há os times de futebol que levam o nome das localidades onde ficam situados os campos/estádios, como é o caso dos times “Vila Nova”, “Bachini”, “Santa Helena”, entre outros.

São comuns, também, as festas organizadas pelas comunidades religiosas com café colonial e danças, as quermesses, os jogos de futebol amador, os bailes

para a celebração de alguma data especial. Isso caracteriza uma cultura própria de determinada localidade. Conforme Bahia (2000, p. 16), “[...] expressões da língua, festas comunitárias, ritos de passagens, superstições e outros elementos da cultura camponesa marcam especificamente seu *ethos*, isto é, um estilo de vida próprio diante do mundo que lhes atribui um sentido identitário.”

Além disso, são comuns festas organizadas por igrejas que seguem o calendário da colheita, como a festa da cebola e a da uva, etc. Isso demonstra uma relação entre o calendário agrícola e o das festas como um valor daquilo que é próprio da terra.

A participação coletiva no preparo de festividades se confirma nos diários dos irmãos Schmidt, pois, quando há festa na igreja da qual participam, há o relato de que se envolveram no trabalho de preparação:

Dia 2: Domingo Festa na São Paulo⁶ de manhã choveu e o Cleber foi de caminhão com a Cleci a Clenair e o Clenderci de tarde o Clemer levou o resto da turma de Combe para a festa. (Clemer Schmidt, Caderno nº 1, março de 1975).

Dia 3 de manhã fomos a Capela de caminhão buscar as taubas e os badulaque de tarde só contemos o dinheiro e de tardezinha o Clemer levou a lona lá no Udo. (Clemer Schmidt, Caderno nº 1, março de 1975).

Assim, a preparação da festa e o trabalho no dia incluem o envolvimento de toda a família nas mais diferentes atividades como, por exemplo, o carregamento de tábuas para fazer mesas e barracas, a venda nas barracas, a limpeza, a contagem do dinheiro da festa, etc. Isso caracteriza a festa na zona rural como um grande espaço em que há barracas de lonas, bandinhas típicas tocando músicas, casais dançando, almoço colonial e, em alguns casos, jogos e brincadeiras, como pescarias, tiro ao alvo, etc.

O lazer também significa “sair de casa”. Conforme Brandão (1989, p. 17), “[...] não há dúvida de que a casa é o local da rotina, da família e de uma estabilidade de relações que em quase tudo sugere o contrário daquilo que a rua, seus tempos, festas e sujeitos pretendem ser.” É por isso que o lazer é expresso nos registros diários de uma maneira diferenciada – nos sábados e domingos –, contando o que foi feito fora do ambiente da casa, mesmo que tenha havido trabalho, como no caso das festas da igreja.

O “ir à igreja”, ao culto, como aparecem nas escritas, é diferente do que ir à festa da igreja, pois essa se caracteriza como lazer. Já ir ao culto é um outro contexto, um acontecimento social formal, conforme será analisado no próximo item, juntamente com outros acontecimentos da/na sociedade.

2.1.1.1.4 *Acontecimentos sociais e comunitários*

Essa categoria abrange os registros dos diários no que se refere aos eventos sociais da vida da família como, por exemplo, casamentos, enterros, vida religiosa e outros aspectos da vida social da família de Aldo e Clemer. Ainda podem ser agrupados aqui outros acontecimentos da vida pública e comunitária dos agricultores, como as eleições (municipais, nacionais), a participação em algum trabalho comunitário na capela ou, até mesmo, na manutenção de estradas da região, conforme se percebe nos diários:

14 de outubro sábado tempo de manhã choveu e de tarde com pancadas a turma não fez nada de tarde o Clemer, o Cledinei a Serlene e a Serli foram no churrasco da inauguração da estrada da baichada e o Cleber e o Clenderci foram no moinho de caminhão ainda de tarde a Hilma⁷ veio por aqui. (Clemer Schmidt, Caderno nº 3, outubro, 1978).

Como é chamada nos diários, a “estrada da baixada”, construída em 1978, foi de extrema importância para os moradores da zona rural da Colônia Santa Áurea (7º distrito de Pelotas/RS), pois foi um elo da localidade à estrada principal, facilitando o percurso à cidade.

São fatos que conferem um sentimento de pertencimento, de proximidade dos irmãos à comunidade na qual estão inseridos. Além disso, ao mesmo tempo em que participam da inauguração, fortalecem sua cidadania, pois a estrada foi uma reivindicação dos moradores da localidade.

Outro exemplo de acontecimento relevante para os irmãos Schmidt é o trabalho na comunidade religiosa da qual participavam:

Dia 8 domingo de manhã fui no Lindolfo⁸ e de lá fui até o Enildo⁹ fazer o recenciamento para a Igreja de tarde ficamos em casa a mãe teve aqui nos visitando. (Aldo Schmidt, Diário nº 2, outubro, 1978).

Aldo desempenha várias atividades na comunidade, entre elas, recensear as pessoas de sua igreja e participar da mesa eleitoral. Fatos colocados lado a lado nas suas escritas, como o recenseamento, o trabalho, a visita, mais uma vez confirmam os sentidos de seus registros: produzir a identidade, registrar a vida. Segundo Da Matta (1991, p. 72), “[...] ser cidadão, e ser indivíduo, é algo que se aprende, e é algo demarcado por expectativas de comportamentos singulares.” Para o caso de Clemer e Aldo, isso é visível já que registram os acontecimentos sociais e comunitários.

Ser cidadão não basta; é preciso, também, exercer a cidadania. Conforme é expresso nos diários, a eleição, processo de escolha, é muito importante para Aldo e Clemer:

Dia 15: eu todo dia participei da mesa Eleitoral na 71 cessão e a Nair foi votar e fez pão de tarde ceifou o asevém e capinou vassoura. (Aldo Schmidt, Diário nº 2, novembro de 1978).

15 de novembro quarta tempo bom de manhã entre 6 plantaram soja terminando o campo o pai a mãe a Cleci e a Clenair foram votar o Cleber levou eles com o caminhão de tarde o Cleber o Clenderci e o Clelinei e o Clemer foram votar. (Clemer Schmidt, 3º Caderno, 1978).

Votar e participar da mesa eleitoral tem uma “importância” ao lado do fazer o pão, ceifar, plantar, capinar, etc. Trata-se dos trabalhos realizados, mas votar é o momento de participação democrática na vida social. Essa é a “marca” de um pertencimento maior, o pertencimento a uma nação. Conforme Da Matta (1991, p. 73), “[...] realmente, como cidadão eu pertença a um espaço eminentemente público e defino o meu ser em termos de um conjunto de direitos e deveres para com uma outra entidade também universal, chamada nação.”

“Fazer o pão” é um registro muito recorrente na escrita de Aldo. Pão, alimento da vida, procedente do trigo que nasce da terra, terra que fortalece a identidade de ser agricultor, agricultor que participa das decisões e escolhas, que exerce sua cidadania. Terra e pão são dois elementos simbólicos para Aldo como forma de fortalecer sua identidade. Fazer o pão e votar são elementos diferentes que fazem refletir como o “cidadão Aldo” e o “cidadão Clemer” percebem-se no contexto em que vivem.

Outro acontecimento importante é o fato de ver a seleção brasileira em jogos da Copa, mesmo que para isso precisassem ir à casa de vizinhos, pois não tinham televisão. O registro da Copa do Mundo demonstra que nem mesmo acontecimentos internacionais escapavam das escritas dos dois irmãos:

Dia 25 domingo de madrugada desabou violento temporal de chuva com pedra amanheceu garuando estiando antes do meio dia, de tarde fui lá no pai ver a final da copa do mundo¹⁰ ganho pela Argentina (Aldo Schmidt, Diário nº 2, junho de 1978).

No âmbito dos acontecimentos sociais, há também o registro de batizados e casamentos. No dia 29 de maio de 1976, Clemer registra o casamento de seu irmão Aldo:

29 de maio Sábado Dia do casamento do Aldo demanhã toda turma já para as festanças durante todo o dia de noite o Clemer retornou com sua gatinha para casa dela (tempo de manhã encoberto de tarde chuvas finas bastante frio). (Clemer Schmidt, 2º Caderno, 1976).

No caso de enterros, Aldo e Clemer “sinalizam” seus registros com o desenho de cruz na margem como uma estratégia de lembrança. Clemer relata na entrevista:

É pra te basear depois, aquele sinalzinho é uma cruz porque o problema daquilo ali, do enterro que tinha, se tu queria olhar aquilo, folhar o caderno, tu nem sabia quando. Ah! Foi o ano passado, mas em que mês foi? Aí tu não te lembra daquilo, aí tu abre o caderno, tu sabe e logo em seguida tu já acha a cruzinha. (Clemer Schmidt, entrevista, 13/11/2006).

Conforme Bahia (2000, p. 241), “[...] pensar na morte é também uma forma de repensar o tempo presente na ordem camponesa.” Conforme os estudos da autora, a morte é um “rito de passagem”, da mesma forma que o nascimento e o casamento o são. Entretanto, a morte significa que não se vê mais a pessoa, ao contrário do rito do nascimento ou do casamento.

Portanto, a cruz na margem, para os irmãos Schmidt, pode significar a “marca” para encontrar com facilidade o dia e o mês do acontecido. Porém, é mais do que isso: uma marca de tempo que servirá para lembrar da pessoa falecida, sempre que recorrerem ao sinal da margem.

