

# Sumário

- 269 Ciências Humanas, Letras e Artes
- 271 A apropriação de imagens como meio de criação e resignificação na fotografia contemporânea  
Evandro F. Gauna
- 275 A concepção histórica do projeto história nova dentro do iseb, entre os anos de 1955 a 1964  
Diego Souza Dolinski
- 279 A constituição do eu a partir do outro – compreensão das interações e das práticas educativas na educação infantil  
Daniele Marques Vieira | Neyre Correia da Silva
- 283 A gravura de arte em Curitiba na década de 1990: novas possibilidades de produção  
Renato Torres
- 287 A inquisição portuguesa e o pecado do confessorário  
Geraldo Pieroni
- 290 A interferência dos heterossemânticos na aprendizagem do espanhol por falantes nativos de português  
Maria Teresita Campos Avella
- 294 A leitura como forma simbólica: o letramento ideológico  
Marlei Gomes da Silva Malinoski
- 298 A pesquisa no curso de pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná  
Maria Iolanda Fontana | Maria Cristina Borges da Silva | Carlos Alves Rocha | Daniele Marques Vieira
- 302 A prática do estágio supervisionado obrigatório  
Denise Cristina Wendt
- 307 A relação entre a formação de professores e o conhecimento mediada pela tecnologia  
Carlos Alves Rocha
- 311 A revista do patrimônio na gestão de dr. Rodrigo: um estudo do conceito de patrimônio pelos textos da revista  
Maria da Graça Rodrigues Santos
- 315 A utopia fin-de-siècle de Ed Ward Bellamy  
José Antonio Vasconcelos
- 319 Aplicações das linguagens da arte e comunicação em interfaces tecnológicas: a “wop art” de Giselle Beiguelman  
William Sade Junior
- 323 As múltiplas linguagens na prática pedagógica inclusiva de crianças com necessidades especiais na perspectiva de Wallon  
Jocian Machado Bueno

- 326 Bolsas prouni – primeiros resultados de uma atitude para minimizar os efeitos da desigualdade social  
Sônia Izabel Wawrzyniak
- 329 Caminhada de uma pesquisa: prática pedagógica e identidade na educação da criança negra na educação infantil  
Daniele Cristina Rosa
- 333 Clítico acusativo de 3ª pessoa e objeto nulo: uma pesquisa diacrônica sobre a mudança linguística no português brasileiro  
Solange Mendes Oliveira
- 337 Cultura curitibana: questões de invisibilidade  
Maria Cristina Mendes
- 341 Discurso, subjetividades e cuidado de si: personagens públicos “loucos” em Curitiba, Século XX  
Maria Ignês Mancini de Boni
- 345 Educação do campo como objeto de estudo no contexto das práticas pedagógicas  
Maria Antônia de Souza | Carmem S. Machado | Mariangela Hoog Cunha | Patrícia C. de Paula Marccoccia | Valdirene Moraes | Jaqueline Kugler Tibucheski | Daniel Gonçalves Pinto | Márcia Rogelaine Souza
- 349 Ensino da arte: uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas nas escolas públicas do município de Curitiba  
Maria Francisca Vilas Boas Leffer
- 352 Entre o convento e a casa: educação e gestão feminina no contexto da formação do mundo moderno  
Wilma de Lara Bueno
- 356 Entre o corpo e o desenho  
Elisa Kiyoko Gunzi
- 361 Escravos, libertos e ingênuos na memória do poder judiciário paranaense: século XIX  
Márcia Elisa de Campos Graf
- 364 Formação continuada de professores: prática pedagógica com alunos com deficiência apoiada pelas tecnologias assistivas para além da inclusão  
Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo | Ana Irene Alves de Oliveira | Carlos Alves Rocha | Márcia Silva Di Palma | Jamine Emmanuele Henning | Fernanda C. F. Monteiro | Ingrid Adam
- 368 Formação e trabalho de professores em tempos de hegemonia neoliberal  
Adriana de Fátima Franco | Adolfo Ignacio Calderón | Maria de Fátima Rodrigues Pereira
- 372 Formas e (re)formas: a recepção de shakespeare no séc. XIX  
Cristiane Busato Smith
- 376 Grupo de estudos sobre políticas educacionais e socioambientais: um relato de experiência  
Carlos Alves Rocha | Maria Cristina Borges da Silva | Mario Sergio Cunha Alencastro | Marilene Zazula Beatriz

- 380 **Habitação no Brasil: história e planejamento**  
Cleide Meirelles Esteves Piragis
- 384 **Hegemonia católica: de Medellín a Aparecida**  
Vera Irene Jurkevics
- 388 **Inclusão em debate**  
Ademir Valdir dos Santos | Elaine Cristina Gonçalves | Ingrid Adam | Viviane Regiani
- 390 **Intelectuais e poder: a revista anhembi e a faculdade de filosofia, ciência e letras da universidade do Paraná (1955-1957)**  
Valeria Floriano Machado de Souza
- 395 **Letramentos digitais essenciais para a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa**  
Carla Maria Forlin
- 399 **Literatura. História. Ciência: indagações sobre o realismo/naturalismo, a historiografia e a constituição da crítica moderna**  
Erivan Cassiano Karvat
- 402 **Manuel de Moraes: um religioso camaleonico**  
Maria Aparecida de Araújo Barreto Ribas
- 406 **Memórias da cidade: trajetórias em confronto no espaço urbano (Curitiba, 1959)**  
Etelvina Maria de Castro Trindad
- 410 **Mudança lingüística: a ocorrência de empréstimos e estrangeirismos da língua inglesa na língua portuguesa, encontrados nas revistas monet de março de 2007 e julho de 2008**  
Auricéia Dumke
- 414 **No rastro da violaestudo sobre patrimônio cultural imaterial por meio da música de Belarmino e Gabriela**  
Lília Maria da Silva
- 417 **O Instituto Brasileiro de Filosofia: uma tentativa de construção de hegemonia conservadora**  
Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves | Pedro Leão da Costa Neto
- 420 **O movimento dos arte-educadores no Brasil na década de 1980**  
Josélia Schwanka Salomé
- 425 **O serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI): criação e propostas educativas / contribuições à formação social brasileira**  
Filipe Pêgo Camargo

- 429 O tutor na educação a distância: dimensões e funções que fundamentam sua prática tutorial  
Everaldo Moreira de Andrade
- 431 O trabalho com portfólios na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de Curitiba-PR – contribuições e dificuldades  
Neyre Correia da Silva
- 434 Olhares franceses sobre a terra brasilis  
Pedro Henrique Ribas Fortes
- 437 Orações heréticas na visitaçāo do Santo Ofício ao Estado do Grāo-Pará e Maranhāo em 1763  
Alexandre Ribeiro Martins
- 442 Os arquivos escolares na pesquisa educacional  
Iêda Viana
- 447 Os jesuítas e a coroa portuguesa na construçāo do Brasil: a colonizaçāo salvífica (1549-1580)  
Luiz Antonio Sabe
- 451 Perspectivas de pesquisa em história da educaçāo  
Ariclê Vechia | Osvaldo Luis Meza Siqueira | Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá | Samara Elisana Nicareta
- 453 Piratas e corsários na Idade Moderna (séculos XVI - XVIII)  
Nelson Rocha Neto
- 456 Práticas de ensino de língua inglesa durante e após o curso universitário: diálogos possíveis  
Denise Akemi Hibarino
- 460 Práticas pedagógicas em ead e os ambientes colaborativos de aprendizagem  
Iolanda Bueno de Camago Cortelazzo | Cleide M. E. Piragis | Marcus Kucharski | Carlos Alves Rocha | Márcia Silva Di Palma | Isabel C. V. Marson | Maristela Sobral Cortinhas | Matheus Vieira Santos
- 464 Pró-letramento: um programada rede nacional de formaçāo continuada  
Maria Marlene do Carmo Pasqualotto | Adelita Franceschini Maschio | Andrea Nunes Gonçalves Della Bianca | Karine Hoffmann | Marilda Gonçalves Biernaski
- 468 Rede de proteçāo e estatuto da criançā e do adolescente - eca: possibilidades de enfrentamento em relaçāo à violênciā contra criançās e adolescentes  
Elizabeth Hartog
- 472 Reflexões sobre diálogos e práticas educacionais sustentáveis: a contribuicāo das agendas 21 nas instituiçōes de ensino  
Maria Cristina Borges da Silva | Ana Paula Roque

477 Sobre a publicação das obras de karl marx e friedrich engels no brasil  
Denilton Novais Azevedo | Pedro Leão da Costa Neto

480 Tecnologia, formação de professores e inclusão: a experiência de pesquisa no curso de pedagogia da UTP  
Carlos Alves Rocha

484 Um estudo da diversidade étnico-racial na escola estadual vespasiano martins entre 2005 e 2006  
Simone Tonoli Oliveira Roiz



# **Resumos de Pesquisa**

Ciências Humanas, Letras e Artes





## A APROPRIAÇÃO DE IMAGENS COMO MEIO DE CRIAÇÃO E RESIGNIFICAÇÃO NA FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

Evandro F. Gauna - UTP

A pesquisa parte do interesse nas formas de produção e construção das imagens fotográficas na contemporaneidade. Há diversas possibilidades de construção destas imagens, sendo que o foco desta pesquisa é a idéia de apropriação de imagens como meio de criação e resignificação. Partimos do levantamento de alguns artistas que utilizam a idéia de apropriação, e buscamos um diálogo com os teóricos de arte e da fotografia na compreensão da produção dessas imagens. Ao pensarmos a função histórica da fotografia, a do registro, vemos que com o passar do tempo, há um esgarçamento da obsessão pela representação, e neste aspecto o modernismo, e depois os artistas e fotógrafos contemporâneos, colaboraram para que este meio desenvolvesse suas potencialidades criativas. Pensar a fotografia contemporânea hoje é tentar entender a aproximação com vários suportes e entendê-las como linguagem autônoma...Interessante pensar sobre a fotografia na contemporaneidade como força do simulacro, criando um duplo como imagem de imagens...deveríamos pensar – e nisso a produção contemporânea tem nos ajudado – em enxergar a imagem como um mero ponto de vista sobre determinado assunto, uma opinião própria, portanto passível de ser construída....A imagem fotográfica, polissêmica por natureza, nos dá esse privilégio de uma leitura múltipla. E parece que é nessa direção que tem se voltado nossa produção fotográfica. (PERSICHETTI, pp. 86 a 89) Defrontamos-nos com o que diz Persichetti (2002), quando resume algumas das características fundamentais da produção fotográfica contemporânea, o simulacro como criando o duplo em diálogo com vários suportes e o desenvolvimento de uma linguagem autônoma e polissêmica, possibilitando inúmeras formas de leitura e produção. Para compreender as diferentes facetas da produção fotográfica, é necessário compreender seus modos de produção, sendo que muitas das imagens fotográficas atuais fogem do espetacular ou sensacional, muitas vezes simples, mas, no entanto, cheias de significados além de transgressoras. Na produção contemporânea, busca-se a construção de um novo olhar, assim como sua posterior desconstrução. E segundo Fernandes Junior (2006) “a produção contemporânea mais arrojada, livre das amarras da fotografia convencional”...“tem ênfase no fazer, nos processos e procedimentos de trabalho cuja finalidade é a produção de imagens que sejam essencialmente perturbadoras”. (FERNANDES JR, 2006, p. 11). Muitos dessas imagens apresentam processos e procedimentos que poderíamos dizer cíclicos, que se alternam e se modificam ao longo do tempo, e é necessário buscar uma aproximação desses modos de produção e dos projetos poéticos dos artistas. Dentre os diversos procedimentos de produção artística, um que destacamos é o de apropriação

de imagens. O fato de utilizarem apropriação de imagens não é por si só um procedimento novo na produção ou criação artística. Em muitos momentos da história da arte e da produção de imagens, este é um procedimento recorrente. O que se percebe são modificações nas formas como essas apropriações se dão nos mais diferentes trabalhos realizados ao longo de seus processos. Não podemos nos esquecer que esse tipo de procedimento está intimamente ligado à questão de subjetividade, sentido negado durante muito tempo à fotografia; a possibilidade de criar significados a partir de imagens fotográficas era quase que somente associada a idéia de objetividade, prova de verdade e ao que era real, todas essas idéias já a muito superadas, pois se sabe que a imagem fotografia desde sempre pôde ser manipulada, e ter seu sentido construído ou até mesmo atribuído a priori. Apropriação de Imagens ou Resignificação: O termo apropriação é este ato ou efeito de tomar para si, apoderando-se integralmente ou de partes de uma obra, para construir uma outra. A apropriação não é um fato novo na História da Arte, mas o uso do termo surge na contemporaneidade, buscando a possibilidade de transitar entre o passado e o presente, funcionando como uma atualização das imagens de nossa memória histórico-cultural, e sua prática atribui às obras da história da arte uma maior complexidade aos discursos na arte contemporânea. Mas não é só com as imagens da história da arte, do passado que funciona a idéia da apropriação; muitos artistas se apropriam também de imagens de outros artistas, imagens da publicidade, imagens

do cotidiano, bem como da linguagem do cinema e ou da própria fotografia, na busca por reintegrar ou atribuir novo significado ou até mesmo colocar novamente em circulação aquelas imagens esquecidas ou abandonadas. Tipos de Apropriação: Na busca de compreensão dos processos criativos na fotografia contemporânea, há a necessidade de compreender a idéia de apropriação ou de seus modos de constituição. Para isso, procuramos construir ou apresentar algumas categorias dos diferentes tipos de apropriação que encontramos nos trabalhos de diferentes fotógrafos que atuam na contemporaneidade. Mesmo criando tais categorias, os trabalhos dos artistas que apresentaremos abaixo, em alguns momentos se misturam, e que tais categorias não são puras, mas que por uma questão metodológica, foram agrupadas ao redor de uma questão mais geral. Apropriação da memória: Dentro deste tipo de apropriação, encontramos as imagens que foram tanto pilhadas da História da Arte quanto da mídia de forma geral ou de diferentes tipos de arquivos: familiares, arquivos públicos, etc. . Apropriação de imagens da mídia: A apropriação de imagens pela mídia ou da mídia impressa, está presente em trabalhos de diferentes artistas, que buscam nestas imagens que atuam no senso comum. Atribuímos novo significado nesse processo de apropriação, colagem, montagem, em sua utilização fora do contexto para a qual foram criadas, se é que foram criadas para esse fim, ou se estas já não eram apropriadas. - Apropriação do cinema – imagem ficcional: É comum encontrar na arte contemporânea, obras que hibridizando-se com

outras linguagens, ampliando seu campo de significação. Mesmo outras linguagens, como o cinema, servem como referência para a discussão sobre o poder de referência das imagens. - Apropriação da linguagem fotográfica: Destacar esta forma de apropriação é na verdade dizer que alguns artistas buscam no próprio material da fotografia, seu material de construção de imagens. Muitas delas utilizando fragmentos como que dizendo que a fotografia tem esse poder de conter a imagem, mesmo que em um fragmento. Já outros, buscam em imagens que seriam imagens já sem sentido, pois perderam seu referente, e, portanto, não tem sentido pois não são reconhecíveis, novamente virem à tona discutindo por exemplo questão de identidade, ou da falta dela, pelo fato de que estas não mais a possuem. - Apropriação pictórica: As imagens fotográficas com essa conotação – pictórica – necessitam da contribuição do espectador, pois criam uma atmosfera romântica e sublime. Tais imagens, com objetividade técnica, buscam um olhar pictórico, este um olhar subjetivo e que busca uma relação de proximidade do espectador com o objeto representado, este um olhar tátil. - Apropriação de imagens da realidade: A transformação das realidades em imagens não objetivas e até mesmo irracionais lhe atribuem novas funções como linguagem independente. A nova produção imagética, deixa de ter relações com a realidade imediata, não pertence mais a ordem das aparências, mas aponta para diferentes possibilidades de suscitar o estranhamento em nossos sentidos. (ARAÚJO in: A fotografia nos processos Artísticos Contemporâneos, 2004, p. 80) Uma

outra situação encontrada em propostas de trabalho com a linguagem fotográfica e apropriação é a de artistas que buscam na realidade ou no cotidiano, detalhes que em geral passam despercebidos pelo olhar comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A matéria-prima da fotografia – o mundo “real” visível - parece estar em permanente perigo de extinção. A partir do advento das tecnologias de suporte e veiculação de imagens, constata-se que a mediação interativa tem ocupado o lugar da “realidade”, de forma tão persuasiva que já não se questiona mais a imagem, pois estamos familiarizados com a representação da representação. (FERNANDES JUNIOR in: Eustáquio Neves, 2005) Percebe-se uma produção contemporânea que os artistas ao questionarem a representação, criam ou recriam estratégias na tentativa de construir e simular uma realidade visível. Neste sentido, a fotografia tem espaço garantido. Ela, a fotografia, adquiri linguagem independente (Persichetti), não pertencendo mais à ordem das aparências. Pode-se até dizer que cria aparências e que busca no mundo visível fragmentos de realidade. Buscamos na compreensão do procedimento de apropriação, como ao resgatar, pilhar, assimilar, copiar ou reproduzir imagens da história da cultura, da arte e da memória, enfim, quaisquer tipos de imagens, criar com elas uma compreensão deste mundo: o das imagens.

Palavras-chave: apropriação de imagem; processo de criação; fotografia contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- EXPÓSITO, Alberto Martín. O tempo suspenso: fotografia e relato. *Studium*, Campinas n. 16. Disponível em: [www.studium.iar.unicamp.br/16/5.html](http://www.studium.iar.unicamp.br/16/5.html). Acesso: 03 mar. 2006.
- EUSTÁQUIO Neves. *Fotoportátil 5*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- HEARTNEY, Eleanor. *Pós-Modernismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MACHADO, Arlindo. *O Quarto Iconoclasmo*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.
- PERSICHETTI, Simonetta. *Novas Legendas*. In: *Bravo*, São Paulo, N.º. 75, dezembro, 2003, pp. 85 - 89.
- FERNANDES JUNIOR, Rubens. *A Fotografia expandida*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, 2002.
- SANTOS, Alexandre e SANTOS, Maria Ivone dos (org.). *A Fotografia nos processos artísticos contemporâneos*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- TASSINARI, Alberto. *O espaço moderno*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001

## A CONCEPÇÃO HISTÓRICA DO PROJETO HISTÓRIA NOVA DENTRO DO ISEB, ENTRE OS ANOS DE 1955 A 1964

Pedro Leão

Diego Souza Dolinski - UTP

O propósito desta pesquisa é perceber a concepção historiográfica, a partir das obras do historiador Nelson Werneck Sodré, durante o período de 1955 a 1964, quando foi membro do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Para tanto, tenho como objetivo: - Compreender as diferentes concepções históricas dos isebianos. - Analisar o posicionamento histórico de N.W. Sodré, dentro do ISEB. - Perceber a nova concepção histórica presente nos volumes da História Nova, produzidos pelos integrantes do ISEB.

No momento, juntamente com meu orientador venho desenvolvendo reflexões sobre o período político de João Goulard, e como isso refletiu no ISEB, e a força do pensamento de esquerda nesta conjuntura. Além de estar analisando os que os próprios ex-isebianos dizem sobre o período e como procederam durante o período de 55 a 64. Assim sendo, até o presente momento consegui desenvolver o seguinte parecer histórico sobre o meu objeto de pesquisa, levando em consideração outras pesquisas já desenvolvidas sobre o ISEB e Nelson Werneck Sodré, de forma a problematizar a produção já existente, como demonstrarei no seguinte resumo: No dia 14 de julho de 1955, foi autorizado pelo então presidente João Café Filho, o Decreto nº 57 608, que dera origem ao ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), órgão subordinado diretamente ao MEC (Ministério Da Educação), mas provido de plena liberdade administrativa, de pesquisa, de opinião e de cátedra, para efetuar as suas ações. O ISEB foi criado como um curso permanente de altos estudos políticos e sociais, de nível pós-universitário, que começando a funcionar inicialmente no ano de 1956, no auditório do MEC, no Rio de Janeiro, enquanto o seu prédio sede situado na Rua das Palmeiras nº55, em Botafogo, passava por reformas para se adequar as necessidades estruturais dos isebianos, que só se instalaram lá no ano de 1957. Institucionalmente, o ISEBE, foi criado devido o Estado necessitar de agências que racionalizassem o surto de desenvolvimento do país, como: criando elementos teóricos adequados para explicar e promover o desenvolvimento nacional; usando como modelo institucional, para difundir suas atividades a Escola Superior de Guerra (ESG). Assim, o ISEB se tornou o principal centro para a elaboração da ideologia nacional desenvolvimentista, que marcou todo processo político brasileiro dos anos Vargas, até o golpe civil-militar de 64. Para conseguir a adesão da

sociedade a sua ideologia desenvolvimentista, o ISEB vez uso de cursos regulares pós-universitários de economia, sociologia, política, filosofia e história, com a duração média de um ano, além de ter ministrado conferências, abertas ao público em geral, e cursos extraordinários, de curta duração. Fizeram também, uma série de publicações sobre as suas pesquisas da sociedade brasileira, e de traduções de livros que pudessem contribuir para uma melhor noção sobre o nosso país. Nos seus primeiros anos, o ISEB, conseguiu uma grande adesão no Rio de Janeiro, entre militares nacionalistas, estudantes universitários e profissionais liberais. Além de ter ganhado espaço para a divulgação de suas idéias, na grande imprensa de orientação nacionalista, dos jornais Última Hora, O Nacional, e o Correio da Manhã. Entretanto, entre os grupos mais representativos das ciências sociais, tanto da Universidade do Rio de Janeiro, como da Universidade de São Paulo, não tiveram reconhecimento em suas análises e soluções para o Brasil. Isto, devido aos intelectuais do ISEB serem vistos como despojados de formação acadêmica, nas ciências sociais, e deste modo, percebidos como intelectuais de formação jurídica e bacharelesca diletante. Não obstante, também eram mal vistos, porque alguns isebianos, foram adeptos da Ação Integralista Brasileira, e por usarem na sua orientação teórica elementos marxistas, sem, no entanto se identificarem com este pensamento em toda a sua totalidade. A criação do ISEB consentiu a

continuidade dos estudos que vinham sendo desenvolvidos pelo IBESP (o Instituto de Economia, Sociologia e Política) nos anos de 1953-4, correspondentes às diretrizes políticas de desenvolvimento de Vargas. Contudo, tais estudos ganharam força e atingiram amplos setores da sociedade, durante o período JK, que implantou o famoso Plano de Metas. Na verdade, tratava-se do primeiro passo da ideologia desenvolvimentista isebiana, ou seja, o aprofundamento do processo de industrialização nacional, que ocorreu através de dois passos: 1º estimulando por um lado os investimentos privados de capital nacional e estrangeiro, por meio da ampliação do parque industrial; e 2º, arremetendo os pontos de estrangulamento da economia, os quais vêm a ser os problemas estruturais, que impediam o desenvolvimento industrial, que pode ser sanado por meio de grandes investimentos estatais na infraestrutura nacional. Porém, o modelo de desenvolvimento adotado por JK – o Plano de Metas, que não abarcou todas as medidas desenvolvimentistas propostas pelo ISEB – previa o uso do capital estrangeiro no Brasil, que teve que aumentar a emissão do papel moeda, e incentivado a instalação de multinacionais para que o Plano fosse empreendido, mesmo que para isso, ocorresse o aumento inflacionário no país, tal como ocorreu. Os isebianos viam o emprego de capital estrangeiro em países subdesenvolvidos, como algo negativo, já tais incentivos eram empregados em setores

extrativos da economia, que não favoreciam para o desenvolvimento industrial brasileiro. Como defende Cândido Mendes de Almeida – um famoso membro do ISEB – dizendo que estes investimentos são associados com a exploração de tipo colonial, não colaborando para a diferenciação do aparelho produtivo dos países subdesenvolvidos. Pois como aponta Caio Navarro, o ISEB crê que para os países desenvolvidos, as nações subdesenvolvidas apenas se incorporam aos mesmos na condição de objeto, não de sujeito da história. Já que, sendo a estrutura subdesenvolvida, dependente da desenvolvida, a primeira ocupará uma posição marginal (periférica), mesmo a sua existência sendo solicitada para o funcionamento e expansão do sistema global de dominação, do qual faz parte. Diante desta consideração e de outras como as de Vieira Pinto, o sociólogo Caio Navarro de Toledo, no sub-capítulo A “reabilitação” e promoção das ideologias, de seu livro ISEB Fábrica de Ideologias, percebeu que tais isebianos acreditavam que na fase histórica brasileira, das décadas de 50 e 60, era o momento de formação de ideologias, que poderiam se formar a partir do momento que fossem instaladas alterações nas estruturas materiais do país, que romperiam o complexo colonial (que impedia o nosso desenvolvimento, e beneficiava a nossa exploração pelas nações desenvolvidas) e permitiriam o desenvolvimento de uma ideologia, em prol da autonomia nacional. Idéia oposta ao que pensava o historiador Nelson Werneck

