

Roteiro

v. 33 n. 2 julho/dezembro 2008

dezembro 2008



Editora Unoesc

0104-4311

Roteiro	Joaçaba	v. 33	n. 2	p. 157-312	jul./dez. 2008
---------	---------	-------	------	------------	----------------

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 Sopena – 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 Esniarraga 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 e revisão eletrônica: Fanni Rodrigues Pucci
Capa: Elediana Fátima de Quadros

Missão: Promover e socializar a produção de conhecimentos científicos.

Indexação: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex) – México
Universidad de La Rioja, Proyecto Dialnet – España
Ulrich's Periodicals Directory – USA
Hemeroteca Latinoamericana (Hela) – México
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (Clase) – México
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Bibliografia Brasileira de Educação
Edubase
Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN)
Biblioteca da Justiça Federal

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

Tiragem: 300 exemplares

Sumário

Editorial.....	161
Considerações sobre os estudos de história da educação na antiguidade e medievo: fontes e história	163
<i>Considerations on the studies history of education during antiquity and medievality: sources and history</i>	
Terezinha Oliveira	
São Boaventura e o estudo da geometria na Universidade de Paris, no final do século XIII: uma análise histórica	181
<i>Saint Boaventura and the study of the geometry in the University of Paris, at end of the century XIII: a historic analysis</i>	
Conceição Solange Bution Perin, Terezinha Oliveira	
Educação para o Bem-comum: a formulação ética de Tomás de Aquino na Universidade Parisiense (século XIII)	201
<i>Education for common welfare: Tomás de Aquino ethics formulation at Parisian University (13th century)</i>	
Tatyana Murer Cavalcante, Terezinha Oliveira	
Trajetórias da organização político-sindical dos docentes do Oeste catarinense: um estudo descritivo	223
<i>Trajectories of the Political-syndical organization of the Teachers in the West of Santa Catarina (1988-2006)</i>	
Lucirlene Pertuzatti Lemes, Joviles Vitório Trevisol	
O professor e os conflitos na escola: a indiferença ou o enfrentamento?.....	267
<i>The teacher and conflicts in the school: indifference or the confrontation?</i>	
Marcos Jorge, Marcelle O. Kowalski	

Os fundamentos educacionais da Revista Crítéria – 1964 a 1968.....	283
<i>The educational basis of Criteria Magazine – 1964 to 1968</i>	
Sandino Hoff	
Índice.....	305
Orientações editoriais para publicação.....	307

Editorial

A Roteiro vem publicando seus artigos e resenhas há exatos 30 anos. É o mais antigo periódico da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Por isso, tem se destacado no meio acadêmico pela sua tradição e qualidade de suas edições semestrais.

A presente edição disponibiliza aos leitores sete artigos, todos escritos na linha editorial proposta pelo seu Conselho Editorial, que é a de produzir e socializar conhecimentos científicos na área da Educação.

Três artigos abordam questões relacionadas à história da educação, e três outros tratam sobre temas da atualidade educacional, um deles resultado de uma dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Unoesc.

Os textos que tratam das questões relacionadas à história da educação investigam temáticas diversas. Uma delas, a questão dos clássicos da educação antiga e medieval no processo de formação dos educadores. Outra tem como objeto de estudo a obra de São Boaventura e o uso que este fazia da matemática como forma de argumentar e fundamentar seu pensamento. A terceira temática apresenta a questão da relação entre ética e educação sob a ótica da obra *Suma de Teologia*, de Tomás de Aquino.

Os artigos que tratam de temas da atualidade educacional colocam em questão três objetos de estudo: o primeiro deles apresenta os resultados de uma dissertação de Mestrado em Educação sobre o processo de organização político-sindical dos profissionais da educação no Oeste de Santa Catarina e suas lutas empreendidas no período entre 1988 e 2006; o segundo traz à discussão a questão da violência vivenciada pelos professores do ensino fundamental da rede pública do município de Londrina (PR); o terceiro analisa seis volumes da revista *Criteria*, publicada pelo CEE do estado do Paraná, totalizando doze artigos, sobre temas relacionados à educação.

Com essa coletânea de artigos, a Roteiro promove a continuidade de um ciclo rico de produção científica no campo da educação, pois além das mudanças significativas em sua linha editorial, em seu Conselho Editorial e em sua Comissão Editorial, alcança as metas de atualização de sua periodicidade e de ser um dos mais expressivos periódicos na área da educação. Boa leitura a todos!

Luiz Carlos Lückmann
luiz.luckmann@unoesc.edu.br

Considerações sobre os estudos de história da educação na antiguidade e medievo: fontes e história¹

Terezinha Oliveira*

Transportar para séculos remotos todas as idéias do século em que vive é, das fontes de erro, a mais fecunda. A essas pessoas que querem tornar modernos todos os séculos antigos direi o que os sacerdotes do Egito disseram a Sólon: “Ó ateniense! Vós não passais de crianças.” (MONTESQUIEU, Liv. trigésimo, cap. XIV).

Resumo

O objetivo do texto é destacar a importância do estudo da Antiguidade e da Medievalidade na formação do educador, principalmente pelo fato de essas duas épocas históricas terem contribuído decisivamente para a constituição da moderna sociedade. Ainda que, no Brasil, não se tenha conhecido nenhuma delas, fazem parte da sociedade e, por conseguinte, mesmo que indiretamente, elas fazem parte da formação da sociedade. Em consonância com esses estudos, faz-se uma reflexão acerca das fontes, chamando a atenção para o fato de que seu entendimento ampliou nas últimas décadas, o que permite melhor conhecimento da Antiguidade e da Medievalidade.

Palavras-chave: História da Educação. Historiografia. Fontes. Autores clássicos.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é refletir sobre o entendimento da História da Educação pelo viés de autores clássicos, especialmente acerca das épocas Anti-

* Pós-doutora em Filosofia da Educação/Feusp; Doutora em História, professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá; coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação; Florianópolis, n. 436, apto. 401, Zona 7, Maringá/PR; CEP 87.030-030; teleoliv@gmail.com

ga e Medieval. Para nós, profissionais da Educação, que trabalhamos no campo da História da Educação, precisamos considerar que existem hoje diferentes formas de abordar os estudos acerca desse campo do conhecimento. Assim, embora verifiquemos o domínio de uma tendência teórica que valoriza e que se volta às questões bastante atuais, no campo em tela, consideramos que os autores clássicos podem suscitar e produzir no ensino e nas pesquisas em Educação no Brasil, especialmente àqueles voltados à história e historiografia da Educação, um conhecimento bastante profícuo e necessário à formação dos sujeitos históricos e das identidades, sejam elas locais, regionais, nacionais, sejam internacionais.

Outro aspecto que também acompanha as formulações apresentadas neste artigo e ressalta para nós a importância dos clássicos e do conhecimento da Antiguidade e do Medieval no ensino e na pesquisa reside no fato de que assistimos, cotidianamente, um embate entre duas tendências que norteiam a educação nacional. De um lado, verificamos uma proposta que entende que a educação precisa formar pessoas para o mercado de trabalho; por outro, uma proposta oposta que afirma que precisamos formar sujeitos capazes e conscientes de seus papéis políticos; em síntese, precisamos formar cidadãos.

Nesses dois caminhos, apontados para a educação nacional, a presença dos clássicos e das épocas Antiga e Medieval é aparentemente dispensável porque o indivíduo que estuda e se destina ao mercado de trabalho precisa de conhecimentos técnicos, do domínio de *software*, de habilidades práticas; portanto, o conhecimento dos clássicos e dessas duas épocas históricas é inútil. Os sujeitos que, por seu turno, pretendem-se formar como cidadãos também podem prescindir dessa formação porque, para ser atuante e consciente das questões contemporâneas, precisam conhecer a realidade política, econômica, as mentalidades que norteiam os governantes e os diferentes segmentos sociais do seu presente. Por conseguinte, de nada lhes adiantará, em tese, saber como pensaram e viveram os homens do passado, especialmente, de um passado tão distante como são a Antiguidade e o Medieval.

A nosso ver, estamos diante de uma encruzilhada que põe em xeque o próprio conceito ou idéia de conhecimento que norteia todo o processo educacional, seja ele institucional ou informal (conhecimento que ocorre fora dos espaços escolarizantes) porque a idéia que se tem de educação seja sob uma pers-

pectiva – a do mercado –, seja a de outra – o cidadão – não considera, do ponto de vista de nosso olhar teórico, o ser humano como um ser total. Explicitemos nossa posição.

A educação para o trabalho exige do sujeito educando uma série de conhecimentos ou habilidades práticas direcionadas àquela atividade que pretende exercer. Contudo, para exercê-la, necessita de saberes que extrapolam o imediato de sua função porque essa atividade será executada em parceria com outras atividades desenvolvidas por outras pessoas (afinal, com raras exceções, não estamos mais no sistema fordista). Esse sujeito precisará possuir conhecimentos lógicos, interpretar determinados textos ou, ao menos, manuais informativos; todavia, precisará, acima de tudo, constituir-se em um ser humano que convive socialmente, pois o mercado de trabalho, na atualidade, tem uma dinâmica ampla e diversificada.

A educação para a cidadania, por seu turno, pressupõe a formação de um sujeito consciente político e socialmente atuante. Por conseguinte, portanto, grande parte de seus conhecimentos devem ser norteados por informações sobre seu cotidiano, sobre as práticas políticas de seus governantes e, acima de tudo, precisam ser sujeitos críticos para combater o sistema vigente, ou seja, o capitalista. A base dessa vertente educacional é formar seres conscientes de seus direitos. Daí a necessidade de conhecer, com profundidade, sua realidade presente. Essa tendência desconsidera, em geral, que as decisões tomadas no presente precisam ser consideradas em virtude dos diferentes caminhos que foram trilhados no passado e, por conseguinte, uma medida, uma decisão contemporânea precisa ser considerada à luz do passado.

Lembremos sempre das palavras de Bloch (1965, p. 42): a história consolida-se em nosso fundo permanente de reserva, nosso alicerce para e do conhecimento.

Já não pensamos hoje, realmente, como o escrevia Maquiavel, como o pensava Hume ou Bonald, que há no tempo “uma coisa, pelo menos, que é imutável: o homem”. Aprendemos que também o homem mudou muito: no seu espírito e, provavelmente, até nos mais delicados mecanismos do corpo. Como poderia ser de outro modo? Transformou-se profundamente a sua atmosfera mental; e também a sua higiene, a sua alimentação. Convimos, todavia, em que existe na natureza humana e

nas sociedades humanas um fundo permanente. Se assim não fosse, os próprios vocábulos de “homem” e de “sociedade” não significariam coisa nenhuma.

Evidente, não somos mais como os homens do passado antigo e medieval. Aliás, intrinsecamente, somos diferentes dos homens de qualquer outro passado, pois o tempo, em cada momento da história, é muito presente, e as relações sociais e as produções mentais de cada uma dessas épocas históricas são únicas. Contudo, são esses produtos mentais e materiais da história de outros momentos passados, presentes na história, que construíram os homens e as sociedades, como bem ressalta Bloch (1965). Nesse sentido, conhecer a história, conhecer o passado, é condição para se conservar o *humanitas* que existe em cada um de nós, educadores e educandos, produzido ao longo das sociedades.

Essa encruzilhada, na qual se encontra a sociedade brasileira contemporânea, é um fenômeno particular da realidade nacional. Hoje, no entanto, se buscarmos na história, verificaremos que em outros tempos, em outros espaços, os educadores e educandos se defrontaram com embates profundos e tiveram que se posicionar diante das tendências que naquele momento se apresentavam aos sujeitos. Um dos exemplos que consideramos mais expressivos na e para a História da Educação foram os debates travados no seio da universidade medieval parisiense entre 1260 e 1277.

O desenvolvimento das cidades, o renascimento do comércio, o surgimento das corporações de ofício, entre elas a própria universidade, produziram mudanças sociais profundas no Ocidente medieval. A Universidade de Paris e, particularmente, Paris, mas não somente ela sofre uma profunda crise de identidade teórica proveniente desses inúmeros acontecimentos; todavia, dois deles foram decisivos nos rumos que o ensino e a pesquisa tomaram a partir desses embates. Há um consenso entre os pesquisadores desse período sobre esses dois acontecimentos (PIEPER, 1989; LE GOFF, 1991, 2001, 2003, 2008; BROCCIERI, 1989; VERGER, 1990, 2001; STEENBERGHEN, 1991; CAMBI, 1999; ULLMANN, 2000; OLIVEIRA, 2005). O primeiro decorre da entrada dos frades mendicantes como professores na Universidade. O segundo, em virtude da ampla divulgação de obras aristotélicas no interior das pesquisas e do ensino (a proliferação de escritos, especialmente as Sumas expressam a influência do pensamento aristotélico) universitário.

Esses acontecimentos produziram uma grande cisão entre os mestres parisienses. De um lado, posicionaram-se os **conservadores**, que continuaram a ensinar a partir do olhar agostiniano, especialmente o franciscano Boaventura de Bagnoregio. De outro, o mestre aristotélico Siger de Brabant, seguidor **radical** das idéias do filósofo. Do seu ponto de vista, o único ensino válido era aquele proveniente das teorias racionais do pensador grego. Uma terceira tendência, oriunda dos ensinamentos do dominicano Tomás de Aquino, propõe um caminho teórico que alia os saberes sagrados, inclusive e especialmente os agostinianos, com o conhecimento aristotélico. De acordo com o pensamento tomasiano, as duas correntes de saberes (a sagrada e a racional = fé/razão) eram importantes para a formação da pessoa, do sujeito que habitava a comunidade da *urbis*, o ser totalizante, pois, no seu entendimento, a parte espiritual dos homens poderia ser entendida por meio dos escritos sagrados, enquanto a matéria corpórea e todas as coisas da natureza poderiam ser compreendidas pelos saberes do filósofo. Ao propor a junção entre os dois saberes existentes no interior da Universidade parisiense, na segunda metade do século XIII, o mestre Tomás foi acusado pelas duas outras tendências por não se posicionar, ou como diríamos hoje, de “**ficar em cima do muro**”. Quando na verdade, a proposta tomasiana, a nosso ver, era bastante democrática porque considerava que o conhecimento como um todo era válido e era este todo que permitia compreender os homens na sua totalidade, ou seja, material e espiritual.

Decorridos oito séculos entre os embates universitários parisienses e os da educação brasileira contemporânea, acreditamos sinceramente na urgência de se retomar essa perspectiva democrática e totalizante da experiência e dos escritos tomasianos, não para tomá-los como verdades, como narrativas, mas como exemplos que podem nos ensinar algo: a sensibilidade do ser humano espírito e matéria, tão necessário ao historiador e ao historiador da educação na atualidade.

Uma vez mais retomamos ao historiador Bloch (2001, p. 66) porque vemos nele não apenas o historiador de ofício, mas também o criador da Escola dos *Annales* que, de um modo ou de outro, passou a influenciar decisivamente a história desde o início do século XX e a história da educação a partir de meados dos anos 80 do século passado.

[...] conscientemente ou não, é sempre as nossas experiências cotidianas que para nuançá-las onde se deve, atribuímos matices novos, em última análise os elementos, que nos servem para

reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssimos antes visto os homens viverem? Vale mais [cem vezes], substituir essa impregnação instintiva por uma observação voluntária e controlada. Um grande matemático não será menos grande, suponho, por haver atravessado de olhos fechados o mundo onde vive. Mas o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, como dizia Pirenne, o título de útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador. Além de tudo, a educação da sensibilidade histórica nem sempre está sozinha em questão. Ocorre de, em linha dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado.

Aprendemos muito com o professor de história medieval porque ele mescla o ensino da história com a história. Há em suas palavras uma explícita lição: o passado somente se torna história, apenas permite aprendizagem, se no presente temos a sensibilidade de compreender a vida e as relações humanas a partir do conceito de *humanitas* que os antigos e os medievais já buscavam e ensinavam. É a sensibilidade com que vemos o homem do presente, que nos comprometemos com as questões políticas, sociais, culturais do cotidiano, que nos possibilita apreender o homem de outros tempos também em sua humanidade e é esse nosso entendimento da história. Assim, concordamos com Bloch (2001), é o nosso compromisso como historiador e educador da educação com o presente que nos torna historiador, e não o estudo do passado.

Nesse sentido, podemos aprender com o passado para enfrentarmos questões contemporâneas da educação e, inclusive, tomar partido pelas tendências que estão postas a nós, ou ainda, apresentar novos caminhos à educação. Todavia, faremos nossas escolhas somente pelos trilhos da história se tivermos “sensibilidade” em relação ao nosso presente. Do contrário, poderemos nos tornar qualquer profissional, mas não seremos, certamente, historiadores da educação.

Após essas considerações sobre nosso entendimento da história, passaremos a considerar alguns aspectos sobre pesquisas e fontes para o estudo da história da Educação na Antiguidade e no Medievo.

2 EM CENA A ANTIGUIDADE E O MEDIEVO

Principiemos esse momento de nossa análise informando o lugar de onde parte nosso discurso. Fazemos parte de um grupo de estudos que se dedica a pesquisar e ensinar história da educação nas Épocas Antiga e Medieval. Referimo-nos ao Grupo Transformações Sociais e Educação nas Épocas Antiga e Medieval (Gtseam). A menção a ele tem como objetivo explicitar que há no Brasil pesquisas voltadas à Educação nessas duas épocas históricas. Aliás, ressaltamos que elas vêm se consolidando ao longo das duas últimas décadas, ganhando, inclusive, cada vez mais robustez. Nesse sentido, assume grande vitalidade a idéia de Georges Lefebvre (apud LE GOFF, 2003, p. 53), “[...] a história, como quase todo o nosso pensamento, foi criada pelos gregos [...]”, ou seja, nosso conhecimento, nossas identidades podem e devem ser recuperados por meio de estudos sobre a Antiguidade e o Medievo.

Com efeito, a expansão e a consolidação dos estudos sobre essas duas épocas podem ser aferidas se examinarmos eventos promovidos por associações de caráter nacional. É o que ocorre nos encontros científicos da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (Sbec), da Associação Brasileira de Estudos Medievais (Abrem) e da Sociedade Brasileira de História das Religiões (SBHR). Trata-se de associações, especialmente as duas primeiras, que agregam pesquisas direcionadas a temáticas referentes à Antiguidade e ao Medievo, sempre de uma perspectiva multidisciplinar, muitas das quais voltadas à Educação. Também é significativo o fato de que nos últimos Eventos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), as pesquisas que apresentam estudos acerca dessas duas épocas terem tido uma boa aceitação. Essa aceitação é medida pelo fato de nossos trabalhos, em sua quase totalidade, serem aceitos pela comunidade científica da área de História da Educação.

Diante disso, consideramos muito positiva essa nova realidade, pois a nossa área legítima a importância do conhecimento de outras épocas; no nosso caso, a Antiguidade e o Medievo, como elementos constitutivos das pesquisas em História da Educação no Brasil. Com isso, estamos diante de uma realidade que julgamos ser nova na área de Educação no Brasil, ao menos sob o olhar da SBHE. Com efeito, verificamos com satisfação que os estudos da Educação, no âmbito da sua

História, não se restringem à História da Educação do Brasil. Antes, o entendimento é que os estudos devem estar voltados à História da Educação no Brasil.

A nosso ver, não se trata de uma simples questão de mudança de preposição. Ao contrário, trata-se da compreensão do fenômeno educativo para além da realidade imediata brasileira. Isso é bastante positivo por legitimar um fato bastante singular e fundamental em qualquer natureza de estudo, mas que é essencial àqueles voltados à Educação: qualquer processo social, seja ele um episódio isolado ou uma grande revolução, como a Revolução Francesa, por exemplo, só pode ser apreendido se considerado em sua totalidade, desde o seu nascedouro, e não somente no momento em que ele eclode. As palavras do professor de história do século XIX, François Guizot, nos ensinam isso:

As causas das revoluções são sempre mais gerais do que supõem. O espírito mais penetrante e mais vasto nunca é suficiente para perceber desde a sua primeira origem e as abarcar em toda a sua extensão. E eu não me refiro aqui deste encadeamento necessário aos acontecimentos que faz com que eles nasçam constantemente uns dos outros e que o primeiro traz em seu seio o futuro inteiro. Independentemente desse laço eterno e universal de todos os fatos, é correto dizer que essas grandes vicissitudes das sociedades humanas que denominamos de revoluções, o deslocamento dos poderes sociais, a subversão das formas de governo, a queda das dinastias, datam de mais distante do que afirma a história e procedem de vicissitudes bem menos especiais do que aquelas que ela comumente atribui. Em outros termos, os acontecimentos são maiores do que sabem os homens e aqueles que parecem a obra de um acidente, de um indivíduo, de interesses particulares ou de alguma circunstância exterior, têm fontes bem mais profundas e um outro alcance. (GUIZOT, 1857, p. 57).²

Suas observações nos mostram que as ações sociais derivadas de questões coletivas ou singulares podem ser melhor apreendidas quando vistas em sua totalidade, ou seja, ao longo de suas trajetórias, e não apenas sob um de seus aspectos. Nesse sentido, a aceitação de pesquisas que consideram a História, especialmente as relacionadas à Antiguidade e à Idade Média, como ponto de partida para estudos na Educação e nas Ciências Humanas em geral, indica uma compreensão mais universal dos acontecimentos. Com isso, não somente possibilitam transformar o passado, as instituições de outras épocas, sua cultura, sua

política, seu ensino, em objetos de investigação, como o fenômeno educativo adquire uma compreensão mais ampla das relações sociais que são sempre complexas e resultantes de tensas tessituras sociais.

Assim, a publicação de estudos e traduções de autores da Antigüidade e da Medievalidade constituem, atualmente, um grande acúmulo de material que se encontra disponível aos que pretendem conhecer algo acerca das primeiras épocas da humanidade. Aliás, somos, conforme Glénisson (1977, p. 150), muito mais felizes que os autores da Antigüidade.

Os historiadores da atualidade são mais felizes que seus predecessores. Heródoto precisava empreender longas viagens para recolher, da própria boca de testemunhas oculares, informações incertas. Nós dispomos de imensos reservatórios de documentos históricos: arquivos, bibliotecas, museus.

Apesar de termos acesso a essa infinidade de fontes e de possibilidades de pesquisas, ainda nos deparamos, muitas vezes, com aqueles que indagam pelas razões para se estudar a Antigüidade e a Medievalidade, já que são duas épocas que nós, brasileiros, não conhecemos. Essa indagação vem, também, acompanhada por uma outra. Pergunta-se, com efeito, se não seria mais importante dedicar os esforços em pesquisas sobre o Brasil, particularmente acerca da nossa atualidade, para tentarmos equacionar os problemas que nos afligem e que entravam o desenvolvimento da nossa educação. Diante dessas indagações, os pesquisadores que se dedicam ao estudo de temas e questões pertencentes àquelas duas épocas parecem duplamente alienados: primeiro, por se envolverem com épocas históricas que estão bastante distantes da contemporaneidade; segundo, pelo fato de estudarem duas épocas históricas que não fazem parte da nossa história.

Entretanto, essas duas razões alegadas para se colocar em suspeição os estudos antigos e medievais são, para nós, os dois principais argumentos para nos dedicarmos a essas duas épocas. Com efeito, por não termos conhecido a Antigüidade e a Medievalidade e o fato de essas duas épocas estarem distantes de nós são dois motivos para nos dedicarmos ao seu estudo. Senão vejamos.

Em virtude de não termos conhecido nenhuma dessas duas épocas – poderíamos dizer, o fato de não termos conhecido diretamente nenhuma dessas

duas épocas –, não significa que não fomos formados por elas. Na verdade, ainda que indiretamente, por meio de grande parte daqueles indivíduos e grupos que vieram para o Brasil em diferentes momentos da sua história, tivemos contato com a Antiguidade e a Medievalidade. Quem poderia afirmar, por exemplo, que Platão, Aristóteles, o Direito Romano, a Religião Católica, a Universidade Medieval, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, as línguas modernas, os Bancos, apenas para nomear alguns autores, instituições e doutrinas oriundas dessas duas épocas não fazem parte da nossa formação?

Também, o fato de nos encontrarmos distantes, em termos de tempo, dessas duas épocas históricas, não é razão para ignorá-las. A relação que fizemos anteriormente é suficiente para nos mostrar que, apesar de estarmos distantes dessas duas épocas alguns séculos ou milênios, elas foram suficientemente ricas e constituem a base da nossa civilização, de modo que seus efeitos e influências chegaram até os nossos dias.

Além disso, o fato de tanto a Antiguidade como a Medievalidade não fazerem parte direta do nosso passado nos coloca outra razão para o seu estudo. Com efeito, os europeus ocidentais encontram-se, quase todos, diretamente ligados a pelo menos uma dessas duas épocas históricas. No estudo do seu passado, da sua literatura, da sua filosofia, colocam-se em contato direto. A história do seu país confunde-se com essas duas épocas e com tudo o que representou, seja opondo-se a elas, seja defendendo-as. Assim, tomam contato direto com a riqueza cultural que representou essas duas sociedades.

Ao contrário dos europeus, recebemos essa influência de modo indireto, sem passarmos pelos degraus que eles tiveram que galgar. Recebemos Tomás de Aquino, por exemplo, mas não constam da nossa formação a produção intelectual e o debate que deu origem a esse grande pensador da Medievalidade. Com efeito, Tomás de Aquino não surgiu do nada.³ Ao contrário, existe um imenso movimento intelectual que lhe deu origem e do qual não participamos.

Em função disso, pelas características de nosso desenvolvimento histórico, recebemos a produção intelectual na sua forma acabada. Isso nos priva de todo o processo de construção dessa produção intelectual. Todavia, não podemos ficar nos lamentando, em uma atitude passiva. Ao contrário, se isso faz parte de nossa trajetória histórica e, portanto, não há como ser diferente, não significa que nada podemos fazer. Evidentemente, não estamos aqui defendendo a posição de que

recebemos influências estranhas que não fazem parte da nossa existência, como se fossem idéias que estivessem fora de lugar. Apenas queremos destacar que não vivenciamos a história da constituição de uma formulação teórica. Como destacamos, recebemos a mesma em sua forma acabada.

Em virtude disso, torna-se essencial para nossa formação e desenvolvimento intelectual o estudo dos clássicos da Antigüidade e da Medievalidade, além, é claro, de pesquisarmos outros temas e assuntos. O estudo dos clássicos permite-nos refazer o percurso intelectual que nos formou, mas agora de uma maneira consciente, podendo, desse modo, apreender de forma histórica e avaliar o papel que desempenharam para o desenvolvimento das idéias e doutrinas que nos orientaram e tem-nos orientado.

Além dessas questões vinculadas ao caráter histórico das pesquisas referentes às épocas Antiga e Medieval, salientamos outro aspecto igualmente importante em relação a esses estudos. Estamos nos referindo às **fontes**, tanto no que diz respeito à diversidade de suas naturezas como à facilidade de acesso a elas em nosso país em virtude dos avanços tecnológicos, do desenvolvimento da própria pós-graduação, de financiamentos governamentais e da existência de boas traduções para línguas modernas, inclusive a portuguesa, de documentos antigos e medievais.⁴ Os avanços da arqueologia também têm sido de grande valia para os estudos pertinentes à Antiguidade e ao Medievo.

Contudo, se estamos atualmente em uma situação mais favorável quanto ao estudo da Antiguidade e da Medievalidade no que diz respeito ao acesso às fontes, é preciso lembrar que elas próprias têm sido objeto de reflexão. Até algum tempo atrás, as fontes eram tratadas, de modo geral, de maneira indistinta. Prevalcia, quando muito, a recomendação dos autores como Glénisson (1977) de que as fontes deveriam ser submetidas a duas análises, uma externa e outra interna. Enquanto a primeira dizia respeito à autenticidade da fonte, a segunda tratava da veracidade das informações contidas na fonte. Eis a forma como o autor apresenta o debate sobre fontes na historiografia.

Os documentos são os traços deixados pelos pensamentos e pelas ações dos homens”, escrevem Langlois e Seignobos. E Marc Bloch, no *Métier d'historien*: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo quanto toca pode e

deve fornecer dados a seu respeito”. Registremos este acordo relativo aos princípios, entre os representantes de duas tendências muitas vezes opostas na historiografia contemporânea. Ao menos desta vez não precisaremos, desde o início, nos debater em meio a definições e teorias aparentemente inconciliáveis. No máximo devemos notar as divergências no tocante ao vocabulário. Onde empregamos, juntamente com bom número de historiadores, a palavra “documento”, tomada num sentido bastante amplo, outros referem-se a “fontes” ou “testemunhos”, ou “traços”. (GLÉNISSON, 1977, p. 137).

Mais adiante prossegue Glénisson (1977, p. 138):

Os adversários da “história positivista” levantaram-se, e justamente, contra uma concepção que consideravam acanhada. Spengler opõe-se a Ranke: “A vida, então, somente poderá ser considerada um fato se os livros falarem dela?” Lucien Febvre, por sua vez, assim se manifesta: “A história faz-se com documentos escritos, certamente. Quando eles existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, no caso da inexistência destes. Isto é, com tudo quanto o engenho do historiador puder permitir-se utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais.”

As palavras de Febvre são muito importantes porque não podemos considerar como fonte somente o escrito, mas todo registro humano torna-se fonte aos historiadores de ofício.

Atualmente, não apenas se ampliou o conceito de fonte, sendo que novas fontes foram incorporadas ao trabalho do historiador, como a reflexão sobre elas se tornou uma questão fundamental ao conhecimento histórico. Não somente o grande número de pesquisas, mas o seu próprio amadurecimento tem colocado a necessidade de uma reflexão sobre elas. Por exemplo, há vinte anos, fazia-se pesquisa em jornais, tratando-os como uma fonte igual às demais. Hoje, há uma reflexão sobre o jornal como fonte. Existe uma compreensão de que, por suas características, o jornal é uma fonte distinta das demais fontes impressas, como os livros, por exemplo, e, portanto, merece um tratamento especial. Pode-se dizer o mesmo em relação às demais fontes, especialmente àquelas que se referem aos monumentos construídos, como as ruínas romanas ou os castelos, igrejas e muralhas medievais.

Isso não apenas é um indício de maturidade da pesquisa, o que é de fundamental importância, mas significa que o próprio pesquisador se inclui no ato da pesquisa. Ele reflete acerca da fonte que tem em suas mãos, analisa-a, buscando estabelecer o que ela pode oferecer em termos de pesquisa, qual é a sua verdadeira natureza e os seus próprios limites.

Conhecer aquilo que a fonte pode oferecer para o trabalho do historiador e, principalmente, saber seus limites e limitações constitui um bom caminho andado para que o historiador da educação possa conhecer as bases sobre as quais está apoiando sua pesquisa.

Com efeito, o historiador não pode ignorar que a fonte, antes de ser fonte, foi produto e parte da história. Ela foi produzida no interior de uma sociedade com um papel e uma destinação própria, que não de ser fonte. Por conseguinte, levando-se em conta os motivos da sua produção, o historiador pode saber aquilo que poderá obter dessa fonte.

3 CONCLUSÃO

O historiador deve levar em conta duas questões básicas para o seu trabalho. A primeira delas é proceder de maneira oposta àquela que os historiadores denominados tradicionais fizeram. Agir de maneira oposta, mas, adotar a mesma prática. Assim, os historiadores tradicionais são criticados por possuírem uma concepção bastante estreita de fonte, aceitando-se apenas as fontes escritas. Atualmente, um grande número de fontes, das mais variadas procedências, foi incorporado ao trabalho do historiador; com as novas fontes, ampliou-se igualmente o campo do historiador. Não é por acaso que a obra que tenha iniciado essa inflexão na historiografia seja os três volumes publicados por Le Goff e Nora, com os subtítulos *Novas abordagens*; *Novos problemas*; *Novos objetos*. O artigo de Pierre Nora, *O Retorno ao Fato*, é bastante elucidativo acerca dessa nova concepção de história, de documento, de acontecimento que brota no seio, mais uma vez, da *Historiografia Francesa*. Ao discutir o sentido da história contemporânea, ele afiança que ela pode, diferentemente do que os positivistas do século XIX afirmavam, ter uma identidade própria desvinculada da Antiguidade e do Medievo “[...] nenhuma época se viu, como a nossa, viver seu presente como já possuído de um sentido ‘histórico.’” (NORA, 1976, p. 180).

A segunda delas é lembrar que as concepções de fonte e de objetos da história estão vinculadas intimamente a diferentes maneiras de se conceber a história. Com efeito, a crítica à denominada historiografia tradicional de que possuía uma concepção estreita de fonte não procede. Na verdade, ela tinha a concepção de fonte que lhe era adequada, ou melhor, era adequada à sua concepção de história. É apenas pelo fato de a concepção de história atualmente predominante ser outra que a noção de fonte se ampliou. Instituiu-se como fonte uma concepção que se encontra diretamente ligada seja aos objetos que a historiografia prefere pesquisar, seja a uma dada concepção de história. Por isso, devemos evitar o risco de cair no extremo oposto, menosprezando as fontes consideradas tradicionais em nome de uma renovação historiográfica. Proceder de outra forma significa, em última análise, adotar uma concepção estreita de fonte. Curiosamente, pretendendo-se ampliar e diversificar uma concepção, acaba-se criando outra concepção igualmente estreita de fonte. Cabe a nós, atualmente, diante dessas duas concepções estreitas, estabelecermos uma terceira, que realmente integre a multiplicidade de fontes existentes.

Face ao exposto, consideramos importante a pesquisa em História da Educação de temas referentes à Antiguidade e à Idade Média, especialmente aquelas que buscam uma compreensão mais ampla dos processos históricos. Em comum, encontramos tanto o entendimento de que é na própria história que podemos encontrar as respostas para as questões que se colocam diante de nós como a compreensão de que o próprio conceito de fonte se modifica, acompanhando as mudanças verificadas na História.

Considerations on the studies history of education during antiquity and medievality: sources and history

Abstract

The aim of this paper is to emphasize the relevance of the study on both, Antiquity and Medievality in what concerns the educator's formation, mainly based on the fact that these historic periods have definitively contributed to the constitution of the modern society. Although in Brazil we have no knowledge on either of these periods, we are

part of this society and, consequently, even if indirectly, they are part of our formation. Based on these studies, a reflection on the sources was carried out, making evident the fact that their understanding has increased during the last decades, and, thus, a better knowledge on Antiquity and Medievality has been achieved.

Keywords: History of Education. Historiography. Sources. Classic authors.

Notas explicativas

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq/PQII.