A riqueza da cultura escrita, não só por palavras, mas por sinais, desenhos e demais marcas demonstram sua variedade. Assim como o fazer pão e votar, o jogo da Copa do Mundo e o sinal da cruz também são estratégias utilizadas para dar sentido às escritas dos agricultores.

3 CONCLUSÃO

O resgate de escritas como as que foram trazidas para este estudo revela o entendimento das práticas culturais no campo da cultura escrita, impedindo, dessa maneira, que materiais valiosos acabem em cinzas ou no esquecimento. Atualmente, há uma variedade de estudos sendo suscitados com diários privados, cadernos de memórias, cadernos escolares, livros de contas, correspondências, o que demonstra uma valorização das escrituras no seu uso cotidiano. O que antes passava despercebido, em razão da valorização do escrito e da sua vinculação com o poder, agora é fonte riquíssima de informação. Essa grande variedade de temas encontrada nos diários desses agricultores mostra que, para o entendimento da história da cultura escrita, não se podem negar a liberdade e amplitude das fontes nos estudos de práticas culturais.

O estudo pretende ressignificar o contexto escolar e suas práticas de escrita. Conforme Vóvio e Souza (2005), “[...] o que se quer é deixar de lado estereótipos sociais nos quais são enquadrados sujeitos e que, na maior parte das vezes, não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado.” Por essa razão, as práticas de Aldo e Clemer, sujeitos com pouca escolaridade, fazem repensar o contexto da escola e as diversas funções da escrita na sociedade atual: escrita como estratégia de memória, como organização do pensamento, como correspondência; escrita *da* e *na* vida, registro do que se fez ou do que se fará no dia.

O registro do tempo, das atividades de lazer, do controle do trabalho e de acontecimentos sociais e comunitários demonstra uma forma organizada e consciente de registro, uma maneira intencional de deixar os traços do vivido, nos mais diferentes aspectos. Por intermédio desses registros, percebe-se a intenção de produzir e, também, de fortalecer as suas identidades. Uma forma de se perceberem como sujeitos diferentes, em diferentes lugares e em diferentes tempos e temporalidades.

Ainda que apresente algumas limitações, ressalta-se, por fim, a importância desta pesquisa à História da Educação, especificamente à História da Cultura Escrita, uma vez que tratou as escritas desses dois agricultores como uma prática cultural, fruto da organização de uma sociedade. Mediante essa prática cultural, Aldo e Clemer constroem uma identidade para si em um contexto singular: a zona rural.

The written in the daily life of the rural zone: the diaries of two farmers

Abstract

This article is part of the research of the Master Course, developed in the Program of Post Graduation in Education of the Universidade Federal de Pelotas. The objective of the work is to analyze the directions of the written culture in the daily life of two farmers with little schooling, inhabitants of the rural zone of the cities of Pelotas and Morro Redondo (Rio Grande do Sul / Brazil). It is about to understand and to analyze the practical of writing diaries of two brothers: Aldo (61 years) and Clemer Schmidt (57 years). The methodology used was the joint analysis of notebooks of daily registers and oral history, gotten through semi-structuralized interviews. The registers in the diaries are related to the organization of the daily work in the rural zone, as well as aspects like the climate, the leisure and the social events of the life of the farmers. The research shows that the motivation for the writings was the work in the farming, even so the content of the notebooks is related to the private and public life of the family, demonstrating that the registers go beyond the sphere of the work and reach other directions: one way to exist in the daily life, to leave the marks of the past to bring it in the present. The work tries to contribute to the History of Education, especially to the History of the Written Culture, treating the writings as a cultural practice, result of the organization of a society.

Keywords: History of education. Written culture. Diaries. Farmers.

Notas explicativas

- ¹ Foi permitida a divulgação dos nomes e demais dados por intermédio do termo de autorização.
- ² Há mais um diário em uso, Diário 11, no qual as escritas atuais estão sendo feitas, compreende o período de 1º de janeiro de 2005 até a atualidade.
- ³ Os termos “ecritures ordinaires” e “laice trace” são de Daniel Fabre (1993), (SILVA; BATISTA, 2005, p. 4).
- ⁴ Grifo nosso.
- ⁵ Passagem, caminho, estrada.
- ⁶ Comunidade religiosa Episcopal Capela São Paulo / Colônia Santa Áurea (Pelotas/RS).
- ⁷ Esposa de Clemer, na época eram namorados.

⁸ Proprietário de um comércio da localidade.

⁹ Membro da comunidade religiosa Episcopal Capela São Paulo, Colônia Santa Áurea (Pelotas/RS).

¹⁰ Jogos finais da Copa do Mundo no ano de 1978.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a Própria Vida. **Revista de Estudos Históricos**, p. 9-34, 1998.

BAGLI, Priscila. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, M.; BELTRÃO, Encarnação; WHITACKER, Arthur (Org.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BAHIA, Joana D' Arc do Valle. **O “tiro da bruxa”**: identidade, magia e religião entre os camponeses pomeranos no estado do Espírito Santo. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BERTOLDO, Edna. A categoria do trabalho em Marx e Marcuse. **Revista Novos Rumos**, n. 47, Instituto Astrogildo Pereira, 1999. Disponível em: <http://www.institutoastrojildopereira.org.br/novosrumos/artigo_show.asp?var_artigo=56>. Acesso em: 28 dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas: Papius, 1989.

CAFIERO, Carlo. **O capital: uma leitura popular**. São Paulo: Polis, 1981.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do Cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História**: Conversas com Carlos Aguierre Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Por hoje é só...”: Cartas entre amigas. In: BASTOS, M. Helena Câmara; CUNHA, M. Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chystina V. (Org.). **Destino das Letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.

DA MATTA, Roberto. **A casa & a rua**. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; LANG, Alice Beatriz da Silva. **Educando para o trabalho**: família e escola como agências educadoras. São Paulo: Loyola, 1985.

FABRE, Daniel (Org.). **Écritures Ordinaires**. Paris Centre Georges Pompidou. Bibliothèque Publique d'Information, 1993. p. 11-94.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação – SBHE – Dossiê “O Público e o Privado na Educação Brasileira”**. Ed. Autores Associados, n. 5, jan./jun. 2003.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedaco**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, Mônica Mastrantonio. A Questão do tempo para Norbert Elias: reflexões atuais sobre tempo, subjetividade e interdisciplinaridade. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, Universidade Estadual de Londrina, v. 2, n. 1, jun. 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n14.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2007.

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, escritura, sociedad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

SCHWARTZ, Eda. A singularidade do viver das famílias do Extremo-Sul do Brasil. In: ELSEN, Ingrid; MARCON, Sonia Silva; SILVA, Mara Regina Santos da. **O viver em família e sua interface com a saúde e a doença**. Maringá: Eduem, 2004.

SILVA, Maria Emília Lins; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo de docentes. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, **Anais...** Caxambu, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Ed. Uneb, 2006.

THIES, Vania Grim. **Arando a terra, registrando a vida**: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e Formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

Recebido em 1º de fevereiro de 2008

Aceito em 20 de agosto de 2008

História de práticas de leitura: o caso de três agricultores

Lisiane Sias Manke*

Resumo

Neste trabalho abordou-se de forma investigativa a história de três agricultores. Histórias caracterizadas pelo hábito da leitura. Na comunidade rural, onde esses leitores residem, a prática da leitura os faz diferentes. A preferência por leituras históricas, associadas aos acontecimentos relacionados às suas trajetórias de vida, faz com que a leitura e a vida se entrecruzem, significando-as mutuamente. A história oral apresenta-se como principal aporte metodológico, a fim de, “captar a experiência efetiva dos narradores” (QUEIROZ, 1988) como forma de aprofundar a análise sobre as práticas da leitura no contexto rural. Teóricos como Chartier e Darnton apresentam-se como os principais interlocutores da investigação. Ao analisar a apropriação da leitura por estes leitores percebe-se que as leituras que realizam estão relacionadas à subjetividade inerente a cada história de vida.

Palavras-chave: História da educação. História da leitura. Leitores rurais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um estudo mais amplo, que visa analisar práticas de leitura, bem como a apropriação das leituras realizadas por agricultores. Nesse texto serão abordados alguns aspectos da trajetória escolar de três leitores como, também, a relação que estabelecem com a leitura. Trata-se de três homens de terceira idade, que lêem por prazer/lazer. Os temas preferidos de suas leituras são fatos e acontecimentos históricos. Os três senhores são moradores da zona rural dos municípios de Pelotas, Canguçu e Morro Redondo – Rio Grande do Sul, e desempenham

* Doutoranda em Educação no PPGE/FAE/UFPEL; professora da UFPEL/CAVG; pesquisadora do grupo Hisales da FAE/UFPEL; Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, CAVG/UFPEL; Av. Idelfonso Simões Lopes n. 2791, Pelotas, RS; lisianemanke@yahoo.com.br

durante grande parte da vida a agricultura familiar. A escolaridade correspondente à 3ª, 5ª série e curso científico, respectivamente.

Nesse sentido, compreende-se que os leitores têm sido objeto de investigação, da mesma forma que os modos de ler e a apropriação que as diferentes sociedades fazem das leituras que realizam. Uma vez que a pesquisa em História da educação, nas últimas décadas, reformulou-se e renovou-se, especialmente, em virtude da influência e contribuição da Nova História Cultural, que ofereceu aporte para investigações de temas, até então, pouco considerados nas pesquisas históricas. Com esta tendência historiográfica influenciando o campo de pesquisa em História da Educação, os objetos e fontes de investigação foram alargados e diversificados, as pesquisas passam a incluir e valorizar sujeitos “esquecidos”, como também voltam o olhar às práticas, usos e costumes dos diferentes grupos sociais. Nesse contexto ganha espaço, por exemplo, estudos vinculados à história do livro e da leitura.