Sodré, único membro do ISEB, contra o uso de sistemas de idéias, pois segundo ele, tais pressupostos só serviam para a manipulação das massas. Ademais Vieira Pinto ainda acreditava que a tarefa do ISEB era promover uma ideologia surgida da intercessão de um grupo de cientistas sociais, que realçassem o pensar filosófico, por vias da realidade do processo histórico e das mudanças, nas estruturas do país. Consideravam ainda os isebianos, que o principal obstáculo para a efetivação da ideologia do desenvolvimento, seria o capital internacional ou sistema imperialista e, internamente a oposição latifundiária e da burguesia local, coligada aos interesses do capital estrangeiro. Contudo, mesmo existindo diferentes opiniões dentro do ISEB, a respeito da realidade brasileira, e sobre as melhores medidas a serem tomadas para se alterar esta realidade, no governo JK, houve certo consenso sobre o que os isebianos e o Estado, pretendiam com o nacional desenvolvimento, pelo menos efetivado em sua fase preliminar, a da ascensão econômica, no governo de Juscelino. No entanto, como aponta Caio Navarro, ao analisar os limites e os impasses do nacionalismo-desenvolvimentista, ainda em seu livro ISEB Fábrica de Ideologias, esboça que o ISEB ao se pronunciar os resultados concretos da político-desenvolvimentista do período Kubitschek, não viram como objetiva a política econômica deste presidente, que não respeitado os princípios nacionalistas de desenvolvimento, contudo segundo Caio Navarro, os

isebianos não perceberam que a expansão do desenvolvimento, na vigência do capitalismo, só podia se realizar através de um crescente fortalecimento das relações de dependência econômica. Ou seja, o entreguismo de Kubitschek, não foi percebido como de caráter estrutural. Posteriormente na década 60, o ISEB, tomou uma nova direção ideológica, sobretudo depois do balaço que fizeram da década de 50, que segundo os mesmos, havia usado o desenvolvimento apenas para tornar mais rico as classes dirigentes – aqui entendidas como burguesia latifundiária – e ainda mais pobre as classes oprimidas (proletariado). Além disso, na década de 60, os isebianos perceberam que o próprio governo almeja executar reformas de base, que a partir deste momento, passaram a examinar o que devem ser estas reformas de base, e sugerir a forma pela qual se poderia atingi-las. Este momento corresponde ao governo de João Goulart, que irá assumir a presidência após os militares depõem Jânio Quadros. Político que não apoiou nem condenou as atividades do ISEB, mas que foi importante para a classe média, que nele via se espelhar os seus ressentimentos, e a sua ânsia de poder. Contudo, para os setores conservadores da população, Quadros representava pretensões golpistas por intercessão das massas. Acaba então sendo substituído

por seu vice João Goulart, o qual era suspeito da classe latifundiária, desde o Manifesto Dos Coronéis, e temido pela cúpula dos ministérios brasileiros. No período Goulart, o ISEB, assumiu outra postura reflexiva, onde aumentou os cursos com temas sobre reformas base, no intuito da instituição participar ativamente dos problemas políticos do Brasil. Demonstrado com isso o seu novo caráter intelectual, o qual neste momento adotou uma postura mais militante com a introdução de membros da União Nacional dos Estudantes (UNE), e agora sob uma orientação teórica, mais ligada ao materialismo histórico. Contudo, com a deposição de João Goulart, em 31 de março de 1964, o ISEB vê seu fim também, em virtude de sua identificação com o governo destituído. Tanto que um dos primeiros atos dos militares no poder, foi o decreto nº 53.884, de 13 de abril de 1964, que extinguiu o ISEB, e permitiu que os militares fechassem a sua sede por meio de um ato de vandalismo acolhido. Além disso, instaurou-se um inquérito militar, entre os membros do ISEB, abrangendo mais de cinquenta pessoas, sob a acusação de disseminarem o ideal marxista no Brasil.

Palavras-chave: ISEB; historiografia; N.W. Sodré; história nova.



## A CONSTITUIÇÃO DO EU A PARTIR DO OUTRO - COMPREENSÃO DAS INTERAÇÕES E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniele Marques Vieira -UTP

Neyre Correia da Silva - UTP

Este trabalho originou-se a partir de discussões e reflexões inauguradas nos encontros do Grupo de Estudos de Wallon (GE-Wallon), do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Seu tema “A constituição do eu a partir do outro – compreensão das interações e das práticas educativas na Educação Infantil” parte da ênfase à relação da criança com o outro, principalmente com o adulto, mediante toques; expressões faciais, corporais, verbais; manifestações de afeto ou, contraditoriamente, de desafeto, como necessária, e constituidora do “eu infantil”. A criança, desde os primeiros instantes de vida começa a apropriar-se de uma série de elementos que lhe servirão de base para se “amalgamar”, constituindo-se como sujeito individual e singular, dotado de uma personalidade única, semelhante, mas ao mesmo tempo, incomparável aos demais. Tal tema justifica-se pela necessidade de produzir conhecimento acerca das práticas educativas que são desenvolvidas em educação infantil, que se mostrem especialmente importantes para a constituição do “eu infantil”. Embora, observe-se um crescente número de pesquisas nesta área, consideramos relevantes discutir aspectos pertinentes à interação da criança com o meio, principalmente com os adultos, de modo a elaborar critérios que possam subsidiar a organização e a realização do trabalho educativo na educação infantil, como por exemplo: número de crianças em sala de aula, número de adultos por número de crianças, disposição e conformação de mobiliário e materiais na sala, a estimulação viso-motora e o registro-referência exposto para a exploração etc. Nesse sentido, vale ressaltar que o entendimento de que a interação é “ingrediente” fundamental para a constituição do “eu infantil” tem maior relevância no trabalho educativo com crianças pequenas, de 0 a 6 anos. Além desses motivos apontados, este trabalho também se justifica pela possibilidade de contribuir para a instrumentalização de alunos do curso de Pedagogia da UTP na implementação de práticas de observação e práticas supervisionadas de docência, durante os estágios realizados ao longo de sua formação, que inclui a habilitação à docência em educação infantil. E por fim, esta pesquisa deve propiciar o redimensionamento de compreensões reducionistas e fragmentárias da criança e de seu desenvolvimento, partidárias, principalmente, de concepções etapistas e maturacionistas do desenvolvimento infantil, que consideram o desenvolvimento como determinado por processos hereditários e

maturacionais, que impulsionam o organismo na passagem por “estágios” ou “etapas”, biologicamente definidas, sem sofrer grande impacto dos fatores ambientais (sociais e físicos). Frente a isso, indaga-se: Quais aspectos podem ser observados no cotidiano das relações entre adulto/criança e criança/criança, nas creches municipais, que possam contribuir para a compreensão de processos da constituição do eu infantil, a partir da interação com o outro e das intervenções nestes processos? Que práticas educativas favorecem o desenvolvimento da oralidade infantil de modo a propiciar, por parte da criança, a apropriação de conceitos fundamentais à sua constituição como sujeito? Deste modo tal pesquisa tem como objetivo geral compreender a constituição do eu a partir do outro mediante a análise das práticas educativas e das interações adulto/criança e criança/criança na Educação Infantil sob a perspectiva teórica de Vygotsky, Wallon e da “ciência do desenvolvimento”. Pretende observar e identificar práticas educativas em Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, com foco no desenvolvimento da oralidade da criança; conhecer aspectos presentes na relação cotidiana entre adulto e criança que se revelem fundamentais nos processos de constituição do eu infantil; caracterizar práticas de intervenção que favoreçam o desenvolvimento da oralidade da criança, como meio de apropriação intrapsíquica de elementos que constituem a sua subjetividade; e observar a utilização da oralidade nas

interações entre as crianças. A concepção de homem e de sua constituição psicológica, cognitiva e afetiva, esboçada neste trabalho, está presente em autores da psicologia do desenvolvimento, como Vygotsky e Wallon, mas também se apresenta em uma compreensão sistêmica do desenvolvimento humano, a “ciência do desenvolvimento”, que requer a integração de diferentes campos de saberes e caracteriza-se “por um conjunto de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenômenos complexos relacionados ao desenvolvimento humano no curso de vida”, conforme as autoras Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007). Na primeira etapa do desenvolvimento infantil – de 0 a 3 anos – a criança vive, sobretudo, a experiência de conhecer o mundo por meio dos sentidos. Explora a si própria e o outro – as pessoas, objetos e ambiente – estabelecendo as primeiras referências acerca de suas descobertas, constituindo assim o repertório que irá acionar, posteriormente, nos momentos de aprimoramento e aprofundamento do processo de construção do conhecimento. No processo de constituição do eu, a vivência com o outro, especialmente com o adulto, é o que possibilita à criança construir as bases para uma ação comunicativa. À medida que experimenta em seu cotidiano o diálogo como práticas sociais e de transmissão de conhecimentos, sua ação irá pautar-se inicialmente pela imitação do outro para, aos poucos, constituir-se em uma ação consciente e significativa. É nesse contexto que se desenvolve a

oralidade como habilidade socialmente construída que se realiza a partir da interação. A conquista da oralidade – linguagem –, como modo de representação do pensamento, possibilita à criança ampliar e aprimorar sua inserção no mundo, bem como seus conhecimentos, principalmente acerca de si mesmo, como sujeito separado, mas também integrante, do mundo. O desenvolvimento do pensamento, da atividade consciente e reflexiva, na criança, depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem. A linguagem não constitui nenhuma exceção da regra geral a que está subordinado o desenvolvimento das operações psicológicas que tem como base o emprego de signos. A atividade externa, marcada pelos meios artificiais (instrumentos físicos e simbólicos – os signos), é resultado e, ao mesmo tempo, é motivada, pela mediação interpsicológica, ou seja, a ação externa dar-se mediante/no contexto das relações do homem com os outros seres humanos. Dentre as práticas mais comuns em que há trocas efetivas, por meio da oralidade, do conhecimento acerca da cultura infantil estão as brincadeiras populares, tais como parlendas, o que é o que é, adivinhas, jogos infantis e cantigas de rodas. São muitas as estratégias que possibilitam o desenvolvimento da oralidade no espaço escolar. Dentre elas podemos ressaltar o diálogo cotidiano; a literatura – rodas de histórias; a organização do espaço/tempo por meio da escrita – livro da vida, quadro de rotinas/nomes/frutas; a construção de livros

– a partir das vivências compartilhadas. Assim, a cultura da instituição de educação infantil torna-se relevante para a configuração de possibilidades e oportunidades em que a criança possa ampliar seu repertório de conhecimentos. Disso decorre a importância do educador/professor da educação infantil incorporar práticas sociais de uso da língua em sua ação cotidiana, a fim de oferecer oportunidades para a criança construir referências acerca da linguagem como modo de constituir-se sujeito no seu meio. Tais práticas podem fornecer dados significativos relacionados ao objeto dessa pesquisa, sendo priorizadas também como situações de observação e registro. A abordagem metodológica que se propõe, portanto, é a pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2006), e apóia-se na articulação entre as disciplinas do curso de Pedagogia da UTP, principalmente por meio dos estágios supervisionados. A partir dessa coordenação entre as disciplinas, consubstanciada pelo envolvimento das pesquisadoras em pauta, foi elaborado um roteiro para o registro de observações, com a finalidade de torna-se um “roteiro orientador” do olhar sobre o cotidiano na sala de aula para atender os objetivos desta pesquisa: observar e identificar as práticas educativas que são desenvolvidas pelos educadores e professores em Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Curitiba, que favorecem o desenvolvimento da oralidade da criança. Tal instrumento denominado “Roteiro de Observação e Registro da Prática Educativa

na Educação Infantil”, foi constituído na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I”, de forma a permitir a observação, a descrição e o registro de elementos contidos em cinco grandes categorias: 1) descrição dos aspectos físicos da sala; 2) organização do trabalho pedagógico; 3) relação adulto/criança; 4) relação crianças/criança; 5) desenvolvimento e aprendizagem; 6) situações de desempenho para registro descritivo; 7) registro das emoções desencadeadas no período de observação; e 8) momentos ou situações não previstas no roteiro, mas que são significativas para caracterizar a realidade em questão. Na continuidade da pesquisa serão ainda investigadas, por meio de filmagens, as práticas educativas em destaque no Laboratório de Aprendizagem e Recreação (LAR) da UTP, em que se pese a organização do espaço pedagógico, as práticas que favorecem o desenvolvimento da oralidade pela criança, e situações que revelem indicadores da

constituição do eu infantil a partir de sua interação com o outro. O referido laboratório servirá de parâmetro de análise comparativa para o estabelecimento de referências acerca das práticas educativas, pois atende crianças dentro da faixa etária em foco e apresenta proposta pedagógica centralizada em objetivos que são compatíveis com o desenvolvimento da autonomia e independência; elementos fundamentais para a constituição de um “sujeito infantil” distinto, criativo, crítico, e reflexivo. E ainda, em decorrência dos estudos que vem sendo efetivados ao longo desta pesquisa, estão sendo realizados dois projetos de iniciação científica envolvendo alunas do Curso de Pedagogia: “A constituição do eu e o espaço pedagógico na educação infantil” e “A constituição do eu e a relação adulto/criança na educação infantil”.

Palavras-chave: educação infantil; desenvolvimento; interação; linguagem; práticas educativas.

## A GRAVURA DE ARTE EM CURITIBA NA DÉCADA DE 1990: NOVAS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO

Renato Torres - UTP

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como os artistas absorveram a mudança de paradigma na produção da gravura de Arte em Curitiba, durante a década de 90. Como objetivo específico pretende-se discutir os reflexos das ampliações das categorias de arte, na produção contemporânea de gravura em Curitiba, bem como os conceitos que fundamentam tais mudanças na produção de gravura de arte. Pretende-se também verificar quais foram os artistas gravadores que absorveram a idéia de gravura enquanto conceito, e quais as características dessa produção. A gravura de Arte, na década de 90 no Brasil, incorpora aspectos da Arte Contemporânea ampliando seu campo de atuação, e deixando de pertencer a categorias técnicas específicas como xilogravura, calcogravura e litogravura. O conceito de múltiplo passa a aparecer na produção de gravura. Em Curitiba, por sediar importantes Mostras e Seminários de Gravuras, encontra-se parte dessa produção que obtém reconhecimento nacional e internacional. Diante de tais transformações na produção da gravura de Arte, faz-se necessário averiguar o quanto essas mudanças influenciaram a produção artística local. A falta de investigações sistematizadas sobre a produção de gravura de arte em Curitiba, durante a década de 1990, justifica a necessidade dessa pesquisa. Na cidade de Curitiba, a IX Mostra de Gravura constitui-se um marco divisor na produção artística de gravura, pois é o momento em que críticos e curadores apontam um novo olhar para o conceito de gravura. A Mostra de Gravura Cidade de Curitiba foi criada em 1978, com a finalidade de apresentar a produção nacional de gravura de arte, bem como estabelecer reflexões sobre suas técnicas e seus fundamentos. Quanto às técnicas, a gravura tradicional está dividida em: xilogravura, litogravura e gravura em metal, entretanto, em certo momento a gravura de arte passa a se configurar como campo expandido, alterando seu conceito de forma a abarcar obras que se relacionam como universo da Arte Contemporânea, mas que tradicionalmente não seriam denominadas gravuras. Tais produções, em alguns momentos mais se aproximam de esculturas, fotografias ou desenhos, que da própria gravura tradicional. Para abordar essas questões, dividimos essa reflexão em três momentos: o primeiro dedicado a examinar a gravura a partir da arte moderna, relacionando-a ao conceito de “aura” apontado por Walter Benjamim. Em seguida optou-se por contextualizar a gravura de acordo com avanços conquistados pela Arte Contemporânea, e dessa forma apontar algumas obras e artistas que

contribuíram para o pensamento da gravura de arte em um novo formato. Nesse contexto, tornou-se necessário focar as produções a partir do conceito de múltiplo. Por fim, foram relacionadas às discussões sobre gravura no mundo e o novo conceito apresentado na IX Mostra de Gravura Cidade de Curitiba. Conforme Benjamim, com o avanço das técnicas de reprodução a autenticidade da obra de arte é posta em questão. No cinema, por exemplo, não há necessidade de existir uma obra única, como é o caso da pintura. Todas as cópias dos filmes são consideradas originais. De maneira semelhante, a fotografia, a gravura e outras obras reprodutíveis, contribuem nesse processo de questionamento do valor dado a autenticidade da obra de Arte. Nesse processo, a obra de Arte perde sua aura, uma vez que a aura se encontra somente em obras únicas, que necessitam ser admiradas em sua presença, e em alguns casos, em um local específico. Alguns movimentos artísticos como: a pop art, o minimalismo, a arte conceitual e outros ocorridos, em meados da década de 1960, contribuíram para reforçar o distanciamento do conceito de “aura” das produções contemporâneas. Nesse momento, os modos de produção em artes plásticas no mundo, deixam de atender às categorias tradicionais, como desenho, pintura, escultura e gravura, e passam a explorar novas formas de produzir arte. Em se tratando do universo da gravura, a partir dos anos 60, muitos artistas optaram por explorar a qualidade de múltiplo em determinados tipos de obra de Arte, devido à

tentativa de uma redefinição radical e desejada na concepção de Arte. Nessa busca, por uma nova direção na produção artística, vários grupos passaram a trabalhar o múltiplo, dentre eles, destacam-se o MAT e o Fluxus. O MAT (Multiplicação de Arte Transformável) foi a primeira manifestação artística a explorar o conceito de múltiplo, sendo uma organização criada em 1959 pelo artista Daniel Spoerri, cuja finalidade era produzir versões de trabalhos que desafiassem o isolamento social e econômico. De acordo com Tallman (1996), os trabalhos que iriam compor o MAT deveriam seguir os seguintes critérios: Não depender da escrita pessoal do artista, não ser fabricado por meio dos métodos de reprodução artística comuns - como a impressão, a fundição ou a tapeçaria, e por último possuir algum elemento variável ou cinético. Por meio desse conceito, o múltiplo iria além da capacidade de produzir cópias contidas nas técnicas tradicionais de gravura. Entre os trabalhos apresentados na primeira coleção MAT estavam: o Rotoreliefs (1935) de Marcel Duchamp, e serigrafias que mudavam de aparência à medida que o espectador se movia, de Jesus Rafael Soto. O MAT pautava-se em duas tensões presentes nas discussões sobre Arte, a primeira seguindo questões postas pelo Dadaísmo, como o desmantelamento dos valores estéticos e dos padrões institucionais, e a segunda partindo dos fundamentos da Bauhaus, que buscavam principalmente uma prática democrática e universal de fabricação

artística. Apesar do artista Daniel Spoerri ter distanciado a gravura dos ideais do MAT, os artistas não deixaram de produzi-la, pois ainda a consideravam uma maneira a mais de reproduzir imagens. As idéias difundidas pela Bauhaus influenciaram o MAT e também vários artistas mais jovens, como Victor Vasaléry e Richard Motensem. Na produção de Vasaléry, o múltiplo se concentra na valorização da construção de protótipos. Para Vasaléry a Arte deveria ser mecanicamente produzida, e sua produção sugeria uma reforma social. Outra vertente na exploração do múltiplo em produções artísticas se deve aos trabalhos realizados pelo grupo Fluxus. O Fluxus era uma espécie de Coletivo formado por músicos, poetas e artistas plásticos Americanos, Europeus e Asiáticos. George Maciunas foi a figura central do grupo, devido a sua atuação como administrador, arquivista, editor e responsável por manter a ideologia do Fluxus. O que unia os componentes do Fluxus era a crítica ao mercado de arte, e o conceito de múltiplo contribuía para esse pensamento. Como múltiplo, foram produzidas a baixos custos as caixas-Fluxus e os kit-Fluxus, que continham: matérias impressas, objetos achados, jogos, e registros de performances de diversos artistas. Nessa tentativa de reestruturar a produção, distribuição e consumo de arte, foi iniciada uma série de gravuras alternativas como: os livros de artistas, a arte Xerox, a arte postal, entre outras. Seguindo essas tendências, a partir dos anos 60 uma série de artistas brasileiros passa

a experimentar novas formas de produção. Entretanto, é nos anos 90 que a gravura de arte brasileira passa a incorporar inovações conceituais. Nesse contexto, a Mostra de Gravura Cidade de Curitiba de 1990, que tinha como objetivo divulgar e discutir os meios tradicionais de gravura, passa no ano de 1990 a incorporar novas possibilidades de produção, como a monotíпия, que não era considerada gravura por não apresentar a capacidade de reprodução, e os processos fotomecânicos de produção de gravura de arte. Conforme Resende (2000), o múltiplo refere-se a uma forma híbrida de produzir uma obra e situa-se em um espaço entre a gravura e a escultura. Para o autor, essa produção estabelece referência aos redymades de Marcel Duchamp e às caixas de madeira criadas pelo alemão Joseph Beuys. O autor ainda pontua que o múltiplo teve seu ápice na produção de artistas que pertenceram a movimentos como a pop art, o minimalismo, o grupo Fluxus e a arte conceitual. Nos anos 80 houve uma baixa na produção do múltiplo, entretanto, nos anos 90 ele é retomado, tendo seus reflexos aqui no Brasil, como é o caso das mudanças ocorridas no Clube de Colecionadores de Gravura do Museu de Arte Moderna de São Paulo. De maneira próxima às discussões iniciadas em São Paulo, ocorreram transformações nas produções de gravura em Curitiba no mesmo momento, o que contribuiu para a mudança ocorrida na IX Mostra de Gravura Cidade de Curitiba. Com essa abertura passa-se a

discutir novos meios de produção. Nesse sentido, não se trata apenas de mostrar uma produção feita anteriormente, mas de iniciar uma discussão sobre os rumos da produção de gravura na contemporaneidade, e de certa forma influenciar a produção local. Dessa forma, a produção nacional apresentada na IX Mostra de Gravura Cidade de Curitiba, em especial na sala intitulada Processos Fotomecânicos na Gravura de Arte, aproxima-se da característica da perda da “aura”

apontada por Walter Benjamin, principalmente por abrigar trabalhos que se enquadram no conceito de múltiplo, por meio de processos como: o Xerox, a serigrafia, o off-set, a heliografia, o fax e a fotogravura. A produção apresentada participa das discussões sobre a produção de Arte Contemporânea e contribui para refletir sobre a Gravura no campo expandido.