² *Les causes des révolutions sont toujours plus générales qu'on ne le suppose; l'esprit le plus pénétrant et le plus vaste ne l'est jamais assez pour percer jusqu'à leur première origine, et les embrasser dans toute leur étendue. Et je ne parle pas ici de cet enchaînement nécessaire des événements qui fait qu'ils naissent constamment les uns dès autres, et que le premier jour portait dans son sein l'avenir tout entier. Indépendamment de ce lien eternal et universal de tous les faits, il est vrai de dire que ces grandes vicissitudes des sociétés humaines que nous appelons des révolutions, le déplacement des pouvoirs sociaux, le bouleversement des formes du gouvernement, la chute des dynasties, datent de plus loin que ne le dit l'histoire, et proviennent bien moins spéciales que celles qu'elle leur attribue communément. En autres termes, les événements sont plus grands que ne le savent les homes, et ceux-là même qui semblent l'ouvrage d'un accident, d'un individu, d'intérêts particuliers ou de quelque circonstance extérieure, ont des sources bien plus profondes et une bien autre portée.* (GUIZOT, 1857, p. 57).

³ No afã de negarmos o passado e de nos considerarmos modernos nos esquecemos que o sentido de humano, de civilização nos foram legados pelo mundo antigo e medieval. De acordo com Le Goff, os homens de um presente, qualquer que seja ele, se vêem sempre como modernos em relação ao passado ainda que este passado seja muito próximo. “[...] Tomás de Aquino e Alberto Magno consideraram *antigui* os mestres de duas gerações anteriores, que ensinaram na Universidade de Paris entre 1220-1230, período em que ‘a revolução intelectual do aristotelismo’ substituiu os *moderni*, entre os quais se consideravam a si próprios.” (LE GOFF, 2003, p. 181).

⁴ As traduções de textos, de documentos, de escritos, em geral, sempre constituíram grandes preocupações aos estudiosos, especialmente aos medievos. Santo Agostinho, na **Doutrina cristã**, chamou a atenção para a importância e o cuidado que se deveria ter para com elas. “Para combater a ignorância do signos próprios, o grande remédio é o conhecimento das línguas”. Mais adiante Agostinho salienta: “[...] pela discrepância das traduções, que é preciso conhecer as línguas como já foi dito acima. [...]” Prosseguindo sua formulação acrescenta: “As diversidades das traduções, contudo, tem sido mais ajuda do que obstáculo à compreensão do texto, isso ao se tratar de leitores não negligentes (AGOSTINHO, *Doutrina cristã*. Liv. II, caps. 11-12). Cumpre ressaltar que as expressões conservador, radical e em cima do muro, que foram destacadas no texto não são, de modo algum, negativas, ou emitem juízos de valores como a entendemos hoje.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Doutrina Cristã**. São Paulo: Paulus, 2002.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

BROCCHIERI, M. F. B. O intelectual. In: LE GOFF, J. (Dir.). **O homem medieval**. Lisboa: Presença, 1989.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

GLÉNISSEON, J. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

GUIZOT, F. Troisième Essai. Des causes de Chute des Mérovingiens et des Carolingiens. In: _____. **Essais sur L'Histoire de France**. Paris: Didier et Librairies-Éditeurs, 1857.

LE GOFF, J. Antigo/Moderno. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003a, p. 173-233.

_____. História. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003, p. 17 - 172.

LE GOFF, J. **Mercadores e Banqueiros na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Os Intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003b.

_____. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LE GOFF, J.; NORA, P. **Novas abordagens; novos problemas; novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MONTESQUIEU. Do Espírito das Leis. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

NORA, P. O retorno ao fato. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Dir.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 179-193.

OLIVEIRA, T. **As Universidades na Idade Média**. Porto; São Paulo: Mandruvá/Instituto Jurídico Interdisciplinar da Univ. do Porto, 2005.

PIEPER, J. **Abertura para o todo: a chance da Universidade**. São Paulo: Apel, 1989.

STEENBERGHEN, F. **La philosophie au XIII siècle**. Louvain: Éditions Peeters, 1991.

ULLMANN, R. A. **A universidade medieval**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VERGER, J. **As Universidades na Idade Média**. São Paulo: Ed. Unesp, 1990.

_____. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**.
Bauru: Edusc, 2001.

Recebido em 17 de julho de 2008

Aceito em 4 de novembro de 2008

São Boaventura e o estudo da geometria na Universidade de Paris, no final do século XIII: uma análise histórica¹

Conceição Solange Bution Perin*

Terezinha Oliveira**

Resumo

Este trabalho visa a uma análise sobre algumas discussões realizadas por São Boaventura de Bagnoregio, no século XII, na Universidade de Paris, e que tratam sobre as questões do desenvolvimento intelectual para o entendimento da verdade das coisas terrenas. As discussões realizadas pelo autor versam sobre inteligência inata que Deus deu aos homens e a possibilidade do uso e desenvolvimento do intelecto para a compreensão do mundo e de tudo que o compõe. Boaventura fazia correspondências sobre o homem como uma totalidade. Tratava do corpo e da mente e mostrava a necessidade da unificação de ambos para uma estabilidade. Com isso, o autor estabelecia uma conjuntura de pontos entre o divino e o terreno e explicava cada um deles por meio da Sagrada Escritura. Para tanto, Boaventura subdividia suas explicações com o uso da Matemática, pois, para ele, os números apresentavam explicações exatas e levavam os homens a usar a inteligência inata, mas desenvolvida pelas necessidades do conhecimento terreno. Esses ensinamentos, na Universidade de Paris, alteraram a interpretação e os conceitos que, até então, não haviam sido fundamentados de maneira tão explícita, pela lógica dos números e do tempo (física). Nesse sentido, para este estudo, faz-se uma leitura de algumas obras do autor em tela, além de uma análise em autores que favorecem uma compreensão sobre o contexto do século XII e a educação desse momento histórico, coadunados com os ensinamentos de Boaventura.

Palavras-chave: São Boaventura. Universidade de Paris. Educação Matemática. Século XII.

* Aluna do Programa de pós-graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá; Av. Colombo, 5790, BL G-34, sala 101; sol_perin@yahoo.com.br

** Pós-doutora em Filosofia da Educação FE/USP, Universidade Estadual de Maringá, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (UEM); Av. Colombo, 5790, BL H35, sala 9, DFE, *Campus* Universitário, 87020-900, Maringá, Paraná; teleoliv@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos o propósito de analisar uma das Vinte e Três Conferências² proferidas por São Boaventura no final do século XIII, na Universidade de Paris. Abordando diversos assuntos que envolvem o homem, sua vida, sua inteligência, seus costumes, suas práticas sociais, seus comportamentos, ele destaca nessas conferências os meios que o homem deveria encontrar para seguir uma vida regrada pelos ensinamentos cristãos.

Na quarta conferência, ao explicar as questões da inteligência inata, dada por Deus, mas desenvolvida pelo homem, e do uso dessa razão intelectual no cotidiano, ele utiliza de maneira constante a matemática e a lógica dos números. Por isso, nossa análise se concentra na forma como Boaventura usa a matemática na discussão dos temas que propôs.

Considerando que ele realizou essas discussões na Universidade de Paris, no contexto do final do século XIII, pensamos que ele mostrava uma versão sobre Deus e a Sagrada Escritura. Para ele, os homens passavam por momentos de indecisões e dúvidas sobre o sentimento cristão, ou melhor, sobre a compreensão das palavras que Deus deixou para serem ouvidas e seguidas. Logo, os ensinamentos sobre as palavras divinas deveriam ser retomados, principalmente na universidade, lugar de desenvolvimento intelectual, que favorecia um debate com outros mestres, filósofos e alunos, muitos dos quais colocavam em dúvida as Palavras Sagradas.

Boaventura compreendia que, cada vez mais, as alterações sociais se intensificavam com o desenvolvimento do comércio e das cidades. Em razão disso, apresentava-se a necessidade de uma proximidade maior entre as pessoas, de mudanças de ações em face de um dia-a-dia, paulatinamente, mais urbano, ou seja, que deixava de ser o da vivência no campo e se apresentava com diferentes culturas, idiomas e comportamentos educacionais.

Por isso, Boaventura abordava alguns temas que deixavam claro que a bondade, o amor e a humildade eram importantes para a boa convivência. Ele asseverava que, sem dúvida, Deus era o criador de todas as coisas e, portanto, a veracidade de sua existência estava fora de qualquer questionamento. Logo, a luz dada aos seres humanos quando nasciam correspondia à iluminação intelectual ou à razão sobre a inteligência humana. Não obstante, o uso dessa razão dependia

de cada indivíduo, especialmente a maneira de desenvolver e usar sua sabedoria, a qual não deveria ser somente para o seu próprio bem, mas para o da sociedade, de modo geral. Citamos a seguir uma das passagens do livro “Legenda Maior e Legenda Menor: vida de São Francisco de Assis”, na qual o autor faz o seguinte comentário sobre a humildade e o bom relacionamento de São Francisco.

Como o comerciante de que fala o Evangelho, querendo Francisco ganhar sempre mais e tornar produtivo cada um de seus instantes, procurou ser súdito e não superior, obedecer e não mandar; por essa razão, renunciou ao cargo de superior geral, pedindo um guardião a cuja vontade se submeteu em todas as circunstâncias [...] Certa vez disse aos companheiros <<Entre os benefícios que Deus me concedeu em sua bondade, obtive a graça de estar pronto a obedecer com igual solicitude a um noviço de uma hora que me fosse dado como guardião ao irmão mais antigo e mais experimentado. Um súdito não deve considerar em seu superior o homem, mas aquele por amor do qual ele aceitou obedecer. Quanto menos digno o superior, tanto mais agrada a Deus a humildade daquele que obedece>>. (BOAVENTURA, 1979, p. 58).

Seguidor dos ensinamentos de São Francisco, Boaventura considerava que a arrogância e o apego aos bens materiais favoreciam o desvio da conduta direcionada por Deus. Essa era uma das razões pelas quais, segundo ele, os indivíduos deveriam refletir sobre as palavras do criador. Ao fazê-lo, entenderiam que o uso da inteligência poderia se transformar em sabedoria, por meio da qual poderiam também compreender os Escritos Sagrados.

2 QUARTA CONFERÊNCIA – INTELIGÊNCIA INATA

Nessa conferência, Boaventura explicita que a luz da alma inata é uma forma de o homem conhecer sua inteligência. De acordo com ele, a fé, ou a crença em Deus como único criador do ser humano e de todas as coisas que o cercam é possível somente por meio do uso da razão e da reflexão, ou seja, para crer em algo que não se podia ver e conhecer, o indivíduo tinha que fazer uso do pensamento reflexivo e analisar que, mesmo invisível, Deus lhe deu a vida e as

condições físicas e intelectuais para sua sobrevivência. Assim, o autor afirma que a verdade, luz da alma, das coisas, das palavras e dos comportamentos, apenas seria esclarecida com o uso do intelecto e por meio da metafísica, da matemática e da física. As palavras ficavam sob a responsabilidade da gramática, a qual definia seu uso na oralidade e na escrita.

Por meio da metafísica, segundo ele, seriam explicadas as vontades ou a ordem de viver, ou seja, com base nela, o indivíduo estabeleceria o certo e o errado como caminho de sua vida. No entanto, essa escolha dependia dele mesmo e do crescimento intelectual que ele propiciasse ao seu intelecto, reconhecendo ou não o direcionamento oferecido pelo criador. Os questionamentos, segundo o autor, faziam parte da vontade do ser humano e estavam inseridos nos sentimentos que ele estabelecia nas suas relações. O autor complementava com a afirmação de que, dos três elementos que compunham a Trindade, o Espírito era o responsável pela ordem da vida. Marc Ozilou, na introdução do livro de Boaventura “*Le six jours de l’creation*”, reproduz um quadro que mostra as explicações do autor do livro.

<i>Vérité</i>	<i>Principe émetteur</i>	<i>Suj récepteur crée</i>	<i>Obj Terminale</i>	<i>Trinité</i>
<i>Choses</i>	<i>cause d’être</i>	<i>intellection</i>	<i>nature</i>	<i>Père</i>
<i>Mots</i>	<i>raison de connaître</i>	<i>interprétation</i>	<i>raison</i>	<i>Fils</i>
<i>Moeurs</i>	<i>ordre du vivre</i>	<i>affection</i>	<i>volonté</i>	<i>Esprit</i>

(OZILOU apud BONAVENTURE, 1991, p. 67).

Essa tripla explicação, ou esse quadro construído por Boaventura, mostra como as coisas, as palavras e os costumes estavam subdivididos pela responsabilidade do emissor, do receptor e do fim, ou seja, as coisas iniciavam-se pela criação, desenvolviam-se ou eram conhecidas pelo intelecto e terminavam na natureza. As palavras davam sentido de informação ao conhecimento, eram interpretadas e entendidas pela via da razão. Os sentimentos eram a ordem ou o direcionamento da vida, demonstravam a afeição pelo próximo e a vontade de cada um.

Conforme Boaventura, a verdade das coisas explicava-se por meio das Sagradas Escrituras, as quais revelavam que Deus as tinha criado e que o homem vivia para conhecê-las e seguir o exemplo do criador. Quando morresse, voltaria para Deus. Logo, as causas eram três: a do princípio emissor, a do sujeito recep-

tor e a do objeto terminal. Deus era o início, o meio e o fim, ou melhor, criava tudo, dava a todas as suas criações a oportunidade de viver, direcionava a vida por meio das palavras sagradas e, ao final, tudo voltava para ele.

A luz da alma era a condição de existência dos seres humanos e, conforme Boaventura, apresentava três inclinações para se elevar pela luz divina. A Santíssima Trindade favorecia o desenvolvimento do intelecto por meio do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Ele considerava que, nessas condições, a alma era a irradiação da inteligência humana. Dessa forma, o homem tinha o poder de conhecer a realidade ou a verdade das coisas, o poder de agir sobre essa verdade e o entendimento das palavras, com o poder de usá-las, de discursá-las e escrevê-las de forma correta e argumentativa.

[...] Par rapport à l'âme, toute irradiation de la vérité sur notre intelligence s'effectue d'une triple manière : ou bien sur elle-même absolument et elle correspond ainsi à la connaissance des réalités spéculatives ; ou bien relativement à notre puissance discursive et il s'agit alors de la vérité des mots ; ou bien relativement à notre puissance affective et motrice et il s'agit alors de la vérité des choses à accomplir. (BONAVENTURE, 1991, p. 174).

Para o autor, o poder de conhecer e usar o conhecimento estava no próprio homem e na maneira como eram entendidas e trabalhadas as questões relacionadas à realidade de cada um. A forma como eram usados os seus sentimentos correspondia à sua maneira de interpretar a realidade. A alma tinha luz inata e, se o indivíduo seguisse os mandamentos divinos, poderia desenvolver a razão e entender as coisas que o cercavam.

A tríplice razão, Pai, Filho e Espírito Santo, favorecia a explicação da verdade, pois era por meio do conhecimento sensível, interior, e do contato com as coisas exteriores que se revelava a realidade de tudo.

Par conséquent, le triple rayon de la vérité irradie dans l'âme selon le principe, le sujet et l'objet, par lequel celle-ci peut s'élever aux réalités éternelles et même jusqu'à la cause de toutes choses. Mais lorsque s'ajoute le condiment de la foi, [l'âme s'élève] alors avec plus de facilité et attribue [la vérité] en tant que cause au Père, en tant que raison de connaître au Fils et en tant qu'ordre du vivre à l'Esprit saint. (BONAVENTURE, 1991, p. 174).

Em relação ao intelecto humano, sua criação e desenvolvimento, o autor tentava apresentar aos ouvintes que o mundo não se explicava pela interpretação dos homens. Eles poderiam tentar a compreensão pelas vias da ciência, da descoberta, mas, se não estivessem certos de que a ciência também fazia parte da criação de Deus e da inteligência desenvolvida pelos ensinamentos divinos, não chegariam a nenhuma conclusão.

A discussão sobre o intelecto permeou vários séculos, tanto os que antecederam como os que sucederam o momento de Boaventura. Vários autores fizeram reflexões sobre a inteligência humana e sua importância para a sociedade. Entre eles, citamos Nicolau de Cusa, um dos grandes filósofos do século XV, que, após dois séculos das discussões boaventurianas, preocupou-se em mostrar aos indivíduos que a interpretação da verdade com base nos desígnios da ciência não se separava dos ensinamentos divinos.

Nunca ninguém jamais atinge a plenitude do conhecimento. Quanto mais o homem sabe desse seu não-saber mais ele se avizinha da verdade, mais imbuído fica da *docta ignotantia*. Por outra, a consciência do não saber é saber [...] “Nada poderá o homem conhecer perfeitamente: o término da ciência está oculto em Deus” (*finis enim scientiae in Deo absconditus est*). (CUSA, 2002, p. 10).

A plenitude do conhecimento, como adverte Cusa (2002), era própria da sabedoria divina. O homem, por mais que buscasse o pleno entendimento de tudo, jamais conseguiria atingi-lo. Deus, porém, favorecia o uso da inteligência, cabendo aos indivíduos saber como usá-la para atingir o máximo da compreensão.

Boaventura vai além dessas interpretações e, para orientar o uso do intelecto, faz uso de divisões. Após retomar a questão da Santíssima Trindade e das três referências de entendimento de mundo, quanto à essência, à figura e à natureza, afirma que em tudo há diferenças, as quais poderiam ser explicadas apenas pela razão, que está contida na alma.

Logo, o que era conhecido como natural tinha uma explicação na essência, que justificava a sua naturalidade. Boaventura exemplifica com a seguinte questão: “[...] *porquoi le feu est-il chaud?*” (BONAVENTURE, 1991, p. 175). Ele pondera que a resposta implicava duas vertentes: a exposta e a implícita. A exposta era que o fogo era quente, o que, sem reflexão, parecia natural; a implícita

revelava que, se o fogo era quente, era porque nele existia uma essência que fazia o calor ser manifestado. Contudo, assevera que, para tal descoberta, era necessário utilizar o intelecto.

Logo, a essência correspondia à fundamentação das coisas ou à verdade, que poderia ser revelada pelas explicações reflexivas, de seis diferentes modos:

Selon les differences cachées des quiddités, se présente une division en six modes : en substance et accident, en universel et particulier, en puissance et acte, en un et multiple, en simple et composé, en causé. Celles-ci son six lumières qui disposent l'âme au savoir et à bien penser. (BONAVENTURE, 1991, p. 175).

Dessa maneira, o autor pontua seis diferentes maneiras de se chegar a uma conclusão sobre a verdade. Analisando o caso substância e acidente, ele mostra que o indivíduo entendia sua verdadeira substância pela essência da criação, ao passo que, pelo acidente, ele poderia entendê-la, mas não explicá-la. Boaventura comenta também que, se analisássemos a criação como um acidente, estaríamos negando Deus como criador, que não criou sem planejar ou sem ter a certeza do que as coisas representariam na Terra.

Entretanto, no caso dos universais³, o acidente relacionava-se a todas as coisas que poderiam ser derivadas de outra coisa, ou seja, o homem era universalmente homem, mas adquiria uma diferente característica em relação a outro homem sendo talvez mais alto, mais branco, mais sábio etc. Desse modo, o acidente, como diziam os universais, compunha a diferenciação de cada ser ou objeto, o qual, dependendo do acidente, poderia ser mudado ou negado. Explicando melhor, para esses filósofos, essas características, algumas vezes, poderiam ser corrompidas pelo sujeito e outras vezes não, isto é, o homem honesto poderia se corromper e deixar de ser honesto, porém aquele que era alto não deixaria de ser alto, mesmo que quisesse.

Santo Anselmo, em sua obra “Monólogo”, deixa claro o que ele entende por acidente⁴, colocando em dúvida até o acidente que poderia acontecer com Deus:

Será que a essência suprema que, como foi demonstrado anteriormente, é substancialmente sempre idêntica a si mesma, alguma vez não possa mudar, ainda que só acidentalmente? E, ao contrário, como é possível que não participe dos acidentes se o

próprio fato de ela ser maior e diferente das outras naturezas parece coisa que acontece com ela? Mas, em que consistiria, pois, a contradição entre a propriedade de estar sujeito a acidentes e a imutabilidade natural, se desta intervenção dos acidentes não decorre nenhuma mudança na substância? [...] Entre os acidentes, alguns, devido à sua presença ou à sua ausência, determinam variações no objeto que afetam, como fazem as cores; outros, estejam ou não presentes, não produzem absolutamente nenhuma mudança no objeto em que incidem, como é o caso de certas relações. Não se pode duvidar, por exemplo, de que eu seja maior ou menor, igual ou semelhante ao homem, qualquer que seja, que vai nascer no ano vindouro; entretanto, essas relações, depois de ela nascer, eu poderei mantê-las todas com ele, sem que eu mude, ou perdê-la, enquanto ele crescer, ou mudar por qualidades diferentes. Está claro, portanto, que, entre aquelas coisas que se chamam de acidentes, algumas engendram mudanças e, outras, ao contrário, não alteram, de maneira alguma, a imutabilidade. (SANTO ANSELMO, 1979, p. 43-44).

Anselmo foi além da dúvida que suscitou sobre os acidentes que poderiam ocorrer com o Ser Supremo. Ele dizia que, apesar de Deus ser considerado único e imutável, não poderíamos afirmar claramente que não ocorreria com ele nenhuma mutação, já que, se tudo derivava dele e cada criatura tinha suas diferenças, seria provável que cada um o imaginasse de forma diferente, sem a certeza de saber se com ele ocorriam ou não acidentes. Para Anselmo, o Ser Supremo não se enquadraria nos acidentes comuns, nos que ocorriam com todos, independentemente de sua natureza. O acidente atribuído a Deus poderia estar presente ou ausente e dependeria dele próprio, porque Deus era único e superior a todas as criaturas.

Quanto à questão do universal e do particular, a discussão era árdua. Diferentemente de algumas interpretações, a compreensão de Boaventura era de que o universal era um entre outros, ou seja, o universal correspondia à progressão de uma espécie. Os homens eram semelhantes, eram de uma mesma espécie (universal), mas com suas particularidades.

Essa relação entre o universal e o particular favorecia o entendimento de Boaventura sobre a necessidade de seguir os mandamentos de Deus. Se os homens fossem todos iguais de corpo e alma, seriam, também, ou todos crédulos a Deus ou desvinculados dos ensinamentos do criador, o que dificultava sua explanação sobre a importância das Palavras Divinas.

Analisemos a terceira divisão apresentada por Boaventura, a que se refere ao poder e ao ato. O autor critica a compreensão do poder e da ação como elementos separados entre si. Esclarecendo que não está se referindo ao poder passivo, mas àquele que tem um significado social, ou melhor, àquele que corresponde às exigências de um poder movido pela ação, Boaventura afirma que esses dois aspectos se unificam e se completam.

Nous ne parlons pas ici de la puissance purement passive, mais de celle qui tend à l'acte. Il est nécessaire, en effet, puisque dans toute créature la puissance active est jointe à la puissance passive, que ces deux puissances soient fondées sur divers principes de la chose. Quant à la puissance qui est [un acte incomplet comme est] la raison séminale, elle est une force [active, selon les philosophes naturels] : une telle puissance ajoute à l'acte, parfois un degré d'être ou d'essence ; elle ajoute, par exemple, <<animé>> à la raison de <<corps>> selon la réalité, en raison de ce que l'animation est quelque chose [ajoutée à la nature corporelle], ordonnée cependant au <<sensible>>, et ajoute <<sensible>> à <<animé>> et de même jusqu'à l'homme. (BONAVENTURE, 1991, p. 177).

Quando mostra que o indivíduo possui o poder e tem a liberdade de escolha para a sua ação, Boaventura define o homem e a sua forma de ser. Segundo ele, o poder a que se refere não era o poder simbólico, mas o que levava o homem, pela razão, a agir com consciência de seus atos.

Com esse terceiro caminho, sua discussão sobre os números fica mais explícita. Em todas as suas obras, Boaventura valeu-se de numerais para subdividir suas explicações. Na maioria das vezes, os números usados tinham uma simbologia, já que, normalmente, suas divisões se pautavam em seis e três, o que correspondia, respectivamente, aos seis dias da criação do mundo e aos três elementos fundamentais da Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo.

Em suma, fundamentado na Sagrada Escritura e na leitura religiosa que a Bíblia oferecia, o autor avançava em seus ensinamentos. Seus debates na universidade estavam pautados em Deus, o criador de tudo e de todos e, dessa forma, sua interpretação de mundo encantou a sociedade, que passava por um período de indecisão e angústia em face das transformações sociais que se evidenciavam.

3 O USO DA GEOMETRIA E DA MATEMÁTICA

Para iniciar a discussão sobre o papel dos números nos ensinamentos de Boaventura, vamos nos manter no âmbito do terceiro ponto de sua divisão, ou seja, no de suas explicações a respeito da relação entre o poder e o ato. Dando continuidade ao raciocínio anterior para destacar a importância da junção desses dois elementos para a ação humana, ele se manifesta da seguinte forma:

Il en est de même pour les puissances de l'âme, parce que, comme le quadrilatère, ajoute un angle au triangle et le pentagone au quadrilatère, de même la puissance sensitive s'ajoute à la puissance végétale et la puissance rationnelle à la puissance sensitive. Mais parfois, l'acte ajoute seulement le mode d'être. Par exemple : si d'un être en puissance, il faut un être en acte, il ajoute seulement un mode d'être, parce que l'être en acte n'est pas simplement joint à la matière, mais à une matière ayant la vie en puissance radicale. (BONAVENTURE, 1991, p. 177-178).

O uso dos símbolos para explicar as coisas invisíveis ou para justificar o inexplicável aos olhos humanos foi uma prática de alguns dos grandes pensadores da Antigüidade e da Medievalidade. Os traços, as retas e as paralelas faziam parte da reflexão de que tudo tinha uma proporção na natureza. Assim, ao considerar que o homem, pelo uso do intelecto, poderia verificar que tudo tinha uma explicação exata e na sua devida proporção, os estudiosos chegavam mais próximos da confirmação de Deus como criador das coisas.

Cusa (2002, p. 63) fez um estudo referente à importância da matemática para a apreensão dos aspectos de Deus e afirmava:

O que, porém, é mais abstrato do que isso, quando se reflete sobre as coisas – não enquanto carecem de todo de elementos materiais, sem os quais não poderiam ser imaginadas, nem enquanto estão submetidas por inteiro à potencialidade flutuante – vemo-lo ser mui inconcusso e certo para nós: trata-se dos objetos matemáticos. Por isso, neles os sábios buscaram engenhosamente exemplo para as coisas a serem perquiridas pelo intelecto. E nenhum dos antigos, considerado grande, afrontou problemas difíceis com outra comparação que a matemática,

de tal sorte que Boécio, o mais erudito dos romanos, afirmava que ninguém que não se exercitasse profundamente nas matemáticas lograria alcançar a ciência das coisas divinas.

Para o autor, os números significavam o modelo utilizado por Deus para a criação de tudo. A exatidão de formação de cada espécie compreendia-se pelo raciocínio lógico; logo, os números dariam a possibilidade de se chegar a esse raciocínio exato.

Cusa (2002) exemplifica seu pensamento com os grandes filósofos que souberam fazer uso dos símbolos para explicar a sua teoria da verdade da existência do Ser Supremo e para apresentá-lo como aquele que conseguiu criar o mundo, a natureza, e dar aos seres humanos a possibilidade de raciocínio para compreender suas criações.

Assim, para provar os símbolos matemáticos como entendimento divino, Boaventura menciona as figuras geométricas, destacando o quadrilátero, o triângulo e o pentágono. Para aprofundar essa explicação dada por esse autor, vamos nos valer novamente de Nicolau de Cusa, porque conseguiu explicar mais detalhadamente o uso e a correspondência das figuras com as explicações divinas.

Cusa (2002), no capítulo XII da obra mencionada, afirmava que os homens de elevadíssima inteligência conseguiram mostrar a existência de Deus por meio da reta infinita, do triângulo ou do círculo infinito. Para esse autor, todos estavam corretos, pois todas as explicações chegavam a um mesmo entendimento, o que só era possível porque, na matemática, todos os objetos são finitos em suas propriedades e razões.

É o que Cusa (2002, p. 66) tenta explicar com a figura do triângulo. Segundo ele, essa figura correspondia a uma linha infinita e reta, a qual, por sua vez, poderia ser um triângulo, como já foi dito, uma esfera, um círculo ou um quadrilátero “Da mesma maneira, se houvesse uma esfera infinita, ela seria círculo, triângulo e linha [...]”, ou seja, a linha infinita unificava o mínimo, as coisas criadas por Deus e o máximo, “[...] o máximo é essência trina não é outra coisa que unidade” (CUSA, 2002, p. 80).

Ele prossegue a explicação de que, quanto maior fosse a circunferência, máxima seria a sua reta, já que o diâmetro da circunferência era uma linha reta. Isso significava que, quanto maior fosse a sua curva, mais reta seria a circunferência, isto é, era maximamente reta e minimamente curva.

Logo, o triângulo, podia-se dizer, era a unificação de três pontos, marcados por três linhas infinitas com os mesmos ângulos. Desse modo, alguns autores afirmavam que essa figura representava três pontos em uma mesma coisa. Relacionando-se esse símbolo ao entendimento sagrado, a conclusão é de que ele significava que o Pai, o Filho e o Espírito Santo representavam uma unicidade: Deus.

Por não poderem existir vários infinitos, entendes transcendentemente que o triângulo infinito não pode ser composto de várias linhas, conquanto seja o triângulo máximo, mais verdadeiro, o qual não pode existir sem três lados, será mister que a mesma e única linha infinita seja três linhas e que as três sejam uma linha simplíssima. O mesmo se diga dos ângulos, porque não haverá senão um só ângulo infinito e este é três ângulos e os três são um. Nem esse triângulo máximo será composto de lados e de ângulos; porém, a linha infinita e o ângulo são uma e mesma coisa. Dessa maneira, também a linha é ângulo, porque o triângulo é linha. Ainda te poderá auxiliar na compreensão disso, pela elevação de um triângulo com quantidade determinada a um triângulo sem ela. É patente que todo triângulo, que tem grandeza, possui três ângulos iguais aos dois retos; desarte, quanto maior for o ângulo, tanto menores são os outros. E, embora cada ângulo possa ser aumentado maximamente até dois retos exclusivamente e não maximamente, de acordo com nosso princípio, admitamos, contudo que seja aumentado maximamente até dois ângulos retos inclusivamente, permanecendo, o triângulo. (CUSA, 2002, p. 69-70).

Nesse sentido, quando dispostos sem ângulos e sem lados, os triângulos se definiam em uma linha reta. Entretanto, quanto aos quadrangulares, Cusa (2002, p. 83) não considerava que as figuras quadradas correspondessem ao máximo e ao mínimo, já que “[...] o triângulo máximo, com o qual coincide o mínimo, compreende todas as figuras poligonais [...]” O quadrangular seria, então, um excedente que implicaria uma contradição para a compreensão da medida adequada à unificação dos pontos em uma mesma reta infinita.

[...] A figura quadrangular, porém, não é a figura mínima, como é evidente, pois o triângulo é menor do que ela. Por isso, a figura quadrangular, que não pode existir sem composição, por

ser maior que o mínimo, não poderá jamais convir ao máximo simplíssimo o qual só pode coincidir com o mínimo. E mais. Ser o máximo e ser quadrangular implica contradição; pois não poderia ser a medida adequada dos triângulos, porquanto sempre haveria um excedente em superfície. (CUSA, 2002, p. 83).

Podemos entender que as análises de Boaventura e Cusa sobre as figuras matemáticas coincidem no que se refere à unificação dos ângulos. Ambos mostram que existe uma soma dos ângulos que se definem em um só ponto, que seria o máximo. Boaventura, ainda em relação a essa questão, afirma que a forma última (mínimo) se unia à matéria primeira (máximo), sem nenhuma intermediação. Os dois eram ligados diretamente por uma linha reta.

Quanto à quarta maneira de se chegar à verdade, Boaventura retoma e complementa o que já havia tratado sobre os universais para explicar a relação entre o singular e o múltiplo. Para ele, nesse ponto, existiam vários erros, especialmente quando os comentários se centravam em dizer que tudo era um só. Nesse caso, mesmo afirmando que as coisas derivavam da mesma matéria e que os acidentes fariam a diferença entre os seres, ainda se considerava que o homem é um animal. O autor explica que isso é verdadeiro quando dito sem as devidas diferenciações, ou seja, o homem era animal. No entanto, ele não se diferenciava de outros animais pelo acidente, e sim pela essência da razão, ou pela racionalidade que os seres humanos possuíam e que os distinguiu dos demais animais.

O próximo ponto da divisão, o quinto, refere-se à questão do simples e composto. Boaventura posiciona-se quanto aos vários erros que aparecem nessa discussão. Segundo ele, afirmar que uma criatura era simples era colocá-la como ato mais puro, o que só convinha a Deus, sinônimo de pureza e simplicidade.

Os homens não eram puros, já que descendiam do criador, e este era o ser mais puro. Portanto, esse comentário sobre os indivíduos era inválido e perigoso, porque nem os anjos deveriam ser chamados de puros, embora, se o fossem, o comentário seria menos perigoso. Por simples, Bonaventure (1991, p. 179) entendia o que expressava o ser por ele mesmo e isso não se aplicava aos seres humanos. Nenhuma criatura existia por si, tudo e todos descendiam do Ser Supremo; logo, o simples caberia somente a ele: *“C’est pourquoi nous disons que rien n’est absolument simple si ce n’est Dieu.”*

A sexta parte da divisão proposta por Boaventura refere-se à discussão sobre a causa e o causado, assunto que também continha vários erros, principalmente a afirmação de que o mundo sempre existiu. Conforme esse autor, não se poderia considerar que o mundo sempre existiu, porque nenhuma coisa era feita do nada. Tudo tinha sua essência e sua explicação de existência. Boaventura não colocava em dúvida a afirmação de Deus como criador de tudo, inclusive do mundo “*Et ici se trouvent de nombreuses erreurs. En effet, certains disent que Le monde a éternellement existe. Cet énoncé extirpe la vérité du coeur de l’homme.*” (BONAVENTURE, 1991, p. 179).

Após analisar todos os elementos de sua explicação sobre os fundamentos da fé, Boaventura passa a analisar a questão da imaginação e da razão.

Como premissa, ele anuncia que, como a razão era obscura, os homens estavam bem mais propensos a crer na imaginação do que analisar pela razão. Esta, em sua concepção, era a ciência que poderia entender as demais ciências.