2 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Os estudos relacionados à história do livro e às práticas de leitura, de forma geral, foram desenvolvidos inicialmente no contexto europeu, especificamente na França, local tradicionalmente vinculado à Nova História Cultural. Darnton (1995, p. 110) esclarece:

Os novos historiadores do livro inseriram o tema dentro do leque de assuntos estudados pela escola dos *Annales* de história socioeconômica. Ao invés de se deterem em detalhes da bibliografia, tentaram descobrir o modelo geral da produção e consumo do livro ao longo de grandes períodos de tempo. Compilaram estatísticas a partir de solicitações de *privilèges* (uma espécie de direito de publicação), analisaram o conteúdo de bibliotecas particulares e mapearam correntes ideológicas através de gêneros pouco lembrados [...] Não se interessavam por livros raros e edições de luxo; pelo contrário, concentraram-se no tipo mais comum de livros, porque queriam descobrir a experiência literária dos leitores comuns.

Autores como Darnton, Roche e Chartier, entre outros, destacam-se por investigações relacionadas à essa temática; como, também, conforme Lopes e

Galvão (2001), há no Brasil um efervescente campo de pesquisa centrado em temáticas relacionadas à produção, circulação e usos dos materiais impressos. Os historiadores investigam de maneira geral o ciclo que compreende a história do livro, ocupando-se do autor, do impressor, do distribuidor, do vendedor e, por fim, do leitor. Para Darnton (1995), a história do livro compreende cada fase desse processo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante. No entanto, definir como os leitores assimilavam seus livros é o estágio do circuito do livro que oferece maiores dificuldades de estudo. As maneiras como se lia/lê e como eram/são os processos de apropriação da leitura continuam a ser questionados, pouco se sabe sobre o significado da leitura na vida humana. Darnton (1995), ainda observa que os estudos realizados acerca da história do livro e da leitura, puderam responder, em grande medida, perguntas como, “quem”, “o quê”, “onde” e “quando”, o que auxilia a responder a perguntas mais difíceis sobre os “comos” e os “porquês” que envolvem as práticas de leitura. Como bem expressa Chartier (2001, p. 20), o leitor ao apropriar-se do texto lhe atribui sentido próprio:

Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria. Reencontrar esse fora-do-texto não é tarefa fácil, pois são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras.

Analisar o sentido atribuído à leitura na vida de leitores comuns, especialmente quando esses leitores estão imersos em práticas socioculturais extremamente vinculadas à oralidade, não é tarefa fácil, segundo os autores citados. Buscar os “comos” e os “porquês” ligados à prática da leitura, como meio de apropriar-se do “fora-do-texto”, é sem dúvida tarefa desafiadora. No entanto, quando se pode contar com “as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras”, a investigação torna-se mais palpável. Assim, a partir “das confidências” de três leitores de textos históricos, será possível aprofundar a análise referente à prática da leitura que envolve período significativo da vida destes.

Nesse sentido, esta investigação apropria-se da metodologia apresentada pela história oral, de maneira que os depoimentos orais tragam a possibilidade de análi-

se, com o intuito de compreender a prática e a apropriação da leitura por três agricultores. Von Simson (1988, p. 19) conceitua este método de pesquisa da seguinte forma:

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade.

Dessa forma, os relatos desses senhores a respeito de seus hábitos, de suas práticas sociais, e do conhecimento adquirido por intermédio da leitura, estão sendo coletados mediante entrevistas livres, que possibilitam ao sujeito investigado falar espontaneamente sobre sua vida, e assim, sobre sua relação com a prática da leitura.

Para Darnton (1995), apesar de uma volumosa literatura sobre a psicologia, fenomenologia, textologia e sociologia da leitura, esta continua a ser misteriosa. Os processos que envolvem essa prática, ainda, são questionados sobre diversos aspectos. No entanto, os estudos já realizados trouxeram grande quantidade de informações sobre a história da leitura. Ginzburg (1987) encontrou um leitor entre os documentos da Inquisição; Darnton (2001) investigou por meio de cartas escritas por Ranson, um leitor rousseauista do século XVI, quando a leitura e a vida cotidiana se entrecruzavam; Hébrard (2001) analisou um documento com as memórias de Valentin Jamery-Duval, um camponês autodidata, do século XVIII. Ainda, diversas informações quantitativas foram exploradas mediante catálogos de títulos publicados e de acervos bibliotecários. No entanto, Darnton (1995, p. 148) ainda clama por uma história da leitura mais ampla, que atinja os “comos” e os “porquês” que envolvem as práticas de leitura, ao afirmar: “há de ser possível desenvolver uma história, bem como uma teoria da reação do leitor. Possível, mas não fácil, pois os documentos raramente mostram os leitores em atividade, modelando o sentido a partir dos textos.” Sendo assim, a história oral traz real valor à investigação, uma vez que a história da leitura é investigada a partir dos “leitores em atividade”, as questões são direcionadas aos próprios sujeitos da investigação.

Contudo, deve-se levar em consideração no momento da análise dos dados, a subjetividade própria do depoimento oral. O indivíduo que narra

a sua vida ou fala sobre alguns aspectos desta, apresentará a sua versão sobre os acontecimentos que vivenciou, ou sobre as práticas que fazem parte de sua vida, aspectos que devem ser considerados e incorporados à investigação. Para Montenegro (1993) uma perspectiva que tem causado muitos equívocos metodologicamente, é o uso de depoimentos como se fossem da mesma natureza das fontes escritas, sendo necessário, portanto, avaliar as especificidades da prática metodológica da história oral. Paralelamente ao uso das fontes orais, são analisados todos os materiais, documentos e livros que fazem parte da biblioteca particular dos três leitores, de forma a tornar a pesquisa mais rica e com maior possibilidade de problematizações.

Nesse processo de investigação alguns caminhos já foram percorridos; o primeiro passo foi o de localizar os sujeitos de pesquisa, que foram definidos por características comuns, como o hábito da leitura e a vida rural. O período da busca por esses sujeitos pode ser caracterizado como um momento de importância fundamental à investigação. A localização, o primeiro contato e a aceitação do sujeito em ser interlocutor no processo de pesquisa requerem técnica e muita perseverança do pesquisador. Entre outros contatos realizados, foi o “encontro” com esses três leitores, inicialmente, que possibilitou o início da investigação.

O senhor Antonio residiu por muito tempo na zona rural, dedicando-se à produção de pêssegos, chegou a ser chamado de “rei do pêssego”, segundo conta. Depois da aposentadoria, passou a residir na zona urbana do município de Morro Redondo, fato que facilitou consideravelmente a localização e o contato para a realização das entrevistas. O senhor Henrique reside na zona rural de Pelotas, a sua localização só se tornou possível em virtude da cumplicidade de uma colega de pesquisa, que também vem investigando a prática de leitura e escrita dessa família. O senhor Nei mora na zona rural do município de Canguçu, tendo sido localizado por uma amiga que se envolveu na busca por sujeitos que pudessem contribuir com a investigação. O primeiro contato foi realizado por ela, uma vez que conhece a família há algum tempo e, assim, possíveis desconfianças quando ao caráter da pesquisa foram anuladas. Todas as três entrevistas ocorreram de forma livre, caracterizando-se por uma conversa informal, e foram gravadas com a autorização dos entrevistados. Por meio desse contato inicial, tornou-se possível traçar um perfil dos leitores em evidência, conhecendo, mesmo que parcialmente, suas histórias e a relação que estabelecem com a leitura.

3 A ESCOLARIZAÇÃO E A LEITURA

Tendo vivido a infância na zona rural, entre as décadas de 1920 e 1930, período em que o acesso à escola era bastante limitado, especialmente, nas zonas rurais, os três senhores em evidência ingressaram na escola e foram alfabetizados. O encantamento pelas letras ocorreu desde muito cedo, como se pode perceber no depoimento de seu Henrique:

Eu comecei a observar as letras nos papéis das folhas de cigarro, chamava-se leão as folhinhas de fazer cigarro enrolado, então tinha o leão ali no lado, e ela [avó] então começava apontando pra mim, ela lia pouco e velhinha já, e falava nas letras, até que eu vi como era que escrevia leão, e por ali eu comecei. Antes da escola, muito antes. Eu sempre me dediquei a observar a letra. Eu gostava da letra, eu não conhecia o que era letra naquela época, mas eu gostava do florão da letra, que a letra era grande, encarnada contra um papel amarelo, e eu achava bonito, chamava a atenção, e por ali eu comecei a me incluir dentro da letra e apreciar a leitura, e depois eu fui pro colégio o que eu apreciava era leitura. (Henrique, 2007).

Na memória do senhor Henrique o primeiro contato com as letras ainda é bastante claro, a alfabetização possibilitou-lhe a inclusão no mundo das letras e ofereceu-lhe a condição de leitor. Seu Henrique concluiu apenas o terceiro ano do ensino primário, período suficiente, segundo ele, para conhecer as letras e não se desligar mais da leitura.