Palavras-chave: gravura; arte; arte contemporânea.



## A INQUISIÇÃO PORTUGUESA E O PECADO DO CONFESSIONÁRIO

Geraldo Pieroni - UTP

Em 1536, o funcionamento da Inquisição em Portugal foi autorizado com o intuito de manter a ordem religiosa e social por meio da correção de delinqüentes e pecadores. Nesse Reino, a Inquisição passou a ser um novo braço da Justiça e, uma vez oficialmente instalada, desenvolveu-se a ponto de se tornar uma verdadeira burocracia, uma das mais importantes de Portugal. O Santo Ofício foi, inegavelmente, um “Estado dentro do Estado”. É por essa razão que seus Regimentos estão de acordo com as Ordenações reais. A Igreja e a Monarquia estavam unidas na mesma luta contra os desvios sociais, políticos e religiosos. Essa conveniente associação entre a Monarquia e a Igreja mantinha a exclusividade católica na península, e o principal alvo dos inquisidores, em Castela como em Portugal, foram os cristãos novos. A vigilância contra os pecadores recorrendo-se ao castigo e à catequização, caracterizou a atuação da Inquisição como uma instituição responsável por reintegrar à sociedade católica os seus dissidentes. Em Portugal, o motivo essencial que justificava a punição daqueles que infringia a lei divina era a salvação de suas almas, ainda que para isso fosse necessário excluí-los do corpo social. No reino lusitano, afora do controle dos cristãos novos, os principais crimes de fé combatidos pela Inquisição foram a bigamia, a sodomia, a feitiçaria e, também o menos conhecido crime relacionado à profanação do confessionário: *Sollicitatio ad turpium*. Delito grave que ocorria quando, no momento da confissão, um padre solicitava ao confessando que praticasse com ele atos obscenos. Denunciado ao Santo Ofício, o sacerdote poderia ser punido com o banimento para os domínios lusos de além-mar, e entre eles figurava o Brasil. O ato confessional, cujo poder de culpabilização da consciência e dos comportamentos individuais, foi desvelado por Jean Delumeau, em seu clássico “A confissão e o perdão”. Na obra, o historiador demonstra que os ensinamentos advindos da penitência rompiam os muros das igrejas e atingiam o comportamento humano em todas as suas dimensões e nuances. Isso nos leva a entender que, embora o delito revele que o ardil do confessionário seja histórico, estabelecer qualquer relação da questão com os problemas contemporâneos da confissão exige, antes de tudo, a busca de sua historicidade: compreender as razões pelas quais a *Sollicitatio ad turpium*, na época Moderna, suscitou a manifestação da Santa Sé. O caso do padre Manuel Botelho de Coimbra, é um dos muitos exemplos que encontramos nos arquivos da Inquisição. Ele, no final do século XVII, se deleitou no confessionário com algumas de suas filhas espirituais. Padre Botelho era um clérigo do hábito de São Pedro e vigário da vila de

Tavares, no arcebispado de Viseu. Foi preso e levado para os cárceres secretos da Inquisição. Imediatamente, foi-lhe feito um interrogatório, onde seus erros foram detectados. Botelho afirmou que durante o ato da confissão ele havia solicitado várias de suas confidentes para “atos torpes” e, com muitas delas, havia tido “toques desonestos e palavras lascivas”. O padre havia sido denunciado por Isabel Rodrigues, que declarou tudo aos inquisidores. Em 14 de agosto de 1696, padre Botelho foi suspenso de seu sacerdócio por 8 anos. O direito de exercer o sacramento da confissão foi-lhe retirado para sempre, tendo sido condenado a 5 anos de degredo no Brasil. Para Isabel, a denunciadora e, para muitas outras mulheres solicitadas no confessionário, era muito difícil registrar queixas contra os confessores que as assediavam. Isabel Rodrigues, por exemplo, acusou o padre Botelho onze anos depois de ter sido solicitada por ele. Talvez Isabel tenha escondido este fato para preservar sua honra ou para evitar represálias familiares. Mas, uma vez denunciado o crime no confessionário e verificada a má conduta do confessor impudico pelos inquisidores, a pena de degredo para domínios de além-mar, para alguns solicitantes, era quase inevitável constituindo desvio sacrílego. A classificação ímpia do crime *sollicitatio ad turpiam*, vinculado à profanação do confessionário - delito tão grave como à própria blasfêmia - revela que para a cristandade, o problema da confissão sacramental é também histórico e, portanto, passa pelo crivo do

movimento pendular do discurso. A confissão pessoal e auricular podia transformar-se numa “sutil máquina” que virava ao avesso o objetivo do sacramento. O confessionário, este receptáculo destinado ao perdão divino podia, às vezes, ser transformado num “quiosque do amor”, como o chamou, com delicadeza, a historiadora francesa Michele Escamilla-Colin. Na realidade, conforme as informações registradas nos processos dos réus, o confessionário (na época, construído na forma diminuta de uma igreja) parecia mais a capelinha de Satã. Local com todos os aspectos sagrados que, no entanto, eram profanados. Alguns padres como vimos, deixavam de lado o objetivo da confissão para entrar em assuntos mais íntimos e luxuriosos convidando as suas penitentes, a cometerem, ali mesmo, atos obscenos. Com isso, se o confessor não estivesse muito atento e determinado, ele podia não ser, no confessionário, o mensageiro da clemência divina; o pai espiritual que perdoa e aconselha aos penitentes o bom caminho para a salvação de suas almas, mas sim, o contrário: um instrumento de solicitação ao pecado, como freqüentemente relatam as listas dos autos-da-fé. Este espaço venerado enquanto oferecimento de salvação para os católicos, em diferentes momentos da história, se deparou com questões polêmicas que exigiram da Santa Sé atitudes em defesa do sacramento da confissão. Essas questões, e as conseqüentes reações da Igreja, entretanto, devem ser lidas no tempo e no espaço onde ocorreu, o que exige a avaliação dos fatores

que circunscreveram essas práticas. Na época Moderna, como visto, a falta cometida pelo clero no confessionário foi motivo de reação do Santo Ofício, mecanismo utilizado também pelas Coroas ibéricas para reconduzir o rebanho cristão à ortodoxia da fé católica, em vias de reforma. As punições, seguida de uma apressada constatação de uma conduta desviante do seu clero, criaram no senso comum a idéia de que, no processo de cristianização da América portuguesa, a religião católica se deparou com um local onde a sensualidade dos nativos oferecia, aos não-vigilantes, o ensejo de irem à desforra com seus apetites sexuais. Este cenário da vida dos homens de fé nos trópicos certamente foi um fator de contribuição para a ocorrência de novos casos de solicitação no confessionário. Na ocasião da segunda visitação do Santo Ofício no Brasil, em 1618, na Bahia, o padre Baltasar Marinho foi denunciado por Madalena de Góis. A mulher declarou aos inquisidores visitantes que, durante a confissão, o padre havia lhe proposto de “dormir carnalmente” com ela, mas, indignada, ela não quis mais se confessar com ele. Ainda nas terras do Brasil, entre os padres que solicitaram seus penitentes durante, antes ou depois da confissão, identificamos alguns que foram degredados para outras províncias do próprio Brasil ou que, da Colônia, foram enviados para outros territórios ultramarinos do império português. O padre Bernardo Borges, por exemplo, era vigário do Rio de Janeiro e foi condenado ao degredo para Angola por 10 anos. Outros padres, pelo mesmo crime, foram

expulsos de suas paróquias e proibidos, por toda a vida, de voltarem a elas. Eram eles: Pedro Homem da Costa, de 51 anos, residente na Paraíba; Antônio Esteves, de Pernambuco, 45 anos; Antônio Alvares Puga, 46 anos; e um certo Francisco do Rio de Janeiro, de 52 anos. Dessa sentença, a única exceção foi o padre solicitante Manuel Pinheiro Oliveira, de 53 anos e vigário de Congonhas nas Minas Gerais. Em vez da interdição perpétua, recebeu como pena o confinamento por 8 anos. Outros também foram banidos para conventos distantes do local de seus pecados, como foi o caso dos freis pernambucanos José de Jesus Maria, 62 anos; e Manuel de Jesus, 50 anos. No entanto, essa idéia não foi uma especificidade do catolicismo brasileiro: ocorreu em outros espaços e momentos da história. Mais do que entender que o Brasil foi terra de pecado por excelência, é preciso considerar que a América portuguesa foi sim terra de desterro para os clérigos desviantes da doutrina e da moral católica. Tudo isso nos leva a entender que, tanto no Brasil quanto em Portugal, o confessionário aflorou, em muitos casos, os sentimentos mais humanos de homens devotos. E na relação do homem com Deus intermediado pela confissão, constata-se que, invariavelmente, os fiéis foram intermediados por simples mortais, homens sujeitos à tentação, a qual, no entanto, estavam investidos pela “graça” divina a partir do momento de sua consagração ao sacerdócio.

Palavras-chave: inquisição; confessionário; degredo.

## A INTERFERÊNCIA DOS HETEROSSEMÂNTICOS NA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL POR FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS

Maria Teresita campos Avella - UTP

Ao longo do trabalho docente com aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira observou-se que estes nem sempre percebem determinadas diferenças entre a língua alvo e a língua materna em situações normais de comunicações. Talvez isso se deva ao fato de o espanhol e o português serem línguas muito próximas, ou seja, muito parecidas, o que leva ao aluno a formar uma interlíngua com traços fonológicos/ morfossintáticos da língua materna conduzindo o processo de aquisição a uma fossilização dos erros produzidos. Em primer lugar enmarcamos todo el proceso del análisis lingüístico en cinco niveles: fonémico, morfémico, lexémico, sintáctico y textual. ¿Por qué todos estos niveles? La lengua es interpretación primaria y originaria de su referente, de lo extralingüístico: las palabras «no nombran (de una manera inmediata) ‘cosas’, sino intuiciones, intuitivamente concebidas. Esas intuiciones humanas de las cosas quedan representadas en la lengua. En la lengua se constata lo que el hombre piensa de las cosas, cómo las concibe. Y como representar es categorizar, se puede afirmar que la lengua es, en su conjunto, la macrocategoría, la categoría matriz. Decir que la lengua representa el mundo equivale a decir que lo figura, que lo categoriza. La lengua, pues, representa, categoriza el mundo; esta categorización global de lo extralingüístico se fracciona en cinco tipos de categorías. Esos cinco tipos de categorías de la lengua fundamentan la existencia, en la Lingüística, de otros tantos niveles y tipos de categorías gramaticales. Daí a importância em estudar a língua espanhola em função da língua materna, de que falamos, neste caso o português. Nossa pesquisa: um estudo desde ponto de vista comparativo com relação à língua portuguesa e espanhola. Neste nível, acrescentam-se os elementos de reflexão, investigação, estudo e prática avançada das diferentes estruturas da língua espanhola num contexto comparativo e enfocando especialmente as mais problemáticas para os falantes do português brasileiro. Aplicaram-se, aqui, os mesmos conceitos comunicativos que regem todas as classes de língua estrangeira. Partimos da premissa que uma das poucas ocasiões na qual o ensino de gramática pode resultar na aquisição da língua-alvo (e na proficiência ou competência comunicativa nesta) é quando os alunos estão interessados e ativamente engajados no tópico da discussão e a língua-alvo é usada como meio de instrução. Isso ocorre quando tanto o professor como os alunos acreditam que o estudo de gramática é importante para a aquisição da segunda língua e o professor é capaz de apresentar explicações

na língua-alvo que os alunos podem compreender sem problemas. Almejaremos, portanto, propiciar na sala de aula de língua espanhola um ambiente pedagógico que venha a atender e realizar essas expectativas. Embora tenham um conteúdo formal definido de acordo com linhas tradicionais, as aulas desta disciplina nos diferentes semestres farão uso, sempre que possível, de um arcabouço, dinâmica e estratégias comunicativas, tais como aquelas definidas pela área de espanhol. O nosso objetivo é fomentar, num ambiente comunicativo, uma interação entre professor e alunos que seja propícia para a aquisição da língua-alvo. Quando isso acontece, os alunos se beneficiam duplamente de uma situação ao mesmo tempo auspiciosa e profícua: primeiro, eles têm a oportunidade de usar a língua estrangeira em um contexto comunicativo bastante real, no qual as pessoas envolvidas se comunicam de maneira significativa sobre um tópico de relevância para todos, usando a língua-alvo; e segundo, eles têm a oportunidade de adquirir conhecimento importante sobre a estrutura formal da língua objeto de estudo, já que a sua atenção consciente está voltada para a temática da discussão. Para tanto, busca-se, por meio da Análise Contrastiva fazer ênfases nos erros mais frequentes em nossos alunos: os heteros-semânticos presentes no português e no espanhol. Primeiro se fez uma seleção deles e depois de selecionados, se classificou os heteros-semânticos mais recorrentes nas amostras investigadas, por ordem de

grau de interferência. Ademais desse objetivo, têm-se duas questões que orientam esta investigação: em que medida os heteros-semânticos suscitam erros semânticos que impedem ou emudecem a aprendizagem do espanhol como LE por falantes nativos de português brasileiro? Para alcançar esse objetivo e buscar respostas às questões norteadoras desta pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura pertinente acerca da proximidade lingüística entre o português e o espanhol, bem como sobre a Análise Contrastiva (AC) e a Análise de Erros (AE), ressaltando a importância que esses modelos trouxeram para o estudo de uma LE. Os instrumentos de investigação empregados na coleta de dados foram: 1) questionário preliminar; 2) versão de texto; 3) tradução de texto; 4) tradução de frases; 5) tradução de palavras; 6) entrevista; 7) apontamentos da pesquisadora. A partir dos resultados obtidos, verifica-se que o uso incorreto dos heteros-semânticos demonstra uma tendência, por parte do aluno, ao de emudecimento no processo de aprendizagem do espanhol como LE. Tais resultados apontam para a necessidade de reforçar a conscientização e a aplicação de metodologias específicas e adequadas, a fim de trabalhar com os alunos a questão das semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Outro aspecto analisado foram os vocábulos heterotônicos. Estes vocábulos acostumam compartilhar nas duas línguas a forma gráfica e/o fônica (igual ou semelhante) e o significado. O ponto de divergência dos vocábulos heterotônicos, se

refere à tonicidade, já que apresentam distinta localização do acento tônico. Por exemplo, a palavra anemia em português é um vocábulo polissílabo onde a tonicidade recai sobre a penúltima sílaba. Não entanto, em espanhol dita palavra mesmo sendo idêntica na sua forma gráfica e apresenta uma correspondência semântica entre as duas línguas em questão, diverge enquanto à posição da sílaba tônica: anemia. Para melhor compreensão, se apresentaram vocábulos heterotônicos destacando neles a sílaba tônica nas duas línguas. Também se estudou sobre os Vocablos heterogênicos. As palavras heterogênicas também são idênticas ou semelhantes enquanto à forma gráfica e o significado, mas divergem enquanto ao gênero, ou seja, ao mudar de uma língua para outra, sofrem também uma variação na equivalência de gênero. Por exemplo, a palavra sal se pronuncia de forma algo similar, se escreve igual, tem o mesmo valor semântico, mas apresenta distintos gêneros das duas línguas; em espanhol é uma palavra de gênero feminino enquanto que em português é de gênero masculino. Acostumam ser heterogênicas las letras do alfabeto; algumas das palavras terminadas em -umbre, en -aje, en -or em espanhol. Entre as estudadas estão aquelas de maior dificuldades entre elas: o legume (português) la legumbre ou las verduras (em espanhol). Outro aspecto são aqueles com formas semelhantes no significado diferentes no uso atual, ou seja, palavras que tem um origem comum e que tem chegado a

compartir o mesmo significado em fases anteriores das duas línguas. Por exemplo, a palavra latir originada do latim que significava “pulsar, latir” (o coração) e também “ladrar” (o cachorro). Atualmente, em português só manteve o sentido de “ladrar” enquanto que no espanhol só se manteve com o significado de “latir, pulsar”. São muitos os falsos cognatos existentes quando se confrontam as duas línguas, já sejam totais o parcialmente falsos amigos. Devido à complexidade do tema, apresentamos algumas palavras consideradas como falsos amigos, em espanhol, mas sem apresentar a correspondência em português. No aspecto NIVEL MORFOSSINTÁCTICO também são expressivas as semelhanças existentes entre as duas línguas. As semelhanças se nutram sobre tudo na linguagem formal escrito. A continuação se resume algumas das principais dificuldades dos brasileiros com respeito a algumas categorias gramaticais. As formas consideradas incorreta estão sinaladas com um asterisco O artigo. De forma geral, os principais problemas dos alunos brasileiros com respeito ao emprego do artigo estão relacionados com o Uso do artigo neutro. Os estudantes brasileiros têm muita dificuldade para compreender a função do artigo neutro em espanhol “lo” e para utilizar ele corretamente já que em português não existe a forma neutra. Os erros mais freqüentes são a utilização do artigo definido masculino em lugar do neutro. Exemplo: \*El principal de la vida es amar. Utilização da forma neutra pelo artigo definido el. Ejemplo. \*Lo

chico y la chica son hermanos. Intento de evitar usar o neutro fazendo construções nas que consigam prescindir do, artigo neutro lo o que não constitui um erro, senão uma estratégia. Seria assim: La cosa principal de la vida es amar. Outro elemento importante que acontece é elisão de sujeitos e objetos em espanhol e em português do Brasil. Quatro são os aspectos que se analisou: a) como ocorrem os sujeitos e objetos pronominais nas línguas em questão; b) analisar a influência dos Processos na ocorrência ou elisão de sujeitos; c) analisar a influência do Tema na ocorrência ou elisão de sujeitos e; d) investigar em que se diferencia a Referência nos dois idiomas quanto à elipse ou ocorrência de pronomes pessoais. Dentre as várias possibilidades de análise dos dados, a escolha do estudo de Processos, de Tema e de Referência ocorreu pelo fato de existirem poucos estudos sobre esses sistemas, tanto em espanhol como em português, propiciando

um amplo campo para estudo e análise. Também se apresentará o grupo de exercícios criados para trabalhar àquelas interferências lingüísticas propriamente ditas, e analisadas na pesquisa: fonológicas, morfológicas, sintáticas léxicas. Através da análise, desenho e produção de material didático original, este projeto pretende desenvolver a capacidade de investigação e de formação de docentes. Enfocherà, portanto, aqueles materiais didáticos que remetam direta e especificamente às necessidades acadêmicas do aluno brasileiro de ELE. Terá, também, como objetivo acadêmico-social, fomentar nos alunos-professor brasileiros um sentido de autodeterminação e proporcionar a possibilidade de eles participarem ativamente no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de língua espanhola; interferências; metodologia.

## A LEITURA COMO FORMA SIMBÓLICA: O LETRAMENTO IDEOLÓGICO

Marlei Gomes da Silva Malinoski - UTP

O objeto de investigação da pesquisa “A Leitura como Forma Simbólica: o Letramento Ideológico” é a leitura e sua representação como forma estruturada de cultura nas práticas escolares. A abordagem está em compreender como o objeto é apresentado nas práticas cotidianas escolares e como essas se refletem nas condutas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e na relação existente entre o autor, texto e o leitor da mensagem. Não compreender a leitura como símbolo cultural e veículo de ideologias, propicia um direcionamento de abstração dos significados reais de um texto, possibilitando o que Bourdieu enuncia como “violência simbólica”. Uma forma de dominação consentida pela aceitação de regras não significadas e, desta forma, não expostas à crítica. Isto tornará cada vez mais favorável as relações de dominação por ideologias o que reitera uma relação desigual de poder. A presente pesquisa intenciona iniciar questionamentos sobre até que ponto o ensino de leitura nas escolas privilegia a leitura parafrásica: aquela que repisa o dito pelo autor e que foi registrado como código na forma de texto; ou polissêmica em que se percebem as múltiplas vozes ditas e as fronteiras possíveis do discurso lido. As fronteiras da leitura escolar e a compreensão sobre o lido padrão vincular-se aos projetos de letramento adotados como práticas de reflexão. Entende-se, aqui, a luz de Ângela Kleiman, letramento como as práticas sociais de leitura e de escrita adquiridas por uma coletividade, ou seja, o letramento será diretamente proporcional aos eventos de letramento de uma sociedade, compreendendo eventos de letramento como situações variadas de leitura, que promovam, ou não, relações de sentido e culturais. Desta forma, a leitura não é compreendida como ato isolado do indivíduo, mera ação cognitiva de decifrar um código registrado sobre um texto. Isto demonstra uma ação sobre o lido equivocada, pois não há como interpretar uma informação ignorando a forma como essa se processa no indivíduo e ecoa nas suas percepções culturais. Ao se questionar o tipo de leitura ora parafrásica ou polissêmica, almeja-se compreender como a leitura é apresentada nas práticas cotidianas da escola, que modelo de letramento configura e como essas refletem nos índices de avaliação institucional, que indicam um fracasso escolar nas práticas de leitura e o surgimento crescente de analfabetos funcionais. Desse modo, a pesquisa aborda uma análise sobre o ensino de leitura apresentado na escola e avaliado pelos sistemas educacionais é uma forma de se perceber a existência de “um conflito de valorização simbólica” estabelecida por não se compreender a leitura como símbolo cultural e veículo de ideologias, o que propicia



um direcionamento de abstração dos sentidos de um texto, possibilitando o que já citado foi enunciado por Bourdieu como “violência simbólica”, ou seja, uma forma de dominação consentida pela aceitação de regras não significadas e desta forma não expostas à crítica. Os discursos “oficiais” escolares reforçam a idéia de que ler é uma questão de hábito ou gosto que se adquire por vontade individual, independentemente dos vínculos sociais estabelecidos pelo sujeito. Se pensarmos na leitura como um fenômeno social, que por sua vez é representado de forma cultural, compreenderemos que o hábito de leitura não existe, mas sim, a apropriação cultural do lido pelo leitor, que não é uma característica inata do indivíduo, e sim, uma determinação de trocas significativas de cultura entre pares sociais, que naturalmente determinarão a percepção, aceitação ou refutação do lido. Importante ressaltar, que sendo a leitura um processo de apropriação do conhecimento, obedece às mesmas leis de outras práticas culturais. Isto porque não há como interpretar uma informação ignorando a forma como essa se processa no indivíduo e nas suas relações individuais. A perspectiva que se vislumbra é a de uma compreensão sobre o lido uma ação de apropriação cultural, que sugeri um repensar sobre a leitura, mais ainda, um repensar sobre a cultura veiculada no ato de ler e se o dito fracasso escolar, diagnosticado pela PROVA BRASIL, SAEB, e PISA, não estaria justamente nas formas de representação e apropriação de sentido da leitura, dado pelas práticas

tradicionais da escola, que não veiculam textos capaz de promover apropriações culturais para os alunos, que buscam no didatismo respostas alheias a interação social e cultural e dessa forma impedem a ação de se criar redes que expandam essa cultura em novas leituras e descobertas. Pois, ao se considerar que a idéia principal, o resumo, a síntese se constroem no processo da leitura e são produto da interação entre: os propósitos que a causam; o conhecimento prévio do leitor e a informação aportada pelo texto. Consideraremos que a leitura se realiza, então, na convergência do texto com o leitor, visto que o discurso escrito tem, forçosamente, um caráter virtual e cultural, não pode ser reduzido nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. O ato de ler só se efetiva quando houver um encontro entre leitor e texto e nesse encontro as ideologias veiculadas e apropriadas pela síntese, que os perpassam na busca do significado, que se edifica nas formas simbólicas estruturadas pelas sociedades em tempos e contextos delineados. Assim, as implicações do ato de ler, para uma sociedade, estão relacionadas às implicações políticas e à forma de compreensão crítica da leitura, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência cultural da sociedade. No momento, a

pesquisa está centrada na conceituação e investigação bibliográfica. Uma das ações é a conceituação do que vem a ser ler, que será compreendida como o processo pelo qual se compreende a língua escrita, pois envolverá a decodificação, quanto mais significativa e familiarizada, melhor; a inferência sobre o lido, determinada pela proximidade conceitual entre o texto e o leitor e as suposições promovidas por ambas a respeito do texto, que vão além da memorização de um código ou estruturas equivalentes, ler passa a ser o que dá forma ou conforma o mundo, que extrapola ao condicionamento da decifração do código, que envolve o recorte antropocultural de mundo e a inserção do sujeito nele. Importante, também, nesse processo, é a compreensão sobre a palavra, que se tornará o código comum, que assegura a recepção de uma determinada mensagem, no caso o texto, mas o código só constitui o texto quando ao receber se estabelece, em potencial cognitivo o sentido da obra. Então, o ato de ler se relaciona com a consciência sobre o lido e a consciência estabelecida ao se escrever. É o encontro de duas necessidades, a de conhecer e

a de se registrar. O que amplia a pesquisa para uma terceira definição a do fator ideológico envolto nas práticas de leitura. O encontro ideológico estabelece a inferência de uma palavra dentro de uma mensagem como dependente da caracterização da mensagem no contexto a qual pertence, em que inferir significa: concluir um significado pertinente a um conceito cultural e contextual. Até o momento a pesquisa aponta que o ensino da leitura e da compreensão deve buscar desenvolver a autonomia do sujeito, para que ele seja capaz de construir conceitos pertinentes ao texto lido e, assim, tornar-se capaz de elaborar a crítica. Isto dentro de uma possibilidade abrangente do diálogo, capaz de inferir à mensagem conhecimento, habilidades valores e atitudes frente à mensagem decodificada e ao contexto da linguagem. A pesquisa encontra-se em fase de escrita e conceituação com base no levantamento bibliográfico e revisão da literatura, bem como a investigação da análise de conteúdo como encaminhamento de análise metodológica.