Dessa forma, para explicar melhor a razão, ele assevera a necessidade de considerar alguns pontos da matemática:

[...] sur les nombres en leur pureté, et c’est l’arithmétique; sur les nombres observés dans les sons, et c’est la musique; sur la quantité continue et sur les proportions mesurables en general, et c’est la géométrie; par addition de la ligne visuelle, et c’est la perspective ; selon l’une et l’autre quantité, selon les différences numériques et substantielles ou continues et discrètes, et c’est l’astrologie qui est double[...] (BONAVENTURE, 1991, p. 181).

Ele se baseia, portanto, no princípio de que o número era a explicação exata de tudo o que fosse analisado pela ciência. Como exemplo, cita os primeiros números cúbicos que se identificam pelo 8 e 27 e que correspondem a 2 elevado a 3 e 3 elevado a 3, respectivamente. Entretanto, outros resultados poderiam ser obtidos, dependendo da interpretação de cada um, de forma que, independentemente da sequência, os números corresponderiam à escolha e à finalidade do cálculo. Nessa explicação, Boaventura apóia-se em algumas passagens do livro “De arithmetica”, de Boécio, nas quais esse filósofo fazia relação entre os números e os elementos da terra.

O segundo ponto da matemática, mencionado por Boaventura, refere-se à música e à necessidade de se entender os números para o bom desempenho musical, ou seja, para a leitura das partituras, de forma a se executar corretamente a sintonia e a melodia. Ao discorrer sobre o assunto, Boaventura não deixa de

reiterar a necessidade da leitura da Sagrada Escritura e a importância da Igreja como representante do conhecimento cristão.

[...] Mais ce qui est est plus condamnable, c'est de voir agir ainsi ceux qui sont et doivent être principalement les époux de la sainte Écriture, par leur état et par l'Ordre auquel ils appartiennent. De leur union, naît le velu Esaü, descendant abominable qui frappe le ventre de l'Église, sa mère, chasseur errant loin de chez lui. À notre époque, quelques-uns ont tellement développé ces choses que, la nuque fière contre la vérité de la sainte Écriture et aux dépens de l'Église leur mère, ils ont dit et écrit que le monde est éternel, qu'il n'y a qu'une seule âme pour tous, que les vœux de pauvreté et de chasteté étaient imprudents, que forniquer n'était pas un péché, et plusieurs choses misérables, qu'il ne convient pas de rappeler ici. (BONAVENTURE, 1991, p. 183-184).

Boaventura critica as interpretações que não estavam pautadas na Sagrada Escritura, sustentando-se no argumento de que esta seria o verdadeiro ensinamento que Deus deixou para o seguimento dos bons costumes, comportamentos e pensamentos dos homens. Ele se posiciona contra o entendimento de que o mundo é eterno, porque, além de colocar em dúvida o criador, isso desvirtua a compreensão das palavras divinas. Esses ensinamentos, que estavam sendo adotados na universidade parisiense e que apresentavam uma visão diferente daquela que os indivíduos conheciam e na qual acreditavam, colocavam os homens em uma situação de incertezas.

Nachman (1995) considera Boaventura um grande representante da ordem franciscana, motivo pelo qual ele seria um crítico das discussões que tinham como resultado uma análise diferente da que os franciscanos procuravam apresentar à sociedade: “Pelos próprias constituições, vemos uma série de abusos difundidos que São Boaventura visou eliminar e que iam ao encontro das críticas dos Espirituais, mas que também revelam o desenvolvimento alcançado pela Ordem.” (NACHMAN, 1995, p. 101).

Boaventura discordava dos ensinamentos que estavam sendo discutidos no interior das universidades porque, apesar de serem essenciais ao crescimento intelectual dos homens, não contemplavam a reflexão sobre a metafísica⁵, sobre os mandamentos de Deus aos homens. Em razão dessa discordância, ele interveio na Universidade de Paris, proferindo várias conferências, nas quais avaliou

as discussões realizadas e contradisse alguns dos ensinamentos lá veiculados e que ele denominou de “desastres na Teologia”.

La philosophie d'Aristote, commentée par Averroès, avait conquis la Faculté des Arts. La dialectique et la physique, études primordiales dans cette Faculte, n'étaient qu'occasion d'aborder les problèmes métaphysiques et, outrepassant les limites de la philosophie, de pénétrer sur le terrain de la théologie. L'infrastructure de toutes les études philosophiques dès maîtres ès arts étant l'interprétation averroëste d'Aristote, le courant doctrinal, qui en est issu, reçut le nom d'averroïsme latin. Ce courant provoquait de véritables désastres em théologie. (BONAVENTURE, 1991, p. 91).

Nessas críticas, ele abordou o grande distanciamento da Bíblia e a valorização da lógica de Aristóteles, comentada por Averrois. Boaventura citou diversas vezes Aristóteles e apontou alguns pontos em que discordava de sua concepção: “Discorda [...] quando julga necessário, por parecer-lhe contrário à fé cristã, como quando fala de Deus [...]” (BOAVENTURA apud DE BONI, 1999, p. 31). Todavia, sua maior crítica era contra a interpretação que os averroístas defendiam na universidade de Artes, especialmente a dúvida sobre a existência divina.

Boaventura teve, durante a sua vida, a preocupação da *unidade do saber cristão*. Para um pensador cristão, a filosofia não poderia ser mais que um elemento, uma etapa na aquisição da sabedoria integral. Boaventura condenou, cada vez mais severamente, os filósofos que queriam fazer da filosofia uma sabedoria completa e separada. (STEENBERGHEN, [1984?], p. 106).

Dentro e fora das universidades, proliferavam formulações que questionavam a existência de Deus e da alma. Tais dúvidas disseminavam-se entre os homens, levando-os a questionar a credibilidade em tudo o que era abstrato.

Nesse contexto, ao externar, nas conferências, sua compreensão e reflexão sobre as coisas terrenas, Boaventura favoreceu um embate no interior das universidades, tornando-se uma influência importante para o pensamento e para a educação na segunda metade do século XIII. Fundamentado nos ensinamentos da Sagrada Escritura, ele apresentou diferentes formas de entendimento do mundo e das questões postas por Deus para orientar os homens na terra.

4 CONCLUSÃO

Foi dessa perspectiva que estudamos a quarta conferência, podendo, ao final, destacar que, nela, Boaventura tratou do intelecto humano e da importância do desenvolvimento intelectual para o entendimento de questões imprescindíveis à organização da sociedade, a exemplo da direção que Deus dava aos homens à bondade, humildade e o desapego aos bens materiais. Ele procurou apresentar aos seus discípulos alguns aspectos cristãos que estavam sendo esquecidos pela sociedade e que auxiliavam no esclarecimento das coisas terrenas. Boaventura procurou estabelecer em sua teoria uma subdivisão de entendimentos que davam aos indivíduos a possibilidade de um raciocínio lógico como opção de compreensão. Ele ampliou, por meio da matemática, a forma de mostrar aos homens que os seres humanos (animais racionais), para se diferenciarem dos demais animais, precisavam desenvolver a inteligência inata, dada por Deus.

Essas e outras discussões do autor demarcaram um período de mudanças de ações e de pensamento, pois levaram os indivíduos a se analisar e a compreender o intelecto como essencial para o entendimento de mundo. Por isso, elas nos incitam a concluir que esse autor foi de suma relevância para o século XIII. No entanto, a leitura de suas obras e de suas colocações nos leva a afirmar que a exposição feita neste artigo é uma apenas uma parte do que é possível encontrar em meio à amplitude de afirmações e explicações que Boaventura expõe em seus escritos sobre o período.

Saint Boaventura and the study of the geometry in the University of Paris, at end of the century XIII: a historic analysis

Abstract

This work aims to do an analysis about some of the discussions done by St. Bonaventure of Bagnoregio, in the XII century, in the University of Paris, and that deal with the issues of intellectual development in order to understand the truth of the earthly things. The discussions done by the author deal with the innate intelligence that God has

given to the men and the possibility of the use and the development of the intellect in order to understand the world and everything that composes it. Boaventura has done correspondences about the man as a whole. This deal with the body and the mind and showed the need of the unification of both in order to get a stability. With this, the author established a relation of the points between the divine and the earthly and he explained each of them through the Holy Scripture. In order to do this, Boaventura divided again his explanations with the use of Math, because to him, the numbers showed accurate explanations and it took the men to use the innate intelligence, however, it was development by the needs of the earthly knowledge. These teachings, within the University of Paris, changed the interpretation and the concepts that, until the moment, they have not substantiated in a so explicit way, by the logic of the numbers and the time (physical). In this sense, for this study, we will do a reading of some of the author works on canvas, apart from we guide in authors that encourage us to understand about the context of the century XII and the education of that historic moment, together with the teachings of the Bonaventure.

Keywords: St. Bonaventure. University of Paris. Mathematics Education. XII century.

Notas explicativas

- ¹ Uma versão preliminar e modificada desse texto foi apresentada no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anpedsul), em junho de 2008.
- ² A quarta conferência, que será analisada neste estudo, está no livro *Le six jours de la création* e recebe o título: *Première explication de la première vision que est celle de l'intelligence innée par nature*.
- ³ Universais: Do ponto de vista ontológico, o universal é a forma, ou a idéia, ou a essência que pode ser participada por muitas coisas e se refere à natureza das próprias coisas. O universal é a forma ou espécie de Platão ou a forma ou a substância de Aristóteles. Numa perspectiva lógica, segundo Aristóteles, o universal é “[...] o que pode ser, por sua natureza, predicado de muitas coisas.” (*De int 7, 17 a 39*). Essa definição foi aceita em geral. A disputa medieval girou em torno da questão ontológica (ZILLES, 1996, p. 72-73).
- ⁴ Os acidentes, segundo Anselmo, confirmavam-se pelas alterações que aconteciam com os seres e para ele pairava a dúvida de que concretamente não se podia dizer que o Ser Supremo poderia ou não sofrer modificações. Para o autor, Deus era o único que não dependia de outro ser para existir e era aquilo que era em virtude dele próprio, ao contrário dos homens, que eram derivados de outros homens, dos quais necessitavam para existir.

⁵ “Neste meio [Cristo] consiste toda metafísica, isto é, o conhecimento último da emanação, da relação com o exemplar e da realização final: partir do supremo, passar pelo supremo e retornar ao supremo.” (BOAVENTURA apud DE BONI, 1999, p. 38-39).

REFERÊNCIAS

BAGNOREGIO, Boaventura de. **Escritos Filosóficos-Teológicos**. Tradução De Boni. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

BONAVENTURE, Saint. **Les six jours de la création**. Paris: Desclée/Clerf, 1991.

BOAVENTURA, São. **Legenda Maior e Legenda Menor**: vida de São Francisco de Assis. Petrópolis: Vozes, 1979.

CUSA, Nicolau de. **A Doute Ignorância**. Tradução Reinholdo Aloysiom Ulmann. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

DE BONI, L. A. In: **Escritos Filosóficos-Teológicos**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

NACHMAN, Fabel. **Os Espirituais Franciscanos**. São Paulo: Fapesp; Ed. USP, 1995.

OZILOU, Marc. Introduction. In: BONAVENTURE, Saint. **Les six jours de la création**. Paris: Desclée/Clerf, 1991.

SANTO ANSELMO. Monólogo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

STEENBERGHEN, Fernand Van. **História da Filosofia- período cristão**.
Tradução J. M. da Cruz Pontes. Lisboa: Gradiva, [1984?].

ZILLES, Urbano. **Fé e razão no pensamento medieval**. Porto alegre:
Edipucrs, 1996.

Recebido em 14 de fevereiro de 2008

Aceito em 4 de novembro de 2008

Educação para o Bem-comum: a formulação ética de Tomás de Aquino na Universidade Parisiense (século XIII)¹

Tatyana Murer Cavalcante*

Terezinha Oliveira**

Resumo

Neste trabalho, objetivou-se tecer algumas considerações acerca da relação entre conhecimento e transformações sociais no Ocidente medievo (século XIII). Situando-se no âmbito da educação, interessa, sobretudo, discutir a formulação ética de Tomás de Aquino (1224?-1274), composta no seio da nascente Universidade de Paris. O surgimento das novas instituições dedicadas ao saber – universidades –, onde se produziram novas concepções teóricas, foi resultado das profundas modificações que ocorreram na sociedade a partir do Ano Mil (ULLMANN, 2000; VERGER, 1990; OLIVEIRA, 2005a e 2005b; LAUAND, 2004). Neste artigo, focalizando especialmente as alterações vinculadas à relação entre educação e ética, selecionam-se três questões contidas na *Suma de Teologia* de Tomás de Aquino: *O bem em geral* (I^a q. 5), *Os preceitos da Caridade* (II^a, II^{ae}, q. 44) e *A amizade ou afabilidade* (II^a, II^{ae}, q. 114), analisando-as por meio do contraste com a historiografia atual. Algumas elaborações teológico-filosóficas tomasianas parecem ser essenciais. Para o autor, ser sábio é conhecer a realidade (material e mutável) para, de acordo com essas condições objetivas, agir bem. Esse agir bem se liga diretamente à caridade, entendida não apenas como contemplação, mas substancialmente como ação para e com o próximo, ou seja, em benefício mútuo. Finalmente, por considerar o homem como animal social, ele concebe a *amizade* – busca da harmonia, sem o temor de tomar posições – como elemento essencial. Compreende-se que o conjunto dessas questões expressa a

* Mestre em Educação pela Unicamp; doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Av. Colombo, 5.790, BL H35, sala 9, DFE, *Campus* Universitário, 87020-900, Maringá, Paraná; professora do Departamento de Fundamentos da Educação UEM; tatyonca@yahoo.com.br

** Pós-doutora em Filosofia da Educação pela USP; coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação UEM; teleoliv@gmail.com

preocupação do Aquinate com a vida pública e com uma postura educacional de valorização do ensino da ética. Estes seriam os meios que tornariam possível o “bem viver” naquela nova sociedade.

Palavras-chave: Ética e Educação. Educação medieval. Universidade Medieval. Tomás de Aquino.

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que a educação se constitui como uma preocupação humana básica. Hoje ela desperta em nós questionamentos e expectativas relativas ao nosso momento histórico, especialmente quanto à formação pensada para o homem contemporâneo, que inclui habilidades para atuar no mercado de trabalho, bem como para exercer a cidadania.

Parece-nos igualmente certo que as condições históricas e as aspirações humanas variam: cada sociedade cria mecanismos e instituições para nutrir seus homens com os conhecimentos, hábitos e valores que lhe parecem cruciais.

O Ocidente medieval presenciou, no século XIII, o nascimento de uma nova instituição voltada à elaboração do saber: a Universidade. O surgimento dessa instituição foi resultado de profundas modificações na sociedade, iniciadas a partir do Ano Mil², entre estas o renascimento das cidades e do comércio, os quais impulsionaram o processo de ampliação do universo cristão. No ambiente citadino, as relações entre os homens alteraram-se sensivelmente, em razão seja da nova organização do trabalho (a corporação), seja da diversidade de papéis sociais relacionados às cidades.

Bastante renegada desde o início da Idade Média³ pela tradição do conhecimento, a vida material – em seus diferentes aspectos – tornou-se uma questão relevante para a sociedade citadina e comercial do século XIII.⁴ A cidade impunha novas necessidades. Como entender o novo homem? Seriam as novas atividades citadinas necessárias para o homem cristão? Que motivos poderiam sugerir sua importância para a “bem-aventurança”?

No interior das universidades, os mestres buscavam soluções para os novos problemas que lhes eram colocados. Em consequência das mudanças na forma de viver dos homens, ligadas a uma sociedade mais complexa, alteraram-se também

as concepções teóricas, até então assentadas na tradição cristã neo-agostiniana do conhecimento (OLIVEIRA, 2005b; LAUAND, 2004; ULLMANN, 2000; VERGER, 1990). Por esse motivo, aqueles mestres elaboraram novos saberes, contrapondo ao conhecimento estabelecido obras da antiga literatura filosófica greco-romana – muitas delas até então desconhecidas no Ocidente medievo – e as recém-descobertas obras árabes e judaicas. O confronto de bases teóricas distintas – de um lado a Teologia Cristã e de outro a Filosofia elaborada com base na experiência sensível, principalmente a aristotélica – gerou, no interior daquelas instituições, debates acirrados a respeito do estabelecimento de “verdades”. Esses debates eram, ao longo do século XIII, estimulados pela entrada maciça de traduções dos textos de Aristóteles no Ocidente (OLIVEIRA, 2005b).

Assim, Tomás de Aquino (1224-5?-1274), pensador de seu tempo, viveu as tensões e preocupações do século XIII e sobre elas refletiu. Reconhecido como um dos maiores mestres dominicanos, esse autor dedicou sua vida à evangelização e ao ensino e não se esquivou de responder às questões mais relevantes (OLIVEIRA, 2005a). Para a educação, parece-nos essencial analisar sua discussão sobre o bem-comum, disponível em sua principal obra: *A Suma de Teologia*.⁵

De nosso ponto de vista, foi no interior das Universidades – e sobremaneira a de Paris – que se elaboraram as novas verdades, consideradas legítimas para aquela sociedade. Por esse motivo, buscamos, em nosso trabalho, compreender a legitimidade do reconhecimento do bem-comum por um dos mais expressivos autores daquele período.

Em que medida a preocupação com o bem-comum era relevante para a sociedade medieva do século XIII? De que maneira ela poderia atender aos interesses daqueles homens?

Trabalhar com temas medievais requer cuidados especiais. As tradições renascentista e iluminista conferiam ao medievo um *status* negativo, porque vinculavam esse período a um nebuloso estado cultural e à estagnação social. Já no século XIX, correntes vinculadas ao Romantismo (OLIVEIRA, 1997) outorgaram ao mesmo período o caráter de “modelo ideal”. Ambas as posições situam-se na esfera dos juízos de valor, exigindo dos pesquisadores uma atenta reconstrução histórica. Muito embora se registrem relevantes esforços para o estudo da Idade Média em História,⁶ Filosofia e Estudos da Linguagem, a produção brasi-

leira nesse campo ainda é pequena. Se restringirmos um pouco mais esse objeto às pesquisas realizadas no âmbito da educação, os números são mínimos.

Ao analisarmos o documento *Quem é quem na Associação Brasileira de Estudos Medievais?* (MALEVAL, 2007), percebemos que, entre os 330 sócios⁷ arrolados, há apenas 11 referências explícitas à Educação Medieval: cinco delas contêm interesses próximos aos do nosso trabalho, mas, em termos específicos, apenas dois relacionam ética e educação no século XIII: *Educação, Ética e Filosofia – o pensamento de Tomás de Aquino*, do professor Titular da USP, Jean Lauand; e a pesquisa sobre as universidades no século XIII, sob a coordenação da professora Dra. Terezinha Oliveira, da UEM. Dessa forma, entendemos que é urgente a produção de estudos sistemáticos no âmbito da História da Educação Medieval.

Nosso interesse pelo tema não se limita à disponibilização de um conhecimento enciclopédico. A intenção é não apenas entender as diferenças sociais que geraram tal concepção de educação e sociedade, mas, também, encontrar possíveis similaridades entre os temas relevantes para a época e os que se apresentam como importantes hoje, comprovando que eles continuam atuais. Qual o *status* do bem-comum em nossa sociedade? Pactuamos uma elaboração ética que nos permite compor um conhecimento socialmente relevante?

Nosso olhar para a educação brasileira na atualidade corrobora a necessidade imediata de recuperarmos, na História da Educação, as relações essenciais entre educação e sociedade, uma vez que entendemos que a formação dos educadores exige, para além do conjunto de conhecimentos acumulados, um posicionamento ético.

2 ÉTICA E EDUCAÇÃO: TOMÁS DE AQUINO E O SÉCULO XIII

2.1 A RELEVÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE PARIS E DAS ORDENS MENDICANTES PARA O CONHECIMENTO

Oliveira (2005a) afirma que as mudanças ocorridas entre o século XI e o XIII levaram os homens a buscar outros conhecimentos e novas formas de aprendizagem. Segundo a autora, é possível afirmar que, com o desenvolvimento cada vez mais intenso da nova organização humana, estava se produzindo um novo modo

de vida. Com a ampliação da vida nas cidades, e a exemplo da nova organização do trabalho, a instituição dedicada ao saber se estabelecia nos moldes da corporação.

Por esse motivo, Le Goff sustenta que o sucesso das universidades no século XIII aconteceu porque este foi também o século das corporações. Segundo o autor:

O século XIII é o século das universidades porque é o das corporações. Em cada cidade onde existe um ofício agrupando um número significativo de membros, estes se organizam para a defesa de seus interesses e a instauração de um monopólio em seu proveito. Esta é a fase institucional do desenvolvimento urbano, que materializa em comunas as liberdades políticas conquistadas, e em corporações as posições adquiridas no domínio econômico. (LE GOFF, 1989, p. 49).

Para Verger (1990), existe uma indissociável relação entre o nascimento das universidades⁸ e o renascimento das cidades: diferentemente das vilas, as cidades opunham-se aos campos e ofereciam condições econômicas, sociais e políticas completamente novas. O autor afirma que “[...] a cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios, comerciais ou artesanais; a *vinculação profissional tornava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo.*” (VERGER, 1990, p. 27, grifo nosso). Entendemos, dessa forma, a urgência daqueles homens em construir conhecimentos que atendessem às suas necessidades.

Segundo Ullmann (2000), Paris converteu-se em uma verdadeira “Meca Intelectual”. No fim do século XII, eram ensinadas Artes Liberais, Filosofia, Teologia, Direito. Em 1160, especialmente, se ensinava também medicina. Com a fundação da Universidade, Paris pôs fim ao regionalismo das escolas: seus mestres se espalharam pela Europa, contribuindo poderosamente para imprimir um caráter cosmopolita e uma unidade à Filosofia e à Teologia, as quais se colocaram a serviço da fé católica.

A Universidade de Paris, conforme Verger (2001), foi, a partir de 1231, a maior instituição da cristandade medieval, embora, no interior dessa universidade autônoma, se tenham enfrentado os problemas relacionados à integração das ordens mendicantes e à abertura do ensino à totalidade dos textos aristotélicos. Por fim, ele afirma que, se é difícil medir o sucesso político dessa instituição, seu sucesso cultural é evidente.

Entre os mais consagrados pensadores do século XIII, encontramos os integrantes das Ordens Mendicantes, as quais, criadas naquele século XIII⁹, expressavam o alargamento do campo cultural propiciado pela vida citadina (HEERS, 1974). Le Goff (1999) nos lembra de que as novas ordens instalaram seus conventos nas grandes cidades e se constituíram poderosos instrumentos para a cristianização da nova sociedade. Duas delas distinguiram-se pela relevância teórica: a Ordem dos Frades Menores (Franciscana) e a Ordem dos Pregadores (Dominicana).

As ordens Franciscana e Dominicana foram introduzidas na corporação universitária de Paris entre 1210 e 1220 (VERGER, 1990), ainda antes do reconhecimento papal, oficial, daquela instituição (Bula *Parens Scientiarum*, Papa Gregório IX, 1231). Muito embora as interpretações sobre o objetivo inicial dessas ordens sejam divergentes, oscilando entre a defesa da ortodoxia contra as heresias (HEERS, 1974) e a renovação da posição da própria Igreja, uma vez que pregavam a pobreza contra a suntuosidade econômica daquela (OLIVEIRA, 2005a), as diferentes posições reconhecem a grandeza intelectual dos mendicantes.

Segundo Ullmann, foram os mendicantes que “deram ao ensino filosófico e teológico um caráter mais internacional e organizado” (2000, p. 233), criando no século XIII obras de grande valor (como as *summas*). Essa importância é relevante a ponto de Jacques Le Goff, grande autoridade em medievalidade, apontar os mendicantes como os responsáveis pela nova maneira de viver e de encarar o conhecimento. Nas palavras do autor:

Insisto em pensar e dizer que há uma Idade Média antes das ordens mendicantes e uma Idade Média depois dessas ordens. Ora, as ordens mendicantes são as cidades! *Elas é que primeiro desenvolvem uma verdadeira imagem daquilo que deve ser a cidade, imagem de paz, de justiça, de segurança.* (LE GOFF, 1998, p. 90, grifo nosso).

Concordamos com Ullmann (2000) e Le Goff (1998) quanto à importância dessas ordens para o estabelecimento da nova forma de organizar a sociedade. Entendemos que os autores a elas vinculados esforçaram-se por compor conhecimentos que ultrapassavam a ingênua orientação da ortodoxia e lançaram-se à reflexão filosófica de que a vida social e os aspectos relativos ao bem-comum, especialmente os vinculados à noção de justiça, eram pontos fundamentais para o bom funcionamento social.

2.2 O BEM EM GERAL E O BEM-COMUM NA SUMA DE TEOLOGIA DE TOMÁS DE AQUINO

Tomás de Aquino, mestre dominicano, dedicou sua vida à evangelização e ao ensino. Nascido em 1224-5?, na província de Aquino, ele produziu sua obra na efervescência cidadina do século XIII. Em torno dos seis anos de idade, foi entregue como oblato à Abadia Beneditina de Monte Cassino. Mais tarde, entre 1239 e 1244, estudou Artes Liberais na Universidade de Nápoles, tendo acesso aos textos aristotélicos de Lógica e Filosofia Natural. Também travou contato com a recém-criada Ordem Dominicana, à qual se integrou em 1244 e onde permaneceu pelo restante de sua vida (TORRELL, 1999). Foi discípulo do grande mestre Alberto Magno em Paris (1245-1248) e em Colônia (1248-1252). Em 1252, tornou-se professor universitário em Paris: primeiro foi Bacharel Sentenciário (até 1256) e, em seguida, tornou-se Mestre Regente (até 1259). Esteve fora de Paris entre 1260 e 1268, realizando suas tarefas em Nápoles, Orvieto, Roma e Viterbo, mas não se afastou da evangelização e do ensino. Entre 1269 e 1272, retornou a Paris para uma segunda regência e, por fim, entre 1272 e 1273, foi Regente de Teologia em Nápoles, falecendo em 1274 (LAUAND, 1999).¹⁰

Embora tenhamos informações sobre a quantidade e a magnitude de suas obras, centralizamos nossa análise em uma pequena parte daquela que é considerada a principal: *Suma de Teologia*, dedicada ao conhecimento de Deus. Para o Aquinate, a Ciência Divina não se restringe ao conhecimento de Deus em si mesmo, mas inclui também o conhecimento de Deus como princípio e fim da criatura racional (homem), especialmente¹¹ o do movimento humano que leva a Deus. Damos voz ao autor, no prólogo de *A existência de Deus*:

O objetivo principal da doutrina sagrada está em transmitir o conhecimento de Deus não apenas quanto ao que ele é em si mesmo, mas também enquanto é o princípio e o fim das coisas, especialmente da criatura racional, conforme ficou demonstrado. No intento de expor esta doutrina, havemos de tratar: 1. de Deus; 2. do movimento da criatura racional para Deus; 3. do Cristo, que, enquanto homem, é para nós o caminho que leva a Deus. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I^a, q. 2).¹²

A primeira questão selecionada para análise é *O bem em geral* (ST, I^a, q. 5). Essa questão está situada no início da Primeira Parte da *Suma de Teologia* (1265-6?-1268), no *Tratado de Deus considerado na sua essência* (q. 2-26), mais precisamente no subconjunto dedicado à natureza de Deus (q. 3-13). Como Grabmann (1944), entendemos o *Tratado de Deus* como uma “[...] obra prima de rigor e clareza.” Entre suas fundamentações essenciais, “[...] a questão relativa às denominações lógicas ou teológicas, pelas quais exprimimos o que sabemos de Deus, dá ocasião a S. Tomás de desenvolver a sua teoria fundamental do carácter analógico de nosso conhecimento de Deus.” (GRABMANN, 1944, p.134).

A analogia identificada por Grabmann aparece no conceito de *participação*, fundamental para a compreensão de Deus como fim último do homem. Segundo Lauand (1999, p. 56-57):

[o sentido profundo e decisivo da participação] é expresso pela palavra grega *metékhein*, que indica um ‘ter com’, um ‘co-ter’, ou simplesmente um ‘ter’ em oposição a ‘ser’, um ‘ter’ pela dependência (participação) com o outro que ‘é’. [...] Tomás, ao tratar da Criação, utiliza este conceito: a criatura tem o ser, por participar do ser de Deus, que é ser. E a graça nada mais é do que ter – por participação na filiação divina que é em Cristo – a vida divina que é na Santíssima Trindade.

Ao relacionar o homem a Deus pela participação, Tomás de Aquino permite-nos compreender o homem como sujeito de duas maneiras: primeira, como uma pessoa singular, porque cada homem participa do ser divino; segunda, como parte da coletividade, uma vez que o conjunto dos homens participa do ser que é Deus de uma maneira específica, como mostraremos ao longo da análise da questão selecionada.

A questão *O bem em geral* é composta de cinco artigos,¹³ dos quais nos interessa pontuar alguns aspectos. No primeiro, o autor esclarece que o bem e o ente são idênticos na realidade:

O bem e o ente são idênticos na realidade; eles só diferem quanto à razão. Eis a prova: a razão do bem consiste em que alguma coisa seja atrativa. Por isso mesmo, o Filósofo, no livro

I da *Ética*, assim define o bem: “*Aquilo para o qual todas as coisas tendem*”. Ora, uma coisa atrai na medida em que é perfeita, pois todos os seres tendem para a própria perfeição. Além do mais, todo ser é perfeito na medida em que se encontra em ato. É certo, portanto, que algo é bom na medida em que é ente, pois o ser é a atualidade de todas as coisas, como já se viu. É então evidente que o bem e o ente são idênticos. (TOMÁS DE AQUINO, *ST, I^a, q. 5, a. 1, c, grifo nosso*).

Mais uma vez, é necessário que retomemos o que Lauand entende por participação: “[...] algo é recebido segundo a capacidade do participante, pois não se mensura algo que ultrapasse sua medida.” (1999, p. 60). Dessa forma, podemos entender que, para Tomás de Aquino, cada criatura tem uma perfeição que lhe é própria, uma vez que recebe a perfeição de Deus, segundo a capacidade com qual Ele a dotou.

Na apresentação à tradução da obra tomasiana *O ente e a essência*, Souza Neto (1995) esclarece que o homem é considerado como criatura limítrofe, pois abaixo dele, encontram-se os demais animais, que não são dotados de capacidade intelectual e, acima dele, os anjos, que não possuem matéria. A perfeição para a qual tende o homem implica, necessariamente, mas não exclusivamente, o uso da razão.

Ainda nesse primeiro artigo de *O bem em geral*, Tomás de Aquino trata também da atualidade (ou atualização). Para entendermos sua elaboração, é necessário esclarecer que o binômio *potência-ato* diz respeito a dois modos distintos e fundamentais do *ser*, que Lauand (2004, p. 10) explica da seguinte maneira: “*potência* é a possibilidade, a potencialidade de vir a ser *ato*. E o *ser-em-ato* é aquele que propriamente é, enquanto o *ser-em-potência* pode vir a ser *ato*.”

No caso específico do ente humano, composto de matéria e forma,¹⁴ a presença da matéria exige a perfeição em ato. Isso significa que a potência ou a possibilidade de ser bom ou perfeito não garante que o homem o seja. Assim, uma vez que o homem *atualiza* a perfeição em ato, o ente e o bem são iguais. Expresso de outro modo, ao atualizar (realizar) sua perfeição de homem (criatura material e racional), o homem caminha em direção a Deus (ao bem, à perfeição).

O segundo artigo é destinado a diferenciar o *bem* e o *ente* e determinar sua ordem na razão. Aqui, o autor defende a prioridade do ente, porque estar em ato é condição primeira. A resposta ao último argumento nos parece especial:

QUANTO AO 4º, deve-se dizer que a vida, a ciência e os outros bens são atrativos como existentes em ato, sendo que em tudo isso é ao ser que se tende. Por isso mesmo, só é atrativo o ente, e portanto só o ente é bom. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I^o, q. 5, a. 2, ad 4m).

Com essa resposta, o Mestre de Aquino assinala a importância da atividade humana: o conhecimento (o bem) em si. Como estar em ato, materialização da potência, é a condição primeira da razão, o bom é ser sábio. Essa determinação nos remete à importância do sujeito singular.

No quarto artigo, ele se dispõe a averiguar a que gênero de causa pertence a razão de bem e esse é o ponto máximo de nossa discussão. Ao determinar a ordem do efeito, o autor inverte a relação entre o geral e o particular:

RESPONDO. Se o bem é aquilo para o qual tudo tende, e isso tem razão de fim, é claro que o bem implica a razão de fim. No entanto, a razão de bem pressupõe a razão de causa eficiente e a razão de causa formal. Pois sabemos que o que se encontra primeiro no exercício da causalidade é último quanto ao efeito: por exemplo, o fogo aquece a madeira antes de lhe comunicar sua forma de fogo, se bem que no fogo o calor siga sua forma substancial. Ora, na ordem da causalidade vêm primeiro o bem e o fim, que movem a causa eficiente; em seguida, a ação desta causa eficiente move em vista da forma; ao final, chega a forma. Quanto ao efeito, é necessário que a ordem seja inversa: primeiro a forma, graças à qual o ente é; nesta forma, se considera em seguida a virtude efetiva, pela qual se faz perfeito no ser, pois cada um só é perfeito, observa o Filósofo, quando pode produzir outro ser semelhante a si; enfim, segue a razão de bem, por meio da qual no ente se funda a perfeição. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I^o, q. 5, a. 4, c.).

Com essa afirmação, entendemos que do ponto de vista humano, assim como o bom não é a sabedoria em si, mas é *ser* sábio, o viver humano é que move para o bem, considerado de maneira mais universal. Dessa forma, parece-nos que a obtenção do bem – entendido como aquisição da bem-aventurança ou o conhecimento de Deus – decorre necessariamente da existência do homem enquanto ser composto, cuja perfeição humana precisa se realizar. Essa perfeição

não depende apenas de um bom intelecto, mas principalmente do ato da vontade, como nos sugere a resposta do Aquinate ao terceiro argumento:

QUANTO AO 3º, deve-se dizer que o que tem vontade é chamado bom quando sua vontade é boa; pois é pela vontade que dispomos de tudo o que temos. Por isso, não se chama bom o homem que tem um bom intelecto, mas aquele que tem uma vontade boa. Ora, o objeto próprio da vontade é o fim; e assim, ao se dizer: “Existimos porque Deus é bom”, está-se referindo à causa final. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, Iª, q. 5, a. 4, ad 4m).