O senhor Antonio também frequentou poucos anos a escola, e lamenta ter sido afastado dela por questões étnicas, como explica:

Eu não completei, naquela época era até quinta série, só que eu não completei a última série. Porque foi no tempo da Segunda Guerra Mundial. Aí, eu vinha aqui, escondido a cavalo aqui por dentro, por que era lá na escola Bomfim, no Passo do Valdez. Aí descobriram, meus colegas lá descobriram e começaram a me chamar de “Quinta Coluna¹”, eu me queixei para a minha mãe, ai a minha mãe disse não, então não vai mais. Eu ia me formar naquele ano, eram três alunos, os primeiros que iam se formar na escola Bomfim. Eu ia me formar no ensino primário, já estava com 13 anos! (Antonio, 2007).

Por ser de origem alemã seu Antonio “sentiu na pele” a discriminação e perseguição sofrida por imigrantes e descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, período em que o governo de Getúlio Vargas promoveu a Campanha de Nacionalização. Seu Antonio com muito pesar relata seu afastamento da escola no último ano do primário. Por ser órfão de pai, a preocupação da mãe para com os filhos era redobrada, o que influenciou, segundo ele, a decisão por afastá-lo da escola. Nos três primeiros anos de escolarização seu Antonio cursou uma escola mantida por uma Comunidade Evangélica Luterana, onde aprendeu a ler em alemão: “Aprendi [alemão] aqui na escola São Domingos, estudei até o terceiro livro, com letra gótica eu sei ler ainda, quando se soletrava letra por letra.” (Antonio, 2007). De forma que, entre as leituras realizadas por seu Antonio, os livros em alemão também estão incluídos.

Seu Nei teve a possibilidade de permanecer na escola por um período maior, mas também não conseguiu concluir os estudos, como relata:

Eu estudei bastante, quando eu ia ingressar na faculdade fui acometido de pneumonia, eu tinha 17 anos, eu tive 27 dias de cama, os remédios eram a forma mais empírica possível, é tanto que os farmacêuticos levavam um dia inteiro para elaborar uma receita que o médico passava, agora não [...] Então por isso eu não segui. Eu fiz primário, fiz ginásial, e o científico, que hoje com o científico já se entrava no segundo ano de faculdade [...] Eu pensava em história [como curso superior], eu gostava de engenharia também, mas o meu forte era história e geografia. (Nei, 2007).

O senhor Nei “arquiva na memória” as lembranças da época escolar, e o prazer em estudar conteúdos relacionados a acontecimentos históricos.

A gente quando gosta de uma coisa aquilo fica tão ligado que, eu já estou com 90 anos, e me lembro, nesta parte de história, eu me lembro das primeiras lições que eu aprendi de história com um professor municipal, aqui do interior e nunca mais esqueci. A gente vai arquivando, né? Felizmente tenho muita boa memória. Bom, agora memória se conserva é justamente se exercitando através da leitura. (Nei, 2007).

Textos históricos fazem parte da preferência literária dos três leitores, que afirmam claramente que o incentivo pela leitura está relacionado ao interesse por

conhecer a história. Seu Antonio ao ser questionado sobre o gosto que cultivava pela leitura, logo afirma: “Ora, eu não sei quando iniciou [gosto pela leitura], eu sei que eu me interessei muito sempre por história, os livros que eu tenho são tudo sobre história”; sugerindo que a prática da leitura acontece, fundamentalmente, em razão do gosto por questões históricas. Dessa forma, pode-se compreender que a leitura se apresenta como um meio pelo qual saciam o desejo pelo conhecimento histórico. Conhecer o passado contribui para entender melhor o presente, explica seu Henrique:

Sempre adotei o passado, eu gosto de saber o que começou antes do que eu, como é que era aquilo lá, pra entender melhor e pode dali fazer uma conclusão de como a vida futura pode seguir, baseado nos troncos, é ali que eu me preocupava. Eu já li uma série de livros, que nem sei mais quantos são, de tudo quanto é assunto, do tempo da Segunda Guerra e antes da guerra, lá em datas muito anteriores, há quinhentos anos atrás, eu tenho livros aí que explicavam o que era o tempo naquela época. (Henrique, 2007).

Adquirir livros faz parte do hábito dos três leitores. Mesmo residindo na zona rural, sempre que possível compram livros: “eu ia seguido pra Pelotas e chegava na livraria ali na quinze” (Antonio, 2007). A biblioteca particular desses leitores foi sendo montada com livros presenteados e comprados, mas, também, muitas leituras foram realizadas por intermédio de livros emprestados. Seu Antonio fala sobre os livros que adquiriu:

Eu tenho esses livros que tem a origem dos sobrenomes, isso foi o velho “Iequel” que foi pra Alemanha e compro esses livros e foi ficando pros descendentes e sabendo que eu gosto disso, uso e já passei muita coisa adiante, nomes e coisas, deram pra mim. Só que eu não gostei do meu nome, [pronúncia em alemão] significa “o bárbaro” e Martem significa “favo de abelha”. Se um dia alguém se interessar vou botar lá no museu, pra fazer uma pesquisa. Mas a maior parte [dos livros] foi comprado [...] e os filhos compram pra mim. (Antonio, 2007).

O acervo de livros do senhor Antonio é numeroso, títulos variados compõem sua biblioteca; obras relacionadas à história do Brasil e, especificamente, à história

regional, outras vinculadas à história da Alemanha e da colonização alemã no Brasil. Para Darnton (1995, p. 152) a análise do catálogo de uma biblioteca particular pode ser significativa para traçar um perfil do leitor, “[...] mesmo que não leiamos muitos livros que possuímos e leiamos muitos livros que nunca compraremos [...] o estudo das bibliotecas particulares tem a vantagem de ligar o ‘que’ com o ‘quem’ da leitura.”

Os motivos que caracterizam a relação desses agricultores com a leitura podem ser interpretados como uma prática de entretenimento, uma busca pelo conhecimento dos fatos históricos que vivenciaram ou foram vivenciados por seus antepassados. Ao que parece, não há uma única resposta para essa questão, talvez todos esses indicativos, entre outros, correspondam a essa relação entre o leitor e a leitura. Mas quais sentidos são atribuídos a essas leituras, qual a apropriação dos textos lidos?

Na primeira entrevista realizada, foi possível perceber o profundo conhecimento que estes leitores têm sobre história, desde a história da localidade onde vivem até a história geral do Brasil e do mundo. No entanto, as temáticas preferidas são aquelas relacionadas direta ou indiretamente com suas histórias de vida.

A trajetória de vida de seu Antonio contempla acontecimentos relacionados à história da etnia alemã, por ser descendente de colonizadores alemães. Desse modo, as leituras que realiza estão vinculadas a sua história de vida. No depoimento que segue, observa-se o conhecimento histórico de seu Antonio em relação à origem da localidade onde mora:

Esse é o Barão de Três Serros [mostra a foto em um livro], os três serros se avistam aqui de Morro Redondo, a Baronesa era uma alemã, Amélia Hartwig de Brito Antunes Maciel, Baronesa de Três Serros. Visconde da Graça e João Simões Lopes também eram proprietários de terra aqui [Morro Redondo], e tinham charqueadas aqui no Colorado e na Palha Branca [localidades rurais]. E o Domingos de Almeida [...] a Bernadina era esposa do Domingos de Almeida, por isso Santa Bernadina [nome de uma localidade rural de Morro Redondo], porque aqui no Brasil se santificava tudo, Santa Bernadina, Santa Eulália.

Na Santa Bernadina, tem escola Padre Burker, não é? Esse padre era o primeiro diretor do colégio Gonzaga de Pelotas, acho que era o mesmo. Eu conheci a história dos primeiros imigrantes alemães de Santa Catarina, era na altura de Florianópolis, naquela época chamava-se

Desterro, e ali aquela colônia não funcionou, não sei como se chamava aquela colônia, eu tinha um livro [...] [pensa] ah! era emprestado o livro, e aonde tinha um padre Pedro Burkner, e ninguém sabe o fim dele lá, provavelmente veio pra cá. (Antonio, 2007).

É possível observar outros tantos exemplos do conhecimento histórico do senhor Antonio, porém pelo depoimento têm-se condições de realizar algumas inferências. Percebe-se que as “grandes personalidades históricas” são bastante valorizadas em suas leituras, a referência a esses personagens é constante em seu depoimento, o que aponta para uma aproximação com a história tradicional, na qual os acontecimentos históricos são abordados a partir de grandes nomes, que se apresentam como os únicos responsáveis pela construção da história de uma sociedade. Outra questão observada é o fato de estabelecer constante relação entre as leituras que realiza. Em outro momento da entrevista, seu Antonio afirmou que os livros servem para fazer pesquisas, “[...] às vezes, eu me lembro de alguma coisa, aí eu faço uma pesquisa nos meus livros, mas eu acho que quando a gente já leu sobre tudo vai gravando, a origem disso, daquilo.” Seu Antonio realiza, desse modo, uma leitura investigativa, que visa relacionar e entrecruzar fatos, valorizando os grandes nomes da história na busca por conhecer sua própria história.