Palavras-chave: leitura; cultura; ensino.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A Sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição Gramatical*. Campinas. Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil. Coleção Leituras no Brasil. 2004
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo. Cortez, 2003 a.
- GERALDI, João Wanderley (org). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira. MEC: Relatório SAEB Língua Portuguesa – 2001 [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorioSAEB\\_portugues.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorioSAEB_portugues.pdf)
- KLEIMAN, Ângela B. (org). *Os Significados do Letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- KOCH, Ingedore V. *A Inter-ação pela linguagem*. S.P., Cortez, 1995.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura. Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MESERANI, S. *O intertexto Escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: perspectiva social*. São Paulo. São Paulo: Ática, 2002.

## A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Maria Iolanda Fontana – UTP

Maria Cristina Borges da Silva – UTP

Carlos Alves Rocha – UTP

Daniele Marques Vieira – UTP

O presente trabalho apresenta as reflexões sobre a prática da pesquisa no Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e nesse contexto, o papel do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais (NEPE) e das atividades de pesquisa realizadas pelos professores- pesquisadores, para a consecução do Projeto Pedagógico do curso. A importância da pesquisa na formação docente tem sido amplamente divulgada e defendida pela literatura internacional e brasileira, principalmente a partir da década de 1990. Dentre os pesquisadores, destacam-se as contribuições de André e Lüdke que introduziram no Brasil essa discussão. Argumenta-se que a pesquisa no currículo da formação inicial tem a finalidade de superar a racionalidade técnica e avançar para uma racionalidade de práxis, comprometida com práticas pedagógicas transformadoras. Nesta perspectiva, o professor produz conhecimento, decorrente da reflexão crítica sobre os problemas vividos na prática pedagógica. André (1996) explica que os cursos de formação precisam incluir nos seus currículos atividades investigativas sobre a prática pedagógica e oferecer ao acadêmico o contato com a produção de pesquisas atuais na área educacional. Afirma que a pesquisa no currículo tem um papel didático, pois ao oportunizar o conhecimento de resultados de investigações favorece a atualização de conhecimentos e a aprendizagem da metodologia de pesquisa. Lüdke (2002) ressalta o papel essencial da reflexão crítica nas atividades de pesquisa e na prática docente e sobre a necessidade de preparar o professor com uma base sólida de conhecimentos teórico-práticos para fundamentar a prática pedagógica. As entidades representativas dos educadores (ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR), no contexto da constituinte e da elaboração da LDBN, reivindicam que as diretrizes para formação de professores devem incluir entre seus princípios a pesquisa como eixo formativo e epistemológico e argumentam que essa deva ocorrer em instituições universitárias. O movimento em favor da pesquisa é considerado pelos legisladores do MEC/SESU, que a indicam como um princípio de formação, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, como nas Diretrizes

Curriculares para o curso de Pedagogia. A Resolução 1/2006 define em seu art. 3º, inciso II, como central na formação do pedagogo “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse na área educacional”. A estrutura do curso deve prever investigações sobre processos da docência e da gestão, em diferentes situações institucionais, como também, a participação dos alunos em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão. As diretrizes do curso explicitam que a oferta de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa, orientando que esta atividade pode ser desenvolvida no interior de componentes curriculares, em seminários e em outras práticas educativas. Para materialização desse princípio, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UTP, inclui a pesquisa como um dos eixos estruturadores da organização curricular, articulado aos eixos da docência e da gestão. A pesquisa como princípio educativo e epistemológico é entendida como meio para produção de conhecimento pelo exercício da reflexão e relação teoria-prática. A prática da pesquisa deve compor todo o percurso da formação do pedagogo, materializada em atividades que devem acontecer no interior das disciplinas, tais como: divulgação da atual produção científica do campo educacional, iniciação científica, projetos de extensão, seminários, monitorias, estágios curriculares e não curriculares, participação em eventos científicos e em atividades de caráter científico, político,

cultural e artístico. O curso prevê entre suas atividades acadêmicas, a realização de pesquisas das quais os estudantes possam participar desde o início da formação, seja por meio da iniciação científica ou das disciplinas de estudos interdisciplinares e metodologia da pesquisa, favorecendo a identificação com as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Políticas Públicas e Gestão da Educação; e Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores), e da FACHLA (Cultura, Educação e Sociedade; Cidade, Patrimônio e Memória), nas quais os professores do curso têm seus projetos de pesquisa registrados. Nessa perspectiva o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais (NEPE) tem desempenhado um papel importante na articulação e no debate em relação aos eixos formativos do curso, propondo e incentivando pesquisas e grupos de estudos na área educacional. Desde o ano de 2001, o NEPE vem realizando várias atividades de estudos e pesquisas educacionais. A equipe de professores ligados ao NEPE pode ser considerada como um grupo emergente de pesquisa interdisciplinar, uma vez que a construção do trabalho do se dá pelo engajamento pessoal da equipe, empenhada em implantar na UTP as novas dinâmicas de trabalho associadas à interdisciplinaridade como método e ao desenvolvimento e promoção humana como objeto de ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se entre os objetivos do NEPE: divulgar e orientar projetos de pesquisa e temas para os futuros trabalhos

de conclusão de curso; incentivar, apoiar e divulgar os projetos relacionados ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Práticas Educacionais – LEPPE; divulgar a produção intelectual dos professores do curso, apresentando os resultados dos projetos de pesquisa, extensão e demais produções, por meio de publicações, palestras, conferências, seminários, cursos e outros; apoiar e incentivar a participação dos discentes em projetos e eventos acadêmicos científicos; manter parcerias com os cursos da UTP e outras instituições que viabilizem promover e divulgar a produção intelectual dos professores do curso de Pedagogia. A cada ano o NEPE tem participado do planejamento e da organização de diversas atividades institucionais e do curso para que estas sejam divulgadas e realizadas pelos docentes e discentes como atividades de pesquisa e extensão. Como exemplo de pesquisa interdisciplinar, no ano de 2008, o NEPE constituiu um grupo de estudos, denominado GEPESA - Grupo de Estudos em Políticas e Educação Socioambiental, que reúne acadêmicos e professores dos Cursos de Pedagogia, Geografia e Administração. O grupo tem o objetivo de aprofundar as reflexões sobre a “Educação para Sustentabilidade”, na formação profissional em cursos de graduação, assim como compreender de que maneira esta discussão está chegando na educação básica, investigando como os vários conceitos permeiam as diferentes formações e atuações profissionais. O resultado dos estudos culminou em

várias publicações envolvendo docentes e os acadêmicos, a realização de oficinas e coordenação de mesas em eventos externos ligados a temática. Dessa forma, o Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná vem, nos últimos anos construindo a formação do pedagogo-pesquisador, pela introdução da investigação científica em um conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular e por meio de ações integradas desencadeadas pelo NEPE e laboratórios do curso (LEPPE, NAMPE e LAR). Essa perspectiva tem se efetivado, principalmente pela atuação dos docentes que desenvolvem projetos de pesquisa em aderência com a sua formação e disciplinas ministradas. A pesquisa, no currículo é assumida como um princípio educativo, ou formativo, quando está presente nas práticas dos professores e em todas as disciplinas com a finalidade de promover aprendizagens pela e para a pesquisa. Assim como explica Demo (2003) educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. A pesquisa na formação inicial, concebida como um princípio educativo, ou formativo, integra-se às demais disciplinas, fortalecendo seus objetivos. Entende-se que para esta dimensão se efetivar é preciso que a instituição viabilize planejamentos coletivos, interdisciplinares objetivando a leitura dos fenômenos educacionais, a sua problematização e o desenvolvimento de habilidades e atitudes investigativas. Nessa direção,

destaca-se a contribuição do professor-pesquisador do curso de Pedagogia para aproximar os acadêmicos da realidade educacional e para iniciá-lo na aprendizagem dos métodos e instrumentos de coleta de dados, desenvolvendo no aluno a atitude investigativa e propiciando uma metodologia de análise e reflexão sobre a prática pedagógica. A ação dos professores-pesquisadores no curso favorece a relação ensino-pesquisa e o desenvolvimento desta atividade com os alunos, pelo trabalho que realizam com o conhecimento como objeto de investigação, problematizando, trazendo para estudo resultados de pesquisas atuais e construindo conhecimentos. São exemplos, dois projetos de pesquisa desenvolvidos por professores do curso: “Formação de professores com o uso das tecnologias no ensino presencial e a distância, visando a inclusão social” – “Alfabetização e suas metodologias”. Ambos os projetos são desenvolvidos por professores que ministram disciplinas aderentes a esses, favorecendo a atualização do conhecimento teórico-prático. Os projetos de pesquisa repercutem também nas metodologias de ensino adotadas por esses professores que introduzem problematizações, busca de coleta de

dados em contextos educativos, acesso a dados resultantes de pesquisas atualizadas, propiciando discussões e a construção de conhecimento. Nessa perspectiva Zeichner (1993) salienta a necessidade de tornar os futuros docentes, no processo de formação inicial, em consumidores críticos de pesquisas produzidas no campo educacional, bem como, participantes de projetos de pesquisa. Desta forma, a prática da pesquisa desenvolvida pelos professores-pesquisadores promove o contato com a realidade e o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática, envolvendo o aluno em pesquisas educacionais que permitem: articular conhecimentos e experiências; a reflexão, análise e interpretação de dados, fatos e situações-problema da realidade educacional; o diálogo com as diferentes teorias e autores estudados para melhor compreender e transformar a prática educativa. Com essa proposta, entendemos que é possível iniciar o futuro pedagogo na pesquisa e prepará-lo para ser um pesquisador e um leitor crítico da própria prática.

Palavras-chave: pesquisa; curso de Pedagogia; professor-pesquisador; formação do pedagogo.

## A PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

Denise Cristina Wendt– UTP

Compreender as dificuldades da prática do estágio supervisionado obrigatório na disciplina de arte nas escolas de ensino fundamental e médio necessitou de uma investigação participante nos espaços educacionais estaduais onde foram realizados para a verificação da realidade. A pesquisa é um estudo de caso realizado através de uma pesquisa de campo – uma investigação qualitativa com informações que partem de uma observação participante nos locais de trabalho dos professores nas escolas e conversas com os alunos estagiários do curso de Artes Visuais, utilizando também uma entrevista aberta com o objetivo de compreender o que os diretores, professores e estagiários percebem sobre a questão pesquisada como objeto de estudo. A pesquisa entra no âmbito de investigação avaliativa e decisória; pedagógica e ação: primeiro porque pretende levantar as informações para o desenvolvimento de um projeto; em segundo lugar, a investigação pedagógica tem o objetivo de otimizar o estágio supervisionado na instituição do curso de licenciatura, junto aos professores, supervisores e estagiários para uma mudança; em terceiro lugar a pesquisa se propõe a uma investigação qualitativa aplicada em educação do tipo ação onde a causa social tem o objetivo de promover a mudança social na educação com a forma de apresentação de relatório de pesquisa e um projeto para a promoção desta mudança. Para a compreensão das dificuldades encontradas, serão apresentados alguns problemas levantados em relação às escolas que são parte fundamental para a realização do estágio curricular obrigatório, que faz parte da formação profissional do professor de Artes Visuais, envolve a formação acadêmica com a prática profissional de educador e consiste na vivência do contexto escolar, ampliando o conhecimento das particularidades nas diversas escolas e séries do ensino fundamental e médio. É parte da formação do licenciando e um campo de conhecimento para a preparação do aluno para o ingresso no mercado de trabalho, consiste em uma caracterização da escola, estudo do Projeto Político Pedagógico, observação das aulas do professor da disciplina de Arte e regência com a presença do professor regente da disciplina na escola e sob a responsabilidade de um professor supervisor do curso de licenciatura. Se os estágios forem discutidos e otimizados dentro de uma política que possibilite aos estagiários dos cursos de licenciatura superarem as dificuldades da concretização dos estágios junto às escolas, diretores e professores, perceberão que é um momento de integração entre curso de licenciatura e escola, da teoria com a prática. Trata-se de um momento em que a escola não deve ficar alienada ao que acontece nos



cursos de licenciatura, onde o estagiário desenvolve o seu relatório como uma pesquisa de campo, permitindo inseri-lo no universo histórico, sócio, temporal da realidade educacional. Visa, também, em sua prática pedagógica, mudanças da ação docente, articulando os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso para a articulação no contexto escolar diante das mudanças da sociedade e a realidade escolar, interagindo com a escola propiciando uma interação entre o curso e a escola. A pesquisa é o Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Artes Visuais – licenciatura com ênfase em computação da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem como objetivo a aproximação da Escola Pública e a Universidade, valorizando a profissionalização no campo de ensino e a compreensão das dificuldades da prática do estágio num curso de formação de professores, prestigiando o estágio na formação profissional do curso de licenciatura. A obrigatoriedade do estágio curricular e a participação da escola neste processo apresentam muitas lacunas que exigem uma reflexão dos profissionais da educação das escolas e dos formadores de professores. Primeiramente, observou-se desinteresse e dificuldade no convencimento dos professores das escolas de ensino fundamental e médio dos espaços educacionais estaduais da importância da realização do estágio para o licenciando na participação do processo como parte integrante da formação. O estágio passou a ser uma negociação do lugar do estagiário na escola, pois alguns professores

não compreendem a importância da participação do estagiário na ação profissional do professor na escola, deixando lacunas entre a obrigatoriedade do estágio, a participação da escola neste processo e a aceitação do estagiário em sala. As diretrizes dos cursos de Artes Visuais em âmbito nacional exigem uma carga horária mínima de 400h de estágios supervisionados obrigatórios, que para serem cumpridas deveriam ter a interferência de instâncias superiores quanto à obrigação das escolas públicas receberem os alunos estagiários, porque somente acontecerão mudanças e transformações com o estímulo de um licenciado crítico e criativo nas observações e práticas. Uma hipótese é o distanciamento do currículo dos professores que estão em sala com o currículo dos cursos de licenciatura quanto ao posicionamento em não receber estagiários para a observação da metodologia, dos recursos e avaliação das aulas. O isolamento destes professores, sem discussão com demais profissionais, por muitas vezes serem os únicos no ensino da arte na escola, apresentam dificuldades no planejamento e nas metodologias contemporâneas para elaborar as aulas, sem capacitação, desatualizados, com uma grande jornada de horas semanais, com uma defasagem do que estudaram, mais a falta de domínio de conteúdo e destes relacionados com os objetivos e finalidades do ensino da arte, mais a realidade das escolas sem salas especiais e recursos materiais, resultam na ineficiência, somada a isto, um aluno que traz

diversos problemas de casa, que não tem nenhum recurso para adquirir algum material, salas lotadas sem espaço para o professor circular entre as carteiras, para flexibilizar sua aula, levam o professor ao isolamento e a recusa de mais alguém que observará tudo isto e registrará em um relatório, este configurado na figura do estagiário no cumprimento do seu estágio curricular obrigatório. Outro problema observado, é que alguns destes professores muitas vezes não sabem nem a função da arte na educação, que arte também é conhecimento, ensinar arte é refletir sobre a arte, que poderá ser um fator de humanização dentro de sala para a formação humana da sociedade. Também não valorizam o conteúdo, nem conseguem avaliar a influência e o alcance das atividades propostas aos alunos, que o objetivo da disciplina não é o de formar artistas, mas pessoas que poderão entender o que é uma obra de arte, que poderá estimular a capacidade artística do aluno e ou também de futuros arte educadores, que alfabetizará esteticamente seus alunos. Mostram pouca afinidade com o magistério, se voltam para o magistério não tendo um perfil de licenciado, não compreendem a relação e importância do professor-artista, que é um pesquisador com uma reflexão artística que tem uma formação consistente e reflexiva para a atuação na arte e em sala de aula. No desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma pesquisa de campo com a observação, conversas com os estagiários, entrevistas respondidas pelos professores,

projetos em parceria, com oficinas nas escolas e na universidade. Quanto aos resultados das entrevistas, tivemos algumas seguintes respostas: professores que não percebem a importância da parceria e como podem desenvolver propostas a partir dos estágios; professores que solicitam troca de informações; que concordam da necessidade da prática para o estagiário; alguns não sabem o que esperar da parceria; alguns solicitam projetos de parceria; outros solicitam aulas práticas e diferenciadas; em algumas escolas os professores aceitam os estagiários, mas há uma grande resistência quanto aos pedagogos e diretores; em uma das escolas a informação obtida da pedagoga é a que a escola sempre aceita os estagiários e alterna os períodos, sendo um trimestre com estagiário outro não; a escola em que desenvolvemos diversos projetos com vários alunos estagiários no espaço da escola e na universidade, respondeu que os cursos que é precisam deles e autorizam quando acharem conveniente. Um dos últimos projetos após o estágio, a direção solicitou uma parceria para uma atividade, a qual foi realizada na universidade, e já temos novos estagiários nesta escola, com o objetivo da parceria atingido. Com os resultados desta pesquisa, constatamos que para o desenvolvimento da prática educativa dos nossos alunos estagiários temos que aproximar a universidade da escola pensando na construção da profissionalização do professor de Artes Visuais e na atual identidade do profissional. Nesta discussão sobre a realização do estágio

supervisionado obrigatório, verificamos as muitas dificuldades da concretização do estágio no curso superior de Artes Visuais - licenciatura com ênfase em computação da Universidade. Percebemos que muitos professores aceitaram a parceria compreendendo como fazer deste estágio um grande projeto. Outros, não perceberam ou não querem perceber, outros, o empecilho é colocado pelos pedagogos e diretores porque os professores aceitariam os estagiários em sala. O importante é que todos percebam a importância da participação do estagiário na ação profissional do professor, na investigação no espaço do estágio,

discutindo as insuficiências e colocando em prática projetos de parcerias que auxiliem nos problemas e projetos da escola, pois os estágios são um instrumento de intercâmbio de realidades e necessidades. Como resultado das propostas de parceria, percebe-se que temos obtido maioria de respostas positivas quanto à proposta e ao objetivo em mostrar que a universidade é o espaço de formação dos docentes e do exercício da pesquisa.