Podemos inferir, nessa resposta do autor, não apenas a importância da pessoa singular, mas também a do homem na coletividade, já que, para além de uma boa vontade relacionada apenas à obtenção conhecimento, a sabedoria exige atuação no mundo, em um determinado contexto social.

O quinto artigo alimenta nossa interpretação, uma vez que, nele, o autor defende que a razão do bem consiste no modo, na espécie e na ordem. Segundo ele, o bem em cada criatura é específico, já que cada qual tende a realizar a sua própria natureza. No entanto, não é a resposta geral, mas aquele que ele direciona ao quarto argumento, sobre as especificidades do mal, que nos faz refletir sobre a importância da vida coletiva:

QUANTO AO 4º, deve-se dizer que de acordo com Agostinho: “Todo modo, enquanto modo, é bom”, e o mesmo se pode dizer da espécie e da ordem. “Mas o modo mau ou má espécie, ou a má ordem, dizem-se maus ou porque são inferiores ao que deveriam ser, ou porque não se adaptam às coisas, às quais teriam de se adaptar; e por isso mesmo são chamados maus, porque são estranhos e não coerentes.” (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, Iª, q. 5, a. 5, ad 4m, grifo nosso).

O que poderia corresponder ao mal, por exemplo, no homem?

Ora, não ser como deveria ser nos leva a pensar no não-cumprimento da perfeição que lhe é própria. Não se adaptar às coisas, às quais teriam de se adaptar não poderia nos levar a considerar as condições objetivas do século XIII? Não poderia nosso autor tomar como fundamentos as necessidades e os conflitos da sociedade na qual vivia?

Ao vislumbrarmos o conjunto da questão, podemos entender que o homem, em sua vida material – e, portanto, mutável – é a base para a conquista da vida eterna – imutável. Entretanto, para responder à nossa dúvida, é necessário assinalar outros pontos da obra tomasiana.

Para relacionar o “bem” ao bem-comum, selecionamos dois outros textos, *Os preceitos da Caridade* (ST, II^a, II^{ae}, q. 44) e *A amizade ou afabilidade* (ST, II^a, II^{ae}, q. 114), oriundos da Segunda Seção da Segunda Parte (1271-1272) da mesma obra, a *Suma de Teologia*. Segundo Grabmann (1944), nesse ponto da obra, o autor apresenta o homem como um ser livre moral, que pode tender para Deus, mas também se afastar Dele. Na primeira seção da segunda parte, ele considerou os meios que, de maneira geral, conduzem o homem a tal fim e, na segunda, aprecia os meios em particular. A *Secunda Secundae*, que é a parte mais extensa da obra, interessa-nos justamente porque Aquinate esmiúça os meios que levam à bem-aventurança. A maioria deles refere-se às virtudes teologais, fé, esperança e caridade (q. 1-46), bem como às morais, prudência, justiça, coragem, temperança (q. 47-170).

Os preceitos da caridade é composta de oito artigos;¹⁵ dos quais, a exemplo do texto anterior, nos interessa pontuar alguns aspectos.

Logo na solução do primeiro artigo, Tomás de Aquino sustenta a importância da caridade como o maior mandamento.

RESPONDO: [...] Ora, o fim da vida espiritual é que o homem esteja unido a Deus, o que se faz pela caridade. [...] Todas as virtudes, cujos atos são objeto de preceitos, ordenam-se ou a purificar o coração do turbilhão das paixões, como as virtudes que concernem às paixões; ou, pelo menos, a ter uma boa consciência, como as virtudes que concernem à ação; ou ter a retidão da fé, como as virtudes que concernem ao culto divino. Estas três condições são requeridas para amar a Deus, pois o coração impuro desvia-se do amor de Deus pela paixão que o inclina aos bens terrestres; uma consciência má faz com que se tenha horror da justiça divina por medo da pena; e uma fé imaginária leva o sentimento àquilo que se imagina de Deus, afastando da verdade divina. Ora, em todo gênero, o que é por si é mais do que o que é por outra coisa; segue-se que o maior mandamento é sobre a caridade, como está dito no Evangelho de Mateus. (TOMÁS DE AQUINO, ST, II^a II^{ae}, q. 44, a. 1, c, grifo do autor).

Entendemos que, dessa maneira, ele põe em primeiro plano a importância da vida material, uma vez que o amor ao próximo extrapola a contemplação, exigindo ações concretas. A resposta do autor ao artigo seguinte reforça nossa interpretação:

RESPONDO: Como foi dito anteriormente ao tratar dos preceitos, eles têm na lei o mesmo lugar que as proposições nas ciências especulativas. Nelas, as conclusões encontram-se virtualmente nos primeiros princípios. Por isso, quem conhecesse perfeitamente os princípios em toda a sua virtualidade não teria necessidade de que as conclusões lhe fossem propostas separadamente. Mas, porque nem todos que conhecem os princípios chegam ao conhecimento de tudo o que neles se encontra virtualmente, é necessário, por causa deles, que nas ciências, as conclusões sejam deduzidas dos princípios. Nas ações, nas quais os preceitos da lei nos dirigem, o fim tem razão de princípio, como foi dito. Ora, o amor de Deus é o fim ao qual o amor do próximo se ordena. Por isso, foi preciso dar não somente um preceito do amor de Deus, mas também o do amor do próximo, por causa daqueles que, menos capazes, não perceberiam facilmente que um destes preceitos está contido no outro. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, II^a, II^{ae}, q. 44. a. 1, c.).

Podemos verificar que, nessa parte do texto, ele explicita a importância da ação em prol do bem-comum para a conquista do bem. O amor ao próximo, entendido como ação, estabelece a utilidade da vida material. Trabalhar para o próximo e, principalmente, ensinar o outro é condição para tornar-se, de fato, sábio.

O início da solução do Aquinate ao terceiro artigo contém o que ele entende como essencial para a realização da justiça – virtude fundamental para a consecução do bem-comum. Trata-se da amizade, questão que analisaremos em seguida.

RESPONDO: A caridade, como foi dito acima, é uma amizade. Ora, a amizade dirige-se ao outro. Por isso, Gregório diz que em uma de suas homilias: “A caridade não pode existir sem ao menos dois.” (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, II^a, II^{ae}, q. 44. a. 3, c.).

No sexto artigo, mais uma vez, ele aborda a importância da atividade humana. Ao discutir a possibilidade de se cumprir o amor a Deus nesta vida, o

Aquinate esclarece que os preceitos podem ser cumpridos de dois modos: perfeito ou imperfeito. Poderíamos compreender pela exposição que, ao amar o próximo, o homem realiza, ainda que de maneira imperfeita, o amor a Deus. Entretanto, o exemplo apresentado diz respeito ao cumprimento por um soldado de uma ordem dada por seu chefe.

RESPONDO: [...] Assim, quando o chefe do exército ordena que os soldados combatam, estes cumprem perfeitamente o preceito se, combatendo, triunfam sobre o inimigo, o que é a intenção do chefe; e aquele a cumpre também, mas imperfeitamente, se, sem obter a vitória pelo combate, não faz nada contra a disciplina militar [...] (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, II^a, II^{ae}, q. 44, a. 6, c.).

Essa ilustração reforça nossa hipótese de que ele atribui importância à vida material. Nosso autor demonstra a necessidade de um posicionamento ético na vida material, de uma ação ética: não basta compreender algo como “certo” ou “errado”, mas é necessário agir efetivamente em sua defesa.

O conjunto da questão sobre os preceitos da caridade aponta a relevância que a vida ativa adquire no interior da obra tomasiana. No entanto, para compreendermos a possibilidade da realização efetiva da atividade ética, precisamos analisar mais de perto a condição desse preceito, que é a relação homem a homem, expressa na questão *A amizade ou afabilidade*. Ao contrário das anteriores, essa questão é breve e constituída de apenas dois artigos.

No primeiro, Tomás de Aquino questiona se a amizade é uma virtude especial, e responde afirmativamente a essa pergunta:

RESPONDO: Uma vez que, como foi dito acima, a virtude se ordena para o bem, toda vez que ocorre uma razão especial de bem, aí também haverá uma razão especial de virtude. Mas, o bem consiste na ordem, como demonstrado. Ora, é preciso que as relações entre os homens se ordenem harmoniosamente num convívio comum, tanto em ações quanto em palavras, ou seja, é necessário que cada um se comporte com relação aos outros de maneira conveniente. Por isso, é necessária uma virtude especial que mantenha a harmonia desta ordem. E esta virtude se chama *amizade ou afabilidade*. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, II^a, II^{ae}, q. 114. a. 1, c, grifo do autor).

Entendemos que nessa elaboração ele traduz a importância da convivência ética no seio da sociedade cidadina do século XIII. Quanto ao posicionamento específico dos mestres, a resposta ao terceiro argumento é esclarecedora. Segundo o autor, os sábios devem proporcionar prazer intelectual aos que participam do seu convívio, sem temer a tomada de posição em face da conquista do bem. Para ele “[...] algumas vezes, porém, para conseguir um bem ou afastar um mal, o homem virtuoso não tenha medo de entristecer seus companheiros, como diz Aristóteles.” (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, II^a, II^{ae}, q. 114, a. 1, ad 3m).

Desse modo, consideramos que a relação entre o conhecimento e a atividade é intrínseca, restando-nos apenas explicitar que o artigo seguinte afirma a amizade como parte da justiça. Na resposta ao primeiro argumento, o autor relaciona a amizade à natureza humana:

QUANTO AO 1º, portanto, deve-se dizer que o homem é, por sua natureza, um animal social e deve com honestidade manifestar a verdade aos outros homens, sem o que a sociedade humana não poderia durar. Ora, assim como o homem não pode viver numa sociedade sem verdade, assim também não poderia viver numa sociedade sem prazer. Aristóteles diz: “ninguém consegue passar um dia inteiro com uma pessoa triste e sem atrativos.” Por isso o homem é obrigado, por uma espécie de dívida natural de honestidade, a tornar agradáveis as relações com os outros, a menos que, por um motivo particular, seja necessário contristar outros para o próprio bem deles. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, II^a, II^{ae}, q. 114, a. 2, ad 1m).

Ao final da exposição da questão da amizade, verificamos que o autor retorna à possibilidade de realização da perfeição humana, assunto que ele já tinha discutido na parte sobre o bem em geral. Com isso, verificamos que, ao abordar a questão da *participação*, ele estabelece uma relação intrínseca entre Deus (Teologia) e o homem (Filosofia). Esse é o motivo pelo qual entendemos que a relação entre bem e bem-comum é essencial.

Nessa relação, a educação nos parece central: as pessoas precisam aprender (compreender) que contribuir para uma boa vida social e agir eticamente no cotidiano é a forma de se atingir o objetivo de alcançar “a” verdade, o bem cristão, ou seja, a vida eterna. Segundo nosso autor, os mestres ocupam um espaço

essencial na realização do bem-comum, uma vez que o importante é ser sábio, ou seja, saber de fato, atualizar o conhecimento em cada ação e, como não poderia deixar de ser, em seu ensino.

3 CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisamos como a elaboração sobre o bem-comum de Tomás de Aquino é produzida na sociedade do século XIII, ao mesmo tempo em que nela interfere. Ou seja, consideramos que aquela composição é, ao mesmo tempo, produto e produtora de uma nova forma de viver.

Partindo da problematização das questões que lhe são relevantes e analisando-as à luz da História, percebemos que os homens constroem conhecimentos pertinentes aos distintos momentos históricos. Entendemos, como Bloch (1965), que o ponto de partida dos estudos históricos é o presente e que a História é uma ciência que nos permite, ao mesmo tempo, compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente. Nas palavras do autor: “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente; compromete, no presente, a própria acção.” (BLOCH, 1965, p. 39). Em seguida, ele afirma: “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçar-nos por compreender o passado, se nada sabemos do presente.” (BLOCH, 1965, p. 42).

Desse modo, a história é sempre ciência dos homens no tempo. Os laços de inteligibilidade entre os diferentes tempos históricos nos permitem compreender quais temas se esgotaram e quais, apesar de suas transformações, auxiliam a nos tornarmos, cada vez mais, sujeitos na história.

Para Tomás de Aquino, a verdade (o bem) é transcendente. No entanto, o homem, por participação, tem sua verdade (o seu bem). Ao existir materialmente, a verdade ou o bem se encontram no homem apenas potencialmente; dessa forma, segundo ele, o movimento para atualizar o conhecimento ou o bem é essencial.

Desse ponto de vista, é justamente a importância que a matéria adquire na alma que torna possível e justificável as transformações na vida cotidiana dos homens. Embora o bem em si mesmo seja considerado eterno, como o homem, em cada situação concreta, poderá agir bem?

Como Tomás de Aquino, concebemos que as verdades são mutáveis, que nós somos seres históricos concretos. Dessa maneira, identificando as diferenças que o século XXI guarda em relação ao século XIII, consideramos essencial verificar quais temas podem nos auxiliar na elaboração de verdades mutáveis que nos sejam socialmente relevantes. Não apenas para darmos respostas aos problemas que nossa sociedade nos impõe, mas, sobretudo, para formularmos questões relevantes.

Nós nos interessamos pelo bem-comum? Ele tem *status* de valor?

Finalmente, entendemos que a ação em prol do bem-comum é necessária, não para a obtenção inicial do conhecimento, mas para a construção de um conhecimento socialmente relevante. Como professores, cabe-nos a tarefa de nos posicionarmos diante dos fatores políticos, econômicos e sociais aos quais estamos expostos, transformando nosso ensino de “saber” em “ser sábio”.

Education for common welfare: Tomás de Aquino ethics formulation at Parisian University (13th century)

Abstract

The objective, in this paper, is to make some considerations about the relation between knowledge and social transformations in the medieval Occident (13th century). The main interest of this work is to discuss, in the education scope, the Thomas of Aquin (1224? /1274) ethical formulation, composed at the beginning of University of Paris. The sprouting of new knowledge institutions – universities -, where new theoretic conceptions were produced, was resulted from deep modifications in the society since the Year 1000 (ULLMANN, 2000; VERGER, 1990). (OLIVEIRA, 2005a, 2005b; LAUAND, 2004). In this article, focusing especially the alterations in the relation between education and ethics, we select three questions derived of Thomas of Aquin Summa Theologiae: Of goodness in general (I^a q.5), The rules of the Charity (II^a, II^ae, q.44) and The friendliness which is called affability (II^a, II^ae, q.114), analyzing them by the contrast with the current historiography. Some thomistic theological-philosophical elaborations seem to be essential. For the author, be wise is to know the reality (material and changeable) to act well, according with the objective conditions.

This act well is directly linked to the charity, understood not only as contemplation, but substantially as action for and with the next one, this means, in mutual benefit. Finally, for considering the man as social animal, he places the friendship – the search of the harmony, without fear to take position - as an essential element. We understand that the set of these questions expresses the concern of the Aquinate with the public life and with one educational position of ethic teaching valuation. These would be the ways to turn possible the “wellfare” in that new society.

Keywords: Ethics and Education. Medieval Education. Medieval University. Thomas of Aquin.

Notas explicativas

- ¹ Uma versão preliminar e modificada desse texto foi apresentada no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anpedsul), em junho de 2008.
- ² Considerando os limites deste trabalho, não é possível discutir o conjunto dessas transformações, mas é importante apontar que, a partir do Ano Mil, várias alterações se impuseram à sociedade medieval, como o gradual fortalecimento dos poderes gerais e o recuo dos poderes locais. No século XII, o interesse pelo conhecimento aumentou e promoveu a expansão das escolas urbanas.
- ³ As condições de vida na aurora da Idade Média, geradas pela violência e pela força, explicam a necessidade de renegar a vida material (OLIVEIRA, 2005b).
- ⁴ Sabemos que a maior parte das pessoas no Ocidente medievo vivia nos campos; no século XIV, cerca de 20% delas habitava as cidades (LE GOFF, 1998). Entendemos, entretanto, que as cidades eram a referência para a construção dos novos saberes.
- ⁵ O nome mais antigo e mais atestado desta obra é *Summa Theologiae*, em português, *Suma de Teologia*. Hoje é mais conhecida como *Suma Teológica*, em latim *Summa Theologica*. Essa segunda forma aparece menos e mais recentemente na literatura medieval (TORRELL, 1999, p. 173).
- ⁶ Haja vista a produção estimulada pela Escola dos *Annales*, a historiografia medieval em língua francesa aumenta consideravelmente e conta com intelectuais de peso como Georges Duby e Jacques Le Goff.
- ⁷ São 78 graduados, 8 especialistas, 82 mestres, 127 doutores, 7 livres-docentes e 28 membros em processo de graduação ou com titulação indeterminada.
- ⁸ Embora, no presente texto, não tenhamos como objetivo esmiuçar o nascimento dessa instituição ou sua organização interna, cabe lembrar que há diferentes modalidades de origem (*ex-consuetudine*; *ex-privilegio*; *ex-migratione*) e, sendo a Universidade de Paris (*ex-consuetudine*) o grande centro do debate filosófico, é ela nossa referência. Para ter acesso à discussão, consultar as obras de ULLMANN (2000) e VERGER (1990).

- ⁹ Neste trabalho, não pretendemos discutir o nascimento dessas ordens nem esmiuçar suas especificidades. Para maiores detalhes, consultar as obras de Heers (1974); Le Goff (1999); Ullmann (2000).
- ¹⁰ Para maiores informações, consultar a obra de Torrell (1999). Além de um exaustivo trabalho biográfico, o autor apresenta um índice comentado das obras de Tomás de Aquino.
- ¹¹ Especialmente, mas não exclusivamente.
- ¹² Sabemos que a norma para a referência em citação obedece o padrão AUTOR, data, página; entretanto, para textos medievais utilizamos AUTOR, obra, localização da citação no interior da obra.
- ¹³ Assim nomeados: 1º: *O bem e o ente se identificam na realidade?*; 2º: Se há entre eles uma distinção de razão, qual deles é o primeiro segundo a razão?; 3º: Se o ente é primeiro, será que todo ente é bom?; 4º: A que gênero de causa pertence a razão de bem?; 5º: A razão do bem consistiria no modo, na espécie e na ordem?; 6º: Divide-se o bem em honesto, útil e agradável?
- ¹⁴ “Ser” homem implica a união entre corpo e alma.
- ¹⁵ Assim nomeados: 1º: Deve-se dar preceitos sobre a caridade?; 2º: Há um só preceito ou dois?; 3º: Dois preceitos são suficientes?; 4º: Convém prescrever que Deus seja amado de todo o coração?; 5º: Convém acrescentar de toda a alma?; 6º: Este preceito pode ser realizado nesta vida?; 7º: Sobre mandamento: “Amarás o próximo como a ti mesmo”; e 8º: A ordem da caridade cai sob o preceito?

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965. 179 p.

GRABMANN, Martin. Plano da Suma Teológica. In: GRABMANN, Martin. **Introdução à Suma Teológica de Sto. Tomás de Aquino**. Petrópolis: Vozes, 1944. p. 132-156.

HEERS, Jacques. **História medieval**. São Paulo: Difusão Européia do Livro; Ed. USP, 1974. 381 p.

LAUAND, Luiz Jean. Introdução e estudos introdutórios. In: TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De magistro) e Os sete pecados capitais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. VII-XII; 3-22.

LAUAND, Luiz Jean. Tradução, estudos introdutórios e notas. In: TOMÁS DE AQUINO. **Verdade e Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 1-80; p. 387-390.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 144 p.

_____. **Por amor às cidades**: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Ed. Unesp, 1998. 159 p.

_____. **São Luís**. Rio de Janeiro: Record, 1999. 862 p.

MALEVAL, Maria do Amparo Tavares (Org.). **Quem é quem na Associação Brasileira de Estudos Medievais?** Rio de Janeiro: Abrem, 2007. 128 p.
Disponível em: <http://www.abrem.org.br/Quem_e_quem_na_ABREM.pdf>. Acesso em: 28 out. 2007.

OLIVEIRA, Terezinha. **As Universidades na Idade Média (séc. XIII)**. São Paulo, Porto: Mandruvá, Univ. do Porto, 2005a. 61 p.

_____. **Escolástica**. São Paulo/Porto: Mandruvá/ Univ. do Porto, 2005b. 56 p.

_____. **Guizot e a Idade Média**: Civilização e Lutas Políticas. 1997. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 1997.

SOUZA NETO, Francisco Benjamin de. O opúsculo de ente et essentia, uma breve introdução. In: TOMÁS DE AQUINO. **O ente e a essência**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 5-11.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. O bem em geral. In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2001. v. 1. Parte 1 – questões 1-43.

_____. Os preceitos da Caridade. In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2001. v. 5. II Seção da II Parte – questões 1-56.

_____. A amizade ou afabilidade. In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2001. v. 6. II Seção da II Parte – questões 57-122.

TORRELL, Jean-Pierre. **Iniciação a Santo Tomás de Aquino**: sua pessoa e sua obra. São Paulo: Loyola, 1999. 460 p.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval**. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. 486 p.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP: Edusc, 2001. 318 p.

_____. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Ed. Unesp, 1990. 170 p.

Recebido em 20 de dezembro de 2007

Aceito em 13 de fevereiro de 2008

Trajetórias da organização político-sindical dos docentes do Oeste catarinense: um estudo descritivo¹

Lucirlene Pertuzatti Lemes*

Joviles Vitório Trevisol**

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado em educação, realizada entre janeiro de 2004 a dezembro de 2006, sobre o processo de organização político-sindical dos profissionais da educação em Santa Catarina, mais particularmente no Oeste de Santa Catarina. O propósito fundamental desta pesquisa foi descrever a trajetória das lutas empreendidas pela categoria no período entre 1988 e 2006. Tomando como referência os mais importantes trabalhos sobre organização sindical no Brasil, desenvolvidos por Ricardo Antunes, Armando Boito, Leôncio Martins Rodrigues e outros, este trabalho descreve os processos de organização político-sindical dos docentes no Oeste de Santa Catarina. Por meio da pesquisa documental e das técnicas de memória oral, procurou-se conhecer as experiências vivenciadas pelos dirigentes sindicais envolvidos nesse processo. A investigação demonstrou que a organização política dos professores em Santa Catarina chegou ao seu ápice com a criação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sinte), em 1998, finalizando a forte tradição assistencialista alimentada pela Associação Catarinense dos Professores (ACP) e a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (Alisc), fundadas, respectivamente, em 1952 e 1966. O Sinte fortaleceu politicamente a categoria e foi decisivo para a conquista de inúmeros direitos trabalhistas para a categoria docente em Santa Catarina. A pesquisa mostra, também, que a partir da segunda metade dos anos 90 o movimento político-sindical dos professores começa a en-

* Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Licenciada em História; professora da Unoesc e do Magistério Público Estadual.

** Doutor em Sociologia pela USP; pós-doutor pela Universidade de Coimbra (CES/UC); docente e atual coordenador do Programa de Mestrado em Educação da Unoesc; Rua Getúlio Vargas, n. 2125, Bairro Flor da Serra, Joaçaba, SC; CEP 89600-000; joviles.trevisol@unoesc.edu.br

frentar dificuldades de mobilização e inicia um processo gradativo de enfraquecimento e deslegitimação, inclusive entre os professores e a comunidade escolar. O sindicalismo de luta foi substituído pelo de negociação.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação. Organização político-sindical dos docentes em Santa Catarina. História da educação do Oeste catarinense.

1 INTRODUÇÃO

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (Sinte) foi criado em 1988, e sua fundação é a mais nítida evidência dos processos de fortalecimento da organização político-sindical que ocorreram em todo o país a partir do processo de redemocratização. Nascido da Alisc e congregando as mais variadas associações de professores catarinenses, o Sinte passou a ser a mais importante organização sindical dos docentes, tornando-se o porta-voz dos interesses e dos pleitos dessa categoria profissional nos governos nas suas diversas instâncias.

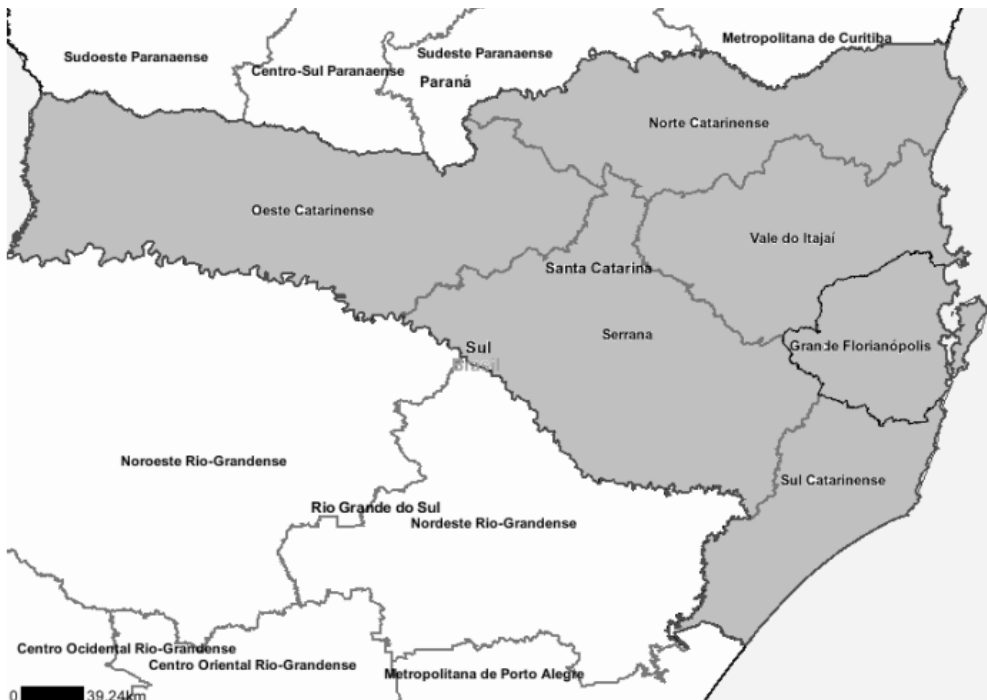
O Sinte se fortaleceu nos anos seguintes à sua criação, mas, semelhante ao que ocorreu com a maioria dos sindicatos, viu-se confrontado com enormes desafios e dificuldades. A organização político-sindical dos professores públicos catarinenses passou por mudanças significativas na última década. Diante disso, torna-se mister entender que fatores confluíram para a produção desse fato. É fundamental retroceder aos momentos que marcaram a história da sindicalização docente em Santa Catarina, com destaque para o Oeste do estado – recorte geográfico e temporal da pesquisa – para auxiliar na compreensão das conquistas, dos limites e das perspectivas para a profissão docente sob a ótica de sua organização sindical, tendo como objeto um estudo da memória dos próprios atores que vivenciaram a experiência sindical dos professores catarinenses: os dirigentes sindicais.

Algumas questões de pesquisa orientaram a presente investigação:

- a) quais foram os principais aspectos/momentos que marcaram a história das associações dos docentes do Oeste de Santa Catarina a partir dos anos 80?

- b) que estratégias de luta foram usadas para levar a termo os interesses da categoria?
- c) quais foram os principais avanços e dificuldades que a categoria profissional dos docentes vivenciou nas últimas décadas, por meio das negociações intermediadas pela sua representação sindical?
- d) que importância teve o Sinte – Regional de Maravilha – na organização e formação da consciência de categoria entre os educadores, a fim de aumentar sua representação político-sindical?

O estado de Santa Catarina e, particularmente, a Região Oeste catarinense, foi tomado como referência geográfica e política do estudo. A ênfase dada a essa região do estado deve-se ao fato de ela ter sido proeminente e ter assumido uma posição de vanguarda e liderança em todo o processo de organização político-sindical dos docentes catarinenses, sobretudo a partir da década de 1980.



Mapa 1: Mapa do estado de Santa Catarina e suas principais regiões geográficas
Fonte: De Marco e Trevisol (2007, p. 23).

Para a realização do trabalho, foram adotados procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo, especialmente a pesquisa documental e as entrevistas. Como instrumentos de pesquisa, fez-se uso da pesquisa documental, utilizando-se como fontes localizadas no município de Maravilha: revistas, atas, fotos e informativos da ACP, disponíveis na Coordenadoria Regional da Associação Catarinense de Professores (ACP) de Maravilha. Do Sinte – Regional de Maravilha –, utilizaram-se fotos, atas, diversas edições do Jornal do Sinte, fitas de vídeo, seus informativos e o material que compõe os arquivos do Sinte, no período compreendido entre 1988 e 2006. Também, buscaram-se subsídios documentais na sede do Sinte estadual, em janeiro de 2004, na cidade de Florianópolis, onde foram priorizadas as atas, os arquivos, as fotos, os informativos, que são enviados às regionais periodicamente, e o Jornal do Sinte, no período também compreendido entre 1988 e 2006.

Para a composição da memória oral do trabalho, foram realizadas entrevistas com antigos e atuais integrantes do movimento sindical, da Regional de Maravilha, assim como da executiva estadual. Também com professores ligados à ACP e a já extinta Alisc. Todos os entrevistados – já previamente selecionados – são professores e dirigentes de associações e do sindicato que tiveram ou têm ativa participação nos respectivos movimentos e que puderam auxiliar de forma significativa na identificação e compreensão de fatos consideráveis e que ainda não se encontravam registrados.

As entrevistas foram realizadas mediante contato direto com a maioria dos entrevistados, todas gravadas e transcritas. Apenas três entrevistas foram realizadas por meio de correio eletrônico. Para essas entrevistas, foi enviado com antecedência um roteiro de questões que, posteriormente, foram sendo discutidas *on-line*. Ao todo, foram realizadas 24 entrevistas, com 16 líderes sindicais, com algumas pessoas sendo contatadas por mais de uma vez. Foram entregues sete questionários, dos quais cinco foram respondidos. Por opção de alguns entrevistados, algumas entrevistas foram respondidas de forma escrita, pelos próprios entrevistados, possibilitando um resgate mais rico de detalhes sobre a organização político-sindical dos docentes catarinenses.

Este artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa sobre a organização sindical dos professores catarinenses, especialmente os da Região Oeste: suas reivindicações, bandeiras de luta, formas de mobilização, conquistas e der-

rotas. Ele está estruturado em quatro partes: a gênese da organização política dos docentes catarinense; a criação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina; a organização política dos docentes na Região Oeste catarinense; balanço da experiência de organização político-sindical dos docentes. Por meio desses quatro aspectos, pretende-se oferecer ao leitor uma descrição dos principais momentos e embates que marcaram a história da organização política dos docentes de Santa Catarina, a partir da segunda metade do século XX.

2 OS PRECEDENTES DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL: A ACP E A ALISC

As primeiras associações de professores em Santa Catarina surgiram ainda nas décadas de 1940 e 1950.² Sem cunho reivindicatório, os objetivos e as práticas dessas associações tinham um caráter essencialmente assistencialista e de lazer. Não diferindo em nada do que ocorria com a grande maioria dos sindicatos brasileiros do período populista, as recém-criadas associações dos professores ofereciam a seus sócios assistência médica e jurídica, lazer e, por vezes, previdência. Em 15 de outubro de 1952, é criada a primeira associação de professores em Santa Catarina, a Associação Catarinense de Professores (ACP). Ao longo das décadas, a ACP foi ampliando seu número de sócios³, aumentando seu patrimônio e também mudando seus objetivos e estratégias de luta. A partir da década de 1980 – embalada pela nova conjuntura –, suas metas ampliaram-se. Atualmente, além de administrar um considerável patrimônio, a ACP processa as reivindicações da categoria docente e as negocia com órgãos competentes, utilizando os mais variados instrumentos de ação política (LINS, 1995, 2002).

Mais tarde, em 8 de maio de 1966, nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina, um grupo de professores decidiu criar uma outra associação, a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (Alisc). Desafiados pelas precárias condições de trabalho e pela falta de uma associação estadual que congregasse interesses comuns e reivindicatórios, a Alisc nasceu com a finalidade de “[...] congregar os licenciados-diplomados em faculdades de Filosofia (Bacharéis e Licenciados) para que recebam o que lhes é reservado de direito, para a defesa do processo intelectual, social e engrandecimento da classe.”⁴

Embora a Alisc tenha contribuído com o processo de organização política dos docentes em Santa Catarina, ela limitou-se a aglutinar as diferentes associações municipais e regionais, em torno de um objetivo comum, que era o de fortalecer as ações judiciais impetradas contra o Estado conservador e antidemocrático. É importante destacar que a Alisc foi criada no auge da ditadura militar. A Associação, instituída por um grupo não maior que 25 professores licenciados em Filosofia, no final da década de 1970, contava com, aproximadamente, 800 associados.

Durante o período ditatorial, tanto a ACP quanto a Alisc, ficaram impedidas de assumir uma postura de enfrentamento. A ausência das liberdades civis e políticas no Brasil restringiu a ação dessas organizações, limitando-as ao trabalho assistencialista e a alguns processos impetrados na Justiça tentando reaver direitos da categoria. A bem da verdade, o golpe militar de 1964 fez silenciar todas as organizações sindicais no Brasil, assim como os movimentos sociais e as demais entidades da sociedade civil. Como tão bem descreve Teixeira (2000, p. 295):

O golpe militar de 1964 foi justificado por seus executores como intervenção necessária para a defesa da ordem e da democracia – ameaçadas, segundo eles, pela agitação de sindicalistas e comunistas. Alguns previam que seria uma intervenção de curta duração. Não foi o que aconteceu. Com o tempo, o que deveria ser provisório tornou-se permanente.

O golpe militar impôs uma camisa de força a todas as organizações sindicais no Brasil. Somente a partir da segunda metade dos anos 70 começa a ressurgir a mobilização sindical. A partir daí começa a surgir no Brasil aquilo que na literatura clássica sobre sindicatos no Brasil se convencionou chamar de “novo sindicalismo.” (BOITO, 1991; ANTUNES, 2003). Os sindicatos rompem com o histórico atrelamento com o Estado brasileiro e criam mecanismos de resistência e de pressão, reivindicando liberdade de expressão e direitos (BOITO, 1991).

3 A CRIAÇÃO DO SINTE

O ano de 1978 é tido como o divisor de águas entre o “velho” e o “novo” sindicalismo no Brasil. As greves do ABC paulista inserem um ingrediente novo

em todo o espectro político da época. Progressivamente todas as categorias profissionais no Brasil passam a reestruturar seus sindicatos a fim de fortalecerem suas lutas e reivindicações.