Para seu Henrique o gosto pela política partidária lhe motiva a conhecer a história política do Brasil; segundo ele não é qualquer político que consegue convencê-lo em mudar suas concepções políticas, uma vez que se considera bem informado. Partidário de Getúlio Vargas está fortemente convicto de que este foi o melhor presidente que o Brasil já teve, conforme relata:

Em 1930 começou a forma do regime brasileiro, um regime diferente, porque de primeiro era um sistema e depois mudou, e aquele sistema antes de 30 eu conheci várias vezes nos livros, de 30 pra diante tem uma diferença enorme. Antes o Brasil era uma revolta de briga, tudo se matando assisistas e borgistas eram os dois partidos que existiam naquela época; Assis encarnado, Borges verde, dois distintivos, se conhecia longe, os assisistas por causa do lenço encarnado e o borgista verde, e se atacavam, dava revolta todos os anos, foi muita revolta, e eu vi, ajudei, guri pequeno ainda, o meu pai levar os cavalos pro mato, pra esconder dos revolucionários, que vinham e levavam os cavalos embora, quando não levavam o rapaz que tava junto. E isso continuou

muitos anos, assim nesta república esfarrapada de revoltas e revoltas e no final houve esta revolução de 30 que foi formada por Getúlio Vargas, que foi o líder maior do Brasil foi Getúlio. Ele tampou a revolução, acabou com tudo, terminou com os partidos tudo. Entrou lá com o governo provisório com o lenço branco, era o distintivo dele, dali ficou Getúlio e os generais de Pedro Góis Monteiro e o Eurico Dutra, eram generais lá do Rio, se reuniram os dois e colocaram Getúlio como ditador, e ficou Getúlio como ditador 15 anos, foi o que endireitou o Brasil, acabou com as revoltas, ninguém mais brigou, ele acabou a história da revolta, com a ditadura era ele que mandava.

O maior governante foi Getúlio Vargas, não teve outro, foi o maior e o primeiro. Foi o homem que puxou pela moralidade não pela guerra, ele tomou conta pela paz, a espada dele era a paz, a bandeira branca, um inimigo vinha ali e ele chamava ele de amigo, e ele saía amigo dele. O Getúlio foi o maior brasileiro que o Brasil teve até hoje, esse Getúlio aqui [aponta para a foto na parede da sala]. (Henrique, 2007).

Seu Henrique mostra-se convencido do êxito do governo de Getúlio Vargas, e justifica seu posicionamento citando as revoltas existentes no Brasil antes de 1930, comparando-as a paz que se instala no país após esse período. Refere-se à ditadura de Vargas como algo necessário e positivo para o Brasil, nenhum aspecto é mencionado contra esse governo. Afirma que já realizou diversas leituras sobre o assunto, apresentando alguns de seus livros: *Pensamento Vivo de Getúlio Vargas*, de José Domingos de Brito (Org.); *Getúlio Vargas*, de Ivan Atila; *A vida e tragédia do Presidente Getúlio Vargas* e *O Segredo dos Presidentes*, de Genilson Moraes Neto; por fim, afirma que Getúlio Vargas não se suicidou, mas foi assassinado, como se observa:

Ele retornou em 50, mais aí já foi muito diferente, terminaram matando ele. Getúlio não se matou, eu tenho no livro aí, quem matou Getúlio. Getúlio não se matou, quem matou Getúlio foi Demetri, era um filho perdido, e a morte de Getúlio não é assim como eles contam. Tinha um sábio da Alemanha no Cadete, ele viu o tiro e o estrondo da porta, vou lhe mostrar o livro! (Henrique, 2007).

O livro ao qual seu Henrique se refere é de autoria de Jô Soares, intitula-se *O homem que matou Getúlio Vargas*, é um livro literário que mistura história

com ficção. Trata-se de uma biografia de Dimitri Borja Korozec, um personagem fictício, de personalidade anarquista especializado em assassinatos políticos. Na trama, o autor constrói um roteiro geográfico para seu assassino e, por meio dele, conta 40 anos de história, de 1914 na Bósnia até 1954 no Brasil. No entanto, Seu Henrique apropria-se da leitura deste livro considerando-o como um livro histórico, que contribui para esclarecer o episódio da morte de Getúlio Vargas. Dessa forma, pode-se entender que as leituras realizadas por seu Henrique aproximam-se das leituras de Menocchio, o moleiro de Friuli, análise realizada por Ginzburg (1987), em que o leitor apropria-se do texto, dando-lhe sentido próprio.

Em relação ao terceiro leitor, seu Nei, percebe-se em sua fala que as palavras são cuidadosamente colocadas, dominando um amplo vocabulário, o que o diferenciava, certamente, na comunidade onde mora. Seu Nei conta que algumas vezes já foi chamado nas escolas municipais para fazer palestras, conforme relata:

Há pouco tempo fiz uma palestra num colégio, onde elas [professoras] queriam que eu descrevesse o que era a vida nas antigas estâncias, porque eu ainda tive uma noção mais chegada naqueles costumes, o meu pai também era daquele ramo e os meus avós. Então eu comecei dizendo que nas estâncias o regime era eminentemente patriarcal, quer dizer que era só o patrão que mandava, e sempre tinha bastante gente. Porque o meu trisavô foi sesmeiro, o sesmeiro quando Portugal resolveu povoar o Rio Grande do Sul, por que os espanhóis estavam vindo, ele começo a doar as tais sesmarias, as sesmarias é uma fração de terra com 13.068 hectares. Por isso que o Rio Grande do Sul tinha certa superioridade sobre o restante do Brasil no aspecto social. Quando os militares chegavam à idade de deixar a ativa, então Portugal não tinha dinheiro e oferecia uma sesmaria aqui no Rio Grande do Sul, “os campos de futuro”. Então veio gente até da nobreza, inclusive pelo lado “da Mota” a minha família tinham os traços de nobreza.

Os sesmeiros que receberam terra aqui Joaquim da Silva Mota, eram dois irmãos que receberam entre os dois receberam mais de 26 mil hectares de terras, a partir de canguçu para o norte e eram homens esclarecidos. Até hoje Portugal é um país pequeno e pobre de recursos naturais, quando eles souberam que tinha digamos assim um “bloco de ouro”, trataram, aqueles mais esclarecidos, trataram de vir e se firmar. Então por isso que o Rio Grande do Sul sempre foi um estado mais elitizado. (Nei, 2007).

O conhecimento histórico, segundo seu Nei, foi sendo adquirido mediante leituras que nunca deixou de realizar, não só os livros fazem parte dessas leituras, mas o jornal, nesse caso o jornal Diário Popular, que recebe diariamente de seu sobrinho que trabalha na zona urbana de Canguçu. As temáticas que mais lê estão relacionadas à sua história de vida, estabelecendo uma relação direta entre a história social e a familiar. O conhecimento histórico é vinculado a suas concepções pessoais, ao relatar aspectos relacionados à história do Rio Grande do Sul, faz uma interpretação própria sobre a superioridade do estado em relação ao restante do país.

A história de vida desses três homens é caracterizada pelo hábito da leitura; na comunidade rural onde vivem a prática da leitura os faz “diferentes”. A preferência por leituras históricas associadas a acontecimentos relacionados às suas trajetórias de vida, faz com que a leitura e a vida se entrecruzem, significando-as mutuamente. Darnton (1995) já afirmara que a leitura e a vida, a interpretação dos textos e a compreensão da vida, relacionam-se de forma significativa, ressignificando a vida humana. A história da leitura ao investigar a trajetória de leitores, pelos vestígios encontrados em arquivos, aponta para a relação estabelecida entre os leitores e os livros, e o resultado dessas leituras nas suas relações sociais, questão observada, por exemplo, por Ginzburg (1987), que por intermédio de documentos da Inquisição, fez ressurgir a história de um moleiro de Friuli, um homem comum do século XVI, perseguido e condenado pela Inquisição. Menocchio ao ser interrogado, por diversas vezes, assume uma posição não-cristã, postura advinda de suas leituras, ao ler construía e transformava o conteúdo lido. Conforme destaca Ginzburg (1987, p. 80):

Mais do que o texto, portanto, parece-nos importante a chave de sua leitura, a rede que Menocchio de maneira inconsciente interpunha entre ele e a página impressa – um filtro que fazia enfatizar certas passagens enquanto ocultava outras, que exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória de Menocchio deformando a sua leitura. Essa rede, essa chave de leitura, remete continuamente a uma cultura diversa da registrada na página impressa: uma cultura oral.

O autor relaciona a origem comum de Menocchio, ligada à cultura oral, à apropriação que fazia dos textos lidos, “deformando” as leituras que realizava. No

entanto, Chartier (1998, p. 129) ao abordar a apropriação que os leitores comuns fazem das leituras que realizam, chama a atenção para a “tentação de caracterizar a maneira de ler dos mais humildes como se todos fossem outros tantos Menocchios e como se a especificidade da leitura “popular” se devesse ao deslocamento dos textos, à descontextualização dos fragmentos, à adesão à liberalidade do sentido.” “Os mais humildes”, “os comuns”, “os simples”, denominações direcionadas a pessoas pertencentes a classes sociais de baixa renda, e/ou menos letradas.² A leitura entre esses grupos sociais não é uma prática recorrente, porém, não deixa de existir, e em alguns casos, apresenta-se de forma muito intensa. Contudo, pode-se atribuir às práticas de leitura atuais o mesmo sentido que Ginzburg atribui às leituras de Menocchio? Qual a apropriação que os homens comuns, do século XXI, fazem das leituras que realizam? São apontados indícios.