Palavras-chave: arte-educação; formação de professores; estágio curricular obrigatório; ensino de arte.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. (org) História da Arte-Educação. A Experiência de Brasília. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação – ECA – USP. São Paulo: Ed. Max Limonad Ltda. 1986.
- \_\_\_\_\_. Profissão professor. Porto: Ed. Porto, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos / Ana Mae Barbosa. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, 2002.
- CORTEZ, A Arte na escola: repensando a formação do professor de artes. São Paulo: Anais, 1998. P.348.
- In:SEVERINO, A. J. Dermeval Saviani e a educação brasileira ; o simpósio de Marília. São Paulo : Cortez, 1994.
- Martins, Miram. Didática do Ensino da Arte. São Paulo: FTD, 2000. P.12.
- NISKIER, A LDB: a nova lei da educação . Rio de Janeiro: Consultor, 1996. Artigo 26.
- OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria, ed. UFMS, 2005.
- Parâmetros Curriculares Nacionais : Arte / SEF. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.
- PICONEZ, STELA C. BERTHOLO. A prática de ensino e o estágio supervisionado. São Paulo: Papyrus Editora, 1999 4ª.ed.
- PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Estágio e docência / Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari, - 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)
- REVISTA DA FUNDARTE. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2002 – Semestral – v.2, n.4 (jul./ dez. 2002)
- ROSA, Maria Cristina da. A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica / Maria Cristina da Rosa – Florianópolis : Insular, 2005

## A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONHECIMENTO MEDIADA PELA TECNOLOGIA

Carlos Alves Rocha - UTP

O presente trabalho é resultado de estudos e pesquisas feitos durante a realização do projeto de pesquisa “Formação de Professores com o Uso das Tecnologias no Ensino Presencial e a Distância Visando a Inclusão Social”. Os objetivos que direcionaram a pesquisa citada foram: I - Mapear o sistema de relações da formação de professor em estudo, tendo na compreensão do papel da tecnologia e do mundo do trabalho o instrumento para identificar o padrão organizacional do curso de Pedagogia, bem como os focos de atuação dos envolvidos, seus problemas e interferências. II - Estabelecer os elementos que definem o paradigma oriundo da relação tecnologia e mundo do trabalho que interferem nas ações de formação, compreendendo as dinâmicas que os move, de forma que possa contribuir para a otimização da gestão da atividade em todos os sentidos, principalmente nos aspectos diretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem, estabelecendo a sua identidade e funcionalidade sistêmicas. Partindo da observação empírica de que havia uma diversidade de ações no curso de pedagogia, demonstrando a complexidade das relações envolvidas na formação, o problema que fundamentou foi baseado nas seguintes questões: Como se dá a articulação da formação de profissionais da educação que permite a esse complexo de relações ter uma unidade visando um mesmo objetivo? Qual o seu padrão de organização no qual se pode interferir nos momentos de correções de percurso e retroalimentar as ações do processo ensino-aprendizagem? O paradigma que fundamenta essa formação sofre interferências das transformações tecnológicas ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho? Que interferências são essas e quais as conseqüências? A partir desse questionamento, foi estabelecida a seguinte hipótese: Há um elemento articulador (paradigma) capaz de estabelecer o padrão de organização da ação, que sofre interferência da tecnologia e do mundo do trabalho, no qual é possível interferir para as correções de percurso e retroalimentação do sistema e que é o responsável pela unidade da formação. Nesse sentido, a pesquisa acima, partiu do pressuposto de que a escola, locus primordial da ação educativa, é um espaço que tem sofrido as mais variadas interferências ao longo do tempo, com a ocorrência de múltiplas influências em sua história. As grandes mudanças no mundo do trabalho e as aceleradas transformações por que passa a tecnologia, trazendo novas técnicas, novas profissões e interesses, têm exigido uma constante adaptação e acomodação das forças produtivas aos novos tempos,

fazendo com que a educação seja afetada no seu mister. A grande produção material no regime de acumulação capitalista em que está inserida a sociedade circundante, oriundo da mundialização da economia, requer uma reestruturação produtiva e serve de argumento para a intervenção nas práticas escolares. Essa intervenção, advinda do mundo do trabalho e do desenvolvimento científico e tecnológico, não é de hoje e nem ocorre por acaso. Alguns estudos nos levam a perceber que, no passado, os educadores ofertavam vagas nas escolas e estas entravam em conflito com as necessidades demandadas pelos empresários. Estes buscavam uma mão-de-obra com pouca qualificação, o que fazia da escola única com qualidade igual para todos não ser necessária. Isto se viu principalmente na primeira etapa do processo de industrialização, pois países em desenvolvimento, como o nosso, estabeleceram um parque industrial razoável contando com uma mão-de-obra de baixa qualificação. Nesse período, percebia-se verificar a existência de um contingente enorme de trabalhadores com pouca educação e, assim, mal preparados para enfrentar a complexidade da vida. Com o desenvolvimento tecnológico, o que se vê hoje é outra realidade: as altas tecnologias de produção e informação predominam e a grande maioria dos países não se arrisca a entrar nos competitivos mercados internacionais sem antes estabelecer um sistema educacional sólido e que, de preferência, atinja a totalidade da população, e não só a força de trabalho,

com oito, dez ou mais anos de ensino de boa qualidade (SILVA FILHO, 2001, p. 87). Tomando-se essas ideias como pressuposto para o estudo, estruturou-se o trabalho, que foi precedido de uma pesquisa bibliográfica intensa, que ia se renovando ao longo de sua realização. Para esse fim, houve a participação dos alunos das disciplinas “Tecnologia da Informação e da Comunicação” e “Estudos Interdisciplinares”, que diretamente foram envolvidos, através de atividades de ensino e pesquisa ligadas a temática em perspectiva. Esta pesquisa durou de julho de 2007 a julho de 2009, não obtendo todos os resultados esperados, uma vez que o tempo foi insuficiente para se auferir mais conhecimentos, demandando também o envolvimento de outras pessoas ao processo. Também foi fonte de estudos e pesquisas, a realização do projeto de extensão que ocorre sob os auspícios da Pró-Reitoria de Promoção Humana, da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, cuja iniciativa foi do curso de Pedagogia, a partir de proposta do autor desta pesquisa, e que tem a colaboração do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da mesma universidade. Participam alunos e professores dos cursos citados, e tem o seguinte título: “Inclusão Digital e Social”. Trata-se de um projeto que visou inicialmente atender a jovens em busca do primeiro emprego e pessoas de terceira idade da redondeza do campus “Sidney Lima Santos” (Barigui). Hoje, além do público inicial visado, se estende também a funcionários interessados da UTP de todos os câmpus

e qualquer pessoa da comunidade. Com o intuito de introduzir no mundo da informática essas pessoas, são transmitidos a elas conhecimentos básicos de software e hardware, e também algum aprofundamento em áreas do interesse das pessoas que buscam o projeto, bem como troca de informações que possam levar a uma melhoria das condições de cidadania e participação na sociedade de todos os envolvidos. Nesse projeto de extensão, há a oportunidade de se conhecer o alcance da relação do desenvolvimento tecnológico na vida das pessoas e a influência do mesmo em suas vidas particulares. Além de textos apresentados em eventos, destaca-se três produtos oriundos da pesquisa em foco: o livro em co-autoria, com o título de “Preparação dos Docentes no Uso das Tecnologias Assistivas para a Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais”, deste autor junto com as professoras Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo e Márcia Silva Di Palma, editado pela UTP em 2008; o livro “Mediações Tecnológicas na Educação Superior”, deste autor, editado em 2009 pela Editora IBPEX; e o capítulo intitulado “A Formação de Professores, a Tecnologia e o Conhecimento: relações e interferências”, que faz parte do livro “Educação Matemática, Tecnologia e Formação do Professor: algumas reflexões”, organizado pelos professores Nielce Meneguelo Lobo da Costa e Willian Beline, que está no prelo e será editado pela Editora FECILCAM, da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. São produções

em que aparecem alguns conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, destacando-se o seguinte: 1) A formação de professores deve também se ocupar com as transformações científicas e tecnológicas do último século, que têm exigido adaptações e modificações em várias atividades e setores produtivos, trazendo aos profissionais que lidam com a formação de outros um olhar diferente ao que vinha sendo feito em relação a isso. Isto se dá, principalmente, pelo advento de novas técnicas, novas profissões e interesses que devem ser considerados no ato formativo. Esta preocupação deve ocorrer na perspectiva de tentar entender as interferências que tudo isso causa na educação e na vida das pessoas, com condições de provocar discussões que permitam o trabalho do professor de acordo com os novos tempos. 2) Esta observação anterior leva a perceber que as ações de formação de professores são ditadas por uma demanda do contexto, que interfere na ação educacional. O que não pode ocorrer é que essa interferência aconteça em detrimento da integridade do ser humano em seus aspectos ambientais, sociais, mentais e políticos. Porque se isto acontecer poderá trazer prejuízos às pessoas, apresentando elementos motivadores e fortalecedores da exclusão social de muitos. 3) Deve também ser preocupação da formação de professores, o fato de em muitas das preocupações nas empresas hoje serem feitas em nome de uma responsabilidade social, apregoada como uma das finalidades essenciais de uma empresa, principalmente

se ela quiser obter algumas benesses do mercado e dos órgãos financeiros, governamentais e outros. Muitas pessoas e instituições estão criando e incentivando atividades de inclusão, com leis, projetos e programas que se preocupam com aqueles que são excluídos, principalmente por causa de sua deficiência ou falta de escolaridade. Essas ações ocorrem não porque querem fazer o bem, mas para lhes garantir uma visibilidade que lhes dê vida ativa no mercado, garantindo-lhes o lucro. Há exceções a isso, mas não têm o destaque necessário. 4) O desenvolvimento científico e

tecnológico tem trazido discussões e alterações de conceitos que envolvem o conhecimento, principalmente com a possibilidade dele ser elaborado e disseminado em rede, o que traz algumas mudanças paradigmáticas. Esses são alguns dos resultados da pesquisa, que poderão ser aprofundados para se atingir os objetivos esperados, o que só será permitido na continuação prevista desse trabalho.

Palavras-chave: conhecimento; educação; formação de professores; tecnologia.



## A REVISTA DO PATRIMÔNIO NA GESTÃO DE DR. RODRIGO: UM ESTUDO DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO PELOS TEXTOS DA REVISTA

Maria da Graça Rodrigues Santos - UTP

O Decreto-Lei nº25 (IPHAN, 2006), assinado por Getúlio Vargas em 1937, definiu as diretrizes para a preservação do patrimônio histórico no Brasil e regulamentou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, hoje IPHAN, que foi criado em 13 de janeiro do mesmo ano, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, dirigido por Gustavo Capanema. Os anos 1937-1945 foram marcados pela revitalização da estrutura governamental do Estado Novo, da qual os intelectuais tiveram grande participação, frente à possibilidade de aumentar sua atuação, mediante à proposta varguista de criar e proteger as esferas sociais da saúde, da educação, das artes, da administração e do trabalho. Voltava-se, também, à busca da unidade nacional, e à criação da nova sociedade brasileira. Nesse contexto, o SPHAN, como outros institutos criados, objetivava o aprofundamento de idéias nacionalistas e a divulgação da cultura brasileira. De acordo com Miguel e Correia (2009), através dos intelectuais a identidade nacional foi lapidada de modo a abrandar diferenças. A gestão do Órgão, a cargo de Rodrigo Melo Franco de Andrade, marcou a fase heróica do SPHAN, que contou com o apoio dos principais intelectuais do período, que procuravam “construir” o patrimônio nacional, com base no conceito de patrimônio adotado e claramente evidenciado no texto do Decreto-Lei nº25. Este estudo mostra como através da Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nos quinze primeiros números que correspondem à gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o Dr. Rodrigo - quer seja pela seleção de artigos, quer pelas idéias contidas em alguns deles - esse conceito de patrimônio foi sendo trabalhado de modo a privilegiar as obras edificadas do período colonial, ainda que os planos de Mário de Andrade, no seu projeto encomendado por Rodrigo Mello Franco de Andrade e que serviu de base para o Decreto-Lei, previssem maior abrangência nos critérios de escolha daquilo que deveria estar sob a guarda estatal. Andrade havia arrolado um conjunto de artefatos na sua lista de bens dignos de salvaguarda no pretendido patrimônio, que incluía música e danças populares, além de outras expressões do campo da etnologia. Naquele momento, como explica Lemos (2009), “ainda não eram correntes as noções de “cultura material” ou de “patrimônio cultural”, idéias até então vagas e destinadas a complicar o equacionamento de um decreto estadonovista estreante em assunto entre nós mal estudado”. A relação dos artigos de cada revista e dos seus autores dão também a medida da participação dos intelectuais no

projeto cultural do Estado Novo. O uso do termo patrimônio, adotado para caracterizar este período, baseia-se na definição de Choay (2001), para quem este conceito (de patrimônio), diferente de monumento, foi utilizado inicialmente para referir-se ao conjunto de obras, de caráter institucional, que representavam a nação. O número um da Revista está estruturado em quatro partes: a primeira com textos de natureza mais abrangente apresenta artigos de Alfredo E. Taunay, Heloisa Alberto Torres, Lucio Costa e do Rodrigo Melo Franco de Andrade; a segunda parte é dedicada ao mobiliário nacional; a terceira a monumentos da arquitetura religiosa, e a quarta parte, de notas, pequenos textos sobre temas específicos, a exemplo do texto descritivo sobre o Museu Coronel David Carneiro, em Curitiba. No início desse número, Rodrigo Melo Franco de Andrade, em texto denominado Programa, justifica a ênfase nos monumentos arquitetônicos apenas como uma primeira etapa das pesquisas que, segundo afirma, deverão abranger além dos imóveis, o conjunto de bens móveis e outros de valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico, artístico, natural e paisagístico, especificados no Decreto. Do número dois em diante, o sumário não apresenta estruturação mais elaborada e os quatorze textos estão listados sem critério aparente. Intercalam-se temas voltados a resultados de pesquisas históricas, artísticas e arquitetônicas, a exceção de um texto resultado de pesquisa etnográfica sobre a pesca brasileira, no

Maranhão, de Raimundo Lopes. No número três da Revista, dos quinze textos apresentados, temos: cinco deles são dedicados ao tema das pinturas religiosas, principalmente; três voltados ao mobiliário; dois ao Aleijadinho e o restante sobre casas e capelas coloniais. No número quatro, ao lado dos estudos sobre monumentos arquitetônicos, mobiliário e desenhos de arquitetura, são apresentadas duas biografias, um texto sobre os ofícios mecânicos em Vila Rica no século XVIII, além de dois estudos sobre aglomerados urbanos e um texto mais teórico sobre o valor artístico e o valor histórico na história da arte, ampliando o leque de interesses sobre preservação, que caracterizou os números anteriores. No número cinco, continuam os estudos do patrimônio material, sobressaindo alguns estudos sobre pintura, alfaias, um estudo teórico sobre barroco, dois estudos sobre textos históricos e um estudo sobre a “decoração das malocas indígenas”, que aponta para o interesse em expressões da cultura não erudita, um pouco na linha de Mário de Andrade, que apresentou, no período, um estudo sobre a diversidade cultural do Brasil. No número seis da Revista, os textos sobre o patrimônio material continuam predominantes, há um texto sobre mobiliário, um sobre a prataria seiscentista do Mosteiro de São Bento, uma biografia e “Um litígio entre Marceneiros e Entalhadores no Rio de Janeiro”. No número sete, mais uma publicação com mobiliário, patrimônio material, com ênfase em casas, um texto sobre as pinturas de Franz Post e Albert

Ekhout e outro sobre “Os Azulejos do Convento de São Francisco da Bahia”. No número oito, os artigos concentram-se mais uma vez no estudo do patrimônio material e dois textos tratam de arte: um sobre os modelos europeus na pintura colonial e outro sobre temas pastoris na arte tradicional brasileira. No número nove, dá-se seguimento ao tema principal e acrescentam-se uma biografia e dois estudos de textos históricos. O número dez é composto de apenas quatro artigos. Três são estudos aprofundados de bens de natureza material (fontes e chafarizes do Rio de Janeiro, Palácio das Torres e o Palácio Velho de Belém) e um sobre a contribuição de Marc Ferrez à fotografia no Brasil. No número onze, último da gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade, são mais uma vez publicados quatro artigos, todos de grande densidade. O primeiro é um estudo completo sobre as casas de câmara e cadeia, que se tornou um clássico no ensino da arquitetura brasileira e foi publicado posteriormente na Revista de nº26, assim como o texto *Arquitetura dos Jesuítas no Brasil*, de Lucio Costa, publicado originalmente no número quatro da revista. O segundo texto é sobre a procedência da arte de pintura na província da Bahia, com base em manuscritos da Biblioteca Nacional. O terceiro é um estudo sobre vestígios de Fortim Colonial no Engenho Novo e o último apresenta um guia histórico dos municípios do Pará. Os últimos quatro números da Revista, publicados nos anos 1955, 1956, 1959 e 1961, fecham o ciclo das publicações da chamada fase heróica

(FONSECA, 2005) do Serviço do Patrimônio, que esteve sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Os temas tratados nesses últimos números dão continuidade à política iniciada na publicação do primeiro número. Concluindo, observa-se que, à parte, o privilégio dado aos bens de natureza material, os artigos da revista têm caráter de fundamentação. Neles estão ou eles próprios são a base da construção do patrimônio cultural brasileiro. Os temas tratados são preciosos por evidenciar a riqueza do patrimônio brasileiro, todos tão importantes, naquele momento político do Estado Novo, como explica Melo Franco de Andrade. “trata-se, por conseguinte, de um vasto domínio, cujo estudo reclamará longos anos de trabalho, assim como a preparação cuidadosa numerosos especialistas para empreendê-lo. Esta revista registrará semestralmente uma pequena parte do que se houver tentado ou conseguido com esse objetivo. Ela conta com a contribuição dos doutos nas matérias relacionadas com a sua finalidade e bem assim com o apoio e a simpatia de todos os brasileiros interessados pelo patrimônio histórico artístico nacional” (*Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 1937, p. 2). Sob outra perspectiva, a análise desses artigos evidencia a participação dos intelectuais no projeto getulista. São contribuições de pesquisadores e historiadores que tiveram grande importância na definição e organização do patrimônio nacional, incluindo o próprio Rodrigo Melo Franco de Andrade.

## REFERÊNCIAS

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: UNESP, 2001.

IPHAN. Coletânea de Leis sobre preservação do Patrimônio. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ; MinC – Iphan, 2005.

MIGUEL, Nádyá Maria D., CORREIA, Maria Rosa dos Santos. Os intelectuais no Iphan e no Ibge na era Vargas. Anais do V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: Faculdade de Comunicação/ UFBA. 27 A 29 de maio de 2009.

REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Rio de Janeiro: SPHAN, 1937 – 1961. n°1-15.

## A UTOPIA FIN-DE-SIÈCLE DE EDWARD BELLAMY

José Antonio Vasconcelos - USP

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO E DA PROBLEMÁTICA: Com a expansão industrial ocorrida principalmente a partir da segunda metade do século XIX nos Estados Unidos proliferam-se as grandes metrópoles, que já não eram incomuns na Europa nessa época, a exemplo de Londres, Manchester, Paris e outras. Tais quais as cidades européias, os grandes centros urbanos nos Estados Unidos encontravam problemas como a miséria, a criminalidade e o conflito de classes, ao lado da exuberância de seus edifícios e das comodidades trazidas pela evolução tecnológica. Neste contexto, situa-se Edward Bellamy, cuja obra principal, *Daqui a cem anos (Looking Bakward)*, tornou-se um dos romances mais populares na virada do século. O conteúdo de *Daqui a cem anos* pode ser enquadrado nos moldes daquilo que já se havia convencido chamar de “socialismo utópico”, uma corrente de pensamento difusa que tem como premissa comum a transformação pacífica da sociedade industrial e capitalista num modelo igualitário, no qual as classes sociais teriam sido abolidas. Mas por que no tipo de organização social da cidade proposto por Bellamy interessou a intelectualidade de sua época? O que era exatamente a cidade no final do século XIX, seus pontos positivos, negativos; e como a sociedade socialista descrita por Bellamy superava as contradições existentes na cidade administrada pela burocracia privada? Uma hipótese que explica o sucesso de *Daqui a cem anos* reside no fato de que o homem do século XIX não estava atrás de um modelo de sociedade radicalmente diferente daquele encontrado nas grandes concentrações urbanas. O objetivo último não era fugir da cidade, mas expurgar seus pontos negativos, mantendo o modelo existente. A América do Norte, em especial, tornou-se palco de uma série de experiências realizadas por socialistas utópicos, que viam ali um território ainda não completamente dominado pelo espírito industrial e capitalista, e que por isso mesmo contaria com mais chances de sucesso. Com o desenvolvimento industrial surgia uma grande necessidade de que contingentes populacionais cada vez maiores se concentrassem em espaços cada vez mais delimitados, pois a organização do tempo é fundamental nesse tipo de sociedade e as distâncias representavam a perda de um valioso tempo útil a ser aplicado no processo de produção. A partir dessa organização diferenciada do espaço, novas relações sociais tomavam lugar, criando problemas que exigiam novas soluções. Questões como a educação, a literatura, a arquitetura, a recreação e o relacionamento entre patrões e empregados revestiam-se de novos matizes. Talvez possamos objetar que a obra de Bellamy, desenvolvendo-se no âmbito

do pensamento utópico, propõe um modelo de cidade inexistente e inválido, portanto, como fonte para uma pesquisa histórica. Devemos considerar, entretanto, que o pensamento utópico não é mais que uma resposta eloqüente, que vem ao encontro de problemas reais e, portanto, históricos. Além disso, a literatura utópica não desempenha um papel puramente passivo, enquanto reflexo dos padrões de comportamento vigentes, mas participa ativamente da História enquanto formadora de novas opiniões.

**EDWARD BELLAMY E SUA UTOPIA:** Ao longo da segunda metade do século XIX surgia um novo tipo de literatura, pois os autores românticos, que exploravam temas como o pecado e a culpa, e desenvolvidos em cenários pouco familiares aos leitores, cediam lugar a uma literatura que tinha na cidade e no cotidiano do cidadão urbano seu principal foco de atenção. No meio dessa tendência literária situa-se Daqui a cem anos, de Edward Bellamy, contrastando a injusta sociedade urbana e industrial de seu tempo com uma imaginária América socialista, na qual um governo fortemente centralizado permitia uma vida digna a todos os cidadãos. Daqui a cem anos foi impresso em vários milhões de exemplares traduzido para mais de vinte línguas, tendo sido um dos maiores Best-sellers na virada do século. No romance o Sr. Julian West, um jovem membro da classe mais abastada de Boston, é transportado para o ano 2000 após uma suposta noite de sono. Na Boston do século XX, o Sr. West tem por

anfitrião um médico chamado Dr. Leete, que tenta explicar ao protagonista a delicada situação em que este se encontra. A sociedade do século XX, tal como descrita por Bellamy, não difere muito em termos de tecnologia daquela existente no século XIX. O que muda é a racionalidade do sistema econômico. Por meio de uma administração pública centralizada a produção aumenta e a jornada de trabalho diminui, pois o que é gasto em armamentos, propaganda e complexa distribuição de mercadorias é então canalizado para atividades mais proveitosas, uma vez que nesta sociedade não há mais guerras nem competição de mercado. Diminui também o desperdício ocasionado por empreendimentos equivocados, crises periódicas e ociosidade de capital e trabalho. Todos trabalham, todos possuem a mesma renda e ninguém se abstém de uma vida farta e digna. Na sociedade capitalista do século XIX, uma distribuição igualitária nacional ainda não seria suficiente para acabar com a pobreza. No ano 2000, pelo contrário, à padronização da renda individual, soma-se o aumento da produção e o fim do desperdício, que em conjunto oferecem o bem estar material de toda população. Seria errôneo afirmar que Bellamy não tenha concebido qualquer evolução tecnológica em sua visão de futuro. Trata-se, porém, de profecias não cumpridas, ingênuas em sua maioria, como a combustão sem fumaça ou marqueses retráteis para a proteção dos pedestres em dias de chuva. Ainda que não desprovidas de um certo

charme, tais profecias encontram-se muito aquém das visões futuristas produzidas por autores como Júlio Verne ou H. G. Wells. ÉW no aspecto econômico e social que Bellamy se impõe, justificando assim, com sua originalidade e sedução, a profunda influência exercida em personalidades como John Dewey, Eugene V. Debbs, William Allen White, e no meio intelectual norte-americano de maneira geral. Muitos dos intelectuais do século XIX acreditavam que a superação das perdas que sentiam se daria por meio de um movimento de resgate da antiga sensibilidade rural. Nesse sentido, situa-se, por exemplo, William Morris, um poeta e romancista britânico que elaborou uma utopia de caráter bucólico, ou mesmo Karl Marx e Friedrich Engels, que insinuam na Ideologia Alemã a futura existência de um intelectual em harmonia com a natureza. Num outro extremo, situam-se os intelectuais que vêm no ulterior desenvolvimento da sociedade capitalista a superação mesma das perdas trazidas pela Revolução Industrial. É neste sentido que se dirige a crítica de Edward Bellamy: a volta ao campo não representa uma resposta possível ao impasse criado pela urbanização. O home das grandes cidades não é feliz, vive cercado pela miséria, mas ainda assim não abandona o meio urbano diante da possibilidade de escolha. Para ele a cidade não é intrinsecamente má: as relações sociais e de produção, passíveis de modificação,

é que imprimiam essa marca eminentemente negativa das grandes cidades, e não a vida urbana enquanto tal. Interrogado pelo seu anfitrião acerca do que mais lhe havia chamado a atenção ao vislumbrar a cidade de Boston de uma sacada, o Sr. West, protagonista do romance, responde que foi a ausência de chaminés e de fumaça. Em outras palavras, a indústria, geradora de empregos e produtora de mercadorias que elevam o padrão de vida do ser humano, não desapareceu na utopia futurista de Bellamy. Sai de cena apenas a chaminé, representação paradigmática da poluição e insalubridade sempre presentes na sociedade industrial. Expulso o elemento negativo, a cidade revela-se o lugar ideal de trabalho e residência. A obra de Bellamy torna-se, assim, uma riquíssima fonte de dados para uma pesquisa historiográfica que se desenvolve no âmbito da experiência urbana tal como esta é sentida por um intelectual norte-americano do final do século XIX. Daqui a cem anos, longe de simplesmente apresentar uma representação vazia de significado, por se constituir em torno de uma cidade inexistente, oferece ao leitor atento uma crítica muito bem elaborada da sociedade urbana da época em que o referido romance foi escrito. Explicitar a relação entre a proposta utópica de cidade criada por Bellamy e as condições sociais que a inspiraram é o objetivo maior dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BELLAMY, E. Daqui a cem anos: revendo o futuro. 2. Ed. São Paulo : Record, s.d.