A força popular ressurgiu e inaugura uma onda de longa duração (AUED, 1999) para o sindicalismo no Brasil. Como destaca Antunes (2003, p. 4),

[...] somente a partir de 1978 a classe trabalhadora consegue voltar com força ao cenário político nacional [...] Iniciava-se um novo período combativo para o sindicalismo no Brasil, que ajudou a corroer as bases da ditadura militar. Greves gigantescas, luta pela liberdade, ampliação dos direitos. Eram as reivindicações dos sindicatos entre 1977 e 1983.

Ressurgem as lutas que visam construir/reconstruir as “identidades sociais e políticas” no interior da sociedade civil (AUED, 1999, p. 4). Os funcionários públicos e os docentes, em particular, também participam desse movimento político de grande escala. Os anos 80 foram, inegavelmente, os “anos dourados” para a organização política dos docentes em Santa Catarina. Como destaca Daros (1999), os professores passam a converter a consciência política dos problemas educacionais do Estado em estratégias de luta e reivindicação.

Feito uma onda, as associações regionais e municipais de todo o Estado de Santa Catarina “[...] ressurgem e demonstram poder de mobilização [...]” (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2000, p. 10). Encorajados pela força que o movimento adquiria, os professores que formavam as associações de São Miguel do Oeste (Asmop) e a de Maravilha (Apromar) juntaram-se às demais associações do Estado e começaram a formular, no início da década de 1980, documentos que continham as reivindicações dos professores que iam desde reposição salarial até participação efetiva nas decisões e formulação das políticas públicas relacionadas à educação catarinense.

A partir de então, o cunho reivindicatório é incorporado à Alisc, e os anos seguintes são marcados pela luta organizada e por greves, longas e audaciosas. Os professores organizados em torno da Alisc tomam como eixo central de suas lutas: abrir espaços para discutir com os demais trabalhadores formas eficazes de se fazer representar na Constituinte, e garantir direitos trabalhistas, entre os quais, o direito à sindicalização dos servidores públicos, o direito à greve e à ges-

tão democrática da escola. Iniciam-se, então, as discussões sobre a conversão da Alisc em um sindicato dos professores de todo o estado de Santa Catarina. Em 1985, depois de um processo de discussão bastante tumultuado, envolvendo a diretoria e parte de seus associados, a Alisc filia-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e assume um perfil de esquerda e combativo.

Alicerçados no direito à sindicalização, garantido pela Constituição de 1988, os professores catarinenses criaram, em 4 de outubro de 1988, o Sinte. A assembléia geral de fundação foi realizada em Florianópolis, nas dependências do Colégio Estadual Henrique Stodiek, com votação do estatuto e constituição de uma diretoria provisória. Em 1989, em nova assembléia estadual do magistério, realizada em Rio do Sul, com representantes de todas as regionais, foi votado o estatuto oficial do Sinte. Nessa mesma assembléia, foi ainda aprovada a realização do I Congresso Estadual dos Trabalhadores da Educação, no mês de setembro, na cidade de Joinville.

Com a criação do Sinte, a Alisc e outros tantos núcleos e associações de professores catarinenses, assim como de orientadores e supervisores que existiam de forma independente, passaram a integrar um único sindicato. A partir de então, a luta concentra-se na defesa da escola pública, na construção de um plano de carreira e na definição de um plano estadual de educação. Apesar das dificuldades enfrentadas, a criação do Sinte era um anseio e uma necessidade. O Sinte deu unidade e sustentação às lutas dos docentes.

Depois da efetivação do Sinte, em 1988, a Apromar logo se mobilizou para se transformar em uma das coordenações regionais do sindicato, que, naquele momento, em 1989, eram denominadas núcleos. Eram 18 núcleos sediados por todo o estado, com o objetivo de somar forças e consolidar a organização sindical, que estava ganhando grande repercussão na imprensa, em virtude de mobilizações e das constantes greves, que atingiam grande parte da população catarinense. Assim, em 14 de outubro de 1989, a Apromar passou a constituir o Núcleo do Sinte/Maravilha.

Nos anos seguintes, o Sinte ramificou-se por todo o estado, mediante a instalação dos Sintes regionais, e se consolida como um ator político importante em Santa Catarina, assumindo a coordenação de todas as demandas e reivindicações da categoria. Passou a promover e coordenar inúmeras greves ao longo dos anos 90, com o propósito de pleitear melhores salários e condições de trabalho aos professores.

Atualmente, o Sinte está presente em 30 regionais de Santa Catarina, totalizando 20.921 sócios.

Tabela 1: Número de filiados do Sinte em cada regional do estado (distribuição pelo percentual de sócios)

Número da regional	Cidade onde está instalada	Número de sócios	Número de professores estaduais	Percentual de sócios
2 ^a	Tubarão	1.756	3.69	55,41
23 ^a	Maravilha	473	879	53,81
11 ^a	Chapecó	1.039	2.081	49,93
12 ^a	São Miguel do Oeste	890	1.799	49,47
27 ^a	São Lourenço do Oeste	387	867	44,64
7 ^a	Lages	1.239	2.833	43,73
31 ^a	Palmitos	307	729	42,11
3 ^a	Criciúma	1.654	4.069	40,65
24 ^a	Curitibanos	299	764	39,14
28 ^a	Campos Novos	234	610	38,36
4 ^a	Blumenau	1.377	3.609	38,15
17 ^a	Xanxerê	599	1.600	37,44
13 ^a	Itajaí	1.129	3.120	36,19
15 ^a	Araranguá	813	2.363	34,41
16 ^a	Brusque	597	1.795	33,26
30 ^a	São Joaquim	224	724	30,94
9 ^a	Joaçaba	493	1.596	30,89
5 ^a	Joinville	1.237	4.111	30,09
20 ^a	Laguna	614	2.078	29,55
29 ^a	Videira	256	921	27,80
25 ^a	Ibirama	231	841	27,47
14 ^a	Caçador	243	941	25,82
1 ^a	Florianópolis / São José	2.742	10.755	25,50
8 ^a	Mafra	506	2.001	25,29
18 ^a	Canoinhas	392	1.591	24,64
6 ^a	Rio do Sul	370	1.502	24,63
21 ^a	Ituporanga	201	829	24,25
19 ^a	Jaraguá do Sul	310	1.312	23,63
10 ^a	Concórdia	309	1.505	20,53
Total		20.921	60.994	34,30

Fonte: com base em Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (2006).

Nota: os números das regionais de Florianópolis e São José foram computados de forma conjunta, mesmo sendo duas regionais distintas.

O número de sócios oscila consideravelmente. Do total de professores catarinenses da rede pública estadual (ativos e inativos) atualmente, 34% estão filiados ao Sinte.

4 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS DOCENTES NO OESTE CATARINENSE

Similar ao ocorrido em todo o Brasil, foi a partir da década de 1970 do século passado que os professores da Região Oeste de Santa Catarina intensificaram os processos de organização político-sindical. Várias associações regionais foram criadas, especialmente nas maiores cidades da região, como Campo Erê, São Lourenço do Oeste, São José do Cedro, Itapiranga, Chapecó, Concórdia, Joaçaba, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Mondaí, Romelândia, Palmitos e Maravilha.

Em virtude da expressa proibição dos militares para a criação de sindicatos, os professores buscavam nas associações, a maioria de caráter recreativo, espaços para a organização e mobilização da categoria. Como descreve uma das lideranças mais importantes dos professores daquele período, “Naquela época (década de 1970), era proibido criar sindicatos, apenas associações, as quais nunca podiam falar em luta de classes; apenas fazer festinhas e reuniões insossas sem cunho político-partidário.”⁵

Entre as associações de docentes da Região Oeste de Santa Catarina criadas nos anos 70, estava a Associação de Professores do Município de Maravilha (Apromar), instituída no dia 26 de maio de 1975, por um grupo de professores não superior a 60. As reuniões da entidade tinham um caráter recreativo para não atrair a atenção dos representantes/defensores do regime militar vigente. A primeira manifestação pública da Apromar, denunciando a precariedade do ensino público, ocorreu apenas em 1979 e foi organizada em conjunto com a Associação Migueloestina de Professores (Asmop); consistiu na divulgação de um panfleto à população, intitulado “Mobilização dos Professores do Estado de Santa Catarina.” Para evitar a repressão do Departamento Oficial da Polícia Secreta (Dops), os panfletos foram distribuídos à noite, deixados sob as portas das residências.

O ano de 1980 foi extremamente importante para a organização política dos professores da Região Oeste e do estado. Impulsionados pelos movimentos grevistas, especialmente os da região do ABC paulista, os docentes organizaram diversas manifestações em diferentes cidades, assim como intensificaram o processo de organização.

Em sintonia com o que vinha ocorrendo no Brasil, a idéia de recorrer à greve como instrumento de luta política ganhou muita força no final da década de 1970. No ano de 1980 foi organizada a primeira greve do magistério público catarinense, que tinha como propósito fundamental exigir do governador do Estado, Sr. Jorge Konder Bornhausen, melhores condições de trabalho e remuneração. Um dos organizadores do movimento grevista daquela ocasião e ex-presidente da Alisc relata a seguir os anseios e as expectativas dos professores durante a greve realizada em 1980.

Pensar que éramos conformados com a situação política e econômica da época é um erro. Fomos por muito tempo retraídos, mas não conseguimos sufocar nossa voz. E a coragem que tivemos mostra isso. “Mobilização dos professores do estado de Santa Catarina, visando à democratização da Educação”, eram essas as palavras de ordem contidas no 1º panfleto distribuído para a comunidade escolar em 1979. O texto referia-se aos baixos salários da categoria e as precárias condições de trabalho vividas nas escolas públicas do Estado; sugeria que os professores permanecessem de luto e organizassem suas ações nas bases das associações de professores municipais, tornando-se dirigentes desses núcleos de professores. A idéia do panfleto partiu da Associação Migueloestina de Professores (Asmop) onde eu era presidente na época. O nosso grande objetivo era aproximar a categoria, então fazíamos reuniões com almoços ou jantares no final de semana. Assim podíamos discutir, de forma camuflada, as dificuldades da profissão e o fato de sermos impedidos de fazer greve ou mesmo de organizar sindicatos, podíamos apenas criar associações com finalidade de “lazer e recreação” [...] O movimento cresceu e se estendeu nesta ordem: São Miguel do Oeste, Itapiranga, São José do Cedro, Maravilha, Chapecó, Xaxim, Xanxerê, Concórdia, Joaçaba, Lages, Blumenau e Florianópolis. As discussões aprofundavam-se, e um dos fatos que sucateou os salários e condições de trabalho foi a implantação do Estatuto do Magistério, aprovado em 1975. Os professores

recebiam por aulas dadas e a partir daí passaram a receber por planos de 20 e 40 horas semanais. Esse Estatuto foi imposto pelo Governo Federal aos Estados da União, como condição para obter verbas federais. Foi escrito nos gabinetes da Secretaria da Educação e aprovado pela Assembléia Legislativa por ampla maioria que apoiava o governo. Ficamos sabendo da Lei no Diário Oficial do Estado, que trouxe também à luz os concursos públicos que há mais de 14 anos não eram realizados. Outros fatos que influenciavam a mobilização eram a anistia política e as greves no ABC paulista. A ditadura era cerrada, mas já era possível pensar que não seria eterna.⁶

Encorajados pela crescente dinâmica de crescimento, os professores que formavam as associações de São Miguel do Oeste (Asmop) e de Maravilha (Apromar) juntaram-se às demais associações do estado e formularam, em Blumenau, um documento que foi entregue, no dia 1º de maio de 1980, ao então Governador do Estado, Sr. Jorge Bornhausen. O documento continha as reivindicações dos professores que iam desde reposição salarial até a participação efetiva nas decisões e formulação das políticas públicas relacionadas à educação catarinense.

Os professores exigiram que as reivindicações fossem atendidas no prazo de 30 dias. Sabedores, no entanto, das dificuldades que encontrariam em ser atendidos, organizaram outras formas de pressão. Em São Miguel do Oeste, os professores decidiram realizar uma passeata, visando pressionar o governo e sensibilizar a população sobre os pleitos que estavam sendo formulados pelo magistério público catarinense. O depoimento a seguir, feito por um dos organizadores da passeata, descreve em detalhes a manifestação.

Em agosto de 1980 ocorreu a primeira passeata de toda mobilização histórica do magistério catarinense, em São Miguel do Oeste. A passeata contou com alunos, funcionários, professores e funcionários da Escola Básica São Miguel. Organizamo-nos com cartazes, palavras de ordem e cantinhos bem ensaiados. Lotamos as ruas de São Miguel do Oeste, numa sexta-feira quente em todos os sentidos; éramos observados e acompanhados por agentes federais e por “espiões” que anotavam nossos nomes, muitos dos quais nossos próprios alunos. E como já esperávamos, precisamos nos justificar

já na segunda-feira. Antes disso, reunimo-nos no domingo e combinamos que, se chamados, daríamos depoimentos diferentes, desencontrados e não entregaríamos os nomes de ninguém. Logo cedo, fomos intimados a depor na Polícia Federal. O principal objetivo do delegado era identificar os líderes da baderna. Diziam que havia três mais exaltados: o pior, o que mais gritava e gesticulava, era um alto, barbudo e magro; outro, gordo e parcialmente careca e uma loira alta, nervosa e exaltada. O primeiro, sabíamos se tratar de eu mesmo – professor Élvio –; o segundo era um membro da comunidade escolar, apelidado de caminhoneiro; e a terceira, nossa colega Nucha. Entretanto, para a polícia, ninguém sabia quem eram, ninguém os havia vistos. A passeata havia sido ordeira, pacífica, com poucas pessoas convidadas. Os demais? Ninguém os havia convidado, foram se juntando à passeata e nós, do Colégio São Miguel, não tínhamos nada a ver com as proporções tomadas pela passeata, ou seja, mentimos por 4 horas, e a polícia teve mesmo foi muito trabalho para compilar os depoimentos desencontrados. Por fim fomos todos liberados.⁷

Como não haviam recebido resposta satisfatória do Governador do Estado, os professores organizaram-se em suas regiões, a fim de discutir a possibilidade de uma greve estadual. A Região Oeste reuniu-se em Chapecó e, segundo o depoimento de um dos organizadores, a manifestação serviu de referência ao movimento grevista em todo o estado:

Quando voltamos de Brasília, as lideranças das associações do Oeste, fomos planejando uma passeata em Chapecó que reuniria os professores da região de Joaçaba até São Miguel do Oeste. Esperávamos em torno de 1.000 professores porque organizamos bem toda a região. Não que fosse fácil fazer os convites, pois estes tinham que ser feitos de forma direta e nem sempre chegar até os professores era uma tarefa fácil. Em algumas visitas, éramos insultados, mas mesmo assim prosseguimos. [...] Esperávamos um grande número de professores, mas qual não foi nossa surpresa quando avistamos ônibus lotados, carros, motos e até bicicletas com as quais chegavam os professores, de toda a Região Oeste. Logo a baixada da Avenida Getúlio Vargas estava lotada. Compareceram mais de 1.000 professores, reunidos e identificados por pelotões, por escolas, por municípios.

Traziam faixas de revolta, palavras de ordem pedindo a dignidade da educação catarinense, alguns cantavam o Hino Nacional, outros marchavam cabisbaixos, demonstrando a indignação coletiva. Eu, sozinho, porque estávamos com bastante medo, subi no carro de som que havíamos alugado e fui identificando o movimento. Logo os dois lados da avenida estavam lotados, o centro de Chapecó parou, os comerciantes e a população só nos observavam. Mas não eram os únicos. Andamos até o largo da Catedral, até porque achávamos que ali não abririam a pancadaria contra os manifestantes. Todas as esquinas estavam cercadas pelos batalhões de choque, onde os comandantes gesticulavam, ora pedindo para que parássemos, ora mostrando as armas e os cassetetes com gestos claros de que poderiam atacar. Por várias vezes vieram até o carro de som pedir para que terminássemos com a “baderna”. Confesso que em alguns momentos tive muito medo de ser alvejado por uma bala ou mesmo pela pancadaria que poderia ser desencadeada. Em dado momento, sentindo-me acuado, senti uma mão no meu ombro que veio até o carro de som e disse: Continua, ninguém vai lhe fazer nada; a causa é justa e se precisar estou aqui. Era uma pessoa que não fazia parte do magistério, mas que possuía grande influência em Chapecó e na região, e sua presença como que coibia os policiais. Tratava-se do Bispo Dom José Gomes. Está guardada na memória sua contribuição. Se a passeata em Chapecó não tivesse aquelas proporções, talvez a greve de 80 nem tivesse ocorrido. Voltando à passeata. Os professores nunca gritaram tanto como naquele dia, estava ali evidenciada a inconformidade do magistério público catarinense. Depois de terminado o ato público, tornamos a reunir as lideranças e passamos a nos mobilizar para a primeira assembléia estadual dos professores de Santa Catarina, que efetivamente reuniria os professores, já que os outros encontros eram sempre realizados somente pelas lideranças regionais.⁸

É importante destacar que a passeata teve grande repercussão, e seu sucesso fortaleceu a assembléia da Alisc realizada em Blumenau, momento no qual se decidiu realizar a primeira greve dos professores em Santa Catarina. O depoimento seguinte, dado por um dos participantes e organizadores da passeata, destaca alguns dos aspectos que marcaram o ato público em Chapecó.

Para aquela “3ª reunião dos bagunceiros”, foi confirmada a presença do então presidente da Alisc, professor Mauro Francisco

Vieira, de Florianópolis. “Olheiros da Oficialidade” também compareceram e foi espalhado um boato, segundo o qual, se os docentes promovessem uma passeata, haveria prisões, notadamente, das lideranças. Isso não nos intimidou. As “autoridades” contavam que, com seus Boatos de ameaças, a assembléia fracassaria, que – quando muito – umas cem pessoas iriam comparecer. Enganaram-se os ameaçadores. Só de Itapiranga vieram dois ônibus lotados de docentes – e o inesperado, que deixou muita gente boquiaberta –, o Sr. Otmar Schneiders, na época prefeito (nomeado) de Itapiranga, manifestou publicamente o seu irrestrito apoio à causa dos docentes, contrariando assim – frontalmente – “ordens superiores [...]” A passeata foi realizada, ao longo da Avenida Getúlio Vargas, em Chapecó, da qual um número superior a mil docentes participara, segundo informações da Polícia Militar, que teve uma atuação exemplar na manutenção da ordem, durante a “passeata” que transcorreu sem incidentes. Ao final da “manifestação pública”, o Presidente da Alisc exclamou emocionado: “Eu nunca esperava tal mobilização aqui, no Oeste [...]!”⁹

Segundo Souza (1996, p. 30), depois de entregar as reivindicações – que incluía a reclassificação de um Plano de Cargos e Salários, acompanhada pela abertura de concursos públicos para vários segmentos do magistério, entre eles, os especialistas em assuntos educacionais – ao governador do Estado, Sr. Jorge Konder Bornhausen, em 1 de maio de 1980, os professores aguardaram esperançosos uma proposta de reposição, que logo foi desconsiderada pelo governo. As palavras de Mauro Vieira (apud DAROS, 1999, p. 55), presidente da Alisc na época, publicadas no Jornal de Santa Catarina, no dia 9 de julho de 1980, reproduziram o sentimento dos professores naquele momento: “[...] naquele momento começamos a acreditar no processo de redemocratização do país, onde todos têm o direito de opinar e verem realizadas suas primordiais reivindicações; mas após virarmos as costas, fomos tirados da jogada.”

Como não tiveram suas reivindicações atendidas, os professores estaduais reunidos em 17 de novembro de 1980, na cidade de Blumenau, com um número superior a 3.000 professores, representando 57 municípios catarinenses, decidiram realizar a primeira greve dos servidores do magistério público catarinense. Na mesma assembléia, foi eleita uma comissão para negociar com o governo. Daros (1999, p. 57) destaca que a comissão era composta por membros da As-

sociação de Professores do Médio Vale do Itajaí e da Associação dos Professores de Chapecó, além de representantes da Alisc. Sobre a assembléia realizada em Blumenau, um dos professores participantes assim se refere:

Na época, a imprensa noticiava de 3 a 4 mil professores presentes, nós sabíamos e vimos que tinha muito mais. Quando os professores foram chegando para avaliar as propostas do governo, sentavam-se comportados; mas quando chegou a caravana do oeste gritando: greve, greve, greve! O ginásio veio abaixo. Nesse momento, senti a liberdade e a democracia que perdi com o golpe militar de 1964 pulsar novamente. Então o presidente da Alisc Sr. Mauro Vieira pediu para que eu presidisse a assembléia. Bastou ler a resposta enviada pelo governador [...] e encaminhar para votação. Foi rejeitada a proposta do governador por unanimidade. Votamos uma nova pauta de reivindicações e com ela deflagramos a primeira e a maior greve da história do magistério catarinense, que começou grande e cresceu ainda mais. Continuamos a fazer assembléias estaduais, em igrejas, catedrais, ginásios [...], sempre conclamando os professores para que aderissem à greve. Éramos sempre vigiados pela polícia, contra mim, que consideravam ser o líder do movimento, foi emitido mandado de prisão. Precisei me esconder até o próprio governador, que havia ordenado o mandado, retirá-lo; afinal, isso não seria bom para sua carreira política e de nada adiantaria prender apenas um professor, na verdade, nem milhares. A greve cresceu muito, a imprensa passou a dar ampla cobertura ao fato, mesmo com informações desencontradas. O governo anunciava que, dos mais de 35.000 professores na época, apenas algo em torno de 20% estavam em greve. Nós sabíamos e tínhamos a certeza de que quase 90% estavam paralisados; mesmo indo contra todas as ameaças, que incluíam até terminar o ano letivo com antecedência, diminuindo os dias letivos. Assim, estaríamos de férias, não em greve. Saímos da primeira greve com um saldo positivo, apesar de nossas reivindicações não serem todas atendidas, principalmente na questão da eleição para diretores de escola. As duas semanas de paralisação serviram, principalmente, para fortalecer a Alisc enquanto entidade de classe e para chamar a atenção da população catarinense para o descaso atribuído à educação. Depois da greve, foi realizada nova eleição para a diretoria da Alisc, onde assumi a presidência nos anos de 1981 e 1982. Como presidente, encampamos a luta para mudar o estatuto e torná-

la uma pré-sindical. Afinal, eram essas as nossas atribuições, mas a criação do Sinte só foi possível com a mudança na Constituição em 1988. Também conseguimos fazer com que a Associação crescesse muito, fato que se deve não a uma diretoria específica, pois se todas as regionais não estivessem engajadas, a greve de 80 não teria tal repercussão. No início de 1981, a Alisc contava, em números aproximados, com 800 sócios. Em 1983, esse número chegava a 6.500. Quantos somos hoje? Nossa luta não foi em vão! Nada é mais gratificante que construir nossa própria história.¹⁰

Os fatos ocorridos quando da deflagração da primeira greve do magistério público catarinense também são descritos pelo Presidente da Associação dos Professores da cidade de Romelândia, Sílvio Michells. O professor ressalta a ampla participação dos docentes de todo o estado de Santa Catarina, em especial, a força da participação dos professores do Oeste catarinense:

Lotamos dois ônibus e fomos à reunião geral, em Blumenau. Confeccionamos cartazes e entramos no salão com eles, gritando: Greve! Greve! O presidente da Alisc ficou estarelecido, pois era proibida greve na Constituição. Como suspeitamos que daquele “mato não saia coelho”, falei com o Élvio Prevedello: Vai lá e toma conta da reunião. Foi o que ele fez. Aprovamos a greve e saímos em passeata pela cidade em pleno pique, pois era exatamente meio-dia. Eu ia na frente juntamente com a Ideli Salvatti com um cartaz, e a Ideli dando de dedo nas pessoas dizendo: Você aí parado, venha para o nosso lado porque você também está sendo explorado. [...] Recebemos um pequeno aumento em 1980, mas ninguém foi punido. Em 1801 tivemos mais de 70% de aumento.¹¹

A primeira greve do magistério público catarinense foi marcada por intensas lutas e mobilizações, tanto pelo movimento grevista como pelo Governo do Estado. Segundo Daros (1999, p. 58), o governo, tentando descaracterizar a greve, enviou um projeto para a Assembléia Legislativa, propondo a diminuição do ano letivo de 200 para 180 dias. Assim, os professores estariam de recesso, e não em greve. Para espanto e indignação dos professores, o projeto foi aprovado na Assembléia, pela grande maioria, pela bancada do Partido Democrático Social (PDS), recebendo severas críticas dos deputados do Partido do Movimen-

to Democrático Brasileiro (PMDB). O Governo do Estado também ameaçou encerrar o ano letivo com provas finais que seriam aplicadas aos alunos pelos próprios diretores de escolas, fato que recebeu a aprovação, mediante a resolução, do próprio Conselho Estadual de Educação, que alegou ser competência do governo estadual administrar a educação pública.

Ao mesmo tempo em que o Governo do Estado possuía mecanismos para prescindir da presença dos professores nas escolas, a greve cresceu. Cidades como Joinville, Criciúma, Itajaí, Joaçaba e Tubarão continuaram fazendo assembléias e organizando as associações locais. Para a comissão central que coordenava o movimento, com sede em Blumenau, a paralisação atingiu 85% dos 35.000 professores.

Diante dessa conjuntura, os professores lançaram uma nota pública repudiando a bancada do PDS. Com tantas pressões, o Governo Estadual recuou. Não colocou em vigor a decisão de encerrar o ano letivo e comprometeu-se em não punir os grevistas, além de contemplar algumas reivindicações salariais. No entanto, não aceitou discutir a eleição para diretores. Com tais medidas, os professores, depois de reunirem-se em assembléia na cidade de Blumenau, no dia 28 de novembro de 1980, decidem voltar às aulas.

Em uma época em que o país estava engatinhando no processo democrático e as tensões ainda afloravam de forma ameaçadora, os professores catarinenses conseguiram conquistas que não seriam possíveis sem o engajamento coletivo e sua organização sindical. Para Souza (1996, p. 9), a Alisc intermediou as negociações da greve de 80 como a “representante sindical dos professores”, tendo como uma das principais conquistas a reclassificação dos salários, que possibilitou o enquadramento dos professores licenciados de acordo com sua qualificação e contemplou as horas dedicadas aos cursos de aperfeiçoamento, em um ensaio para o plano de carreira, conquistado posteriormente.

A partir de 1980, o instrumento da greve passou a ser amplamente utilizado pelos professores como forma de luta e pressão política. De acordo com o levantamento realizado pela pesquisa, entre 1980 e 2006, os professores catarinenses organizaram 16 greves. A seguir apresenta-se um quadro-síntese com os principais aspectos de cada uma das greves realizadas nesse período.

Ano/ período	Governador	Reivindicações	Conquistas	Detalhes
1980 – 18 a 29 de novembro – 12 dias de paralisação	Jorge Konder Bornhausen	Não-punição dos dirigentes das escolas, professores e alunos envolvidos no movimento; enquadramento no magistério público de 1º e 2º grau dos professores designados; reivindicações quanto ao Plano de Cargos e Salários; 70% de reposição salarial e a realização de eleições diretas dos diretores pelos professores dos respectivos estabelecimentos de ensino.	A não-publicação da lei que modificava o ano letivo; não-punição aos professores grevistas, vinculando-a ao retorno às aulas; contemplação de algumas reivindicações salariais.	Primeira greve de entidade sindical no estado e a segunda da categoria no Brasil. A Alisc possuía em torno de 800 associados. O governo, em uma manobra política, conseguiu a aprovação na Assembléia Legislativa de um projeto que reduziria os dias letivos de 210 para 180. Além disso, a Secretaria da Educação, mediante o Conselho Estadual de Educação, fixa normas sobre a verificação do rendimento escolar, atribuindo plenos poderes às direções das escolas à avaliação e concessão de notas ou conceitos máximos aos alunos. Entretanto, nenhuma das medidas foi colocada em prática.
1983 – 1 a 15 de maio – 15 dias de paralisação	Esperidião Amin Helou Filho	A elaboração do Plano Estadual de Educação.	A aprovação pela Assembléia Legislativa, em 1984, do Plano Estadual de Educação; aprovação da Lei 6.709, em dezembro de 1985, que regulamentava as eleições para diretores de escolas.	Segunda greve do magistério público catarinense. As discussões envolveram mais de 1 milhão de pessoas, em todas as regiões do estado.

1986 – agosto – 15 dias de paralisação	Esperidião Amin Helou Filho	Derrubada do veto à Lei que previa um piso salarial de 3 salários mínimos para o magistério.	Os professores não conseguiram manter o piso salarial.	Em 29 de julho, foi assinado o Decreto 29.790 que criava o Conselho Deliberativo Escolar.
1987 – maio a julho – 54 dias de paralisação	Pedro Ivo Figueiredo Campos	O pagamento dos gatilhos (uma política do governo federal), dos salários que estavam atrasados, além da tentativa de impedir a demissão de 20 mil funcionários públicos, anunciada pelo governo, alegando falta de recursos financeiros.	Conseguiram garantir a manutenção dos gatilhos e o pagamento dos salários atrasados.	Primeira greve conjunta com o funcionalismo público estadual. O governo descontou os dias parados, e por duas vezes aconteceram confrontos com a PM, em que grevistas acabaram sendo hospitalizados. Dois professores e um supervisor escolar fizeram greve de fome para pressionar o governo a negociar. O governo também acabou com as eleições para diretores e revogou a criação do Conselho Deliberativo Escolar.
1988 – uma semana de paralisação	Pedro Ivo Figueiredo Campos	O mesmo reajuste atribuído aos militares.		O governador concedeu representação especial para oficiais e reajuste para todos os militares; beneficiando os cargos comissionados com isonomia e criou mais cargos comissionados na SED; o mesmo reajuste que concedeu para os desembargadores vetou para o funcionalismo público, requerendo inconstitucionalidade.

<p>1989 – 30 de março a 18 de abril – 19 dias de paralisação</p>	<p>Pedro Ivo Figueiredo de Campos</p>	<p>Pagamento em abril das URPs devidas (26,05% e 21,39%); parcelamento, em maio e junho, de 76% referentes à complementação dos 200% de reposição salarial; eleição para diretores de escolas; cumprimento da Lei de Anistia das faltas e dos processos administrativos das greves de 87 e 88; implantação da 3ª etapa do Plano de Carreira; concurso público; política salarial definida em lei e não-punição dos grevistas.</p>	<p>Eleição para diretores; concurso público; implantação da 3ª etapa do Plano de Carreira com a segunda; política salarial; recuperação de parte das perdas; não-punição aos grevistas.</p>	<p>O Sinte / SC deu início à luta contra a discriminação racial, com o Sindicato dos Bancários.</p>
<p>1989 – 5 a 31 de outubro – 27 dias de paralisação</p>	<p>Pedro Ivo Figueiredo de Campos</p>	<p>Reposição das perdas, que chegavam a 179%; cumprimento do acordo da primeira greve, rompido pelo governo do Estado; piso salarial único de um salário mínimo do Dieese (em março de 87 o salário dos servidores era de 3,5 salários mínimos, em outubro baixou para 1,5 salário mínimo); aumento real de</p>	<p>Para pôr fim à greve, o governo promete: a recuperação das perdas; política salarial e abono de faltas.</p>	<p>De 6 a 10 de setembro aconteceu, em Joinville, o primeiro Congresso do Sinte / SC.</p>

		59%; reajuste mensal pelo ICV do Dieese; Plano único de Cargos e Salários; democratização dos serviços públicos; contra a privatização e garantia de verbas para o serviço público.		
1990 – 15 a 25 de maio – 11 dias de paralisação	Casildo João Maldaner (Vice-governador em exercício)	Reposição das perdas (111%); Plano de Cargos e Salários; estatuto que contemplasse as reivindicações dos servidores; liberação do FGTS; enquadramento das merendeiras, vigias, serventes e conveniados; contra a liquidação do serviço público; não-pagamento da dívida externa; não-punição dos grevistas.	Promessas do governo: manutenção dos canais permanentes de negociação entre o governo e sindicatos; reconhecimento da dívida com os servidores e da defasagem salarial; empenho no sentido de abatimento da dívida até a liquidação total; manutenção da política salarial prevista pela Lei 7.802; encaminhamento do novo estatuto e plano de carreira; agilização dos estudos para reconhecimento do vínculo empregatício para serventes e merendeiras; elaboração do projeto para liberação de dirigentes sindicais; cumprimento do	Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 8.040, que regulamentava a eleição para diretores de escolas.

			cronograma para implantação do Regime Único; desconto dos dias parados sem outras repercussões na vida funcional dos servidores.	
1990 – 18 de setembro a 23 de outubro – 36 dias paralisados	Casildo João Maldaner (Vice-governador em exercício)	O cumprimento das promessas feitas pelo governo nas negociações da greve anterior (maio de 1990).	Não houve acordo e nem cumprimento das promessas feitas anteriormente.	No dia 26 de setembro, a PM investiu contra os manifestantes, que estavam fazendo uma passeata em Florianópolis, jogando bombas de gás lacrimogêneo. Além disso, o governador em exercício afirmou que o Estado não tinha dinheiro, mas concedeu até 90% de reajuste para os cargos comissionados que exerciam atividades de engenharia e 21% para o Judiciário.
1991 – 5 de agosto a 7 de outubro – 64 dias de paralisação	Vilson Pedro Kleinübing	Reposição das perdas de 394%; pagamento em dia dos salários; Plano de Cargos e Salários; política salarial mensal, com reajustes conforme a inflação; solução das questões funcionais específicas (ACTs, serventes e merendeiras, Fesc/FCEE e aposentados contra	Propostas que colocaram fim à greve: encaminhamento para a Assembleia Legislativa do Projeto de Lei disciplinando a admissão de ACTs; realização de concurso público; extensão de gratificação ao pessoal da extinta Fesc e aos aposentados; gratificação de 10% aos	O segundo semestre do ano letivo de 1991 iniciou com todas as redes públicas em greve (Ufsc, Udesc, escolas estaduais e escolas municipais de Florianópolis). Foi então deflagrado o movimento SOS Escola Pública, que lutava contra: o sucateamento das escolas; a desvalorização do serviço público;

		<p>a municipalização do ensino; melhoria da qualidade dos serviços públicos e concurso de ingresso.</p>	<p>especialistas; melhoria de gratificação de diretores e adjuntos; agilização dos processos de aposentadoria especial aos especialistas; regularização da situação funcional dos servidores da extinta Fesc; possibilidade de resolver a questão do acesso funcional; elaboração do Plano Estadual de Educação após aprovação da LDB; definição de nova tabela de vencimentos, com correção de deficiências na carreira.</p>	<p>a queda na qualidade do ensino e a defasagem total do material didático. Houve desconto dos dias parados. Em 16 de abril do mesmo ano, foi publicada, pela 1ª vez no Diário Catarinense, a Coluna do Sinte.</p>
<p>1993 – 5 de agosto a 13 de setembro – 40 dias de paralisação</p>	<p>Vilson Pedro Kleinübing</p>	<p>Reivindicação de uma política salarial com 100% da inflação; retorno do triênio de 6%; melhores condições de trabalho; hora-atividade para professor de pré a 4ª série; eleição para diretores de escolas; democratização e melhoria do atendimento do Ipesc; novo Plano de Carreira, com recuperação das perdas.</p>		<p>Os professores fizeram um acampamento na Assembleia Legislativa como forma de pressionar os deputados a intervirem nas negociações com o governo do Estado. Nesse mesmo movimento, professores e a diretoria do Sinte fecharam o prédio da Secretaria da Administração durante 45 minutos, buscando audiência de negociação com o Secretário Luiz Carlos Carvalho. O movimento dos profes-</p>

				sores foi processado judicialmente. Entretanto, não foi condenado.
1995 – 24 de abril a 21 de junho – 59 dias de paralisação	Paulo Afonso Evangelista Vieira	Reposição das perdas salariais; piso salarial profissional nacional (5,4 SM em março); recomposição da tabela em 3% entre os níveis (era 2,75%); isonomia entre os três poderes; reajuste mensal de acordo com a inflação; eleição direta nas escolas; concurso público anual; retorno do triênio de 6%; auxílio alimentação, transporte para o difícil acesso e adicional noturno; regulamentação da insalubridade para agentes de serviços gerais; ampliação e liberação de dirigentes sindicais; aposentadoria especial para os especialistas em educação; retorno a 8% de contribuição ao Ipesc; e não a qualquer tipo de punição.	O piso salarial passou de R\$ 215,00 para R\$ 277,00; o governo prometeu a devolução dos 10% de regência de classe incorporados ao vencimento para aumentar o piso e descompressão da tabela salarial, que foi substituída pelo reajuste linear de 6,38%, em fevereiro do ano seguinte; também prometeu reajuste salarial até chegar ao piso de três salários mínimos (R\$ 300,00) sempre que a folha do funcionalismo público consumisse menos que 70% da receita e a arrecadação aumentasse.	O ano letivo de 1995 começou conturbado. A greve foi tumultuada, rendendo poucas conquistas ao sindicato dos professores. Houve desconto dos dias parados, com os valores sendo devolvidos três meses depois, após os professores terem reposto as aulas. Praticamente, todas as propostas feitas pelo governo não foram cumpridas, além de exonerar os diretores eleitos, congelar e atrasar o salário dos servidores. Grandes protestos foram organizados pela comunidade escolar ao Secretário de Educação João Matos.