4 CONCLUSÃO

Percebe-se que a prática de leitura desses senhores caracteriza-se por uma leitura que visa conhecer as origens familiares e compreender os acontecimentos vivenciados por eles. Seu Henrique serviu ao exército brasileiro no período da Segunda Guerra Mundial, seu Nei é descendente de portugueses que herdaram Sesmarias, seu Antonio vivenciou a perseguição aos descendentes de alemães durante a Campanha de Nacionalização, observa-se, portanto, que essas temáticas estão presentes nas leituras que realizam. Para Goulemot (2001, p. 113) “[...] ler é fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido.” Dessa forma, a leitura torna-se um meio de recordar e/ou entender o passado vivenciado, e, assim, a prática de leitura assume imenso significado na vida cotidiana. Homens comuns, ligados a um grupo social tradicionalmente associado à oralidade, que se fazem leitores, no ambiente rural, local onde o trabalho braçal predomina e o tempo se esgota por tantos afazeres, nesse ambiente o hábito da leitura ganhou espaço, desenvolveu-se e prevaleceu. Por certo que a aposentadoria contribuiu sobremaneira, segundo os relatos, para ampliar a prática de leitura; no entanto, a leitura não se desenvolve após a aposentadoria, ou seja, apenas como forma a preencher o tempo ocioso, ela fez/faz parte da vida desses agricultores.

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que mesmo em ambientes caracterizados pela oralidade a prática de leitura pode se fazer presente, tendo significativa importância nas relações cotidianas. Para tanto, a leitura necessita de um “motivador” que justifique sua prática, como, por exemplo, nesse caso, o anseio em conhecer-se melhor por meio do conhecimento histórico. Desse modo, o significado atribuído à leitura está relacionado à subjetividade inerente a cada história de vida. No mesmo sentido, a apropriação da leitura está relacionada com a trajetória social e cultural de cada indivíduo e com suas concepções de vida.

History of the practical of reading: the case of three farmers

Abstract

This work, in an investigative form, is about the history of three farmers. Histories characterized by the custom of reading. In the rural community, where these readers inhabit, the practical of reading makes them different. The preference for historical readings, associated to the events related to its trajectories of life, makes the reading and the life to intercross, meaning them mutually. The oral history is presented as main methodological support, with the objective of “to catch the effective experience of the narrators” (QUEIROZ, 1988) as a form of deepening the analysis of the practical of reading in the rural context. Theoreticians as Roger Chartier and Robert Darnton are presented as the main interlocutors of the inquiry. When analyzing the appropriation of reading by these readers, we perceive that the readings they do, are related to the inherent subjectivity of each history of life.

Keywords: History of education. History of reading. Rural readers.

Notas explicativas

¹ Termo usado para se referir a grupos clandestinos que trabalham dentro de um país ou região, ajudando a invasão armada promovida por um outro país em caso de guerra internacional, ou facção rival no caso de uma guerra civil.

² Kleiman (1995, p.19), baseada em Scribner e Cole (1981), conceitua letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

REFERÊNCIAS

BELO, André. **História & Livro e Leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. **História da Educação**. Pelotas: Ed. Ufpel, n. 11, abr. 2002. p. 131-146.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia**: a escola dos Annales (1929-1988). Tradução Nilo Odália. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

CHARTIER, Roger. Leitura e Leitores “Populares” da Renascença ao Período Clássico. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette**: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DE CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Entre-vista: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1994.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp. 1996.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral, caminhos e descaminhos. Revista Brasileira de História. **Memória, História e Historiografia**. Dossiê Ensino de História. São Paulo: Anpuh; Ed. Marco Zero; v. 13, n. 25-26, set.1992, ago. 1993.

PARK, Margareth Brandini. **História e Leituras de Almanques no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível”. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (Org.). **Experimentos com História de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

ROCHE, Daniel. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

VON SIMSON, Olga R. Moraes (Org.). **Experimentos com História de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

Recebido em 10 de fevereiro de 2008

Aceito em 1º de junho de 2008

TREVISOL, Joviles Vitério

Atores Sociais e Meio Ambiente: análise de uma rede transnacional de organizações da sociedade civil

Chapecó: Argos, 2007, 295 p. Série Debates.

Gedalva Terezinha Ribeiro Filipini*

A polêmica que permeou o conflito sobre o projeto de construção da hidrovía Paraguai-Paraná, marcou a história dos países do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul) no final do século XX. O projeto, surgido em 1987, propunha a construção de uma hidrovía internacional conectando o porto de Nueva Palmira (Uruguai) a Cáceres (Brasil), em uma extensão de 3.442 quilômetros, com a finalidade de oferecer melhor ligação econômica entre os cinco países da região – Brasil, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. Indicava obras capazes de provocar profundas alterações no ciclo hidrológico dos rios, e desencadear uma série de impactos socioambientais na região da Bacia do Prata e, sobretudo, na região do Pantanal.

No cerne da questão encontra-se o conflito ambiental, alçado da esfera do poder político-econômico para o debate global, por meio da ação de um movimento contra-hegemônico de articulação dos atores sociais. Havia por parte do autor o firme propósito de investigar um exemplo bem sucedido de ação da sociedade civil, por meio do estudo investigativo em uma dimensão sociológica, com vistas a compreender os desafios enfrentados, suas estratégias e resultados.

A escolha da Coalizão Rios Vivos, ocorreu em virtude de ser uma rede de ONGs e movimentos sociais composta por aproximadamente 300 entidades civis de inúmeros países da América e Europa, pensada a partir da necessidade de conquistar espaço de participação pública nas instâncias decisórias do projeto, dada sua inconsistência quanto aos impactos socioambientais. Estruturada du-

* Historiadora e geógrafa; Mestre em Educação (Unoesc); Psicopedagoga; Graduanda em Engenharia Ambiental (UnC); pesquisadora em bioindicadores de poluição atmosférica com artigo publicado, com Comunicações de Pesquisas em eventos; membro da Rede Sul-brasileira de Educação Ambiental e bolsista do Projeto Rede Guarani/Serra Geral (CNPq em Convênio Funjab/Fapesc); Rua Ermínio Deuclides Tagliari, 526, Bairro Nossa Senhora da Salete, CEP 89.700-000, Concórdia, SC; gedalvafilipini@hotmail.com

rante o movimento preparatório da Eco-92, a Coalizão foi formalmente instituída em dezembro de 1994 (p. 167), com o desafio de monitorar o Projeto Hidrovia Paraguai-Paraná, uma vez que se evidenciavam riscos preocupantes em relação à biodiversidade do Pantanal. Por constituir uma das poucas áreas úmidas do planeta, o Pantanal conquistou em novembro de 2000, dois importantes títulos internacionais concedidos pela Unesco: o de “Reserva da Biosfera” (declarado no dia 9) e o de “Patrimônio da Humanidade” (dia 29), de grande relevância pela abrangência e objetivos. As Reservas da Biosfera constituem sistemas de gestão com ênfase no planejamento e conciliação entre preservação ambiental e desenvolvimento sustentável, tendo as unidades de conservação como núcleo, enquanto os sítios do Patrimônio da Humanidade resultam de uma convenção internacional que reconhece a importância de determinadas áreas, sem as quais haveria um empobrecimento da humanidade. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a preservação da biodiversidade do Pantanal é essencial para a sustentabilidade das populações locais, que é representada por um contingente de 150 mil índios pertencentes a 25 famílias e uma centena de comunidades (TREVISOL, 2007, p. 23).

É na contramão da concepção de desenvolvimentismo a qualquer custo, que surge a Coalizão Rios Vivos – objeto do resgate histórico que o autor faz com riqueza de detalhes, evidenciando sua importância como articuladora de novos conhecimentos e espírito protagonista de cidadania, na busca por assentimento e legitimidade. Sobretudo, faz-se relevante pelas contribuições e alternativas de ação que encaminha – seja na produção de diagnósticos científicos, seja na publicização dos impactos e riscos negativos relacionados à implantação do projeto, tal como havia sido inicialmente planejado e publicado em 1990 com o nome de Relatório Internave (p. 22). Porém, as ações protagonizadas pela Coalizão Rios Vivos só ganharam visibilidade em agosto de 1995, após a divulgação do vídeo “O Pantanal vai virar sertão?” produzido pelo WWF, parceira da Coalizão. A divulgação transnacional do vídeo é considerada pelo autor como um “divisor de águas” na campanha da hidrovia, uma vez que a partir daí, o projeto ganha dimensão planetária, é inserido na agenda global, e conquista a opinião pública que é finalmente mobilizada em favor da causa.

O livro é desenvolvido em cinco capítulos, iniciando com a apresentação e conceituação da emergente “sociedade civil global”; insere a relevância política da

organização da sociedade civil enquanto instância definidora de rumos; contextualiza os interesses políticos e econômicos do projeto HPP inserindo aí a dimensão socioambiental; e, evidencia as possibilidades de ação que levaram à inserção do conflito na agenda política global, de forma a reverter processos e redefinir as prioridades governamentais.

No primeiro capítulo faz uma abordagem contextualizada da “globalização” e dos entendimentos em torno do conceito de “sociedade civil”, dialogando com autores como Giddens, Beck, Castells, Ianni, Boaventura de Souza Santos e outros. Inicia com a contribuição de Boaventura que aponta para a necessidade de tornar o local globalmente relevante, como forma de construir capacidades e promover reciprocidades efetivas (TREVISOL, p. 27). Trata das origens e evolução do conceito de “sociedade civil global”, vista nos anos 70 como movimentos de resistência e contestação; como associativismo revolucionário ligado à conquista de direitos e humanidades nos anos 80; para caracterizar as organizações sociais, as ONGs e o “terceiro setor” nos anos 90; e, mais recentemente, para significar uma esfera social politizada, com o propósito de atribuir relevância às temáticas de interesse coletivo. Além disso, promove a reflexão entre as posições defendidas por pensadores como Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx e Gramsci, contextualizando a evolução do conceito ao longo do tempo.