BLAKE, N. M. A history of American life and thought. New York : McGraw Hill, 1963.

MADISON, C. A. “Edward Bellamy, social dreamer”. The New England Quarterly. Vol. 15, No. 3 (Sep., 1942), pp. 444-466.

PETITFILS, J-C. Os socialismos utópicos. São Paulo : Círculo do Livro, s.d.

THUMBER, C. “Edward Bellamy, the Erosion of Public Life, and the Gnostic Revival”. American Literary History, Vol. 11, No. 4 (Winter, 1999), pp. 610-641.



## APLICAÇÕES DAS LINGUAGENS DA ARTE E COMUNICAÇÃO EM INTERFACES TECNOLÓGICAS: A “WOP ART” DE GISELLE BEIGUELMAN

William Sade Junior - UTP

INTRODUÇÃO: A partir de um contato casual com um “cartão virtual digital”, inserido no portal do UOL [<http://www.uol.com.br>] que, dentre vários muito repetitivos e inexpressivos, chamou a minha atenção, pois trazia uma linguagem diferenciada dos demais, primeiro pela sua característica verbo-visual, que trazia intrínseca no seu conteúdo, uma linguagem própria do meio digital, conceito que eu buscava em minha pesquisa. Simples na forma, e objetivo no seu conteúdo, mostrava na tela a mensagem “txt\_me”, com caracteres brancos em fundo preto. Ao acessar o cartão através do clicar do mouse, uma breve animação surge, apresentando caracteres e imagens que lembram os primeiros games de console, em movimentos de revolução que formam uma espécie de tubo, que se dissolve e torna-se novamente o “txt\_me” do início. Ao fundo, um clipe de música eletrônica interage com o movimento formado pela animação. Sendo professor das disciplinas de Hipermissão e Poéticas Tecnológicas no Curso de Artes Visuais da UTP e tendo em vista a necessidade prática da pesquisa para o desenvolvimento em laboratório de projetos que representem esta linguagem tecnológica em poéticas ou interfaces hipermissão, web-arte, etc., encontrei naquele “singelo” trabalho a síntese do que eu procurava nas minhas pesquisas. A autora, Giselle Beiguelman, artista premiada nacional e internacionalmente, pesquisadora, doutora, professora da Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, com uma vasta e significativa obra em arte e novas tecnologias, é encontrada na sessão cartões de arte, junto com outros dois trabalhos seus, igualmente interessantes, pela forma e linguagem empregadas. Devido à necessidade de sistematizar a pesquisa sobre a obra da artista com o objetivo de investigar e ordenar os vários conceitos e linguagens que envolvem o seu trabalho, e na tentativa de organizar uma fundamentação teórica que auxilie nos projetos práticos desenvolvidos em laboratório de informática, os paradigmas que envolvem tais conceitos, o hibridismo, as intermissões, a interseção da arte e da comunicação, a convergência digital nas novas mídias, continuei pesquisando a obra da referida artista em busca de novos argumentos que pudessem auxiliar no desenvolvimento do estudo das linguagens dentro do laboratório. Entre os seus trabalhos existe um que se tornou a base deste estudo, a “Wop art”, hibridização da tecnologia wap - wireless application protocol com o conceito de op-art ou optical-art, para gerar, segunda Beiguelman, “sistemas sígnicos que podem ser enviados via tecnologia móvel sob a forma de arte digital.” A

análise dessa obra surge da possibilidade de visualizar o encontro da tecnologia digital com uma forma de arte “tradicional”, oportunamente pela proximidade de linguagens. A arte contemporânea, supostamente em crise, procura novos significados, recursos de linguagem e espaços alternativos, e desta forma, o encontro com as novas tecnologias informáticas e de comunicação, pode ser uma dessas possibilidades de resgate do significado de uma arte expressiva. Essa expressão, passa pelo conhecimento dos recursos de linguagem próprios do meio, no caso o digital, embora não seja necessariamente fundamental para uma realização artística significativa, é necessária para o reconhecimento crítico dessa forma de arte bem como para a formação acadêmica de pesquisa em arte. Para Lúcia Santaella, as pesquisas em arte e comunicação têm “negligenciado o fator semiótico das mensagens produzidas pelas mídias”, pois segundo ela, “(...) São mensagens que se organizam no entrecruzamento e na inter-relação bastante densa de diferentes códigos e de processos sógnicos diversos, compondo estruturas de natureza altamente híbrida.” (Santaella, 2000, p. 24). O híbrido, que a rigor é a mistura de espécies diferentes que formam uma nova espécie, foi trazido para os meios de comunicação por Marshall McLuhan como sendo “(...) o encontro de dois meios (...) do qual nasce a forma nova”, e mais, “O momento do encontro dos meios é um momento de liberdade e libertação do entorpecimento e do transe que eles

impõem aos nossos sentidos.” (McLuhan, 1964, p. 75). Esta característica não é exclusiva das mídias eletrônicas, pois para Santaella “(...) todas as mídias, desde o jornal até as mídias mais recentes, são formas híbridas de linguagem, isto é, nascem na conjugação simultânea de diversas linguagens. Suas mensagens são compostas na mistura de códigos e processos sógnicos com estatutos semióticos diferenciais”. (Santaella, 2000, p. 24). Quando utilizamos as tecnologias de uma forma geral, seja na produção ou no consumo, ela se efetua por vias de equipamentos, máquinas ou aparelhos. Estes dispositivos incorporam tecnologias de todo o tipo, mecânicas ou eletrônicas; são equipamentos fotográficos, de vídeo, máquinas de lavar, de escrever, de costurar, aparelhos de som, rádio, televisão, pagers, telefones celulares, notebooks, entre outros. Toda essa tecnologia, depois de absorvida é incorporada ao cotidiano e passa a se tornar automatizada, por isso, não nos damos conta de como se dá o seu processo de utilização, quem a inventou, como foi realizada, de que forma foi construída. Enfim, ela passa a ser um objeto cultural. Algumas técnicas, modos e termos são adaptados de culturas anteriores e continuam sendo utilizados de forma automática. A utilização da interface gráfica hipermídia como mediação entre o meio digital (emissor) e o usuário formador (destinatário), mostra a necessidade de desenvolvimento de projetos de comunicação que estabeleçam uma relação adequada entre a forma de expressão e o conteúdo da mensagem.

Uma interface pode ser definida como um conjunto de dispositivos que proporcionam a comunicação entre dois ou mais sistemas distintos. Para Pierre Lévy “a interface efetua essencialmente operações de transcodificação e de administração dos fluxos de informação”, (LÉVY, 2000, p. 176), ou seja, ela interpreta os códigos numéricos e os converte em informação “legível”. Em computação, cabe ao sistema operacional e aos programas, interpretar e decodificar a linguagem da máquina e convertê-las em informação. O propósito da interface é estabelecer a relação de comunicação entre o homem e a máquina através de comandos de interatividade. Com a atual tendência à convergência dos meios de comunicação, informáticos e multimídia a partir do avanço tecnológico e científico proporcionados pelo desenvolvimento da linguagem digital, a preocupação com a adequação do meio para essa nova linguagem é freqüente. Segundo o IBCD (Instituto Brasileiro para Convergência Digital) “O tema convergência vem sendo discutido desde os anos 80, quando se reconheceu a importância da comunicação por computadores. As barreiras convencionais entre as indústrias mais envolvidas, são fortes. Apesar dos avanços tecnológicos propiciarem as condições necessárias para a convergência, o caminho

apenas começou.” (CONVERGÊNCIA DIGITAL, 2006) Um dos caminhos diretos para o approach entre o novo usuário interagente e o conteúdo de comunicação são as interfaces, sejam elas gráficas através das telas ou suportes visuais; físicas através de aparatos periféricos e sensores ou simbólicas através da codificação e decodificação das linguagens naturais do meio. Conhecer esse novo “leitor” dos signos digitais é fundamental para decifrar os códigos culturais envolvidos no processo.

**OBJETIVOS: OBJETIVO GERAL** - Analisar a obra da Artista Giselle Beiguelman em busca de elementos sócio-culturais que comprovem o seu diferencial simbólico diante da massa de informação disponível nas novas mídias.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Organizar conceitos teóricos que fundamentem os projetos práticos em laboratório de informática.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Como corpus deste trabalho, iremos utilizar parte do conteúdo do Website “<http://www.desvirtual.com>”, da artista Giselle Beiguelmann, especificamente a obra “Wop Art” disponível na rede e alguns elementos simbólicos indispensáveis para a conclusão desse trabalho.

Palavras-chave: arte; comunicação; tecnologia digital.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2005.
- ARANTES, Priscila. Arte em tempo de estética digital.
- BARROS, Diana L. P. de. Comunicação, manipulação, interação: estratégias do discurso. Associação Brasileira de Linguística – 54ª Reunião Anual da SBPC: Conferência 4, 2001. Disponível na Internet : <http://www.letras.ufrj.br/abralin/Sbpc/conf4.htm>. (ago. 2003).
- BEIGUELMAN, Giselle. O livro depois do livro. Giselle Beiguelman. São Paulo : Peirópolis, 2003.
- DE MASI, Domenico. A sociedade pós-industrial. São Paulo: Ed. SENAC, 2000.
- DOMINGUES, Diana (org.). A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- FLUSSER, Vilém. A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2000.
- \_\_\_\_\_. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. O que é virtual? São Paulo: 34, 1996.
- MACHADO, Arlindo. Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo; EDUSP, 1993.
- \_\_\_\_\_. Repensando Flusser e as imagens técnicas. Ensaio apresentado no evento Arte en la Era Electrónica-Perspectivas de una nueva estética, realizado em Barcelona, no Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, de 29.01 a 01.02.1997. Disponível em [www.fotoplus.com/fpg/gbf002.htm](http://www.fotoplus.com/fpg/gbf002.htm). Acessado em (jul. 2008).
- MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001.
- MELLO, Christine. Arte e novas mídias: práticas e contextos no Brasil a partir dos 1990. Documenta 12 Magazines. Disponível em <http://www.canalcontemporaneo.art.br/documenta12magazines/archives/000882.php>. Acessado em (jul. 2008)
- REVISTA CONVERGÊNCIA DIGITAL, Convergência digital, 2006. Disponível na Internet [http://www.ibcd.com.br/conv\\_digital.htm](http://www.ibcd.com.br/conv_digital.htm). Acessado em (mar. 2006).
- SANTAELLA, Lúcia. Cultura das mídias. 2.ed. São Paulo: Experimento, 2000.
- WEBSITES
- <http://www.artemov.net>
- <http://www.desvirtual.com>
- <http://www.itaucultural.org.br>
- <http://www.rhizome.org>
- <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/index.shl>

## AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA PERSPECTIVA DE WALLON

BUENO, Jocian Machado - UTP/FACHLA/Pedagogia/NUPPEI

O presente estudo faz parte do corpo teórico desenvolvido para a fundamentação da pesquisa de campo futura, sobre as múltiplas linguagens na prática pedagógica inclusiva. Traz-se a reflexão de como se constitui as múltiplas linguagens no processo evolutivo da criança a favor da construção do conhecimento, a partir das teorias de Wallon e a importância de se compreender tais fundamentos na prática pedagógica inclusiva. Partindo dos estudos de Wallon e de autores que discutem a prática pedagógica e a inclusão, organiza-se uma construção teórica visando articular tais temáticas. Sabe-se, segundo Lima (2001) que é na interação com pessoas e com o meio que a criança vai construindo sua subjetividade, sua imagem corporal, percebendo características próprias e desenvolvendo sua autonomia. E nessa interação vai elaborando e constituindo diversas linguagens. A criança com necessidades educacionais especiais, a aprendizagem e o desenvolvimento estão associados à apresentação do maior número de estímulos para que ela se aproprie do meio e vá constituindo seus referenciais próprios na interação com o outro e os objetos. Para isso, necessita que essa apropriação se dê de forma integral. Wallon (2000) comenta que estudar o desenvolvimento da pessoa completa subentende basear este estudo numa perspectiva dialética, fazendo com que a relação entre a pessoa com necessidades especiais e as demais, o meio e os objetos sejam articulados e desarticulados, revelando elementos favorecedores e também dificultadores de sua assimilação direta dos estímulos do meio. Essa visão contraditória, abrangente e dinâmica traz em seu cerne os conflitos e as múltiplas manifestações da criança, que com suas potencialidades pessoais, vai se movendo, agindo, falando e manifestando-se. Desta forma, vai utilizando suas múltiplas linguagens, dentre elas a corporal, a oral, a plástica e a gráfica. Também é através destas múltiplas linguagens que o professor percebe seu aluno, e media as possibilidades de aprendizagem, oferecendo subsídios para a reflexão pedagógica deste. Referindo-se aos estudos de Wallon e tratando de temas como emoção, linguagem, pensamento e tantos outros, o referido autor fornece valioso material para a adequação da prática pedagógica ao desenvolvimento da criança. Como sua teoria tem um aspecto biológico e outro social, além do olhar dialético sobre o desenvolvimento infantil, Wallon ainda traz a questão da totalidade e da descontinuidade no desenvolvimento, ou seja, estabelece que esse desenvolvimento ocorre através de rupturas, conflitos e crises. Nesse sentido, ao compreender que o

desenvolvimento infantil está relacionado ao processo de maturação do caráter integrado (afetivo/cognitivo/motor), mas que se revela através das contradições e rupturas acima citadas, Wallon apresenta a questão da totalidade como uma possibilidade de compreender a criança com necessidades educacionais especiais, já que a mesma, historicamente, vem sendo estudada a partir da fragmentação em seu desenvolvimento, na tentativa de desvelar cada parte de sua dificuldade. Tal perspectiva inclusiva inatista / determinista foi preponderante, com os atendimentos educacionais especializados imperando sobre a escola, atribuindo ao indivíduo com deficiência a origem de suas dificuldades e limitações, as quais dificilmente poderiam ser modificadas por uma ação exterior, mas apenas atenuadas (PARANÁ, 2006). Contraditoriamente a essa concepção, a perspectiva histórico-cultural apresentada na teoria do desenvolvimento preconizada por Wallon estabelece que o desenvolvimento da criança é marcado pelas alternâncias entre cognição e afeto e entre razão e emoção, na qual a mediação do adulto encontra-se presente e é determinante para a relação entre o sujeito e o meio. Na teoria de Wallon, a emoção se integra de maneira indissociável da inteligência, e ambas se expressam através do movimento, o qual, por sua vez, afetará as emoções e a inteligência. Wallon (1975) ainda diz que é a partir da sua própria experiência, das repetições, das diferenças que se apresentam, que a criança se torna capaz de distinguir e reconhecer o

que está de acordo ou não com as suas expectativas e necessidades, o que a leva ao aprendizado. Nessas idas e vindas, relaciona-se com outras crianças, movimentase, agarra e manipula objetos, escuta palavras dos adultos, repete ou fala espontaneamente, imita o que observa, e vai construindo estados de representação, de pensamento e de emoção. Wallon ainda comenta que o movimento contém a representação, antes mesmo que ela possa traduzir-se em imagem ou explicitar os traços que deveriam compô-lo. E é a partir dessa primeira forma de linguagem, a corporal, que a criança vai se organizando em seu crescimento biológico e maturacional, e pelas diferentes experiências e vivências vai constituindo as linguagens oral, plástica e gráfica. Independentemente de possuir necessidades educacionais especiais ou não, toda criança estará envolvida na interação com o meio e objetos, e terá uma relação individual, e, portanto, uma aprendizagem única e pessoal. Ao se referir sobre a educação inclusiva atual, ainda nos deparamos com uma realidade educacional excludente. As estruturas escolares, na sua maior parte, priorizam os aspectos conteudistas e apresentam currículos fragmentados, com atividades voltadas a todos de forma igualitária e sem contemplar a diversidade, que é inerente a qualquer sujeito aprendiz. Corroboramos com a afirmação apresentada nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 48) a qual aponta que “ainda que haja uma nova compreensão

dos saberes e práticas da Educação Especial sendo produzida, o enfoque da Educação Especial baseado no déficit e na idéia de práticas de normalização dos sujeitos, para sua migração a contextos sociais ditos comuns, sobrevivem às novas perspectivas emergentes”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas ainda se revelam voltadas a atender a dinamicidade preconizada pelo professor, subentendendo que a apropriação do conhecimento esteja subordinada a tempos didáticos específicos, a tarefas escolares pré-estabelecidas segundo a análise exclusiva do professor, dentre outras questões. E concordando com Amaro e Macedo (2002), para que se construa uma escola e uma prática pedagógica inclusiva, temos que resgatar o desejo de aprender e ensinar, inovando e fazendo das queixas de produtividade e das dificuldades do aluno, e dos costumes pedagógicos parciais dos professores um motivo de superação, construindo novas práticas

pedagógicas, correlatas à complexidade e à diversidade do sujeito alunado. Para tal, há necessidade de entender como a criança apreende os conteúdos em seu processo de desenvolvimento, como aprende e como age sobre a realidade material, apropriando-se desse conhecimento, dentro da escola e fora dela. Com tal afirmativa, encontra-se nos estudos de Wallon apontamentos e exemplos práticos de como a criança age e constrói sua personalidade e caráter, com fundamentos que permitem delimitar que a relação entre a razão e a emoção deve se fazer presente para que as múltiplas linguagens se revelem na totalidade do sujeito, tanto para a criança com necessidades educacionais especiais quanto para aquela que segue em seu desenvolvimento, em um percurso único e pessoal.

Palavras-chave: múltiplas linguagens; prática pedagógica; inclusão; Wallon.

## BOLSAS PROUNI – PRIMEIROS RESULTADOS DE UMA ATITUDE PARA MINIMIZAR OS EFEITOS DA DESIGUALDADE SOCIAL

Sônia Izabel Wawrzyniak - UTP

Esta pesquisa tem como objetivo identificar o processo de inclusão/exclusão dos estudantes que receberam bolsas ao ensino superior, no período de 2005 a 2009, na Universidade Tuiuti do Paraná. O governo federal por meio da Medida Provisória n. 213/2004 instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI – quando passa a ofertar bolsas de estudos para os cursos de graduação, em universidades particulares, podendo ser integral para quem comprovar renda familiar per capita inferior 1,5 salário mínimo, ou parcial a quem tem renda familiar per capita que não exceda a três salários mínimos. Uma comparação entre as bolsas encerradas integrais e parciais, nos anos de 2005 e 2009 permite constatar que o percentual de bolsas parciais encerradas são maiores do que as bolsas integrais. Podemos constatar a interferência da distribuição de renda, que não permite aos bolsistas parciais de 50% consigam honrar com os seus compromissos. Os alunos iniciam os seus estudos de nível superior sem ter a certeza de até quando poderão dar continuidade. Segundo Hasenbalg (2003) o ingresso no mercado de trabalho é uma realidade para a grande maioria dos nossos jovens, muitos desses alunos bolsistas exercem algum tipo de atividade remunerada. Podemos perceber que a questão econômica, realmente, é um determinante na evasão do aluno na Universidade, que o índice de encerramento de bolsas parciais supera o de bolsas integrais. Uma reflexão sobre a realidade e as concepções de exclusão/inclusão dos alunos favorecidos com as bolsas de estudos, que beneficia ex-alunos de escolas públicas e baixa renda. O que norteia esta discussão é uma questão macrossocial que tem como categoria de análise a desigualdade social, a partir da o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – de 2006 que apresenta como possível solução de muitos problemas brasileiros a melhor distribuição econômica. Com a intensificação da globalização vivenciada nas últimas décadas, o aumento das inovações tecnológicas, o sistema produtivo e financeiro conectados internacionalmente, vem à tona a contradição da desigualdade social. Segundo Pedro Hespanha, a exclusão social, a marginalização e “as desigualdades não foram inventadas pela globalização. No entanto, a globalização pode ser responsabilizada por amplificar as desigualdades geradas pelo próprio sistema capitalista em vez de promover a sua redução” (2002, p.168). O governo federal na tentativa de romper com essa elitização proporciona a entrada de alunos de baixa renda para a sua qualificação em curso de graduação em instituições de ensino superior particulares, por meio de bolsas de estudo patrocinadas pelo governo. Conforme Schwartzman (2004), a desigualdade de renda e pobreza podem ser combatidos com investimentos significativos na educação pública ou qualquer tipo de iniciativa



ou combate à pobreza, por meio da educação. O ProUni vem de encontro ao que Zago (2005) se refere à reduzida representatividade no ensino superior por parte da população de baixa renda. Não se referindo às “minorias”, mas a uma grande parcela excluída do ensino superior brasileiro, sobretudo considerando que a faixa etária de 18 a 24 anos apenas 9% frequenta o ensino superior, um dos percentuais mais baixos do mundo. Segundo um estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Candido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito. O que reafirma a condição de desigualdade social a que está submetida à sociedade brasileira. A desigualdade social aqui apontada como o maior problema para o crescimento econômico, atinge uma parcela da população que está excluída do conhecimento acadêmico e sem uma perspectiva de ascensão social. Com o ProUni esta população passa a ter um maior acesso ao ensino superior. Utilizando o Relatório Geral dos bolsistas – MEC, fornecido pela instituição de ensino, pode-se constatar que o número de alunos bolsistas que deixam de frequentar os cursos escolhidos estão em seu maior índice entre os bolsistas parciais, o que indica que mesmo com as bolsas de 50% e 25% os alunos que tem como origem as classes populares sentem dificuldade em arcar com os custos do ensino superior e mais os gastos pessoais e familiares, já os que se encontram com bolsas integrais os índices de desistências são quase insignificantes. Pode-se presumir que a dificuldade para esses alunos é a questão econômica,

pois os resultados dos ENADEs – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes apresentam que os alunos que entraram na universidade pelo programa tiveram médias superiores aos demais estudantes na prova de conhecimento geral. No primeiro semestre de 2009 ocorreram as colações dos 58 alunos que ingressaram nas primeiras turmas que possuíam estudantes com bolsas ProUni, nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Curso Superior de Tecnologia em Bioprocessos e Biotecnologia, Curso Superior de Tecnologia em Estética e Imagem Pessoal, Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, Design Bacharelado em Moda, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Psicologia, Relações Internacionais. Entre os quais, os cursos com maior número de bolsista foram o curso de Pedagogia com 8 formandos, de Psicologia, Geográfica, Curso Superior de Tecnologia em Bioprocessos e Biotecnologias com 7 formandos. Os cursos de Licenciaturas (Geografia, História, Letras, Educação Física e Pedagogia) perfazem um total de 31 formandos, neste período, o que pode ser justificado em decorrência do acesso através das bolsas que prevêm que professores da rede pública de ensino básico em efetivo exercício do magistério, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo as vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda não é considerada.

Palavras-chave: desigualdade social; exclusão; inclusão.

## REFERENCIAS

HASENBALG, Carlos. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson (org.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.