<p>2000 – 7 de abril a 11 de junho – 66 dias de paralisação A greve mais longa (até este momento) na história do magistério público catarinense</p>	<p>Esperidião Amin Helou Filho</p>	<p>Reajuste salarial; piso de R\$ 744,00 com base na Lei do Fundef; pagamento imediato dos atrasados de outubro, novembro e dezembro de 1998, previstas no Plano de Carreira, Cargos e Salários; vale-alimentação; tabela única para funcionários de escolas; contra o reordenamento do ensino e contra a mudança no sistema de avaliação dos alunos.</p>	<p>A grande conquista foi o vale-alimentação, o pagamento das promoções de 1999; além disso, o cronograma de pagamento dos salários atrasados é adiantado. Também, a aprovação da Resolução 023/00 do Conselho Estadual de Educação, que garante discussão e autonomia da comunidade escolar para definição do critério de avaliação escolar, além da não-inclusão das faltas da greve nas fichas funcionais.</p>	<p>A paralisação ocorreu em um momento em que a categoria não conseguia mais ver perspectivas de melhorias salariais e das condições de trabalho. O magistério encontrava-se com quase cinco anos de salários congelados, recebendo um piso de R\$ 277,00, enquanto a Lei do Fundef previa um piso de R\$ 744,00. O vale-alimentação, que equivale a R\$ 5,00 por dia trabalhado, passou a ser pago a partir de 2001.</p>
<p>2004 – 13 a 15 de abril – três dias de paralisação</p>	<p>Luiz Henrique da Silveira</p>	<p>Incorporação imediata de 43% (equivalente à incorporação do abono salarial do magistério) na tabela salarial, com o escalonamento das demais perdas e dois salários mínimos para funcionários de escolas; equiparação do valor do vale-alimentação ao maior valor</p>	<p>Nenhuma das solicitações foi atendida.</p>	<p>No segundo ano de mandato, o governador convocou a Assembleia Legislativa, em caráter extraordinário, no mês de janeiro de 2004, para aprovar o projeto de lei que prevê o desconto de 11% (que antes era de 9%) dos salários dos servidores estaduais para o Ipsc.</p>

		pago no executivo e que fosse estendido a todos (ativos, apo-sentados e funcionários de escolas); 50% de hora-atividade para professores das séries iniciais e 40% para professores de 5ª a 8ª séries e ensino médio.		
2004 – 27 de setembro a 9 de outubro – 11 dias de paralisação	Luiz Henrique da Silveira	Os mesmos itens solicitados em abril do mesmo ano.	Abono de R\$ 100,00, sendo R\$ 50,00 pagos imediatamente e R\$ 50,00 divididos em duas parcelas: uma em janeiro e outra em fevereiro de 2005.	O abono foi pago somente ao professor em sala de aula; além disso, de forma proporcional às horas trabalhadas. O governo prometeu pagar o abono também aos especialistas, o que depois não foi cumprido.
2006 – 30 de abril a 30 de maio – 31 dias de paralisação	Luiz Henrique da Silveira	Incorporação na tabela salarial de dois abonos de R\$ 100,00 cada; contra a proposta do governo de reformulação do Estatuto do Magistério; elaboração de um Plano de Carreira; eleição direta para diretores de escolas; concurso para serventes e merendeiras.	Incorporação de um abono de R\$ 100,00 (com pagamento parcelado até 2007); incorporação do outro abono em 2007; apresentar na Assembleia Legislativa o Projeto de Lei que regulamenta a eleição para diretores, a fim de que o processo seja efetivado até o	O Projeto de Lei que regulamentaria a eleição para diretores de escolas não foi enviado à Assembleia Legislativa. Como forma de pressão, várias escolas catarinenses realizaram eleição para diretores no final do ano letivo de 2006, sem a autorização do Governo do Estado. Os nomes dos diretores eleitos foram

			final do ano letivo de 2006	enviados às Gereds e encontram-se aguardando a nomeação.
--	--	--	-----------------------------	--

Quadro 1: Greves realizadas pelo magistério público catarinense (1980-2006)

Fonte: com base em Daros (1999) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (2006).

5 O DIFÍCIL COTIDIANO DAS GREVES: UM BALANÇO

Embora faça parte da história do movimento operário desde séculos, entre os professores, a greve é bastante recente em Santa Catarina e no Brasil. O ano de 1980 marca o ingresso dessa estratégia de luta no interior da organização política dos docentes catarinenses. Além de não fazer parte da cultura dessa categoria profissional, ela é inserida em um contexto profundamente marcado pelo autoritarismo. Os obstáculos e as resistências encontradas foram de toda ordem, inclusive no interior da comunidade escolar. Parte dos diretores das unidades escolares, professores e pais não aceitavam a paralisação das aulas e a participação dos professores em reuniões, assembléias, piquetes e passeatas. Como algo estranho à cultura política da época, as reações da sociedade e do governo eram de toda ordem. Apenas a partir da nova Constituição, a greve passou a ser aceita como forma legítima de organização política.

Ao longo da pesquisa, tomamos contato com inúmeros depoimentos que fizeram alusão aos momentos difíceis da organização política dos docentes. Além da repressão policial e da constante vigilância do Dops, os professores encontravam resistência no interior das escolas e na mídia. Como relata o professor Élvio Prevedello,¹² presidente da Asmop, de São Miguel do Oeste, na primeira greve estadual do magistério, em 1980, a diretora de uma escola estadual do município de São José do Cedro reagiu furiosa à presença dos manifestantes, atacando-os com palavras de baixo calão e depreendendo golpes de vassoura. A diretora impediu a comissão de greve de entrar na unidade escolar e conversar com os professores. O acesso foi possível somente porque, durante o intervalo, alguns professores intercederam, permitindo, assim, que os membros da Asmop entrassem no recinto da escola.

Outro episódio é relatado pelo professor Altair Reinehr, ex-presidente da Apromar, vice-presidente e conselheiro do Sinte – Regional de Maravilha, na década de 1980, e encarregado de redigir as notícias das greves em diferentes épocas. Em 1983, afirma o professor:

As notícias que eu redigia eram levadas ao ar pela única emissora de rádio que havia em Maravilha. De repente, não aceitaram mais notícias que eu redigia, sob a alegação: O Altair não sabe redigir notícias [...]! (Na verdade, a chefia da emissora, por picuinhas políticas, tentava me barrar, a todo custo. Cá e lá, um dirigente da nossa Apromar, que na comunicação não tinha o seu ponto forte, recebia uma chance “duma curta entrevista.” Isso irritou e indignou os demais docentes em greve, pois os objetivos [...] eram muito claros aos olhos de todos [...]. Foi aí que numa reunião de final de dia, um colega fez a seguinte observação: Altair continua com o teu trabalho de redigir notícias da greve e vamos divulgá-las em outras emissoras e jornais! A Difusora não é a única emissora!” E assim foi feito. De fato, doze emissoras da região receberam as notícias e as divulgaram na íntegra. E [...] diversas dessas notícias eu enviei à Rádio Guaíba, de Porto Alegre, que também as transmitia na íntegra.¹³

E continua o professor:

[...] Em um dado momento, na greve de 1987, quando chegamos à escola [...] uma “educadora” [...] despolida e mal-educada passou a nos ameaçar, aos gritos. Seus “berros” foram ouvidos pelos professores em sala de aula – e pelos alunos, também – que interromperam suas atividades e vieram conversar conosco. Em poucas palavras, os professores daquela escola aderiram ao nosso movimento. Na mesma greve, fomos [...] conversar com o presidente de uma comunidade escolar. Era um caboclo muito bem visto em sua comunidade, pois era o “presidente”. Encontramo-lo na roça, ocupado em seu trabalho. Pedimos para conversar “cinco minutinhos”, pois queríamos deixá-lo informado do que estava acontecendo. Pois o “xiru” quis investir sobre nós com a sua enxada. Conseguimos acalmá-lo e, depois, conseguimos conversar. Em outra ocasião, uma diretora chegou a sugerir que “fizéssemos greve durante as férias para não prejudicarmos os alunos.”¹⁴

Na greve de 1987, uma emissora de rádio propôs um debate com os professores grevistas. Concluído o debate, uma diretora da Unidade de Coordenadoria de Educação (Ucre) de Chapecó sentiu-se ofendida e decidiu processar a emissora, o apresentador e os cinco participantes. Conforme descreve o professor Altair Reinehr, “[...] fomos intimados a depor no Fórum, com testemunhas. No final, o Juiz da Comarca de Chapecó deu por encerrado o assunto.”¹⁵

Outro episódio é narrado pelo professor José Butzge, ex-presidente da Apromar e ex-coordenador regional do Sinte – Maravilha. Certa vez, em uma mobilização em São Miguel do Oeste, cidade que abrigava a Ucre, os professores mobilizaram-se em frente ao prédio da Unidade de Coordenadoria Regional de Educação, com faixas e palavras de ordem, a fim de conseguirem uma audiência com o coordenador regional. Como suas exigências não foram atendidas, os professores trancaram as portas da Ucre com cadeados e correntes – depois de todos os funcionários terem saído. Entretanto, nem os funcionários, nem os professores sabiam que uma pessoa havia sido esquecida lá dentro. Concluída a mobilização, a polícia foi acionada, e o referido funcionário foi retirado do prédio pela janela do banheiro, já que os professores que se encontravam no local não permitiram que os cadeados fossem retirados. O impasse foi resolvido mediante a realização da audiência com o coordenador regional de educação.¹⁶

A mídia também sempre assumiu posturas oscilantes em relação à greve dos professores. Conforme relata o professor José Butzge, era muito comum as emissoras negarem acesso e, até, tirarem a emissora do ar durante a entrevista. Na greve dos professores de 1986, relata Butzge, o programa simplesmente saiu do ar.

Depois soubemos que o diretor da rádio havia determinado o corte. Dependendo em que governo a greve acontecia era tudo levado ao ar, nos mínimos detalhes, e já se anunciava um dia ou mais, que o presidente do Sinte daria entrevista. Não se cobrava anúncio de roteiro de visitas às escolas para mobilizações, etc. Era canal aberto ou fechado, dependia de quem estava no governo. Se a emissora era do lado do governo, às vezes, nem pagando passava. A resposta do funcionário era quase sempre a mesma: “Vou ver se o diretor permite.”¹⁷

A professora Cecília Weschenfelder, membro da atual executiva do Sinte – Regional de Maravilha, lembra, com indignação, algumas situações vivenciadas pelos professores catarinenses durante as greves. O depoimento a seguir é ilustrativo.

[...] Mas quando fui pela primeira vez para Florianópolis, me espantei. Foi na década de 1990, não recordo exatamente o ano. Os funcionários do governo fecharam as portas e não receberam a comitiva de professores grevistas. Nós ficamos do lado de fora, com um pessoal muito alterado. Gritavam-se frases de repúdio à atitude do governo, diziam-se até palavrões. Lembro que fui me retirando, tentando ficar mais atrás porque tive medo de que alguma coisa mais séria pudesse acontecer. A polícia isolava o prédio, e nós, grande parte amedrontados, ali, sem saber o que fazer. Alguns dirigentes procuravam o diálogo, outros se alteravam muito. Nem sei se o que mais marcou foi a indignação de ser professora e me encontrar naquela situação, parece que mendigando uma situação de vida mais digna, ou a vergonha de ver educadores chegando àqueles termos. Os funcionários da Secretaria vinham até a janela, olhavam, alguns riam, outros apenas observavam. Parecia que aquilo não tinha nada a ver com eles. Depois foram retirados do prédio isolados por um cordão feito pela polícia militar. Parecia que precisavam ser protegidos de seus próprios colegas. Afinal, são professores como nós. Outro fato que marcou bastante foram as passeatas feitas nas ruas de Florianópolis. Alguns carros xingavam, tentavam passar, pediam que fôssemos trabalhar, outros poucos, faziam sinal de positivo, como que aprovando a manifestação. Enfim, não sei até quando teremos que passar por isso!¹⁸

A história da organização político-sindical dos professores catarinenses das últimas três décadas reflete a luta dos docentes por melhores condições de trabalho e pela melhoria da qualidade da educação pública. Embora a greve nunca tenha contado com ampla aceitação entre os professores, os alunos e no interior da comunidade escolar, assim como não tenha sido capaz de assegurar todas as conquistas pleiteadas, cabe destacar que as greves sempre operaram como canais de expressão política, no âmbito dos quais a profissão docente e a própria sociedade expressaram seus diferentes descontentamentos, ora com a ausência das liberdades democráticas, ora com a falta de plano de carreira para o magistério.

rio, baixos salários, sobrecarga de trabalho e assim por diante. Ainda que a greve seja questionável do ponto de vista de sua eficácia, ela é uma legítima expressão dos direitos de organização das diferentes categorias profissionais e da própria sociedade.

6 CONCLUSÃO

Ao longo de todo o período estudado, a greve foi, invariavelmente, o principal instrumento de luta política mobilizado pelos docentes catarinenses. Como todo conflito e disputa política, os ganhos vieram sempre acompanhados de algumas derrotas. Analisando essas três décadas, pode-se afirmar que a organização político-sindical teve grande expansão durante os anos 80 e metade dos 90. A partir da segunda metade da década de 1990, o movimento político-sindical dos professores começa a enfrentar dificuldades de mobilização e inicia um processo gradativo de enfraquecimento e deslegitimação perante a opinião pública e no interior da própria comunidade escolar. Observa-se uma considerável queda no número de greves, tempo de paralisação maior, conquistas significativamente menores e enfrentamentos mais duros com os governos.

A política pública educacional, de cunho neoliberal, implantada no Estado a partir desse período, foi gradativamente solapando os direitos e reduzindo os salários dos docentes. Na última década, a mobilização político-sindical dos professores catarinenses se alterou sobremaneira. O sindicalismo de luta foi substituído pelo de negociação. A greve, importante instrumento de luta e mobilização, passou a ocorrer com menos intensidade e com resultados não tão significativos, comparados aos obtidos nos anos anteriores.

A retração da legitimidade e do poder político dos sindicatos dos docentes em Santa Catarina não ocorre de forma isolada. É reflexo, também, de fatores exógenos, diretamente ligados às transformações do mundo do trabalho no final do século XX (SANTANA, 1999; RODRIGUES, 1979). Os processos de reestruturação produtiva, as novas tecnologias industriais, a terceirização, a flexibilização das leis trabalhistas e as políticas neoliberais foram alguns dos fatores econômicos e políticos que incidiram diretamente

sobre a organização sindical dos trabalhadores. Proliferaram formas do não-assalariamento, com um aumento dos trabalhadores em tempo parcial, amparados pelos novos contratos de trabalho. Conforme descreve Petras (1999), o sindicalismo está passando por um retrocesso, em relação à forma sindical implantada na década de 1980. Esse retrocesso pode ser caracterizado por quatro fatores:

Primeiro pelo declive, baixa de influência do mundo político-social [...] Quando tomam medidas legislativas que tratam de medidas sindicais, trabalhistas, nem consultam os sindicatos. [...] O segundo ponto da crise do sindicalismo é, mas já de baixa influência, a baixa de filiados [...] Não digo só os filiados que pagam, porém os filiados ativos nos sindicatos. [...] Terceiro, é a impossibilidade de os sindicatos voltarem a impor a política de pactos sociais: aquela idéia de voltarmos a discutir problemas de previdência, de pensões, de férias, de melhoras. [...] Finalmente, a crise do sindicalismo é evidente na baixa capacidade de ganhar greves. (PETRAS, 1999, p. 46).

Uma clara evidência da crise do instrumento de greve e do próprio sindicalismo, como forma de organização política, é o reduzido engajamento dos professores nas atividades propostas pelo Sinte. Na maioria das regionais do Sinte, o índice de filiações gira em torno de 20 a 30% de professores filiados. Em poucas regionais esse número ultrapassa os 40%. Apenas em duas delas – regionais de Tubarão e Maravilha – mais de 50% dos professores são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação.

O futuro da organização sindical dos docentes depende de vários fatores, entre os quais, da capacidade de eles romperem com a enorme barreira social que separa os trabalhadores “estáveis” dos subempregados da economia informal; de romperem com o corporativismo profissional; de estruturar um sindicalismo horizontalizado, melhor preparado para incorporar o conjunto da classe que vive do trabalho, em substituição ao sindicalismo verticalizado que predominou na era do fordismo e que vem se mostrando incapaz de aglutinar tanto os novos contingentes de assalariados quanto aqueles que se encontram sem trabalho (ANTUNES, 1999, 2003).

Trajectories of the Political-syndical organization of the Teachers in the West of Santa Catarina (1988-2006)

Abstract

This article presents the results of a master's degree dissertation in education, carried through January 2004 to December 2006, about the process of political-syndical organization of the education professionals in Santa Catarina, more particularly in the West of Santa Catarina. The basic intention of this research was to describe the trajectory of the conflicts undertaken by the category during the period between 1988 and 2006. Taking as reference the most important works on syndical organization in Brazil, developed by Ricardo Antunes, Armando Boito, Leôncio Martins Rodrigues and many others, this research describes the processes of political-syndical organization of the teachers in the West of Santa Catarina. Through the documentary research and the techniques of oral memory, it was looked to know the experiences lived deeply for the involved syndical leaders in this process. The study demonstrated that the political organization of the teachers in Santa Catarina reached its apex with the creation of the SINTE, in 1998, ending the strong assistance tradition fed by the ACP and the ALISC, established, respectively, in 1952 and 1966. The SINTE fortified the category politically and was decisive for the conquest of several labor laws for the teaching category in Santa Catarina. The research shows, also, that from the second half of the 90's, the political-syndical movement of the teachers starts to face mobilization difficulties and initiates a gradual process of weakness and deprives of legitimization, including the teachers and the school community. The conflictive syndicalism was changed by the one of negotiation.

Keywords: Public politics in education. Political-syndical organization of the teachers in Santa Catarina. History of the education in the West of Santa Catarina.

Notas explicativas

¹ Uma versão preliminar e modificada desse texto foi apresentada no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anpedsul), em junho de 2008.

- ² Em 1947, foi criada a Beneficência dos Professores (Bepros). Em 1951, a Fundação Casa dos Professores de Santa Catarina (Fucapro). Em 1952, a Associação Catarinense de Professores (ACP). Para maiores informações, ver: Lins (2002) e Daros (1999).
- ³ Hoje, a ACP agrega mais de 22.000 associados, todos servidores públicos estaduais ativos e inativos, espalhados em vinte e quatro núcleos regionais.
- ⁴ Trecho da Ata de fundação da Alisc. Arquivos Sinte/SC, transcritos em Daros (1999, p. 43).
- ⁵ Trecho de entrevista concedida pelo professor Sílvio Michells à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 22 de agosto de 2006.
- ⁶ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em março de 2005.
- ⁷ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 20 de janeiro de 2005.
- ⁸ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 20 de janeiro de 2005.
- ⁹ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 10 de dezembro de 2006.
- ¹⁰ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 20 de janeiro de 2005.
- ¹¹ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 22 de agosto de 2006.
- ¹² Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 26 de junho de 2006.
- ¹³ Trecho de entrevista concedida pelo professor Altair Reinehr à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 10 de dezembro de 2006.
- ¹⁴ Trecho de entrevista concedida pelo professor Altair Reinehr à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 10 de dezembro de 2006.
- ¹⁵ Trecho de entrevista concedida pelo professor Altair Reinehr à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 10 de dezembro de 2006.
- ¹⁶ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 28 de dezembro de 2006.
- ¹⁷ Trecho de entrevista concedida pelo professor Élvio Prevedello à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 2 de janeiro de 2007.
- ¹⁸ Trecho de entrevista concedida pelo professora Cecília Weschenfelder à pesquisadora Lucirlene P. Lemes, em 8 de dezembro de 2006.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE PROFESSORES. **Boletim Informativo**. Associado Informe-se. Regional de Maravilha, 2003.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE PROFESSORES. **Histórico**. Disponível em: <http://www.acp-prof.com.br/histórico_.php>. Acesso em: 18 maio 2006.

_____. **Informativos**. Florianópolis: Serial Impressos e Cópias Digitais, 1992-2006.

_____. **O empenho do passado, mantido no presente, determina o futuro, ampliando horizontes**. Disponível em: <<http://www.acp-prof.com.br/histórico.php>>. Acesso em: 18 maio 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Reestruturação do capital e os desafios do sindicalismo. **Revista Plural**, Florianópolis: Ed. Ufsc, ano 7, n. 11, set. 1999.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARAVILHA. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 1**. Maravilha, 26 maio 1975a.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 2**. Maravilha, 19 nov. 1975b.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 6**. Maravilha, 9 ago. 1980a.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 7**. Maravilha, 16 ago. 1980b.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARAVILHA.
Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 8.**
Maravilha, 9 set. 1980c.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 9.**
Maravilha, 14 out. 1980d.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n.**
10. Maravilha, 8 dez. 1980e.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 12.**
Maravilha, 27 mar. 1982a.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n.**
13. Maravilha, 3 jun. 1982b.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n.**
14. Maravilha, 19 jun. 1982c.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n.**
17. Maravilha, 19 set. 1983a.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n.**
18. Maravilha, 17 set. 1983b.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n.**
21. Maravilha, 5 ago. 1984a.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARAVILHA.
Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 24.**
Maravilha, 20 set. 1984b.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 25.** Maravilha, 17 dez. 1984c.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 30.** Maravilha, 21 set. 1985a.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 34.** Maravilha, 27 nov. 1985b.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 35.** Maravilha, 3 mar. 1986a.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 37.** Maravilha, 08 ago. 1986b.

_____. Estatuto da Apromar. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 40.** Maravilha, 26 fev. 1987a.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 44.** Maravilha, 11 jun. 1987b.

_____. Estatuto da Apromar. Livro de Atas das Assembléias Gerais. **Ata n. 47.** Maravilha, 15 fev. 1989.

AUED, Bernardete Wrublewski. Sindicalismo hoje. **Revista Plural**, Florianópolis: Ed. Ufsc, ano 7, n. 11, set. 1999.

BOITO, Armando. **O sindicalismo de Estado no Brasil**: uma análise crítica da estrutura sindical. São Paulo: Ed. Unicamp, 1991.

BUTZGE, José. **A Apromar, a Alisc, a ACP, o Sinte/SC e o Sinte – Regional de Maravilha**. Maravilha, 27 dez. 2006. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

_____. **As greves do magistério público catarinense**. Maravilha, 2 jan. 2007. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

_____. **O Sinte/SC e o Sinte – Regional de Maravilha**. Maravilha, 28 dez. 2006. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

CAMPOS, Antnio Valmor de. **A Apromar e o Sinte/SC**. Florianópolis, 13 dez. 2005. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participao**: a luta dos professores pela Democratizao da Educao. Florianópolis: Ufsc/NUP, 1999.

DE MARCO, Ben Hur; TREVISOL, Joviles Vitório. **O meio ambiente nos municípios de Santa Catarina**. Panorama das condições ambientais locais e dos instrumentos de gestão. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2007.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções – 1789 – 1848**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LINS, Zenilda Nunes. **ACP – 40 anos**. Florianópolis: Edeme, 1995.

_____. **ACP – Sucesso e consolidação**. Florianópolis: Edeme, 2002.

MICHELLS, Sílvio. **As associações regionais, a Apromar e o Sinte/SC**. Romelândia, 22 ago. 2006. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

PETRAS, James. O sindicato diante das políticas neoliberais. **Revista Plural**, Florianópolis: Ed. Ufsc, ano 7, n. 11, set. 1999.

PREVEDELLO, Élvio. **As associações regionais e a Apromar. A criação da Alisc**. Maravilha, 21 dez. 2004. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

_____. **As greves do magistério público catarinense**. Maravilha, 20 jan. 2005. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

_____. **O Sinte/SC e o Sinte – Regional de Maravilha**. Maravilha, 26 jun. 2006. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

REINEHR, Altair. **A ACP, a Apromar e o Sinte – Regional de Maravilha**. Maravilha, 10 dez. 2006. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

RODRIGUES, Leôncio Martins. Tendências futuras do sindicalismo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 45-54, out./dez. 1979.

SANTANA, Marco Aurélio. Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, out. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 14 out. 2004.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Livro de Atas das Assembléias Gerais do SINTE. **Ata n. 2**. Maravilha, 5 ago. 1991a.

_____. Livro de Atas das Assembléias Gerais do Sinte. **Ata n. 3**. Maravilha, 8 ago. 1991b.

_____. Livro de Atas das Assembléias Gerais do Sinte. **Ata n. 4**. Maravilha, 13 maio 1994a.

_____. Livro de Atas das Assembléias Gerais do Sinte. **Ata n. 4/94**. Maravilha, 4 set. 1994b.

_____. Livro de Atas das Assembléias Gerais do Sinte. **Ata n. 6/94**. Maravilha, 12 nov. 1994c.

_____. **Diário de greves**. Disponível em: <www.sinte-sc.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2006.

_____. **Informativo do Sinte**. Florianópolis: Gráfica Riosul, 1990-2006.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Jornal do Sinte**. Florianópolis: Gráfica Riosul n. 30, out. 2003.

_____. _____. Florianópolis: Gráfica Riosul, 1990-2006.

_____. **Livro de Atas das Assembléias Gerais do Sinte**. Maravilha, 1989-2006.

_____. **Número de filiados do Sinte**. Disponível em: <www.sinte-sc.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2006.

_____. **Quadro comparativo do Estatuto do Magistério Público Estadual Vigente e o Anteprojeto do governo**. Disponível em: <www.sinte-sc.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2006.

_____. **Reajustes salariais conseguidos pelo magistério público catarinense de 1990 a 2006**. Disponível em: <www.sinte-sc.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2006.

_____. **Valores salariais a partir de junho de 2006 (40 horas semanais)** – Tabela consolidada para todos os professores estaduais em Santa Catarina. Disponível em: <www.sinte-sc.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2006.

SOUZA, Ana Maria Borges de. **Da escola às ruas. O movimento dos trabalhadores em educação**. Florianópolis: Letras Contemporâneas/Coleção Teses, 1996. v. 7.

TEIXEIRA, Francisco M. P. **Brasil. História e Sociedade**. São Paulo: Ática, 2000.

WESCHENFELDER, Cecília. **A organização dos professores catarinenses**. Maravilha, 8 dez. 2006. Entrevista concedida à Lucirlene Pertuzatti Lemes.

Recebido em 10 de setembro de 2008

Aceito em 13 de novembro de 2008

O professor e os conflitos na escola: a indiferença ou o enfrentamento?

Marcos Jorge*
Marcelle O. Kowalski**

Resumo

No presente artigo analisa-se a questão da violência escolar vivenciada por professores do ensino fundamental da rede pública do município de Londrina, PR. Os dados foram coletados por meio de questionários com questões abertas e fechadas. A partir destes procuram-se identificar as posturas que os professores adotam diante de atos qualificados como agressão aos seus direitos, como, por exemplo, agressões verbais, físicas, assédios, ataques ao patrimônio pessoal, etc. Pôde-se observar que são inúmeras as situações de conflitos em que os professores são vítimas no seu local de trabalho. Por outro lado, constatou-se forte descrédito por parte desses docentes em denunciar as agressões e/ou buscar reparações nas autoridades competentes ou acionar o sistema jurídico, o que contribui para deteriorar ainda mais as condições de trabalho docente na atualidade.

Palavras-chave: Violência escolar. Professores. Londrina. Condições de trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

O contexto em que se insere a sociedade atual, marcada pela crise do mundo do trabalho reflete-se de várias formas no mundo educacional, por exemplo, a transferência de responsabilidades da família para a escola na educação e so-

* Doutor em Educação; professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), PR; Universidade Estadual de Londrina, Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), *Campus* Universitário, 86051-990 – Londrina, PR; mje-duc@gmail.com

** Especialista em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), PR.

cialização das crianças e jovens para além da formação intelectual. Tal situação acarreta no ambiente escolar conflitos que envolvem professores, alunos e seus pais além do corpo de profissionais da educação.

Na perspectiva de Lapo e Bueno (2003) as inquietações dos professores dizem respeito à falta de estímulos para o crescimento profissional, condições de trabalho precárias, baixa remuneração, etc. Enfim, um conjunto de experiências frustrantes e expectativas que nunca se realizam trazem como consequência imediata o abandono do magistério; o que diferencia as características dessa renúncia é a faixa etária e o tempo de serviço.

Alguns aspectos relacionados com o contexto social mostram-se relevantes para a insatisfação com o trabalho docente: sobrecarga de trabalho, falta de uma maior atenção da família em relação ao desempenho escolar dos filhos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, uma certa “concorrência” desigual com outros meios de transmissão de informação e cultura (televisão, cinema, mercado editorial e de mídias eletrônicas) e um aspecto muito enfatizado pelos professores: o modo como está organizado o sistema educacional.

O professor, assim, não controla a direção do seu trabalho, nem escolhe as condições em que ele se processa, dependendo do mercado de trabalho que desvaloriza seu “produto” e que não se importa com sua competência. De acordo com Lapo e Bueno (2003) as relações não priorizam a solidariedade e não valorizam o trabalho realizado, geram sentimentos de raiva e medo, baixa autoestima e frustração, e os professores assumem “[...] posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, críticas excessivas até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio ao mínimo possível.” (LAPO; BUENO, 2003, p. 78).

Dessa forma, a escola, ao assumir um papel burocrático e secundariamente de agência educadora, elabora em suas práticas cotidianas um espaço de trabalho caracterizado pela fragmentação e pela alienação, como enfatiza Nóvoa:

De fato, o desenvolvimento histórico dos sistemas educativos e das escolas, bem como a organização cotidiana das tarefas docentes, sempre procurou dissuadir qualquer tentativa de trabalho coletivo entre professores. (NÓVOA apud FAZENDA, 1995, p. 37).

Entre os fatores que contribuem para um maior mal-estar profissional entre os professores e o abandono do magistério está a baixa remuneração, no entanto, contrariando o senso-comum essa questão não costuma ser a principal queixa dos professores. Lapo e Bueno (2003) apontam que a falta de perspectiva de crescimento profissional e as péssimas condições de trabalho são o que costumam gerar com mais frequência o “mal-estar docente”, pois a crença na importância do ensino para as futuras gerações, a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e da sociedade, a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço são cruciais para um adequado exercício da profissão.

O objetivo deste trabalho, resultado de uma monografia apresentada ao Curso de Metodologia de Ação docente da Universidade Estadual de Londrina, é verificar em que medida as condições de trabalho dos professores da rede municipal de Londrina, PR são facilitadoras para a vivência de conflitos no interior da escola, seja entre professores e alunos na sala de aula, seja entre professores e pais de alunos, seja entre os profissionais da escola (direção, zelaroria, administração). O instrumento de coleta de dados foi o questionário, que aponta situações que ora confirmam, ora contestam algumas hipóteses levantadas. Ao tratar o desrespeito aos direitos dos professores e sua conseqüente desvalorização como profissional, tem-se o interesse de entender e refletir sobre o desenvolvimento deste processo de desvalorização do magistério no município. O propósito deste trabalho foi identificar se os professores já sofreram algum tipo de agressão física, verbal e moral e quem foram as pessoas que os agrediram. No decorrer do estudo o questionário mostrou ser um instrumento eficaz de coleta de dados. Acredita-se que uma das variáveis que o qualificaram tenha sido uma relativa homogeneidade sociocultural dos sujeitos respondentes.

2 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Foram distribuídos 74 questionários em seis escolas municipais de Londrina, dos quais retornaram 38, o percentual de devolução foi acima da média para esse tipo de instrumento de coleta de dados, um dos fatores positivos talvez

seja a relativa homogeneidade dos respondentes, bem como a pesquisa ter sido realizada logo após uma greve da categoria, no entanto alguns questionários não continham a totalidade das questões respondidas.