O segundo capítulo analisa o contexto sociopolítico da emergente “sociedade civil global”, que nas palavras de Habermas (1995, p. 99 apud TREVISOL, 2007, p. 91), significa “a idéia republicana de uma comunidade influenciando sobre si mesma de maneira consciente.” Relata a trajetória da organização social, e suas estratégias de construção, desenvolvimento e integração através de rede. Além disso, atribui importância às ações que permitem expandir a percepção ambiental, valorizar a cidadania como estratégia de mobilização, ressignificar os laços de convivência e responsabilidade entre as pessoas e, acima de tudo, inserir na esfera pública a discussão dos problemas coletivos, com o propósito de transformar as suas práticas.

O terceiro capítulo detalha o projeto proposto no Relatório Internave – primeiro projeto HPP, e todo o processo de questionamentos, conflitos e estudos desencadeados a partir daí, passando pela formação do Comitê Intergovernamental da Hidrovia – CIH e o descaso deste para com a participação da sociedade civil. Relata o histórico do Projeto Intergovernamental da Hidrovia no contexto do Mercosul, o qual começou a tomar corpo jurídico e adesão política no final da década de

80 (séc. XX), embasado por acordos bilaterais de navegação sobre esses dois importantes rios da Bacia do Prata, que vinham sendo construídos desde o século XIX, efetivados na assinatura do Tratado da Bacia do Prata em 1987. Torna perceptível o empenho dos governos na viabilização das obras diretamente ligadas ao processo de formação do Mercosul, e à perspectiva de integrar as economias dessa grande região ao comércio internacional, de forma mais competitiva. Ao evidenciar o interesse pelo potencial econômico do transporte hidroviário existente nesses rios, mostra também as ações governamentais para dificultar o acesso da sociedade civil aos documentos do projeto, e, mais especificamente, dificultando sua participação nas instâncias decisórias.

O quarto capítulo aborda o Projeto Hidrovia Paraguai-Paraná e a mobilização dos atores sociais. O anúncio do projeto instaura uma dinâmica desenvolvimentista de inspiração neoliberal, que despertou a preocupação de lideranças ambientalistas brasileiras. Estas, passam a denunciar os riscos do projeto, desencadeando um processo de diálogo, trocas de informação e articulação da sociedade civil, que consegue introduzir a temática “Hidrovia” nas discussões preparatórias à Eco-92, criando, dessa forma, as condições para o surgimento da Coalizão Rios Vivos. Aborda, ainda, os caminhos trilhados e as dificuldades encontradas nessa articulação que precisava ampliar o debate planetário sobre o projeto, a fim de viabilizar estudos científicos independentes, de forma a qualificar os discursos que se posicionavam contra a sua implantação. Finalmente, o *slogan* proposto pelas ONGs no início da campanha da hidrovia – “adaptar as embarcações aos rios e não os rios às embarcações” – passa a ser admitido, não sem embates e dificuldades de toda ordem, vivenciadas pelos atores protagonistas da campanha. Assim, à medida que se avolumam as vozes contrárias à construção da hidrovia, jornais e revistas de grande circulação do Brasil também passaram a denunciar a insustentabilidade do projeto, levando autoridades políticas a alterar suas agendas de prioridades, evidenciadas nas mudanças de rumo e/ou estratégia.

O quinto capítulo trata das “estratégias de ação e oportunidades de poder” das ONGs, e oferece dados para a compreensão do inegável poder de pressão e influência destas na era da globalização. Segundo o autor, ao desencadear um conflito socioambiental por legitimidade e participação, os atores envolvidos transformam e são transformados (p. 239), gerando uma importante capacidade de mobilização da opinião pública, e de protagonismo de diversas instâncias sociais, cujo poder foi

sendo gestado e exercido, ampliando seus espaços de credibilidade e convencimento. A publicização dos riscos foi um dos ingredientes decisivos para a legitimação política das ONGs, que conseguem globalizar a percepção dos riscos e, em decorrência disso, sua credibilidade vai fortalecendo a Coalizão Rios Vivos como ator político transnacional, pela habilidade de denunciar os riscos e demonstrar cientificamente sua veracidade. Em última instância, a Coalizão Rios Vivos demonstrou à opinião pública internacional por meio da produção e socialização de informações, que a construção da hidrovia implicaria na destruição de dois importantes patrimônios comuns da humanidade – o Pantanal e as Comunidades Indígenas que vivem na região (TREVISOL, 2007, p. 243). Os meios de comunicação, mesmo não sendo campo aberto e democrático, rendem-se à divulgação da campanha, em virtude do volume de informação cientificamente produzida para questionar o projeto, desempenhando dessa forma, um papel determinante nos seus destinos. O propósito perseguido pela Coalizão Rios Vivos de promover a aproximação das pequenas organizações civis dos países do Cone Sul – historicamente isoladas – visava construir uma agenda comum de trabalho, além de fortalecê-las para o desafio de monitorar o projeto da hidrovia.

Trevisol tem a felicidade de abordar um tema extremamente atual e planetário, utilizando como estratégia a investigação e o resgate de uma história pouco conhecida pela população regional. E o faz pelo viés da imersão de quem quer ampliar a percepção para a importância das ações da sociedade civil. A investigação e as inúmeras entrevistas com diferentes atores envolvidos no processo, permitem resgatar o imaginário daqueles que viveram a experiência e a construíram em meio a embates e dificuldades – mas, também, faz uma abordagem detalhada da incansável angústia desses mesmos atores na expectativa de implicar nos rumos do projeto, cujos impactos ambientais negativos, pela dificuldade de acesso aos documentos, nem podiam ser claramente dimensionados.

Atores Sociais e Meio Ambiente constitui um primoroso resgate histórico sobre o ativismo político transnacional, que consegue evidenciar uma experiência bem sucedida de ação coletiva e solidariedade global, e ainda serve de estímulo à politização. Ao reconstruir o conflito em torno do projeto, consegue “identificar as *estratégias de ação e as oportunidades de poder* inauguradas pelos atores civis” (TREVISOL, 2007, p. 23, grifo do autor), e evidencia a importância da articulação da sociedade civil desencadeada pela Coalizão Rios Vivos.

Na atualidade, vivencia-se uma pluralidade de movimentos sociais que se organizam no afã de defender direitos, valores e causas coletivas, criando novas formas de mobilização e cidadania. E, à medida que ampliam seus espaços de influência, ganham legitimidade e aumentam sua capacidade de convencimento e mobilização, prestando um importante serviço às causas que abraçam. Diante disso, fica evidente a necessidade de se conhecer melhor história, como forma de ampliar a percepção ambiental, e compreender as conquistas e o poder dos atores sociais adequadamente articulados.

Atores Sociais e Meio Ambiente é uma excelente oportunidade de imersão na história do nosso país, e merece ser objeto de reflexão de professores, estudantes e da sociedade em geral, uma vez que ao atribuir relevância ao papel da sociedade civil na mobilização das sociedades políticas, evidencia o potencial dessa organização no sentido de transcender aos limites territoriais do poder, desafiando para a construção de políticas de emancipação.

Orientações editoriais para publicação

Os artigos e resenhas submetidos ao(s) periódico(s) devem obedecer aos critérios a seguir.

Artigos

- 1 Os artigos devem ser elaborados em folha formato A4, margens superior e esquerda 3 cm, margens inferior e direita 2 cm, entrelinhas 1,5, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, com exceção das ilustrações, tabelas, notas e citações diretas em recuo, cujas fontes devem apresentar tamanho 10, entradas de parágrafo, 1,25, a partir da margem. O texto deve ser justificado, exceto as referências, que são alinhadas à margem esquerda. Os artigos devem apresentar extensão de 15 a 25 páginas.
- 2 As páginas devem ser numeradas à margem superior direita.
- 3 Para as tabelas e ilustrações (fotografias, mapas, gráficos, quadros, fluxogramas, organogramas, diagramas, esquemas, entre outras), é necessário que os arquivos originais sejam enviados, também, em arquivo digital, separadamente. As imagens digitalizadas devem apresentar resolução de 300 dpi. As ilustrações e tabelas devem ser numeradas de acordo com suas respectivas referências no corpo do texto, e os títulos, escritos sem abreviações, apresentando a fonte de referência em tamanho 10 e entrelinhas simples. Todas as tabelas e ilustrações devem apresentar a fonte de origem dos dados. Símbolos e fórmulas matemáticas devem ser elaborados em *software* que possibilite a formatação para o programa *In Design*, sem perda de suas formas originais. Evitar o uso de palavras como “abaixo”, “acima” ou “seguinte” para referir-se a tabelas e ilustrações. Faça, por exemplo: conforme Tabela 5; de acordo com o Gráfico 2.
- 4 De acordo com a NBR 6022 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003), a publicação deve ser constituída por:

4.1 Elementos pré-textuais

- a) Título e subtítulo (se houver): devem figurar na página de abertura do texto, separados por dois-pontos e na língua do texto.
- b) Nome(s) do(s) autor(es): acompanhado(s) da titulação do(s) autor(es), local de trabalho, endereço completo, função que exerce(m) e e-mail; essas informações devem aparecer em nota de rodapé; aconselha-se o máximo de três autores por artigo. Se houver mais de três, os demais devem ser apresentados como colaboradores.
- c) Resumo na língua do texto: deve ser apresentado na terceira pessoa do singular, na voz ativa e redigido em um único parágrafo, com extensão de 100 a 250 palavras.
- d) Palavras-chave na língua do texto: palavras que representam os principais assuntos tratados no texto (entre 3 a 5 palavras); devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave:, separadas entre si por ponto e finalizando também por ponto.