HESPANHA, Pedro. Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social. In. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*. São Paulo: Augurium, 2004.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Ago 2006, vol.11, no.32, p.226-237. ISSN 1413-2478

## CAMINHADA DE UMA PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniele Cristina Rosa

INTRODUÇÃO: Meu projeto de Mestrado intitulado “Prática Pedagógica e Identidade da Criança Negra na Educação Infantil: o que sou, aprendo através do seu olhar” nasceu das inquietações e observações realizadas durante os últimos quatro anos (2004 a 2008) nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba – Núcleo de Santa Felicidade, quando na condição de Coordenadora de Projeto, nos momentos de visita as salas de crianças de zero a três anos acompanhei e participei do trabalho das educadoras da infância. Verifiquei que absorvidas pelos rituais do cotidiano e pelas necessidades manifestas das crianças, expressam em seus diálogos falas sutis, como: “ olha que lindo este bebe, ele é negro, é o nosso chocolate, é negro... é bonzinho, não bate em ninguém.” Ao analisar estas falas questiono: Quais as relações entre as práticas pedagógicas da Educação Infantil e a Identidade da criança? Como estas educadoras vêm contribuindo, em seus fazeres, olhares e falas na formação das crianças? Pensando que a identidade não é algo inato Abramovicz (2006) aponta que na escola, trabalha-se como se não houvesse diferenças, prega-se uma igualdade entre as crianças apesar de existirem efetivamente praticas de diferenciação de caráter racial e estético. Há um desprestígio as demais culturas, entre elas a cultura africana e uma falsa cultura da inexistência do racismo na escola. Este desprestígio se configura desde o material didático a formação dos professores. Se a escola é espaço de educação, é espaço coletivo de formação, o resgate da história e da memória do povo africano é uma oportunidade formativa. É com este olhar que a Lei 10.639/2003 aprova o parecer CNE/ CP3/2004 instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. É importante compreender que o trabalho com as orientações Étnico-raciais, na escola, não visa exclusivamente a valorização do negro e elevação da auto-estima das crianças afro-descendentes. Tratar de elementos da Cultura e da História do povo africano e das relações é um componente que vislumbra a formação de todas as crianças na perspectiva anti-racista demonstrando que diferentes raças contribuíram para a formação do povo brasileiro, tal como ele é. Quando tratamos da construção da identidade de crianças pequenas, buscamos em Abramovicz o entendimento que: ela é a consciência que cada um de nós tem de si próprio, ao ter da sua comunidade, da sua classe social, do seu grupo de raça, de gênero, do país onde vivemos. Consciência essa que se elabora na vida do

dia-a-dia, dando significado as relações que se dão na família, na comunidade, na escola, no um do trabalho. (2000,p.75) Esta consciência de si, no universo das crianças muito pequenas é constituída em espaços coletivos (Centros Municipais de Educação Infantil) pelos múltiplos olhares dos educadores e outros pares. Dessa forma, as relações estabelecidas com outras pessoas são fundamentais na construção da identidade de cada um. Quando tratamos sobre a identidade das crianças negras, vislumbramos que a Educação Infantil, como espaço formativo, deve trabalhar com vistas a desenvolver a identidade cultural e racial das crianças que dela participam. Falamos na constituição desta identidade, de praticas pedagógicas que contribuam para a constituição da mesma. Neste sentido, esta constituição esta atrelada a dimensão histórica e por vezes certa naturalização. Logo, ao abordar identidade positiva, compreendemos que esta seja a capacidade de ver-se, reconhecer seu valor e sua beleza (sua imagem) e aceitar-se diante de si e do grupo a que pertence. É a construção da sua auto-imagem. Segundo Algarve (2004), a identidade é elaborada e aperfeiçoada no decorrer da vida nos grupos a que pertencemos e para tanto a não é fixa, vive num processo em constante construção e recebendo percurso da vida influencias positivas e negativas de outros grupos e pessoas. A escola pode ser um fator de interferência na construção da identidade negra, podendo, de acordo com a forma com que se olha o negro e sua cultura, valorizar

as diferentes identidades, ou, discriminá-las. Para a Educação Infantil, a especificidade da faixa etária exige um tratamento com as questões étnicas raciais que perpassam a formação plena da criança, conforme cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “a criança como um ser total, integral e indivisível”. A abordagem étnico-racial na educação infantil se referencia inicialmente no cuidar e educar, no acolhimento da criança tal como ela é, “respeita a cultura, corporeidade, estética e presença no mundo” (SECAD, 2006). O entendimento de respeito traz a baila a dimensão família e religiosidade, na qual é importante perceber as diferentes nuances existentes e considerar a convivência e compreensão da diversidade. E por fim, a formação da identidade, como um elemento presente no respeito a cultura e a corporeidade, e que exigem no trato com a criança pequena olhar sensibilizado do educador. A postura, as atitudes, as intenções, as falas contribuem significativamente na formação destas crianças. Reconhecê-las em suas diferenças e singularidades; respeitá-las como seres diversos e inseridos em uma cultura é papel de profissionais que atuam com crianças pequenas. As Orientações e Ações para as Relações Étnico-Raciais aponta: a importância das interações positivas entre educadoras e crianças. Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis a constituição da identidade das crianças, bem como comprometer a trajetória educacional das mesmas. (2006, p.38) SECAD (2006)

dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva, ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras.

**OBJETIVOS:** Conhecer as práticas pedagógicas na Educação Infantil e suas relações com a constituição da identidade da criança pequena de zero a três anos; - Discutir os impactos das práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos sobre a formação da identidade na infância; - Listar práticas pedagógicas no atendimento da criança negra sob perspectiva antirracista e não discriminatória contribuintes na formação de sua identidade.

**ATIVIDADES GERAIS DESENVOLVIDAS:** Para realização da pesquisa várias atividades estão sendo realizadas, como: - Identificação de bairros de maior concentração de população negra em Curitiba para realização da pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil desta região. - Pesquisa do Centro Municipal de Educação Infantil que há maior concentração de crianças afro-descendentes e bem como educadoras negras e residentes no bairro. - Realização de observação participativa, perfazendo

um total de trinta horas nas turmas que compõe a faixa etária de creche – zero a três anos. - Anotações de notas de campo para composição junto às observações do trabalho. - Uso de filmagens para a realização das observações como instrumento de técnica observacional. - Realização de oficina temática para os participantes da pesquisa visando a discussão e proposição de encaminhamentos quanto a prática pedagógica e a formação da identidade da criança negra.

**RESULTADOS ESPERADOS:** O desejo é que esta pesquisa venha contribuir com os estudos dentro da temática relações etnicorraciais e educação infantil, unindo duas áreas até então distantes e sem estudos que coadunem elemento de suma importância como a identidade negra. Outra intenção é conhecer as sutilezas deste universo relacional que é a prática pedagógica de zero a três anos. Um espaço, que ainda pede muitas pesquisas, convida estudiosos a adentrar e reconhecer educadores e crianças atuando num cenário que ainda muito se desconhece como é este fazer e como se dá esta prática. Seriam as crianças totalmente manipuladas pelos adultos? Conseguem no meio das rotinas criar seus contextos, vidas e universos isolados dos desejos adultos? Quais as práticas pedagógicas que marcam esta identidade negra, que contribuem positivamente? Elas existem como se dão? É um universo a conhecer verdadeiramente.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação: pesquisas e prática. Campinas, Papirus, 2000
- ABRAMOWICZ, Anete. Trabalhando a Diferença na Educação Infantil: propostas de atividade. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALGARVE, Valéria Aparecida. Cultura Negra na Sala de Aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e brancas? 2004. 271. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.
- FARIA, Vitoria Libia Barreto de. Currículo na Educação Infantil: dialogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- JOAQUIM, Maria Salete. O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.
- KREUTZ, Lucio. Identidade étnica e processo escolar. Cadernos de pesquisa, n 107, p. 79-96, julho/1999.
- MOREIRA, Herivelto. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. 2. Ed. Ministerio da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades Universidade do Minho, 1997.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 213. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004
- VIANA, Heraldo Marelin. Pesquisa em Educação. A observação Brasília: Plano Editora, 2003.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, MEC, 1999.

## CLÍTICO ACUSATIVO DE 3ª PESSOA E OBJETO NULO: UMA PESQUISA DIACRÔNICA SOBRE A MUDANÇA LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Solange Mendes Oliveira - UTP

Neste estudo, investigam-se as mudanças sintáticas diacrônicas ocorridas na sintaxe brasileira quanto à posição de objeto direto, como o progressivo abandono do clítico acusativo de 3ª pessoa (pronomes oblíquos o/a) e o consequente aumento no uso do objeto nulo (omissão do objeto direto), com o objetivo de verificar se essas mudanças realmente se deram na segunda metade do século XIX, época em que, presumivelmente, ocorreram as transformações lingüísticas no português do Brasil. Para isso, além da pesquisa teórica, analisam-se os dados que compõem o corpus: textos escritos em jornais do Paraná na segunda metade do século XIX. Trabalha-se com a hipótese de que o uso do clítico acusativo está condicionado ao traço [+animado, +específico/referencial] de seu antecedente, enquanto o do objeto nulo, ao traço [-animado, +específico/referencial] de seu referente. A pesquisa está assim organizada: A seção 1 aborda os estudos de Mattos e Silva (2003, 2004), Houaiss (1992), Ilari (2006) e Naro e Scherre (2007) sobre a formação histórica do português brasileiro (PB). Segundo os autores, na ocasião do descobrimento do Brasil, viviam no país cerca de 6 milhões de indígenas que falavam cerca de 340 línguas. Esse multilingüismo seria enriquecido mais tarde pela presença do elemento africano, trazido à força a partir de 1.549. Para Mattos e Silva (2004), até 1850, a população branca nunca ultrapassou 30% dos habitantes – isto indica que os 70% de negros e seus descendentes adquiriram a língua do colonizador numa situação de transmissão irregular ou de aquisição imperfeita, já que tinham a língua portuguesa como segunda língua. O modelo da língua-alvo era, ainda, defectivo, pois o PB culto só começa a definir-se da segunda metade do século XVIII para cá, quando o Marquês de Pombal, em 1757, define o português como a língua oficial da colônia e implementa o ensino leigo no Brasil, incentivando o ensino da língua, antes preterido pelos jesuítas em função da catequese, em favor da língua geral de base tupinambá, e do latim. Desde o século XVI, a política seguida no Brasil para com os negros foi matadora de suas línguas, pois aqui chegados, eram separados, de modo que não ficassem juntos nem por línguas, nem por etnias. Esse processo fez com que o Brasil, já no início do século XIX, provindo de centenas de línguas, apresentasse a sua atual fisionomia lingüística: uma língua falada comum com diversificações dialetais horizontais e verticais (Houaiss, 1992). O Brasil Colônia teve poucas escolas e poucos letrados; na verdade, não havia escolarização no Brasil até o século XVIII. Passado um século

da implantação da política pombalina, já nos finais do Brasil imperial, a situação da instrução regular no Brasil apresentava os seguintes dados do primeiro recenseamento geral do Brasil de 1872: em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9% e entre a população livre, aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideradas as mulheres. A população estimada era de 4.600.000 milhões. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários e calcula-se que chegavam a 8 mil o número de pessoas com educação superior. Um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar. Esta situação da escolarização ainda persistia um século depois: nos anos 1990, apenas 10% da população brasileira alcançavam o nível superior (Houaiss 1992). A língua portuguesa no Brasil, portanto, predominantemente nas suas variantes populares e vernáculas, deve as suas características, em geral simplificadoras em relação ao português europeu, tanto no plano sintático como fônico, à forma como foi aprendida pela massa populacional predominante ao longo do período colonial: como segunda língua, com modelos defectivos da língua-alvo, na oralidade, sem o controle normativo da escolarização. Isto ocasionou a reestruturação do português europeu, que começou a chegar aqui em 1500. O português brasileiro, profundamente marcado pelas influências indígenas e africanas seguiu, ao longo do tempo, uma deriva

própria; ao mesmo tempo, outra variedade do português, usado em contextos oficiais e falado por uma pequena parcela da população, continuou alimentando-se de influências européias. No início do século XX, a estrutura sintática do português do Brasil apresentava as seguintes mudanças estruturais em relação ao português europeu: a) uso de ele acusativo: eu vi ele; b) uso do objeto nulo, isto é, omissão do objeto direto quando ele consistisse num pronome oblíquo átono: eu vi Ø (eu a vi); c) uso de mim em lugar de eu na função de sujeito: para mim fazer; d) uso do pronome se como reflexivo universal: eu se lembro; e) uso de ter existencial: tem uma pessoa lá fora; f) ampliação das perífrases verbais: vou falar em lugar de falarei; g) falta de concordância de número entre constituintes do sintagma nominal: as pessoa magra; h) falta de concordância de número entre o verbo e o sujeito: tava lá as pessoa (Naro e Scherre 2007). A seção 2 aborda as pesquisas de Cyrino (1996, 1997), Nunes (1996) e Galves (2001) sobre as variantes do objeto direto anafórico. Essas pesquisas mostram que a mudança no uso dos clíticos abrange ainda outro aspecto: sua posição mudou - a próclise passou a ser a tendência geral. Cyrino (1997) observa que o clítico neutro, usado para substituir uma oração (“O caso he este; dir-vo-lo-hei”), foi o primeiro a desaparecer do PB. O segundo a desaparecer foi o clítico o quando retoma um antecedente [+masculino/-animado] e substituído por uma categoria vazia (“Eu vi Ø”). Por



último, é o clítico acusativo de 3ª pessoa com antecedente [+animado] que cai em desuso e é substituído pelo pronome tônico ele/ela (“Eu vi ele”). Para Nunes (1996), uma mudança na direção da cliticização fonológica – da esquerda para a direita, que não permite o licenciamento do onset do clítico acusativo – começou a se processar em meados do século XIX, ocasionando a queda progressiva do clítico de 3ª pessoa. A direção da cliticização fonológica do PB atual permite que outros clíticos, exceto o de 3ª pessoa, possam ocorrer em início de sentença, generalizando, assim, o uso da próclise (“Me acorde às 7:00 horas”; “\*O acordo às 7:00 horas”). Esse sistema inovador, por sua vez, abriu caminho para duas novas construções que substituíram a antiga construção com clíticos acusativos de 3ª pessoa: construções com objeto nulo e construções com pronome tônico na posição de objeto direto (“Eu devolvi [Ø] para o João”; “Eu devolvi ele para o João”). Já Galves (2001) atribui o desaparecimento do clítico acusativo de 3ª pessoa e o surgimento do objeto nulo ao enfraquecimento da flexão verbal no PB atual, pois com uma concordância fraca, o clítico acusativo, por ser o que mais apresenta traços de concordância, deixa de ser legitimado. O enfraquecimento da concordância no PB e as mudanças na posição dos clíticos causaram então uma reorganização lexical no sistema de pronomes: os pronomes eu/ele/você começam a aparecer em qualquer posição, inclusive na posição objeto. Explica-

se, assim, como é legitimado o pronome tônico ele/ela em posição objeto. Em suma, com a mudança no posicionamento dos clíticos, formas alternativas como o objeto nulo e o pronome tônico passaram a substituir o clítico de 3ª pessoa, provocando, assim, uma diminuição constante no uso deste pronome. A seção 3 apresenta os objetivos da pesquisa, a metodologia, os critérios para a seleção dos dados, o levantamento quantitativo quanto ao preenchimento das variáveis do objeto direto anafórico de 3ª pessoa e os condicionamentos lingüísticos que atuaram na realização dessas variáveis. Entre os grupos de fatores que podem condicionar a variáveis, foram considerados: (i) grupos lingüísticos de natureza semântica, como animacidade do antecedente, especificidade e referencialidade do referente; (ii) grupos lingüísticos de natureza morfológica, como o uso de tempos verbais simples ou compostos: [Aux + inf], [Aux + part] ou [Aux + ger]; (iii) grupos lingüísticos de natureza sintática, como a posição do clítico (próclise ou ênclise). Para a análise dos dados, seguiu-se a proposta de Kato e Tarallo (1988), que une a Sociolingüística de Labov (1972) – para a ordenação, quantificação e análise dos dados – à Teoria Gerativa de Chomsky (1981) – como suporte teórico para a formulação de hipóteses e escolha de fatores lingüísticos condicionadores – resultando na Variação Paramétrica ou Sociolingüística Paramétrica. O levantamento ainda parcial dos resultados estatísticos quanto ao preenchimento das

variáveis do objeto direto permite tecer as seguintes considerações: nos jornais escritos no Paraná durante a segunda metade do século XIX, o clítico acusativo foi a estratégia preferida para a retomada de um objeto direto anteriormente citado em 74,5% das ocorrências. Quanto à natureza semântica do antecedente, o traço [+animado] – 87,5% das ocorrências – e o traço [+específico/referencial] – 90% das ocorrências – mostraram-se relevantes para o condicionamento do clítico acusativo. A natureza morfológica do verbo também se mostrou um fator condicionador do clítico acusativo, já que do total de ocorrências, 81,3% estão marcadas pelo tempo composto [Aux + inf]. Já o traço [-específico] do antecedente mostrou-se relevante para

a ocorrência do objeto direto nulo em 53% das ocorrências. Este resultado comprova a nossa hipótese inicial quanto à opção pelo clítico acusativo para retomar um antecedente [+animado, +específico/referencial] e pelo objeto nulo para um antecedente [-animado]. Os resultados, ainda que parciais, sugerem que as ocorrências da variante objeto nulo são resultado de uma mudança gramatical em processo, e não apenas de uma simples variação na língua, pois nota-se um aumento significativo no uso dessa variante no decorrer da segunda metade para o final do século XIX.

Palavras-chave: clítico acusativo de 3ª pessoa; objeto direto nulo; mudança linguística.

## CULTURA CURITIBANA: QUESTÕES DE INVISIBILIDADE

Maria Cristina Mendes - UTP

*pelos caminhos que ando  
um dia vai ser  
só não sei quando*  
Paulo Leminski

Quando se analisa a relação entre a incompletude da pintura e sua relação com o meio cultural no qual ela se insere, percebe-se que, algumas questões, mesmo que transversais à pesquisa, se destacam e se mostram relevantes. O silêncio que permeia a produção artística local costuma invadir as salas de aula no momento de se estabelecer referências teóricas e imagéticas. Investigar esta invisibilidade curitibana, compreender suas raízes e analisar possíveis estratégias de reversão deste processo, é o que se propõe neste artigo. Curitiba, a capital do Estado do Paraná, se destaca internacionalmente pela atenção dedicada aos eventos ligados à cultura: temos um público esclarecido e espaços culturais mais do que adequados. Os curitibanos são reconhecidos por sua capacidade de discernimento e critério em relação aos valores dos produtos culturais. Dentre as características marcantes de sua identidade cultural, entretanto, está o mito da autofagia. Os curitibanos tendem a menosprezar o trabalho de seus concidadãos. Os produtores culturais locais são cercados pela invisibilidade pública, o que dificulta seu destaque na cena nacional. Atribui-se a origem deste fato à composição étnica de sua população, formada por imigrantes, em sua maior parte, italianos, poloneses e alemães. Eles partiram da Europa no início do século XIX e aqui se mantiveram arraigados às suas tradições, impossibilitando uma integração cultural mais produtiva. Até meados do século XX, eles não formavam um grupo coeso e as duas Guerras Mundiais que ecoavam no território nacional contribuíram para a desunião dos cidadãos. Para minorar algumas das divergências, priorizou-se o ensino da língua portuguesa nas escolas, mas foram mantidos os clubes sociais onde as danças folclóricas desempenhavam o papel de mantenedoras dos costumes dos descendentes dos imigrantes. A política enfatizava a idéia de cultura nacional, enquanto alguns movimentos artísticos, como o Paranismo dos anos 1930, procuravam desvendar a personalidade nacional. De acordo com alguns depoimentos de personalidades ligadas à cultura curitibana, como o poeta Paulo Leminski e o escritor Cristovão Tezza, esta característica é uma especificidade que tornou a cidade cada vez mais receptiva apenas para as produções culturais vindas de outras localidades,

especialmente as do eixo Rio-São Paulo. Os cineastas Valêncio Xavier e Sylvio Back têm opiniões antagônicas: o primeiro nega a existência do processo autofágico e o segundo afirma que Curitiba é uma cidade madrastra. Jamil Snege escreveu um livro cujo título é: Como se tornar invisível em Curitiba, onde trata, com certo humor, do problema da visibilidade enfrentado pelas pessoas que se destacam na cidade. Os anos 1970 foram anos de arejamento e de efetiva concretização da nossa modernidade artística. A Fundação Cultural de Curitiba, criada na gestão do prefeito Jayme Lerner foi inaugurada em 1973, e deu início a uma série de espaços destinados à produção de cultura. A revitalização do setor histórico no Largo da Ordem contribuiu, também, para a retomada do afeto pela história da cidade. ... os artistas plásticos que denotam a marca dos 70 tiveram um forte convívio com os companheiros de criação, entre cinema e cartunistas, arquitetura e poetas, compositores e urbanismo, escritores e publicidade, ingredientes adequados para fazer ferver o caldeirão da criatividade, cujo fogo apresentava dosadas parcelas de política da administração e dos veículos de comunicação, tendo como limitação um Estado autoritário. Naquele ambiente a criatividade, quando não a atividade mais necessária, era também a sobrevivência. (FONTOURA, 1986, pp.138 e 139) Os encontros de Arte Moderna, criados por alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, promoveram o convívio entre distintos segmentos da cultura e

possibilitaram um profícuo diálogo com os profissionais de renome nacional. Na sua quinta edição, no ano de 1973, “Paulo Leminski faz a apologia da semiótica e do dadaísmo”. (ARAÚJO, 2006, p. 131). Neste Happening, categoria inovadora do procedimento artístico para a época, a junção entre texto e movimento, ao definir o caráter plástico do espaço e do tempo, indica a hibridação de linguagens que caracteriza os caminhos do pensamento sobre a cultura na pós-modernidade. Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo - a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a “dupla consciência” e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos. (HALL, 2006, p. 91) No mundo atual, onde a instantaneidade das comunicações rege a informação, questiona-se a possibilidade de superação deste mito. De acordo com Stuart Hall, as identidades se tornam cada vez mais hibridizadas, e as transformações culturais geradas pelos novos meios de comunicação estão em constante transformação. Se os processos de globalização são temidos pela possibilidade de homogeneização das distinções culturais, os curitibanos anseiam por ver o fim de sua invisibilidade, ou ainda, desejam que sua cidade seja reconhecida não apenas por sua qualidade urbanística, mas também por sua

produção artística. Transformar Curitiba em um pólo turístico cultural é um procedimento eficaz, especialmente num período em que a cultura se confunde com o entretenimento e a espetacularização da vida assume amplas proporções. O caráter receptivo da cultura curitibana, quando aliado à ausência de uma produção interna marcante, faz com que os caminhos culturais se transformem numa via de mão única. Importamos a cultura nacional e internacional sem deixarmos nelas nossa marca. Será que realmente não possuímos ou uma produção de qualidade ou não sabemos como lançar mão de meios que permitam a veiculação da produção local? Há também quem afirme que a qualidade de nossa produção é tão potente que nos destruímos internamente, antes mesmo de termos a chance de mostrar o trabalho para o restante do país. Se este fato for verdadeiro e já que, reconhecidamente nossa produção consegue perceber o grau de excelência das obras culturais, deveríamos ter produzido, pelo menos, uma crítica cultural que tivesse repercussão nacional. Isto também, até agora, não aconteceu. O reconhecimento dos talentos locais e o resgate dos produtores culturais que até hoje não tiveram uma visibilidade de acordo com a qualidade de sua obra, entretanto, são metas que precisam de estratégias políticas eficazes para a superação deste entrave. Buscasse, com este artigo, propiciar um espaço adequado para este tipo de discussão, a fim de se compreender o

reduzido número de artistas curitibanos que tem seu reconhecimento público consagrado. Sabemos que diversos músicos curitibanos têm uma carreira bastante relevante no exterior enquanto permanecem no anonimato em sua própria cidade. No que se refere, mais especificamente ao campo das Artes Visuais, temos pouca representatividade na Bienal Internacional de São Paulo e muito menos no exterior. E isso acontece ao mesmo tempo em que somos a sede do terceiro maior museu de arte da América Latina, o Museu Oscar Niemeyer. Os artistas consagrados nacionalmente dividem-se em pequenos grupos os quais se ancoram na tradição autofágica dando continuidade aos processos de invisibilidade, agora numa escala muito mais abrangente. O silêncio que ronda a produção dos artistas é mais significativo, nesta análise, do que o alarde passageiro por busca de novidades que, num segundo olhar, costumam se mostrar desgastadas. Em Curitiba, aprendemos a compreender o silêncio, não apenas como o silêncio do outro, mas como nosso próprio silêncio interior, num apaziguamento dos sentidos, que, ao mesmo tempo em que propicia os processos solitários da criação, inibe a crença na potência deste mesmo trabalho diante da cena cultural em que ele deve se inserir.