Os dados tabulados revelaram um perfil dos professores informantes: 35 são mulheres (92,2% e três (7,8%) são homens e atuam como educadores físicos, o que corrobora a tese de que a sala de aula é um local de trabalho feminino. A faixa etária oscila entre 25 e 55 anos, 22 (57,8%) variam entre 36 e 45 anos, dez (26,3%) entre 25 e 35 anos e seis professores (15,7%) entre 46 e 55 anos.

Dos respondentes, 23 professores (60,5%) são casados, dez (26,3%) solteiros e cinco (13,1%) são divorciados ou separados. Treze dos informantes (34,2%) não têm filhos, e 25 (65,7%) têm; entre estes apenas um tem mais de três filhos. Em sua maioria, os respondentes afirmaram ter um filho (23,6%, nove professores) ou dois (21%, oito professores). Tais dados refletem a queda na taxa de fertilidade, que parece ser homogênea para o país como um todo.

Em relação à formação acadêmica os professores: 6 não possuem curso superior, 5 não informaram seu curso de graduação e para os demais tem-se os seguintes dados: graduação em Pedagogia (9), Letras (6), Educação Física (5), Normal superior (4), Administração de empresas (1), Economia (1), Direito (1).

Em sua grande totalidade 71%, 27 docentes possuem o nível de especialização *lato sensu* (seis professores, 15,7% afirmaram possuir dois títulos de especialização). Treze professores (34,2%) não mencionaram qual especialização cursaram, os cursos de especialização informados foram (administração e supervisão escolar – 4, educação especial – 3, didática geral – 3, gestão escolar – 2, supervisão e coordenação – 2, metodologia do ensino – 2, psicopedagogia – 2, filosofia – 1 e economia – 1). Tais dados evidenciam um esforço desses profissionais em continuar sua formação intelectual concomitante ao seu trabalho em sala de aula. É preciso ressaltar as políticas do próprio município, em particular da Secretaria municipal de educação, no sentido de estimular a qualificação dos seus quadros, seja mediante concessão de auxílios financeiros, seja mediante convênios com universidades.

Para os objetivos do trabalho, é necessário apresentar dois conjuntos de informações que se reputam importantes na análise da questão sobre a violência

sofrida pelos respondentes, trata-se do tempo em que atuam no magistério municipal e na escola em que estão atualmente lotados.

Na situação de professores da rede municipal onze docentes (28,9%) informaram que estão há menos de 5 anos; nove (23,6%) atuam entre 6 e 10 anos, cinco (13,1%) possuem de 11 a 15 anos de trabalho, seis professores (15,7%) possuem entre 16 e 20 anos de prefeitura, outros seis professores (15,7%) declararam estar entre 21 e 25 anos e um docente possui mais de 2 anos de tempo de magistério municipal. Embora muitos informem terem mais de 21 anos de experiência profissional, não permaneceram no mesmo local de trabalho o tempo todo, constata-se que 14 docentes (36,8%) que responderam ao questionário estão no atual local de trabalho há, pelo menos, um ano. Trabalham na mesma escola no período compreendido entre 1 e 5 anos, 14 professores (36,8%), seis (15,7%) afirmam estar nessa escola entre 6 e 10 anos, quatro (10,5%) estão no período compreendido entre 11 e 15 anos e oito professores (21%) entre 16 e 20 anos.

Uma questão especialmente pertinente à pesquisa foi colocar aos respondentes se conheciam e haviam lido os documentos relativos ao estatuto profissional do magistério. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é conhecido por 30 (78,9%) dos 38 respondentes. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 9.394/96) é mencionada por 34 docentes (89,4%) seguido pelo Regimento Escolar lido por 32 professores (84%). O estatuto do servidor municipal e o estatuto do magistério municipal de Londrina são os menos conhecidos: 13 docentes (34,2%) e 12 professores (31,5%) respectivamente afirmam tê-los lidos. É possível que o fácil acesso aos dois primeiros, bem como sua divulgação pela mídia explique um maior conhecimento de ambos.

Indagados sobre o reconhecimento que a sociedade deve ao profissional do magistério, em especial, do ensino fundamental, 23 professores (60,5%) afirmam que nem sempre se sentem reconhecidos, 12 deles (31,5%) acreditam que não recebem o devido respeito e 2 (5,2%) entendem que a sociedade lhes concede reconhecimento. Alguns professores responderam:

Os pais não compreendem qual o papel do professor na escola. Um pai quis me bater porque coloquei sua filha no reforço. Um outro gritou comigo porque, na saída, uma criança bateu no seu filho (E., 38 anos, 19 de magistério).

A sociedade não reconhece e não respeita a profissão de professor porque a classe é desunida e muitos professores não se dão o devido respeito (J2, 28 anos e 11 de magistério).

As crianças e adolescentes das escolas que trabalho são muito carentes valorizam muito os professores. Acredito que essa valorização seja pela carência afetiva que as crianças apresentam (W., 39 anos e 21 de magistério).

Um percentual significativo de docentes mencionou sentir esgotamento perante o acúmulo de exigências que recaem sobre si, entre estas a dupla jornada, porém 24 professores (63,1%) relatam que se sentem muito incompreendidos por pais, alunos ou colegas de profissão. No entanto a opção por abandonar o magistério ainda não se coloca para a maioria dos respondentes, 27 informantes (71%) não cogitam essa possibilidade no curto prazo, outros 11 (28,8%) “pensam seriamente” em trocar de profissão.

Dessa forma, reconhecendo as condições estressantes em que atuam os professores questiona-se se algum já sofreu agressões físicas, verbais ou algum tipo de constrangimento, ou ameaças: 26 docentes (68,4%) da amostragem relataram que já tiveram esse tipo de experiência, oito professores (21%) responderam que nunca foram ameaçados ou agredidos e quatro (10,5%) não responderam ao quesito. Entre os exemplos de agressão relatados pelos professores, citam-se alguns exemplos:

Fui humilhada e agredida verbalmente por uma mãe (F., 30 anos e 10 de profissão).

Foi uma mãe que veio conversar comigo com um pedaço de mangueira nas mãos, porque a filha foi para uma sala de alunos fracos. No final ficou tudo bem (U., 41 anos e 23 de magistério).

Sofri constrangimento quando a irmã de um aluno jogou um dinheiro que ele estava devendo para a escola na minha mesa durante uma reunião de professores e disse algumas coisas bem chatas. Acho que foi a pior situação (K., 36 anos e 13 de magistério).

Já fui ameaçada de morte duas vezes: a primeira foi na porta da sala de aula na escola em que trabalho há 5 anos, por uma mãe que me acusava de ter agredido seu filho. Lembro exatamente

das palavras que ela usou: “Cuidado professora porque pode te acontecer alguma coisa na rua. Conheço muita gente que pode te fazer mal.” A segunda vez foi em uma escola municipal na qual não trabalho mais. Fiz uma denúncia ao Conselho Tutelar a respeito de um pai que espancava e abusava sexualmente dos filhos. Na época eu era professora do caçula e a criança me contou que ao receber a notícia, o pai disse: “Eu vou matar essa professorinha, quem ela pensa que é?” (J2, 28 anos e 11 de magistério).

Entre as agressões praticadas por alunos, alguns professores relataram terem sofrido agressões físicas e verbais, ao tentarem impor limites ou ao separarem brigas:

Um aluno me ameaçou caso eu contasse que ele vinha armado para a escola (P., 42 anos e 27 de magistério).

Já sofri chutes, arranhões e puxões de cabelo dentro da sala de aula por tentar colocar limites a alunos indisciplinados e já fui chamada por palavrões de baixo calão pelo mesmo motivo (J2, 28 anos e 11 de magistério).

Em alguns casos a agressão partiu dos servidores da escola:

Um funcionário homem já gritou comigo, quase mandando-me calar a boca por algo que eu o acusava (Z., 46 anos e 28 de magistério).

Sofri ameaças e constrangimentos dentro da escola pela chefia imediata. Motivo: ter concorrido à direção da escola (N., 40 anos e 13 de magistério).

Já fui constrangida e ameaçada por outros funcionários públicos relacionados à área de educação por cobrar-lhes comprometimento com o seu trabalho e a resolução de problemas que lhes competiam e dos quais os referidos funcionários se esquivavam (J2, 28 anos e 11 de magistério).

Tive dois processos administrativos que foram arquivados por falta de provas acusatórias e fartas provas de defesa (B2, 40 anos e 19 de profissão).

Sobre terem sofrido assédio moral ou sexual, vinte professores (52,6%) relatam que nunca vivenciaram tais situações; nove docentes (23,6%) não responderam e o mesmo percentual afirmou ter sido vítima de tais constrangimentos. Três (7,8%) especificaram terem sofrido assédio moral, como, por exemplo, retaliações por parte de superiores por aderir a algum movimento grevista ou por colocar o nome à candidatura da direção da escola.

Assédio moral por parte de uma colega de profissão que, na época, estava na coordenação. Estou certa que o motivo foi abuso de poder. Fui humilhada e desacreditada perante meus colegas de trabalho. Comecei a ter insônia e ataques constantes de alergia (J., 29 anos e 14 de magistério).

Assédio sexual (E., 38 anos e 19 de magistério).

O ataque ao seu patrimônio pessoal é outra forma de agressão que os professores estão sujeitos; 16 (42,1%) informaram que já tiveram algum bem pessoal ou profissional (comprado com o próprio dinheiro) violado. O automóvel foi o alvo desses ataques para seis professores (15,7%), com pintura riscada e pneus furados; o mesmo percentual já sofreu o roubo de material como canetas esferográficas, lapiseiras, estojos, livros, cadernos, papel sulfite, apagador, giz, pastas, etc. e 5 (13,1%) tiveram quantias em dinheiro furtadas. No entanto, 15 professores (39,4%) da amostragem nunca vivenciaram tais experiências, sete docentes (18,4%) não se manifestaram sobre a questão.

Importante observar que algumas perguntas do questionário que inquiriam sobre como a direção da escola procede quando um professor sofre danos ao seu patrimônio obtiveram um alto percentual de não-preenchimento. Indagou-se, por exemplo, se o professor comunicou à direção da escola quando tomou conhecimento de algum ano ao seu patrimônio, seis (15,6%) optaram por não fazê-lo e assumiram a responsabilidade pelo ocorrido, ao serem descuidados com o bem ou porque entenderam ser muito difícil descobrir o autor do delito, doze professores (31,5%) comunicaram à direção da escola, para oito deles (21%) esta não se mostrou disposta a investigar os motivos da agressão, seis professores (15,7%) responderam que a chefia imediata procurou resolver o problema, mas não conseguiu apurar satisfatoriamente as responsabilidades

pelo ato de violação; a maioria dos informantes 20 (52,6%) não respondeu. Essas agressões são as mais variadas possíveis como pode ser verificado a partir de algumas respostas:

Tive o talão de cheques furtado por um aluno. A direção tomou providências e fez os pais assinarem um termo de responsabilidade, deixando claro que na próxima ocorrência chamaria a polícia (R., 36 anos e 19 de magistério).

Tive um material de pré-escola roubado por uma das minhas próprias colegas de trabalho. Não comuniquei à direção, pois sei quem foi mas não tenho como provar (J2, 28 anos e 11 de magistério).

[Foi] furto (material de trabalho e dinheiro). Não comuniquei pois tinha certeza que nenhuma atitude seria tomada e se tornaria mais um desgaste para mim (J., 29 anos e 14 de magistério).

Já me pegaram R\$ 50,00 da bolsa. Foi uma criança de 5 anos que, além de tudo me agrediu, pois não queria devolver. A direção foi comunicada e conversou com a criança (F., 30 anos e 10 de magistério).

Meu carro foi riscado por um aluno muito indisciplinado. Não comuniquei nem à direção nem aos pais da criança. Fiquei com receio deles o agredirem como sempre faziam (Z., 46 anos e 28 de magistério).

Riscaram toda a lateral do meu carro e também já furaram os quatro pneus. Comuniquei à direção e registrei queixa no Conselho Tutelar. Não foi feito nada (W., 39 anos e 21 de magistério).

Um Fiat Uno que eu tinha. Num determinado colégio alguns alunos murcharam três pneus do carro e escreveram palavra obscena no pára-lama do veículo com prego. Como eu era o diretor auxiliar na época, eu mesmo tomei as providências, mas não consegui descobrir o autor do delito (N., 40 anos e 13 de magistério).

Apesar de não acostumarem relatar determinados acontecimentos à direção, um contingente expressivo de professores, 60,5%, o que corresponde a 23 res-

pondentes, consideram a direção da escola a instância adequada e suficiente para solucionar conflitos entre professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade. Dividir a responsabilidade com o Conselho de Escola, Conselho Tutelar, toda a equipe pedagógica e até mesmo com a secretaria municipal da educação foi a avaliação feita por quatro professores (10,5%). Outras respostas apuradas foram:

Em alguns casos não. Mas o Conselho Tutelar também não resolve (M., 37 anos e 18 de magistério).

Deveria ser [responsabilidade da direção da escola], mas não age como tal. As agressões sofridas por nós professores estão virando caso de polícia (J2, 28 anos e 11 de magistério).

Normalmente é a mais indicada, quando a própria direção não é o problema (X., 37 anos e 14 de magistério).

Uma direção que não consegue resolver os problemas internos fica sem crédito e logo surge outra “liderança” (I., 54 anos e 15 de magistério).

Não é suficiente. É necessária a participação de todos. Temos muitos problemas com alunos devido à falta de participação e colaboração dos pais (W., 39 anos e 21 de magistério).

Embora um alto índice de professores tenha relatado casos de agressão física ou verbal, ameaças, constrangimentos, assédios moral e sexual além de violação do patrimônio, contraditoriamente 23 respondentes (65%), um número expressivo, afirmaram que nunca tiveram seus direitos trabalhistas desrespeitados no local de trabalho. Como explicar tal paradoxo? Talvez a resposta de um professor consiga elucidar essa incoerência:

Acredito que não, talvez porque eu não tenho pleno conhecimento de quais são realmente meus direitos (J., 29 anos e 14 de magistério).

Apenas sete docentes (18,4%) afirmaram que tiveram seus direitos trabalhistas desrespeitados. Seguem alguns relatos com as possíveis instituições aos quais recorreram para a preservação de seus direitos:

Sim. Na liberação de horas extras, no vasculhar minha sala [...]. Recorri ao Sindiserv [Sindicato dos Servidores Municipais] e à SME [Secretaria Municipal de Educação] (B2., 40 anos e 19 de magistério).

Sim: direito à orientação para encaminhamento de alunos com problemas físicos e emocionais, direito a me expressar, direito eleitoral e direito à liberdade de escolha. Busquei orientação no Sindiserv, no Conselho Tutelar, SME, Ministério Público, Delegacia da Mulher (J2, 28 anos e 11 de magistério).

Foi indagado se os professores já haviam recorrido aos serviços especializados de advogados trabalhistas, no sentido de defender seus direitos agredidos, 19 (50%) informaram que nunca pensaram ou fizeram uso de tal profissional, 11 docentes (28,9%) já buscaram tais serviços e oito professores (21%) não responderam.

Este estudo verificou que o grupo que mais se envolve em discussões ou situações que resultam em algum tipo de ameaça ou agressões contra os professores são os pais de alunos (55,2% das respostas) seguido pelos alunos (34,2%), chefia imediata (15,7%), comunidade em geral (13,1%), funcionários e professores e 15,7% não responderam.

Quando perguntados quais as possíveis atitudes que pudessem ser empreendidas para que a dignidade profissional e o respeito aos profissionais do magistério pudessem ser resgatados, três professores (7,8%) afirmaram ser preciso despertar maior espírito de união entre esses trabalhadores, dois profissionais (5,2%) sugeriram envolver mais a comunidade local em atividades da escola, com o intuito de desenvolver a consciência dos pais, quatro docentes (10,5%) defenderam maior profissionalismo da parte do professorado concomitante ao abandono do tradicional paternalismo associado à profissão, outras sugestões foram apontadas:

Defender suas idéias e não deixar terceiros palpitarem no seu trabalho: sugestões sim, intromissão não (U., 41 anos e 23 de magistério).

Valorizar-se em primeiro lugar, estar ciente de seu papel de mestre e argumentar sempre, sendo educado e ponderado (E., 38 anos e 19 de magistério).

Ser mais ético, ter ideal e demonstrar isso aos pais e alunos, ter educação, tratando a todos (pais e alunos) com respeito (Z., 46 anos e 28 de magistério).

Deveria ter punições rigorosas para inibir qualquer ação violenta ou desrespeitosa (L2., 32 anos e 12 de magistério).

Mostrar aos pais e alunos e comunidade que ser professor é uma profissão que exige uma formação (muitos anos de estudo), dedicação. Que o trabalho é planejado, exige reflexões constantes e pesquisa. Que, ao contrário do que se pensa, não é qualquer pessoa que pode entrar em uma sala de aula e dar aula (pelo menos não com qualidade) (S., 27 anos e 5 de magistério).

Deveriam se unir e fazer valer seus direitos e não ficar relevando ações para não causar conflitos (S., 27 anos e 5 de magistério).

Nem tudo você precisa correr atrás de sindicatos, advogados, secretaria etc. Com diálogo, compreensão e paciência você também chega lá (U., 41 anos e 23 de magistério).

Deveria haver regras/punições mais rígidas, chegando até a penalidade aos pais, caso ocorressem danos à moral ou ao físico do professor com alunos descontrolados na sala de aula (O., 48 anos e 12 de magistério).

Manter a postura que a profissão requer, não se esquecendo, em nenhum momento, dos limites, seus e dos outros (L., 41 anos e 23 de magistério).

Expor que o papel da escola e seus membros é tão somente adquirir e transmitir o conhecimento e não ser todas as profissões – mãe, pai, médico, enfermeiro, entre outras (D., 26 anos e 6 de magistério).

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A situação em que se encontram as relações dentro do contexto escolar tem contribuído para manter os professores em estado de constante angústia diante

das crescentes exigências que a sociedade impõe ao mundo escolar, concomitante à perda de prestígio e falta de reconhecimento social, manifesto muitas vezes em situações de desacato e desrespeito aberto à categoria. Alguns relatos dos questionários enfatizam essa dimensão muito atual do trabalho docente:

Cada dia mais a sociedade cobra posturas que não fazem parte da nossa profissão. Somos profissionais, humanos e não somente missionários (A2., 54 anos e 30 de magistério).

Como ter respeito da comunidade se não temos respeito dos governos municipal, estadual e federal? (K2., 45 anos e 20 de magistério).

Neste trabalho pôde-se observar que os professores costumam adotar uma posição passiva diante de situações constrangedoras, ameaçadoras ou assédio. Muitas vezes, a remoção para outro local de trabalho costuma ser a atitude mais comumente adotada pelos docentes atingidos. Constatou-se, pelas respostas ao questionário, que há bastante empenho dos professores em trabalhar em um espírito colaborativo com a comunidade de entorno à escola, também é importante salientar que nenhum dos participantes apresentou escolaridade de nível médio, critério até pouco tempo adotado para sua contratação, o número de professores com título de pós-graduação (*lato sensu*) superou os com título de graduação.

Alguns relatos explicitam certo conformismo ante as situações adversas, como ter o patrimônio pessoal ou profissional violado:

Só coisas pequenas, como riscar o carro e a moto (X., 37 anos e 14 de magistério).

Por outro lado, outros lutam contra esse sentimento de impotência e recorrem a instituições que os auxiliem a resolver os conflitos. Segundo uma representante sindical entrevistada, depois que as tentativas com a direção da escola falharam, a Secretaria municipal de educação (SME) parece ser a primeira instância a ser procurada, uma reunião de conciliação entre as partes é realizada, são lavradas atas, e, conforme a gravidade do acontecido, são instaurados processos administrativos. Esgotados os recursos da SME os docentes recorrem ao Sindicato, no qual prevalecem as reclamações contra as chefias, raramente os professores

levam ao conhecimento do Sindicato queixas sobre violências física ou verbal que por acaso tenham sofrido de pais de alunos, em ambos os casos o procedimento padrão é a remoção do local de trabalho. Acredita-se que o ideal seria que os professores tomassem a posição de enfrentamento dessas situações constrangedoras e/ou violentas, a fim de que a recorrência à SME ou ao sindicato da categoria ocorresse em último caso, configurando a escola como um espaço de confluências de interesses e responsabilidades envolvendo todo o seu entorno.

Outro ponto importante que se pretende abarcar neste trabalho diz respeito à possível consciência que os professores têm sobre seus direitos. Os documentos mais importantes no que concerne à salvaguarda de seus direitos e deveres trabalhistas são o Estatuto dos servidores públicos do município de Londrina (Lei 4.928/92) e o Estatuto do magistério municipal de Londrina (Lei 3.964/87), sendo os dois documentos menos citados e lidos pelos respondentes. Acredita-se que o desconhecimento da legislação é um fator crítico no estabelecimento de relações profissionais construtivas, seja para o bom encaminhamento das tarefas e o seu gerenciamento, seja para o enfrentamento de dificuldades inerentes a todo trabalho coletivo.

4 CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa verificou-se que o professor vem passando por uma crise de identidade resultante, entre outros fatores, do processo de modernização da sociedade que o coloca em “competição” com as novas tecnologias, as mídias pedagógicas, o mercado editorial, ou seja, com um mundo informacional externo e mais atraente que a escola. Um maior acesso ao ensino superior possibilitou que muitos pais de alunos tenham curso superior e questionem abertamente o trabalho pedagógico realizado pela escola na educação de seus filhos. Esse efeito de massificação do grau universitário também serviu para uma maior oferta de mão-de-obra no campo educacional, o que em resultou, em diferentes graus, uma proletarização do trabalho docente.

Outro fator que afetou a escola foi a configuração que o Estado adquiriu ao longo da década de 90, denominado “Estado mínimo”. Conceito fortemente vinculado ao processo de globalização econômica que, entre outros pontos, de-

fende a plena liberdade dos chamados agentes econômicos livres de toda regulamentação estatal; dentro dessa ótica todos os negócios geridos pelo Estado devem ser privatizados. Na impossibilidade de fazê-lo em áreas como a Educação esse ideário preconiza uma participação “mínima” do Estado e paulatinamente estabelece espaços jurídicos para que a chamada “sociedade civil” (voluntariado, associações de diversos perfis, as ONGs etc.) assuma responsabilidades com as escolas. Tal quadro serve para alimentar situações conflitivas, pois os espaços e alcances de intervenção da sociedade e do Estado nos negócios educacionais não são definidos e, muitas vezes, entram em choque com a legislação e com os direitos dos professores como categoria do funcionalismo público.

Acredita-se ser essencial que, mesmo inserido em um contexto de proletarização, os professores trabalhem para sedimentar uma identidade profissional, ou seja, construir a profissão professor, defendendo a qualidade de sua formação, o seu *ethos* profissional, o que significa enfrentar o processo de proletarização e afirmar o caráter formativo de cidadania da escola, em detrimento da abordagem meramente instrumental que embasa a visão contemporânea.

The teacher and conflicts in the school: indifference or the confrontation?

Abstract

The present article analyzes the question of school violence lived deeply by professors of the basic education in public schools of the city Londrina - PR. The data had been collected through questionnaires with open and closed questions. To leave of these they are looked to identify the positions that the professors adopt ahead of qualified acts as aggression to its rights, as for example, verbal, physical aggressions, attacks to the personal patrimony, sieges etc. We could observe that the situations of conflicts are various where the professors are victims in job. In the other side is very strong the incredulity of these professors in denouncing the aggressions and/or searching repairings to the competent authorities or to appealing on the legal system, this situation to still more spoil the conditions of teaching work in the present time.

Keywords: School violence. Teachers. Londrina, PR. Teaching basic education conditions.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores: desencanto com a profissão e abandono o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LONDRINA. Secretaria de Negócios Jurídicos. Lei n. 4.928/92. **Estatuto do Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis do Município de Londrina, PR, 1992**. Disponível em: <<http://www.londrina.pr.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2004.

LONDRINA. Secretaria de Negócios Jurídicos. Lei n. 3.964/87. **Estatuto do Magistério Municipal de Londrina**. Londrina, 1987.

Recebido em 13 de abril de 2008

Aceito em 24 de outubro de 2008

Os fundamentos educacionais da Revista Criteria – 1964 a 1968

Sandino Hoff*

Resumo

Neste estudo analisam-se os textos elaborados pelos conselheiros do Conselho Estadual de Educação, entre 1965, data da criação do CEE, publicados na revista *Criteria*, números 3 a 8, de 1964 a 1968. Os artigos dos conselheiros constataram fraco ensino no estado do Paraná; buscaram a causa do baixo rendimento; examinaram regimentos e estatutos dos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares; e elaboraram subsídios à educação, textos teóricos sobre o ensino e relatos de experiências. O objeto de investigação são os seis volumes da Revista que completam doze artigos. Na metodologia utilizou-se a análise temática feita nos textos. Foram analisados os temas que se atêm rigorosamente à educação e os que integram a educação no quadro de desenvolvimento socioeconômico e na visão da educação como investimento. Os conselheiros operacionalizaram o atraso da educação escolar diante do progresso industrial, tanto em termos de preparar este desenvolvimento quanto para a ocupação futura dos empregos oferecidos pela indústria, a partir de alguns indicadores: a ausência de professores qualificados; a criação indiscriminada de novas faculdades, sem critérios mínimos de um ensino qualificado; o exame de suficiência, um verdadeiro fabricante de professores do ensino médio; a baixa remuneração docente. Os artigos da *Criteria* refletem o âmbito educacional do Paraná, as reformas educacionais e a intervenção do governo no fraco desempenho escolar, constatado por pesquisas quantitativas. A idéia central refere-se à boa escola, adequada a uma boa sociedade industrial, a desempenhar o papel de criação da riqueza social e da preparação aos empregos modernos da indústria.

Palavras-chave: Políticas públicas. Organização do trabalho pedagógico. Conselho Estadual da Educação do Paraná. Educação e desenvolvimento.

* Pós-doutor em Educação pela Unicamp; Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP; Mestre em Educação pela Ufscar; Rua Getúlio Vargas, n. 2125, Bairro Flor da Serra; CEP 89600-000; Joaçaba, SC; sandino.hoff@unoesc.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O estudo analisa os textos elaborados pelos conselheiros do Conselho Estadual de Educação, entre 1964, data da criação do CEE e da revista *Criteria*, e 1968, e os procura entender, inseridos em sua época. Os artigos dos conselheiros foram publicados nos números 3 a 8 da *Criteria* e examinaram assuntos diversos, em busca de subsídios para o que consideram os novos tempos do Paraná e a adequação da educação à época do desenvolvimento industrial.

Os seis números da *Criteria* investigados apresentam orientações práticas para a educação paranaense, textos teóricos sobre o ensino e relatos de experiências. O objeto de investigação são os seis volumes da revista que completam doze artigos. Na metodologia, utilizou-se a análise temática dos escritos dos conselheiros, sistematizando-os em dois aspectos: os que se atêm rigorosamente ao tema da educação e os que integram a educação no quadro de desenvolvimento industrial e a consideram como investimento. Os conselheiros operacionalizaram o “atraso da educação escolar” diante do “progresso industrial”, tanto em termos de preparo para o desenvolvimento, quanto de ocupação dos futuros empregos oferecidos pela indústria. Os escritos justificam-se por alguns indicadores: a ausência de professores qualificados; a criação indiscriminada de novas faculdades, sem critérios mínimos de um ensino qualificado; o exame de suficiência, um verdadeiro fabricante de professores do ensino médio; a baixa remuneração docente. Mas, especificamente, refletem o âmbito educacional do Paraná, as reformas educacionais e a intervenção do governo no fraco desempenho escolar, constatado por pesquisas quantitativas.

Os textos da *Criteria* constituem parte de um conjunto de medidas educacionais tomadas pelo governo paranaense, entre 1964 e 1968. Em vista do fraco desempenho da escola e do desenvolvimento industrial que estava ocorrendo, o governo e os conselheiros do CE intervieram firmemente no cenário educacional paranaense com políticas, orientações e normas, atendendo, também, o Plano Nacional da Educação (1962 e 1965); os compromissos internacionais (1956, 1961, 1962, 1963); o Sistema Estadual de Ensino (1964); o Fundo Estadual de Ensino (1962) e a Fundepar (1962). As atividades diversas do Conselho Estadual de Educação (1964) constam na revista *Criteria* (1965), órgão

oficial do CEE e refletem as intervenções educacionais do governo Ney Braga; estas trazem sua justificativa principal: o atraso educacional ante ao progresso industrial.

2 AS MEDIDAS GOVERNAMENTAIS – 1964 A 1968

O Conselho Estadual de Educação do Paraná foi criado em dezembro de 1964 e sua instalação ocorreu em fevereiro de 1965. Os jornais deram destaque ao evento e ao planejamento da política educacional feito pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e ligaram a criação do Conselho ao Censo Escolar, realizado em todo o país, cujos resultados baixos proporcionaram a intervenção governamental, mediante o Plano Nacional, elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

O Plano estabeleceu as metas para a educação brasileira, atendendo aos compromissos internacionais assumidos. Estipulou cumprir até 1970: educação universal (7 a 11 anos); 70% das crianças de 12 a 14 anos de idade matriculadas nas séries do primário; matrícula de 30% da população de 11 a 14 anos nas duas primeiras séries ginasiais e de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial, bem como, matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial; por fim, expansão da matrícula no ensino superior, alcançando a metade dos alunos que terminavam o ciclo colegial. Em relação às metas qualitativas, o Plano previu a formação de professores primários diplomados. Esse compromisso é assumido pelo CEE (WESTPHALEN, 1966a, p. 16).

O governo paranaense apresentou a justificativa básica de sua ação educacional, qual seja, a constatação de que as escolas e as salas de aula produziam baixo rendimento. Ney Braga encarregou a SEC para elaborar diretrizes educacionais e criou o Conselho Estadual de Educação, atribuindo-lhe funções competentes. Pela Lei n. 4.599, de 2 de julho de 1962, instituiu o Fundo Estadual de Ensino, bem como a Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar), para a sua gerência. Na sua entrevista coletiva aos jornais, afirmou: “Ao CEE caberá complementar a legislação do ensino que acabei de dar à educação paranaense.” (BRAGA, 1965, p. 1). A conselheira Cecília Maria Westphalen considera que o CEE realizou uma ação revolucionária, principalmente, no item qualifica-

ção do magistério, transformando “[...] estruturas arcaicas, capacitando o povo brasileiro a acompanhar a marcha rápida da civilização contemporânea.” (WESTPHALEN, 1967a, p. 2). Com esse novo espírito,

Sob a coordenação do Professor Jucundino da Silva Furtado, foi debatido com os assessores, entre os quais me incluía, primeiro como Presidente da Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo (Meca), e depois como membro do Conselho Diretor da Fundepar, e elaborado o ante-projeto de Lei que instituiu o Sistema Estadual de Ensino, a ser encaminhado à Assembléia Legislativa Estadual. (WESTPHALEN, 2005, p. 2).

Com a nomeação do Secretário Jucundino Furtado para a Secretaria Geral do MEC, em 1964, “[...] a discussão foi prosseguida pelo novo Secretário, Professor Véspero Mendes, já agora, sob pressão do Ministério, uma vez que o Paraná era um dos últimos Estados que ainda, em fins de 1964, não possuía seu Sistema Estadual de Ensino.” (WESTPHALEN, 2005, p. 2).

A convocação de uma reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais, para o início de dezembro de 1964, fez acelerar a tramitação do projeto apresentado pelo Governo, aprovada a Lei n. 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino. Dessa mesma data é o Decreto n. 16.589, que nomeava os membros do Conselho Estadual de Educação.

Eu, particularmente, mesmo antes do Diário Oficial editar estas medidas, fui chamada pelo Governador Ney Braga, para representar o Paraná na Reunião de Belo Horizonte, como integrante do Conselho Estadual de Educação. Este foi instalado em fevereiro de 1965, quando elaboramos o seu Regimento Interno, do qual fui Relatora. Aprovado por Decreto Governamental, a partir de março de 1965, o Conselho teve funcionamento regular. (WESTPHALEN, 2005, p. 2).

A revista *Criteria* foi imediatamente criada para dar publicação aos atos oficiais do CEE: “Instalado o CEE, tudo estava por estruturar e dinamizar a partir da nova legislação de ensino. [...] Os Conselheiros escreviam artigos doutrinários ou relatos de experiências pedagógicas, a fim de contextualizar suas posições.” (WESTPHALEN, 2005, p. 3).

3 OS ARTIGOS PUBLICADOS PELOS CONSELHEIROS NA CRITERIA

As publicações dos primeiros oito volumes da *Criteria* contêm temas que foram divididos em duas partes: artigos que se atêm rigorosamente ao assunto da educação escolar; e artigos que relacionam a educação aos grandes temas do desenvolvimento latino-americano e nacional. Estes estão fundados na história e na Sociologia, pois, a autora principal foi a conselheira Cecília Maria Westphalen, cuja formação intelectual manifesta-se na atuação no Conselho Estadual de Educação (CEE), como um *corpus* teórico, extraído da História Nova, acrescido pela Sociologia. Aqueles se fundam na reflexão humana e em algumas posições da pedagogia nova e se atêm ao tema educação escolar, sem relacioná-lo ao contexto socioeconômico, com a propriedade de que foram escritos durante o governo de Paulo Pimentel.

3.1 OS ESCRITOS DOS CONSELHEIROS DO PRIMEIRO GRUPO

Os artigos do primeiro grupo anunciam uma nova época na educação paranaense. Nessa posição renovada, confirmam a educação escolar e as políticas públicas de tempos anteriores como “tradicionais”, próprias da época “tradicional” da sociedade. Assim, o conselheiro Osvaldo Arns (1967b, p. 9) propõe, por meio dos regimentos escolares, “[...] quebrar os vínculos do tradicionalismo fossilizado, abrindo nos regimentos novas diretrizes.” Seu artigo “A Disciplina”, publicado na *Criteria* 6, 1967b, afirma a realização humana dos alunos que têm interesse na “desejada educação”. Utiliza o pensamento, extraído dos psicólogos Segadas Marcos e Lindhal.

O conselheiro Véspero Mendes, na *Criteria* 7 (1968a), por ocasião do exame das propostas de regimentos apresentados ao CEE do Paraná, escreve sobre o aspecto administrativo na elaboração desses regimentos escolares, cuidando em determinar os objetivos que devem ser alcançados pela escola, cuidando que a inovação escolar tenha o formato técnico e administração científica. O conselheiro Osvaldo Arns, no mesmo volume, apresenta o artigo “Atividades Escolares Especiais”, reclamando da ausência de atividades especiais nos regimentos.