Exemplo:

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Curso Superior.

4.2 Elementos textuais

- a) Introdução: apresenta a delimitação do assunto, objetivos da pesquisa e outros elementos sobre o tema explanado.
- b) Desenvolvimento: parte principal do texto, que apresenta de forma ordenada o assunto tratado. Pode ser dividido em seções e subseções, de acordo com o tema abordado.
- c) Conclusão: aborda os resultados da pesquisa de forma a responder às questões apresentadas na introdução; usa-se como título a palavra Conclusão, e não Considerações finais.

4.3 Elementos pós-textuais

- a) Título e subtítulo (se houver), em língua estrangeira.

- b) Resumo em língua estrangeira: versão do resumo na língua do texto para o idioma de divulgação internacional, utilizando as mesmas características (em inglês *Abstract*, em espanhol *Resumen*, em francês *Résumé*).
 - c) Palavras-chave em língua estrangeira: versão na língua do texto para a mesma língua estrangeira do resumo (em inglês *Keywords*, em espanhol *Palabras clave*, em francês *Wats-clè*).
 - d) Nota(s) explicativa(s): deve(m) ser utilizada(s) apenas para comentários e/ou explicações que não possam ser incluídas no texto, não para referências. Precisa(m) ser elaborada(s), ao final do artigo, antecedendo a lista de referências, numeradas seqüencialmente.
 - e) Referências: devem ser colocadas ao final do trabalho, classificadas em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, com alinhamento à margem esquerda, entrelinhas simples e espaçamento duplo entre elas, observando-se a NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002) e Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos (LÜCKMANN; ROVER; VARGAS, 2008), este uma publicação da Editora Unoesc.
- 5 Para as citações, deve ser observada a NBR 10520 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002) e Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos (LÜCKMANN; ROVER; VARGAS, 2008); as literais curtas, que apresentam até três linhas, devem fazer parte do corpo do texto entre aspas; as literais longas são apresentadas em recuo de 4 cm da margem esquerda, fonte 10, entrelinhas simples, sem aspas. As citações indiretas vêm no corpo do texto. Para as citações no corpo do texto, usa-se o sistema autor-data e/ou autor-data-página, conforme exemplos: (VALLEJO, 1988, p. 87), ou: Segundo Vallejo (1988, p. 87), as orientações [...]
- 6 Os títulos devem ser numerados em números arábicos, da Introdução à Conclusão, e subtítulo (se houver) obedecendo à hierarquia que segue:

1 SEÇÃO PRIMÁRIA

1.1 SEÇÃO SECUNDÁRIA

1.1.1 Seção terciária

1.1.1.1 Seção quaternária

1.1.1.1.1 Seção quinária

7 As palavras em língua estrangeira devem estar em itálico.

8 Para a lista de referências, seguem alguns exemplos.

Livro

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica**: descubra como é fácil e agradável elaborar trabalhos acadêmicos. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Hagnos, 2004. 205 p.

Capítulo de livro

WIRTH, Ângela Fleck. Aplicação do Método de observação de bebês em uma UTI neonatal. In: CARON, Nara Amália (Org.). **A relação pais-bebê**: da observação à clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. cap. 8, p. 207-231.

Artigo de Revista

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin. Estresse em professores universitários na área de fonoaudiologia. **Revista de Ciências Médicas**, Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./fev. 2005.

Texto eletrônico

BRASIL. **Novo Código Civil**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. São Paulo: IOB Thomson, 2002. 95 p. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/senador/alvarodi/b_menu_esquerdo/4_biblioteca_virtual/Novo_codigo_civil.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2007.

Resenhas

As resenhas, quando houver, não devem ultrapassar duas mil palavras. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada ou comentada. A

digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada aos artigos. Não é permitido inserir tabelas e/ou ilustrações.

Entrevistas

Entrevistas serão publicadas a convite do Editor a pesquisadores de reconhecida competência científica nacional e/ou internacional.

Iconografias

São fotografias, desenhos, quadros ou ícones que representam uma realidade social ou educacional significativa. Serão publicadas quando refletem a história da educação escolar de nossa região. Deverão vir acompanhadas de uma súmula explicativa.

Orientações gerais

- a) A exatidão das referências e as idéias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.
- b) O texto deve passar por revisão lingüística antes de ser encaminhado à Editora, conforme Resolução nº 38/Consun/2007 – Define política e diretrizes para as publicações.
- c) O Editor Científico do periódico e a Editora Unoesc não se responsabilizam pelo extravio ou eventual perda de material, devendo o autor manter cópias do original.
- d) Os autores dos artigos serão comunicados a respeito do resultado do parecer em até noventa dias, após a data de entrega.
- e) É admitida a publicação de artigos em língua estrangeira, desde que autorizada pelo Conselho Editorial do periódico.
- f) Os trabalhos devem ser enviados de duas formas: duas cópias impressas devidamente etiquetadas com nome(s) do(s) autor(es), nome do periódico, título do trabalho e instituição e uma cópia por meio digitalizado – elaborados no programa *Word* e encaminhados via postal.
- g) O artigo deve ser inédito, seguindo a linha editorial da revista. Serão submetidos à apreciação do corpo editorial, com a omissão do nome do autor

e dos avaliadores durante o processo “*double blind review*” (o autor não sabe quem é o avaliador e este também desconhece quem é o autor). Após o processo, caso haja necessidade, os avaliadores proporão alterações, visando à melhora do trabalho, com o objetivo de publicá-lo. Se as alterações forem demasiadas, os avaliadores podem rejeitar o artigo de maneira bem-fundamentada. Os originais não serão devolvidos.

- h) Após a avaliação, os artigos serão encaminhados à Editora para os processos de revisão, normalização e formatação, conforme as normas da ABNT.
- i) O trabalho dos autores e dos consultores não será remunerado. Os autores receberão dois exemplares da revista nos quais seu artigo e/ou resenha encontra-se publicado.

Importante

A Revista é publicada em formato impresso, com a possibilidade, também, de ser em formato eletrônico (PDF), disponibilizado pela internet na página da Revista e/ou na(s) página(s) do(s) indexador(es). A Revista permitirá o acesso aos artigos, resenhas e demais textos, não autorizando qualquer comercialização e/ou alteração dos dados. Desse modo, o(s) autor(es) fica(m) ciente(s) da cessão de seus direitos autorais de publicação à Revista, a qual optará pelo tipo de formato de publicação: físico e/ou eletrônico.

Os artigos e/ou resenhas devem ser enviados à Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) para o editor científico da revista.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Roteiro

a/c Editor Prof. Dr. Sandino Hoff

roteiro@unoesc.edu.br

www.unoesc.edu.br/roteiro

Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra

Cep 89600-000 – Joaçaba SC

Fone: 49 3551-2020

Sobre a capa

Colorindo

Pinto na tela
Vidas cinzentas
Pensamentos escuros
Pedras, sem cor de pedras
Cor de petróleo
Sonhos contados
Perdidos
Sonhados
Mãos entrelaçadas
Amarradas
Paradas
De repente
Superação
Transformação
Casulo?
NÃO
Liberto a vida colorindo
De que cor?
Todas as cores.
Tenho asas?
Posso voar!!!
Voarei bem alto
Voarei agora...

(Darlene Vargas)

Darlene Vargas

Bacharel e licenciada em Artes Visuais, professora de artes no ensino superior e médio. Pedagoga e psicopedagoga. Desenvolve trabalhos em pintura em tela, desenho em nanquim, giz pastel e aquarela, com temas e técnicas contemporâneos.

Roteiro

Assinatura anual (duas edições)

1 ASSINATURA 2 PEDIDO DE RENOVAÇÃO 3 ALTERAÇÃO DE DADOS

Preço de assinatura R\$ 20,00

DESEJO RECEBER A PARTIR DA PRÓXIMA EDIÇÃO

NOME COMPLETO

E-MAIL

**PESSOA
FÍSICA**

SEXO

ESTADO CIVIL

DATA DE NASCIMENTO

NATURALIDADE

NACIONALIDADE

PROFISSIONAL

ESTUDANTE

**PESSOA
JURÍDICA**

RAZÃO SOCIAL

CONTATO

ENDEREÇO PARA REMESSA

TELEFONE

BAIRRO

CAIXA POSTAL

CEP

FAX

CIDADE

UF

RESID.

COM.

E-MAIL

Forma de pagamento

Depósito bancário

Banco do Brasil

Agência: 0137-6 Conta Corrente: 17733-4

CNPJ: 84.592.369/0001-20

Enviar a ficha e o comprovante de depósito através do
Fax: (49) 3551-2004; editora@unoesc.edu.br ou via correio para Editora Unoesc
Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra; CEP 89600-000; Joaçaba, SC

Impressão



Editora Unoesc

Rua Getúlio Vargas, 2125, Fone: (49) 3551-2000 / 3551-2065
Fax: (49) 3551-2004 – Cx. Postal 542 – CEP 89600-000 – Joaçaba – SC, Brasil
www.unoesc.edu.br editora@unoesc.edu.br