Na Criteria 8 (1968b), a conselheira Sarah Sartori elaborou “A Metodologia nos Regimentos”, baseado nos princípios humanísticos de Furter, Allport, Erasmo Piloto, Pestalozzi, Claparède, Mistral, Montessori e Anísio Teixeira. Estabelece o objetivo primordial da escola: “[...] a libertação interior do Homem.” (SARTORI, 1968b, p. 1). O segundo artigo do número 8 é de autoria da conselheira Alda Aracy Moeller (1968), inspirado nas propostas de regimentos escolares. A seguir, Eny Caldeira escreve sobre a filosofia e a validação dos objetivos educacionais nos regimentos escolares de nível médio. Trata dos valores humanos na educação que devem ser adquiridos pela reflexão.

3.2 OS ESCRITOS QUE INTEGRAM A EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A Criteria 4, 1966b traz o artigo “Estatística, Planejamento e Política Educacional” da conselheira Zélia Milléo Pavão. A autora (1966b, p. 53) refere-se às recomendações da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizada em Lima (1956), que declara a necessidade do planejamento integral da educação na América Latina. Refere-se, ainda, à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada no Chile, em 1962, que estabeleceu um enquadramento entre o sistema educativo e o desenvolvimento de cada país, com a finalidade de “integrar a educação no processo de desenvolvimento socioeconômico.” A autora propõe o planejamento e a implantação de uma política educacional, efetivados mediante a utilização da estatística educacional, especificamente mediante um levantamento (*survey*), como tipo apropriado de investigação, “[...] largamente utilizado nas ciências sociais.” (PAVÃO, 1966b, p. 54).

O artigo “Compromissos Internacionais do Brasil no Campo da Educação”, na Criteria 3, da conselheira Westphalen (1966a, p. 1-17) foi publicado em 1966, mas, originalmente, foi escrito para uma aula proferida em setembro de 1965 no Cades, em Curitiba. Aborda a educação latino-americana e brasileira e considera os países Argentina, Uruguai e Chile, como países de “estrutura social evoluída”. Países de “nível intermediário de evolução social” são México, Colômbia, Venezuela e Brasil. Os demais países caracterizam-se,

conforme a conselheira, como países de “[...] estrutura social arcaica dominante.” (WESTPHALEN, 1966a, p. 2-3). Para compor o indicador dos três níveis, ela se baseou na taxa de natalidade, de analfabetismo, na população ativa na agricultura e na renda anual média *per capita*. O resultado da mensuração foi buscada em Gilles Demain Gozard. A problemática educacional aparece condicionada a “[...] uma ordem econômico-social” (WESTPHALEN, 1966a, p. 5), além de fatores como índice de natalidade, extensão territorial, ausência de planejamentos e outros. A busca de soluções latino-americanas foi levantada pela conselheira nos princípios dos seguintes congressos: Reunião Interamericana de Ministros da Educação no Panamá (1963); Reunião de Bogotá (1963); Conferência de Lima (1956); Reunião de Punta del Este (1961); e Conferência de Santiago do Chile (1962). O Brasil participou de todos esses encontros.

O texto publicado por Westphalen, em Criteria 4, (1966b), durante o governo de Paulo Pimentel (apoiado por Ney Braga), ressalta a criação do Fundo Estadual de Ensino e da Fundepar, obra do governador Ney Braga, “[...] uma administração dinâmica e renovada.” O primeiro foi destinado a atender a “[...] investimentos e despesas de custeio, relativos ao ensino primário, médio e superior”; a Fundepar compunha a “dotação global” dos recursos educacionais, em um total de “[...] 3% da arrecadação do imposto de vendas e consignações e transações.” (WESTPHALEN, 1966b, p. 23-24). Segue um balanço das atividades da entidade, terminando o artigo com a enumeração de pontos positivos alcançados pela entidade.

O trabalho “Valorização Profissional do Magistério” é uma tese apresentada no VIII Congresso Nacional dos professores, realizados em Cuiabá, em 1964, cuja publicação ocorreu em 1967 na Criteria 6. Tem por tema a profissionalização dos professores brasileiros. A conselheira Westphalen (1967a, p. 2) inicia dizendo que a nova sociedade brasileira “[...] fundada no progresso científico e na técnica industrial” –, dependente da “revolução tecnológica e esta, da revolução educacional.” Westphalen (1967a, p. 2) afirma que o tipo de homem a formar é a categoria de “sábios e técnicos”. O sábio e seus colaboradores (engenheiros e professores) “[...] tornam-se o tipo do homem essencial e exigem a qualificação dos professores, descartando-se, o mais breve possível, o magistério leigo e improvisado.” A expansão da rede escolar é outra exigência reclamada

pela sociedade industrial. A autora recorre à estatística e revela que, no magistério municipal do estado do Paraná, o professorado sem qualificação atinge 70% no ensino primário e, no total do magistério estadual, oficial e particular, atinge 43%. (WESTPHALEN, 1967a, p. 4). Os instrumentos de qualificação propostos pela autora são: a legislação vigente (LDBEN, art. 116-117), escolas normais e institutos de educação.

Na Criterias 6, 1967, aparece o artigo “O Professor no Regimento da Escola Média.” (WESTPHALEN, 1967b, p. 10) Utiliza, fundamentalmente, Bertier e desenvolve o tema a partir das “[...] mudanças estruturais da sociedade contemporânea [...] a revolução tecnológica.” Explica (1967b, p. 11) as “[...] duas transformações acarretadas pela revolução tecnológica [...], quais sejam, a mudança social e o primado da inteligência.” O professor deve estar presente no Regimento, afirma a autora, “[...] como agente dinamizador do progresso [...]. Exigir-se-á qualificação profissional específica” e conclui pela importância do professor no regimento da escola: “É o agente do progresso e o formador de homens para o gozo do progresso.” (WESTPHALEN, 1967b, p. 16).

4 O CENÁRIO PARANAENSE NA DÉCADA DE 1960

Este item será desenvolvido de forma sucinta, com a indicação, sem maiores aprofundamentos, do desenvolvimento socioeconômico e político do Paraná. Dessa forma, Moisés Lupion, representante dos interesses latifundiários, assumiu o poder em 1947, com o apoio de quase todos os partidos existentes. No período de seu governo, entrou em cena uma nova fração de proprietários de terras que cultivavam o café no norte do Paraná. Eles se consolidavam como produtores e exportadores e como força política emergente.

A Lupion sucedeu Bento Munhoz da Rocha (1951-1955), vinculado aos grupos da industrialização do mate. Na eleição seguinte, retornou Lupion ao governo, levando ao poder a sua classe tradicional.

À eleição de 1960 concorreram candidatos das três principais frações da classe dominante: os tradicionais proprietários de terras, as frações da burguesia industrial e comercial e os produtores do café. Souza Naves, candidato do PTB e da burguesia industrial, associara-se no norte do Estado aos pro-

dutores do café; em Curitiba, aos trabalhadores e aos ferroviários; no Oeste e no Sudoeste, aos pequenos produtores familiares, imigrantes do sul do país, com tradição trabalhista e com a amarga experiência do conflito camponês de terras griladas na região Sudoeste. A morte do candidato do PTB trouxe novas aglutinações políticas. Os produtores do café haviam rompido com a candidatura Lott em âmbito federal e a maior parte deles não seguiu Nélson Maculan, o candidato que substituiu o falecido Souza Naves. Jânio Quadros, que havia sido eleito deputado federal pelo PTB do Paraná, recebeu o apoio dos cafeicultores. Nesse momento, entrou o candidato Ney Amintas Braga ao governo paranaense: “Jânio apóia Ney e Ney apóia Jânio!”, dizia o *slogan* da campanha.

Ney Braga assumiu um discurso moderno e progressista; recebeu a adesão dos cafeicultores, depois que Munhoz da Rocha passou a patrocinar a candidatura de Maculan. Ney Braga já tinha o apoio das frações de classe industrial do mate e da madeira e uma estreita vinculação com as frações burguesas das atividades urbanas em geral.

Para o pleito estadual, a classe dos proprietários tradicionais de terras se organizou em torno da candidatura de Plínio Franco Ferreira da Costa (PSD), apoiado pela máquina estatal de Lupion. Essa vinculação trouxe enormes dificuldades à sua candidatura, uma vez que o governador estava ligado ao conflito provocado pela Clevelândia Industrial e Territorial Ltda. (Citla) nas glebas litigiosas na região Sudoeste. O conflito envolveu o movimento dos colonos da região.¹

Vitorioso, Ney Braga afirma que o Paraná ainda não está desenvolvido, mas passível de o ser, se a população for educada.

O cenário educacional da época foi reconstituído por Machado (1983, p. 145) que escreve sobre a política do governo Ney Braga: “Educada, a população se transformaria no ponto de partida do desenvolvimento econômico e social. [...] E a educação seria uma de suas condições.” O Golpe de Estado, por parte dos militares em 1964, encontrou Ney Braga no poder. O governante paranaense havia feito, em 1962, um pacto de governabilidade com Jango Goulart. No início de 1965, manifesta-se em forma de mensagem na época que os jornais informavam eventuais cassações de mandatos de governadores de Estado:

Surpreendemos as democracias do mundo no momento em que elas já pareciam ver o gigante da América Latina perdido para a causa democrática e para os ideais cristãos, a girar como um teleguiado na órbita de um mundo antagônico comandado pelos ódios ideológicos e pelo terrorismo político de ditaduras vermelhas. [...] O Paraná perfilou-se na primeira linha da resistência nacional quando foi verificado que a Revolução democrática estava à vista e se fazia necessária e urgente para evitar a comunicação do país. (BRAGA, 1965, p. 3).

Após a adesão total de seu governo ao regime militar, Ney Braga tornou-se, por duas vezes, ministro do Governo e foi indicado para governador “biônico” e para presidente da Itaipu Nacional. A partir dessa adesão, todos os discursos e todas as mensagens concluíam com as frases “dentro da lei” e “dentro da ordem”. O governador, no entanto, permaneceu com seu discurso nacional-desenvolvimentista e com atendimento “[...] democrático às reivindicações” e à “[...] participação do povo, dentro da ordem.” No seu primeiro governo, Ney Braga construiu 1.290 salas de aula em atendimento a 243 municípios, como resposta aos resultados do censo escolar. A conselheira Westphalen (2005, p. 3) resume a atuação do governo: “A administração estadual do governador Ney Braga esteve voltada para a modernização do Estado.”

A ideologia do nacional-desenvolvimentismo, característica do governo Ney Braga, é substituída pelo governador seguinte, Paulo Pimentel, mediante a doutrina da interdependência. Em termos educacionais, a doutrina conclui que o ensino é uma conquista técnica e não política. Tratava-se do “[...] processo de desmobilização dos estudantes e intelectuais.” (SAVIANI, 1987, p. 148). Nesse sentido, Véspero Mendes, o secretário da educação do governo Pimentel, apresentava-se como “técnico” e determinou que os regimentos escolares fossem subordinados à “organização administrativa do Estado.” Os regimentos deviam seguir a LDBEN que

[...] estabeleceu objetivos gerais e comuns da educação a serem alcançados em todo o território pátrio. O Sistema Estadual de Ensino introduziu objetivos particulares, desejáveis para a formação sócio-cultural do Paraná. O processo agora deve completar-se pela apuração complementar de objetivos peculiares a cada escola. (MENDES, 1968, p. 3).

Enquanto o governador Ney Braga queria a população educada para que houvesse desenvolvimento, Pimentel incorporou, no Paraná, a nova força política do país. Escreve Machado (1983, p. 147): “Nas Mensagens do governador prevalecia a representação de uma sociedade desenvolvida e de uma educação a se adequar ao desenvolvimento.”

A ala Ney Braga logo se colocou na oposição a Pimentel. Depois de seu governo, Pimentel não obteve mais as benesses do governo militar. No entanto, os secretários da educação de Pimentel justificavam o atendimento ou a recusa à população e aos políticos com argumentos puramente técnicos. Pimentel aprovou o Estatuto do Magistério em 1969 e criou as Universidades Estaduais de Ponta Grossa, Londrina e Maringá.

5 A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO

As conexões entre educação, o estado da economia e a estrutura social, especialmente na sociedade industrial, foram especificadas pelas conselheiras Cecília Maria Westphalen em quatro artigos, e Zélia Milléo Pavão em um artigo. Foi um tema muito discutido na década de 1960, na América Latina.

O exame dos textos dos conselheiros resultou em um resumo geral, assim descrito: a sociedade brasileira estava em mudança e ingressando no limiar da sociedade industrial. Os conselheiros constataram essa realidade, dataram a sua gênese a partir de 1930 e consideraram que a implantação da sociedade industrial moderna, em oposição à antiga sociedade agrária tradicional, dependia da revolução tecnológica e se definia pelo caráter revolucionário da nova sociedade nacional. Em complementação, a sociedade agrária tradicional foi considerada “atrasada” e “conservadora”. As metas do desenvolvimento do Paraná estavam voltadas à educação escolar, esta entendida como “[...] aplicação produtiva de capital, portanto, investimento.” Dessa forma, não há “[...] sociedade evoluída de tipo nacional, sem que sejam alcançadas tais metas.” (WESTPHALEN, 1966a, p. 17).

Echevarria (1962, p. 55-65), apresentou o tema na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, em Santiago do Chile, em março de 1962. A Conferência foi promovida pela OEA, Unesco,

Cepal, OIT e FAO. Também Westphalen citou e resumiu os resultados Conferência na Critería 3, p. 12.

Echevarria (1974, p. 19) escreve:

A presença da técnica moderna, e com ela a dos suportes científicos em que se apóia, manifesta-se hoje em todos os lugares e em todas as expressões da atividade humana. Deixando, porém, de lado certas repercussões gerais dessa tecnificação e do caráter “paracientífico” ou “pré-científico” que a mesma assume [...] é naturalmente mais intensa em todas as etapas do moderno processo produtivo.

Os países em desenvolvimento, como alguns países latino-americanos, têm “[...] sistemas escolares centenários, tradicionais, não adequados ao desenvolvimento.” (ECHEVARRIA, 1974, p. 20). O autor divide o tema em dois aspectos, sendo o primeiro a educação como fator de desenvolvimento:

Atualmente aparece como formulação comum a de que a educação constitui um investimento. Esta frase traduz claramente uma inflexão da consciência histórica, pois significa afirmar, de forma mais ou menos clara e precisa, que a educação possui o mesmo caráter – nem mais nem menos – das inversões de outro tipo, ou seja, as econômicas propriamente ditas.

O autor refere-se a Schultz quando define a educação como investimento: a educação como fator de desenvolvimento econômico consiste em pôr em estreita relação a análise das necessidades educacionais com as necessidades do quadro ocupacional. A educação como investimento é, então, uma faceta importante da educação como fator de desenvolvimento.

O segundo aspecto, estudado por Echevarria, (1974, p. 22) é a educação como mecanismo de transformação social que atribui à educação o instrumento de seleção e de ascensão social da população escolar. A educação filtraria e decantaria os talentos de uma sociedade, para situá-los nos empregos. Para isso, é importante a capacidade intelectual ou, como afirma Westphalen, o primado da inteligência. Os sistemas escolares são erigidos em instrumentos de seleção. Isso exige uma escola nova e um novo educador.

A educação como mecanismo de transformação social desempenha a tarefa que consiste em que a educação deve servir de estímulo à invenção, às aptidões e à adaptação tecnológica. Desse modo, a educação facilita as adaptações técnicas para o avanço técnico e, por isso, necessita servir-se de técnicas próprias. A nova sociedade industrial determina mudanças nos ideais do magistério ante a “sociedade do futuro”. A seleção do professorado deve dirigir-se à “sociologia do educador” que acompanha a “sociologia da transformação social.” A seleção “[...] segue a fase que atravessa o desenvolvimento de uma sociedade.” (ECHEVARRIA, 1974, p. 26). Nessa perspectiva, Westphalen assenta os três níveis de desenvolvimento da América Latina. A persistência das tarefas tradicionais da educação deve ser quebrada e instituída a “[...] questão do *status* ou posição social: retribuição econômica, prestígio, reconhecimento coletivo do professorado.” (ECHEVARRIA, 1974, p. 21).

Das idéias expostas pelo autor, cujo teor também está em Westphalen, destacam-se:

- a) as idéias tradicionais, próprias de sociedades tradicionais, devem ser extintas;
- b) a educação é investimento e é fator de desenvolvimento econômico;
- c) a educação forma o quadro da mão-de-obra qualificada para as indústrias;
- d) a educação é um meio de seleção de talentos e de ascensão social;
- e) a educação forma a capacidade intelectual dos indivíduos, o primado da inteligência no progresso das indústrias;
- f) os novos educadores devem ser técnicos, engenheiros do ensino.

Exigem-se uma nova escola e novos professores qualificados para a “sociedade do futuro”, a sociedade industrial.

A sociedade industrial é a boa sociedade que permite a ascensão social dos indivíduos, esclarece Westphalen. A presença da sociedade tradicional e da educação tradicional impede o progresso do país, afirma ela. A educação como investimento está presente no discurso do governador Ney Braga, dirigida para o desenvolvimento socioeconômico. No discurso do governador seguinte, Paulo Pimentel, as indústrias desenvolvidas estão necessitando de mão-de-obra qualificada e a educação está “atrasada” diante do progresso industrial. Para Westpha-

len, a educação revela os talentos e coloca a questão do primado da inteligência em primeira posição, ou a revolução educacional prepara a revolução da sociedade industrial.

Um novo sábio deve ser formado pela educação. Não mais aquele que se para a escola dos problemas práticos da vida, mas o tecnólogo, o técnico, o engenheiro, que impõe a estrutura ocupacional e as demandas seletivas da sociedade industrial.

Por isso, fizeram-se presentes na Conferência o Cepal e a OIT, escreve Echevarria (1974, p. 29): “A relação entre os técnicos – educadores, economistas e sociólogos [...]” deverá ultrapassar a “[...] tensão entre as lentidões inevitáveis da exploração científica e a urgência que, em algum momento inexorável, possa impor a ação política.” Mendes (1968, p. 4-5) deixa claro que a questão educacional é uma questão técnica e não política. Ele trata da necessidade de se terem “normas de operação, [...] discriminação minuciosa das tarefas rotineiras [...], observância de documentos normativos e de instruções.”

Os conselheiros da primeira gestão divulgaram suas idéias educacionais e apresentam uma riqueza de argumentos em favor de uma educação escolar adequada à sociedade industrial. O capital para o desenvolvimento não está fundado “na terra e no ouro”, mas “no primado da inteligência”, no saber e no *known-how*. A conselheira Westphalen, (1967a, p. 2) indiscutivelmente a maior porta-voz da primeira gestão do CEE, escreveu:

A implantação da sociedade industrial depende [...] em grande parte dos sistemas educacionais que for capaz de instituir e dos mecanismos que saberá montar para a legítima seleção de sábios e técnicos necessários ao progresso.

A educação como desenvolvimento tem sua referência no nacionalismo desenvolvimentista “que se vinha difundindo no Brasil e, a partir de 1959, já prenunciava a hegemonia, embora efêmera, de que iria desfrutar junto ao aparelho governamental nos anos iniciais da década de 60.” (SAVIANI, 1987, p. 54). O autor ratifica o seu argumento vinte anos depois:

O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos

primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação. (SAVIANI, 2007, p. 311).

Conforme a conselheira, o professor é o que promove o desenvolvimento do país, porque a sociedade industrial depende da tecnologia e esta da revolução educacional. (WESTPHALEN, 1967a, p. 2). Esse posicionamento ante a educação foi reafirmado em entrevista:

Sem educação, não teremos ciência, sem esta não teremos tecnologia e sem tecnologia não poderemos alcançar a chamada sociedade industrial, a do primeiro mundo. Eu pensava assim e minha geração pensava assim. Era a nossa posição teórico-prática, com vistas a arrancar o Brasil do seu atraso e da sua marginalidade. Na década de 60, nós, o Governo do Paraná, procurou realizar isto. (WESTPHALEN, 2005, p. 3).

Ao longo da década de 1950, a industrialização era a meta comum a empresários, políticos, trabalhadores intelectuais e estudantes. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)² estava composto por um grupo bastante heterogêneo de intelectuais, mas tinha em comum o fato de ser a inteligência a serviço do desenvolvimento brasileiro. Em sintonia com o nacional desenvolvimentismo do Iseb, estava o pensamento de Anísio Teixeira que, produzindo “[...] à margem do ISEB, incorporou, sem dúvida, preocupações semelhantes.” (SAVIANI, 2007, p. 311).

No início de 1960, as forças sociais de esquerda exigiam a nacionalização das empresas, o controle da remessa de lucros e as reformas de base. O golpe de 1964 ajustou a ideologia política ao modelo econômico, substituindo, assim, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência, defendida pela escola Superior de Guerra (ESG). Todos os movimentos culturais e educacionais à margem da escolarização regular, como Movimento de Educação Popular, Centros de Cultura Popular e outros, foram liquidados pelo regime. O novo governo central assumiu medidas de interdependência: convênios MEC-Usaid, decretos de repressão, perseguições, prisões e o famoso Decreto 477, especificamente contra o movimento estudantil.

Ney Braga, no entanto, permaneceu no discurso desenvolvimentista, com a participação popular, “dentro da ordem”.

6 CONCLUSÃO

A questão educacional é uma das condições de encaminhamento do Estado e da sociedade para que se possa falar em sociedade avançada. A concepção dos conselheiros fica evidente: “Quando um país procura arrancar para o desenvolvimento, a solução de seus problemas educacionais surge como uma daquelas condições preliminares indispensáveis.” (WESTPHALEN. 1966a, p. 5). A equação e a solução dessa problemática estão postas, mediante uma fórmula que encaminha o desenvolvimento do país: os líderes e os técnicos. Estes devem estar conscientes do desafio que lhes cabe cumprir.

Essa posição é respaldada em três encontros educacionais. A Conferência Latino-americana de Educação, realizada em Lima, em 1956, determinou a instrução primária, pública, gratuita e obrigatória. Acentuou o progresso econômico e social, ao estabelecer os planos de estudo para todas as crianças. A professora Westphalen faz transcrever na Critéria (1966, p. 10): “O estabelecimento de planos de estudos e programas de ensino considerados como fatores de progresso econômico e social é de vital importância.”

A Conferência sobre a Educação e Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina, efetivada em Santiago, em 1962, considera a educação como “fator decisivo” para o autêntico desenvolvimento global dos povos. A mesma idéia estava presente na Reunião de Punta de Leste, em 1961. Westphalen é seguida pela conselheira Eny Caldeira que, ao escrever sobre a formação dos professores na escola normal e sobre os regimentos das escolas, expressa a mesma idéia (CALDEIRA, 1968, p. 25).

A universalização da educação escolar e uma maior qualificação dos jovens são requisitos sociais do desenvolvimento econômico. Dessa forma, o Plano Nacional da Educação de 1962 e o de 1965, com linguagem diferenciada (havia um Golpe de Estado entre os dois planos), estabelecem metas, cujos objetivos foram relacionados por Westphalen (1966a, p. 1) como “[...] compromissos internacionais do Brasil no campo da educação”, acrescentando indicadores comuns de nosso país com os países da América Latina, como, elevada taxa de natalidade infantil, analfabetismo, população ativa nos campos e renda anual *per capita*.

A “revolução tecnológica” depende da revolução educacional e do “primado da inteligência”; em outros termos, depende do “[...] sábio e de seus colaboradores.” (WESTPHALEN, 1967a, p. 2). A política educacional exigia o ajuste da educação “atrasada” ao momento histórico do desenvolvimento paranaense. No Decreto 10.290/1962, que dispõe sobre o ensino primário do Estado, em seu último considerando, o governador Ney Braga reconhece que a educação está “atrasada” em relação ao grau de desenvolvimento econômico do Estado. Analisando o documento básico às reformas educacionais do regime militar na metade de 1964, Saviani (2007, p. 340), conclui que uma das funções básicas era “[...] formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.” Implícito está que a educação não o está fazendo, caracterizada como “atrasada” pelos conselheiros da educação no Paraná.

A questão dos conselheiros do CEE, durante os governos Ney Braga e Paulo Pimentel recaía no tipo de escola necessária à sociedade. O objetivo governamental era uma boa escola, pressupondo-se, em Ney, que ela produziria uma boa sociedade, uma boa sociedade industrial, um bom desenvolvimento socioeconômico. Para Pimentel, a boa escola é a que prepara os cidadãos para se situarem nos empregos que o desenvolvimento industrial já está oferecendo.

A partir de sua gênese em 1965, o CEE centrou sua atenção normativa e política na parte carente da prática expansionista, nos compromissos assumidos pelo país nas conferências latino-americanas. Nesse sentido, a escola produz uma boa sociedade, mas esta há que se definir como sociedade industrial. Para que isso ocorra, Milléo e Westphalen caracterizam a prática da expansão escolar, da valorização do magistério e da preparação dos indivíduos para o desenvolvimento socioeconômico. A seu lado, os demais conselheiros entendem o tipo de escola como moderna, contra a escola tradicional, e propõe o que se denominou o retrato da “Sociedade dos Poetas Mortos” ou como escreve a conselheira Sartori: o objetivo da escola é a libertação interior do indivíduo para suas capacidades e seus talentos para promover o progresso do país e a sua ascensão social, mediante a conquista dos melhores empregos.

As conselheiras Westphalen e Pavão operacionalizam o “atraso” da educação escolar diante do desenvolvimento, tanto em termos de preparar o pro-

gresso quanto para ocupar os empregos oferecidos pela indústria desenvolvida, a partir de alguns indicadores: a ausência de professores qualificados; a criação indiscriminada de novas faculdades, sem critérios mínimos de um ensino qualificado; o exame de suficiência tornou-se verdadeiro fabricante de professores do ensino médio; a baixa remuneração dos professores. O conjunto acarreta problemas enormes para o desenvolvimento socioeconômico e o progresso da sociedade.

À época, a boa escola, adequada ao desenvolvimento, que prepara os jovens aos empregos modernos da indústria, ainda não é criticada como sendo reprodutora do modo de produção capitalista, a que se deveria contrapor uma escola dos oprimidos.

Posteriormente ao período estudado, com o governo militar ocorreu a sociedade industrial. A evolução da dívida externa, que era de 3,8 bilhões de dólares em 1964 subiu para quase trezentos bilhões de dólares ao final do governo militar. Qual foi a razão? Para a conselheira Westphalen (1967a, p. 2): a implantação da sociedade industrial depende da educação, ou, o desenvolvimento não está fundado “na terra e no ouro”, mas “no primado da inteligência”, no saber e no *known-how*.

Assim, as metas do desenvolvimento do Paraná estariam voltadas à educação escolar, esta entendida como “aplicação produtiva de capital, portanto, investimento.” Dessa forma, não há “[...] sociedade evoluída de tipo nacional, sem que sejam alcançadas tais metas.” (WESTPHALEN, 1966a, p. 17).

A posição das duas conselheiras é de combate contra o conteúdo ideológico, caracterizado como a educação praticada por políticos não-desenvolvimentistas, pelo tradicionalismo social e educacional, pelos professores não-qualificados, pelo exame de suficiência, pela baixa remuneração do magistério e a criação indiscriminada de faculdades, sem critérios de um ensino qualificado. A reformulação do conteúdo ideológico começa com o que os conselheiros constatam, registram e apontam: a inovação de caráter político em busca da hegemonia da sociedade industrial, da ideologia desenvolvimentista. O novo caminho é o do desenvolvimentismo e da crença na educação como meio de redenção moral e econômica. O tipo de escola – a boa escola – fornece os instrumentos da instauração da boa sociedade, esta definida como a sociedade industrial, pelas conselheiras.

É preciso, no entanto, que a transformação socioeconômica só pode ocorrer a partir da condição de agentes sociais, em colaboração com outras entidades progressistas que atuam nessa transformação. A educação não é autônoma para transformar de modo direto e imediato; ela somente transforma de modo indireto e mediato, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2008, p. 58).

The educational basis of Criteria Magazine – 1964 to 1968

Abstract

This study analyzes the texts elaborated for the council members of the State Advice of Education (Conselho Estadual de Educação - CEE), in 1965, date of creation of the CEE, published in the Criteria magazine, numbers 3 to 8, from 1964 to 1968. The articles of the council members evidenced the weak education in Paraná state, searched the cause of the low learning, examined regiments and statutes of the educational establishments, publics and privates, and elaborated sources to education, theoretical texts about education and experience reports. The investigation object is the six volumes of the magazine that complete twelve articles. As methodology it was used the thematic analysis of the texts. The subjects that had been analyzed are those strictly connected to education and the ones that had integrated the education at the board of social-economical development and at the vision of education as investment. The council members transcribed the delay of the school education faced to the industrial progress, as much in terms to prepare this development, as for the future occupation of the employments offered by the industry, from some data: the absence of qualified teachers; the indiscriminate creation of new colleges, with no minimum criteria for qualified education; the sufficiency examination, a real maker of basic education teachers; the teaching low remuneration. The articles of the Criteria reflect the educational scope in Paraná, the educational reforms and the government intervention in the weak educational performance, evidenced by quantitative researches. The central idea refers to good school, arranged to a good industrial society, that plays the role of creation of the social wealth and the preparation to the modern employments of the industry. Keywords: Public politics. Organization of the pedagogical work. State Advice of Education of Paraná. Education and Development.

Notas explicativas

- ¹ Maria Cristina Colnaghi descreve o Processo Político de Ocupação do Sudoeste no livro “Cenários de Economia Política. Paraná”, organizado por Francisco Paz. Ed. Prephácio, 1991.
- ² Entre os isebianos encontram-se Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Néelson Werneck Sodré, Álvaro Vieira Pinto e outros intelectuais.

REFERÊNCIAS

ARNS, Osvaldo. A Disciplina. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 6, p. 2-9, jul./dez. 1967.

_____. Atividades Escolares Especiais. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 7, p. 13-20, jan./jun. 1968.

BRAGA. Ney. **Gazeta do Povo**, 3 de janeiro, 1965.

BRASIL. MEC. **Lei 4040/61**. Brasília, DF, 1961.

CALDEIRA, Eny. Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos regimentos das escolas de nível médio. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 8, p. 20-21, jul./dez. 1968.

ECHEVARRIA, José Medina. Funções da Educação no Desenvolvimento. In: PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., p. 17-29, 1974.

_____. Unesco: **Boletín Trimestral**, n. 14, abr./jun. 1962.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, Escola e Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MENDES, Véspero. Considerações sobre o aspecto administrativo da elaboração de regimentos de estabelecimentos oficiais de ensino de grau primário. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 7, p. 1-11, jan./jun. 1968.

MOELLER, Alda Aracy. Avaliação do Rendimento Escolar. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 8, p. 13-19, jul./dez. 1968.

PARANÁ (Estado). SEC. **Programa de Educação**. Curitiba, 1967.

PAVÃO, Zélia Milléo. Estatística, Planejamento e Política Educacional. In: PARANA (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 4, jul./dez. 1966.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das Idéias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Política e Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1987.

WESTPHALEN, Cecília Maria. Compromissos internacionais do Brasil no campo da educação. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 3, jan./jun. 1966a.

WESTPHALEN, Cecília Maria. Fundação Educacional do Estado do Paraná – Fundepar. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 4, jul./dez. 1966b.

_____. Valorização Profissional do Magistério. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 5, jan./jun. 1967a.

_____. O Professor no regimento da escola média. In: PARANÁ (Estado). **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 6, jul./dez. 1967b.

_____. Entrevistador: Sandino Hoff. **Revista On-line Contestado e Educação**, v. 13, jul./dez. 2005.

Recebido em 29 de julho de 2008

Aceito em 28 de outubro de 2008

Índice

Índice de título e autor

v. 33, n. 1, jan./jun. 2008 - ISSN 0104-4311

- Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira..... 7
Fabiano Tadeu Grazioli
- Instituições de educação superior e entidades mantenedoras: a Universidade do Contestado25
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
Adriana Salvaterra Pasquini; César de Alencar Arnaut de Toledo
- Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005).....77
Noeli Zanatta Milani; Edna Garcia Maciel Fiod
- A escrita no cotidiano da zona rural: os diários de dois agricultores..... 101
Vania Grim Thies
- História de práticas de leitura: o caso de três agricultores..... 127
Lisiane Sias Manke
- Resenha
- Atores Sociais e Meio Ambiente: análise de uma rede transnacional de organizações da sociedade civil..... 145
Gedalva Terezinha Ribeiro Filipini

Índice de título e autor

v. 33, n. 2, jul./dez. 2008 - ISSN 0104-4311

- Considerações sobre os estudos de história da educação na antiguidade e medievo: fontes e história..... 163
Terezinha Oliveira
- São Boaventura e o estudo da geometria na Universidade de Paris, no final do século XIII: uma análise histórica..... 181
Conceição Solange Bution Perin, Terezinha Oliveira
- Educação para o Bem-comum: a formulação ética de Tomás de Aquino na Universidade Parisiense (século XIII)201
Tatyana Murer Cavalcante, Terezinha Oliveira

Trajetórias da organização político-sindical dos docentes do Oeste catarinense: um estudo descritivo.....	223
Lucirlene Pertuzatti Lemes, Joviles Vitório Trevisol	
O professor e os conflitos na escola: a indiferença ou o enfrentamento?	267
Marcos Jorge, Marcelle O. Kowalski	
Os fundamentos educacionais da Revista Critéria – 1964 a 1968.....	283
Sandino Hoff	

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 propõem 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

“Arte é a poesia que baseada nos sentimentos próprios demonstra o que sentimos através de coisas que só nós entendemos.”

Festa – tela: 75x160 cm setembro/2008 (n. 1.408)

“Arte não é uma ciência exata, nem ninguém possui a exclusiva da sua verdade. O novo não tem por que colocar à parte o antigo, nem sequer pela mais imperiosa das conveniências.”

Clarice Luciana Iankke é artista plástica, autodidata há mais de 20 anos, e vem aperfeiçoando sua técnica com diversos cursos no Brasil e exterior. Com seu trabalho bastante versátil, explora muitas técnicas e as intensifica com vários efeitos, tendo como característica principal a riqueza de detalhes expressados na sua grande maioria em óleo sobre tela.

Óleo sobre tela em uma temática de cores tecnicamente equilibrada compõe os trabalhos vibrantes de cores e intenções, celebrando momentos da vida entre as pessoas, sempre com uma característica romântica e afetiva. Este trabalho faz parte da série “Românticos”, preferidas entre as séries “Colheitas, Paris, Flores e Paisagens.”

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