Palavras-chave: identidade cultural; autofagia; arte.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. Dicionário das Artes Plásticas no Paraná. Curitiba: Ed. do autor, 2006.

Ed. Monte Santo, 1986.

FONTOURA, Ivens. Explosão criativa durante os anos setenta in: Tradição/Contradição.

GÓES, F e MARINS, A. (sel.). Melhores poemas de Paulo Leminski. SP: Global, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

<http://www.cristovaotezza.com.br/entrevistas/> acesso em 04/04/2009

JUSTINO, Maria José. Modernidade no Paraná: do Andersen impressionista aos anos 60 in: Tradição/ Contradição. Ed. Monte Santo, 1986.

## DISCURSO, SUBJETIVIDADES E CUIDADO DE SI: PERSONAGENS PÚBLICOS “LOUCOS” EM CURITIBA, SÉCULO XX

Maria Ignês Mancini de Boni - UTP

Curitiba no século XX passou por uma série de transformações que alteraram sua vida pacata e ordeira como era definida por estudiosos. Desde o início do século sofreu problemas como adensamento populacional, falta de moradias, insalubridade e outros que eram contornados mais em nível de discurso do que de forma prática e efetiva. O espaço foi remodelado em diversas ocasiões no decorrer do período, seguindo ou não planos urbanísticos, visando transformá-la em uma cidade moderna e “civilizada”. Foi assim, em 1913, com Candido de Abreu; na década de 1920, com Moreira Garcez, posteriormente, com o Plano Agache, e com a criação do IPPUC, em 1965, estabeleceram-se as bases para a maior reforma realizada pelos seguidos mandatos de Jayme Lerner à frente da Prefeitura (1972/1989). Com isso, a “Cidade Sorriso” passa por transformações físicas que modificam suas feições. As alterações propostas visavam a construção de uma urbe que transformasse a velha Curitiba provinciana em uma cidade moderna, voltada para o século XXI. Neste espaço urbano, para além da “civilização”, viveram personagens populares que por ousarem transgredir as regras e normas urbanas e éticas foram taxados de excêntricos, loucos, folclóricos. Eram o Simão Bialê, a Maria Ballão, a Negra Luiza, a Maria do Cavaquinho e também e Rubens Rilque ou “Gilda”, dentre outros. Percorrer as biografias destes personagens em sua relação com a cidade é o propósito desta pesquisa, sob perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault, abordando conceitos como discurso, subjetividades, o cuidado de si e estética da existência. O trabalho tem como objetivos, analisar as relações entre a história de Curitiba no século XX a partir das subjetividades pessoais de “outsiders”, ou pessoas fora das normas, com as normas vigentes e a ética do momento estudado, discutir o referencial teórico metodológico foucaultiano acerca de discurso, subjetividade, cuidado de si e estética da existência, compreender o universo político, normativo e ético da cidade de Curitiba no século XX e estudar as trajetórias de vida de personagens especiais no contexto normativo e ético de Curitiba no período estudado. A proposta metodológica inside na aplicação de formulações como discurso, subjetividade, cuidado de si, tecnologias do eu ética e estética da existência, realizadas pelo filósofo Michel Foucault em seus estudos sobre a cultura ocidental. Dessa forma, discurso é tomado como um conjunto de enunciados que provêm de um mesmo sistema de formação, como discurso clínico, discurso pedagógico, discurso econômico, constituído por

um número limitado de proposições para as quais se pode definir um conjunto de condições de existência. A partir do conjunto de discursos, Foucault procurava entender a maneira como nos subjetivamos, ou seja, como praticamos as formas de atividades sobre nós mesmos e nos tornamos sujeitos de desejo. No entendimento da subjetivação que resultou no sujeito moderno, Foucault analisou um conjunto de tecnologias, cada uma delas representando uma matriz prática, a saber: as tecnologias de produção; as tecnologias de sistemas de signos; as tecnologias de poder e as tecnologias do eu. Para este estudo, interessam mais de perto as tecnologias do poder: “...que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito”, e as tecnologias do eu que “permitem aos indivíduos efetuarem, por conta própria ou com a ajuda realizarem modificações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmo, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria e imortalidade.” Na continuação de seus estudos, Foucault dirigiu-se à ética, reelaborando esse conceito assim como o de moral e criou o de estética da existência. Em suas palavras, ética deixa de ser o estudo dos juízos morais referentes à conduta humana, para ser o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações. O termo ética, refere-se a todo o domínio da constituição

de si mesmo como sujeito moral; faz referência à relação consigo mesmo; é uma prática, um ethos um modo de ser. Estética da existência deve ser entendida como práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente fixam regras de conduta, como também procuram transformar-se, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Mas, segundo o autor, para trabalhar com estas práticas, é preciso ter em mente uma ressignificação do conceito de moral que ele entende de dois modos: o primeiro como um conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos e aos grupos, de maneira mais ou menos explícita, por diferentes aparatos prescritivos (a família, as instituições educativas, as igrejas, etc); o segundo como os comportamentos morais dos indivíduos na medida em que se adequam ou não as regras que lhe são impostas, ou seja, um código moral é uma moralidade de comportamentos. A posse desse referencial teórico permite que se lance um novo olhar sobre trajetórias de vidas singulares relacionadas à historiografia e à história de Curitiba, estas últimas com base em estudos como os da própria autora da pesquisa, de Erivan Karvat, Antonio César Santos, Denison de Oliveira, entre outros. Essa busca, inicia-se pelo estudo de Curitiba, no período de 1970 e 1983, quando a cidade foi palco de diversas reformulações urbanas, transformando-se, vertiginosamente, mas não a



sociedade. Neste cenário contraditório, aparece a figura de Rubens Aparecido Rinque ou “Gilda” sempre visto como um ser excêntrico, folclórico e louco. Seu jeito de tratar as pessoas de forma direta e franca, mesmo correndo riscos como o de ser maltratado não apenas verbalmente como também fisicamente (inclusive pela polícia), permite mostrar como esse personagem recriou sua trajetória que pode ser percebida como técnica de subjetivação, num processo de invenção de um novo modo de existir. De temperamento forte, vestia-se de mulher e sua sobrevivência nas ruas se dava às custas de pequenas chantagens, as quais praticava com muita irreverência. “Uma moeda ou um beijo” era seu mote de aproximação, constringendo o cidadão abordado, diante dos transeuntes que paravam para aguardar o desfecho. Também usava o subterfúgio de, a mando de alguém, amigo ou inimigo do cidadão desatento, aplicar-lhe um sonoro beijo; o que lhe resultou em inúmeras corridas para fugir da sanha de suas vítimas, como também várias reclamações à polícia por parte dos desafetos que pediam ações contra aquele indivíduo abusado. Esse personagem grangeou muitos detratores a começar pelos senhores participantes da “Boca Maldita”, espaço imaginário criado na Avenida Luis Xavier, que juntamente com a Rua XV de Novembro, representava os espaços de maior vibração da cidade. Esse espaço, ocupado por aposentados, políticos ou desocupados, denominou-se tribuna Independente de Curitiba, mas acabou institucionalizado

pelo poder moral e lá Gilda era persona non grata, pelos constrangimentos que causava a algum frequentador ilibado. Ao mesmo tempo, possuía muitos admiradores representados por estudantes, jornalistas, intelectuais, que a consideravam a “rainha da XV”, onde reinou por vários anos, e era todo alegria quando travestido de mulher dançava em frente as lojas de discos ou defrente os cinemas e teatro; “rainha do carnaval” que adorava e foi porta-bandeira de um bloco que a homenageava. Travestia-se, mas em uma entrevista a um jornal afirmou “não sou de transar com gente do mesmo sexo. Tenho vontade de me travestir, travisto-me e curto o lance na maior. Pena que não me compreendam”. Assim, “Gilda” é um personagem interessante de ser estudado se aliada à sua biografia, e independente de sua sexualidade, estudar-se a moral da cidade que a acolheu, as relações de poder e por que não sua ética, sua subjetividade e sua arte de viver. Embora vivendo numa cidade preconceituosa, provinciana, enfrentou o poder estatizado, a polícia, o institucionalizado “Boca Maldita”, e as suas próprias condições econômicas adversas para “curtir” seu gosto em travestir-se e divertir-se. Não se vinculou às regras dos cidadãos ilibados, comendadores da Boca, mas às suas próprias, naquilo que Foucault entende por estética da existência, ou uma maneira de viver na qual o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos nem de um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais e gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos

limites que se observa na hierarquia que se respeita. Morreu em março de 1983 e recebeu diversas homenagens, nos anos subseqüentes, de grupos teatrais e cronistas da cidade. Rubens Rinke fez de sua vida um reflexo de liberdade que percebia como jogo de poder. Ele apenas gostava de afrontar a sociedade curitibana que se queria moderna e perfeita e por isso foi alvo de

vigilância e perseguição. Desmascarou a hipocrisia com sua “arte da existência”. Moldou sua vida a partir de critérios próprios que demonstravam seu compromisso ético com o presente que vivia.

Palavras-chave: discurso; subjetividade; estética da existência; Curitiba.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Antônia de Souza  
Carmem Silvia Machado  
Mariangela Hoog Cunha  
Patrícia Correia de Paula Marcoccia  
Valdirene Moraes  
Jaqueline Kugler Tibucheski  
Daniel Gonçalves Pinto  
Márcia Rogelaine Souza

Nosso objetivo com este texto é caracterizar a educação do campo como objeto de estudo no contexto das práticas pedagógicas. A discussão é fundamentada na experiência em desenvolvimento no Grupo de Estudos Prática Educativa e Movimentos Sociais do Campo, no contexto da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). As primeiras pesquisas discutiram a prática do professor em escola do campo (LOPES, 2005), sendo uma delas caracterizada como Escola Itinerante (IURCZAK, 2007). Ambas as pesquisas analisaram os desafios postos à prática pedagógica, e que se referem ao estabelecimento de relações entre os conteúdos escolares e as experiências de vida dos trabalhadores rurais. Focalizaram a atualidade do pensamento de Paulo Freire no que tange à construção de uma concepção dialógica de educação, cuja intencionalidade política volta-se para a transformação sociocultural. Um trabalho de conclusão de curso defendido em 2007 (CAPOBIANCO, 2007) analisou as principais demandas dos movimentos sociais do campo no estado do Paraná, e as ações governamentais efetivadas desde 2003, quando da criação da Coordenação da Educação do Campo, na Secretaria Estadual de Educação. A pesquisa revela que há iniciativa governamental voltada à educação do campo, a exemplo da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, realização de Seminários estaduais para debate das políticas públicas e desenvolvimento de cursos de capacitação para os professores que trabalham em escolas do campo. As pesquisas desenvolvidas na referida Linha de Pesquisa têm como objeto de estudo a prática pedagógica com as seguintes especificidades: Uma delas buscou compreender a expressividade do corpo na prática pedagógica (MACHADO, 2009); a outra analisa a prática pedagógica em classe multisseriada, numa das Ilhas do litoral paranaense (CUNHA, 2008). Uma terceira pesquisa analisa o ensino da Geografia nas escolas

do campo, no município de Araucária/ PR (PINTO, 2008). Existem quatro pesquisas em desenvolvimento inicial no grupo. A primeira descreve a realidade da inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do campo. A segunda analisa a prática educativa dos egressos de um curso de Pedagogia do Campo. A terceira estuda a história da prática escolar rural no município de Araucária. A quarta descreve as ações governamentais no período de 2007 a 2009 no estado do Paraná. Deste modo, a educação do campo aos poucos marca lugar no curso de Pedagogia da UTP e no Mestrado em Educação. Como produto dessas pesquisas e como demanda do curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2008 teve início a disciplina Educação do Campo, com aproximadamente 40 alunos matriculados. É uma iniciativa que visa discutir aspectos da realidade rural do Brasil e caracterizar a educação do campo do ponto de vista das experiências em desenvolvimento no Brasil e dos documentos existentes nacional e localmente. Tomando distanciamento da experiência local, é possível mencionar o crescimento dos Grupos de Pesquisa que se dedicam ao estudo da educação e dos movimentos sociais do campo. Estudo de Schaedler (2008), em sua pesquisa de Iniciação Científica sob nossa orientação, constatou a existência de 40 Grupos de Pesquisa que têm como palavras-chave educação do campo e educação e movimentos sociais do campo. Conforme registramos em Souza (2008): Inúmeras universidades têm grupos de pesquisa voltados ao

debate da educação do campo e dos movimentos sociais. Em sua maioria são grupos que se intitulam por Educação e Trabalho ou por Educação e Movimentos Sociais. Como linhas de pesquisa há registro de formação de professores, prática educativa, educação de jovens e adultos, educação do campo etc. Constatamos que um levantamento de dados, com resultados apresentados em <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/metodologia.html>>, cujo acesso foi realizado em 29/07/2008, revela que: 1) 117 teses e 615 dissertações indicam entre suas palavras-chaves a educação rural, desde o ano de 1987. 2) 147 Grupos de Pesquisa estão cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq. Eles incluem entre as suas palavras-chaves a educação do campo, educação indígena, educação quilombola, educação ribeirinha e educação rural. 3) São grupos cuja localização ocorre, em ordem de predominância, na Região Norte; Região Nordeste, Região Sudeste, Região Centro-Oeste e Região Sul. São grupos que integram 1.088 pesquisadores e 1.039 estudantes. No ano de 2005 foi realizado o I Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo, na cidade de Brasília, que reuniu cerca de 70 pesquisadores. A segunda edição do Encontro ocorreu em agosto de 2008, na Faculdade de Educação da UnB. No ano de 2007 foi criado o Observatório da Educação do Campo, na condição de projeto aprovado pelo Programa do Observatório da Educação, CAPES e FINEP. Conforme exposto em <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/metodologia.html>>, cujo

acesso foi realizado em 29/07/2008, os objetivos do Observatório da Educação do Campo são: “realizar pesquisas sobre as políticas de Educação Superior desenvolvidas pelas universidades direcionadas aos grupos sociais rurais, produzindo subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo”. Foi um projeto proposto originalmente por três universidades federais: Brasília, Sergipe e Rio Grande do Norte. No ano de 2008, o número de universidades foi ampliado para sete universidades, com a integração do Ceará, Paraíba, Pará e Minas Gerais. Nota-se que a Região Nordeste tem expressividade quanto ao número de Grupos de Pesquisa. Diante do exposto, cabe concluir que a educação do campo tem marcado as pesquisas em educação, tanto nos Grupos de Pesquisa, quanto nos eventos científicos. Deve-se mencionar que os pesquisadores despertam o interesse para a dinâmica societária, cujos sujeitos centrais vêm sendo movimentos sociais, universidades e o Estado. Encontra-se em construção conhecimentos educacionais que revelam a necessidade de uma política pública que contemple os sujeitos trabalhadores. São conhecimentos que anunciam as potencialidades dos movimentos sociais e das instituições universitárias na proposição e efetivação da educação do campo. Estas potencialidades são reveladas pela presença de pesquisadores que conhecem “de perto” a realidade das escolas do campo e dos movimentos sociais, que

estão envolvidos em projetos de extensão em educação do campo. Pela crescente produção acadêmica e também a produção pedagógica dos movimentos sociais, materializadas em cadernos de orientação didática e de conteúdos. Ainda, as pesquisas denunciam a longa trajetória de marginalização da educação rural, bem como as fragilidades infra-estruturais, a exemplo do transporte escolar, da precariedade das escolas, da distância entre escola e residência dos alunos. As pesquisas revelam uma prática educativa construída com o esforço pessoal de muitas professoras que ousam permanecer na escola do campo, quando não são moradoras no lugar. Assim como os alunos, essas professoras viajam muitos quilômetros, para chegar à escola. Para finalizar, é pertinente lembrar o depoimento de uma aluna da graduação, ao afirmar que a escola em que trabalha é urbana, mas recebe muitos alunos do campo. Em nenhum momento a equipe pedagógica pensou em discutir o fato – origem dos alunos e realidade rural - no contexto do Projeto Político Pedagógico. Seria esta uma escola do campo, dado o grande número de crianças que nela estuda? É uma questão que merece debate na formação de professores, pois estará diretamente ligada à prática pedagógica. A educação do campo, como objeto de estudo, coloca na pauta do debate acadêmico o acesso e permanência na escola pública; a qualidade e a finalidade política dos conteúdos escolares e o processo de formação de professores, com a sua marca urbana e com as suas potencialidades para superá-las.

## REFERÊNCIAS

- CABOBIANCO, Melody Rotta. Educação do campo: demandas dos movimentos sociais e ações governamentais no Paraná. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007.
- CUNHA, Mariangela Hoog. O ensino em classes multisseriadas numa comunidade de Ilhéus, Guaraqueçaba, Estado do Paraná. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2008.
- IURCZAK, Adelmo. Escola Itinerante: Uma experiência de educação do campo no MST. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007.
- LOPES, Liliane Moreira. A prática do professor da escola rural. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2005.
- MACHADO, Carmem Silva. Educação do Campo: a expressividade dos corpos na prática educativa. Projeto de Pesquisa. (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Curitiba, 2008.
- OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/metodologia.html>>. Acesso em 29/07/2008
- PINTO, Daniel José Gonçalves. Ensino de Geografia nas escolas do campo. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2008.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: demandas dos movimentos sociais, ações governamentais e impactos na realidade escolar. Projeto de Pesquisa. Universidade Tuiuti do Paraná, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Curitiba, 2008.
- SCHAEDLER, Lilian Cristiane Santos Leandro. Educação e movimentos sociais do campo: mapeando a trajetória dos sujeitos pesquisadores. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2008.

## ENSINO DA ARTE: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Maria Francisca Vilas Boas Leffer - UTP

Este projeto parte da necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino da arte nas escolas públicas do município de Curitiba. Isto se procede tendo em vista a reflexão feita sobre resultados de pesquisas de campo desenvolvidas pelos alunos do Curso de Pedagogia na disciplina: “Ensino da Arte: Conteúdo e Metodologia I e II”, que teve como objetivo observar a prática do ensino da Arte em escolas públicas e/ou particulares do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, tornando-se possível a análise e reflexão sobre as tendências pedagógicas predominantes que permeiam a prática pedagógica do ensino da arte. Considerou-se nessas pesquisas as seguintes questões: a relação do professor com o ensino da arte em sala de aula; a relação das crianças com a arte; a relação professor/aluno no encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de arte, e a postura do professor em relação às questões metodológicas. Dos resultados obteve-se os seguintes registros feitos pelos alunos graduandos do Curso de Pedagogia: “Pelo que se pode observar durante a aula todas as crianças estavam envolvidas na realização das atividades propostas pela professora. Elas diziam que gostavam dessa aula porque podiam se sujar e também brincar”. “A professora de artes é bem dinâmica, interage com todos os alunos”. “A professora apenas passou uma figura pronta de um palhaço para as crianças pintarem e em seguida colarem bolinhas de papel crepom colorida, mas não explicou porque estavam pintando”. “Acredito que pelo fato do ensino da arte não ter significado para a professora, as crianças estavam fazendo o mesmo. A arte naquela turma não tinha nenhum significado, a não ser passar a aula pintando e contornando desenhos prontos e iguais”. “Todos os alunos estavam em fileiras e em silêncio, de preferência sem sujar o chão, e depois que terminaram os desenhos a professora simplesmente guardou-os em uma pasta com os devidos nomes e disse que no final do ano entregaria aos pais”. “Apesar da decepção que senti ao presenciar essa aula, foi muito importante essa observação para não repetir os mesmos erros com os meus alunos”. “Acredito que a professora é de uma postura mais conservadora, onde a questão do ensino e da aprendizagem da arte restringe-se à cópia e à repetição de modelos propostos pelo professor”. “As atividades foram feitas na mesma sala em que elas estudam, e a professora não me deu liberdade para perguntar, mas parecia que não tinha formação exata naquilo que estava trabalhando. Não passou segurança naquilo que estava exercendo”. “Ela apresentou às crianças um

papel com uma bailarina desenhada para as meninas e um super homem aos meninos, um desenho igualmente a todos, sem contextualizar a história, apenas impondo o desenho que eles deveriam usar”. Em vista dos dados levantados, e das propostas contemporâneas do ensino da arte, se faz necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que permeiam o ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do município de Curitiba. Tendo como questionamento: Que fatores podem estar interferindo nas práticas pedagógicas do ensino da arte nas escolas públicas municipais de Curitiba? Assim, o trabalho tem como metodologia, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo em 15 escolas do município de Curitiba do Bairro de Santa Felicidade. Tendo como objetivos específicos: refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino da arte nas escolas públicas do município de Curitiba. Este Projeto fundamenta-se nas teorias de BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação contemporânea. LOPES, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos; MASON, Raquel. Por uma arte-educação multicultural; MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano; RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais; ZABALA. Antoni. A prática educativa: como ensinar; Ivone Richter na estética do cotidiano; Rachel Mason na arte-educação multicultural; dentre outros autores que possam dar sustentação às questões teóricas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Será realizado levantamento de dados na Secretaria de Educação do Município de Curitiba para conhecimento dos programas de ensino da arte. A pesquisa de campo será realizada por meio de observações, entrevistas e questionários. Alunos de várias áreas do conhecimento poderão estar envolvidos no projeto por meio do TCC- Trabalho de Conclusão de Curso, Cursos de Extensão e Cursos de Especialização. Esta pesquisa se justifica tendo em vista a importância da cultura como objeto de estudo no ensino da arte, uma vez que a Arte-Educação Pós-Moderna, sustenta que o ensino da arte não pode estar alienado do que é produzido culturalmente. A criança expressa por meio de sua produção, o que sente, como também, faz conhecer o que assimila do seu contexto social e de suas vivências. Para tanto, a cultura deve ser o eixo norteador do ensino da arte na contemporaneidade. Percebe-se que na proposta dos PCNs/Arte há um maior compromisso com a cultura e com a história. Nesse sentido, o ensino da arte busca a formação de um cidadão não só fazedor de objetos estéticos como também de um conhecedor de culturas artísticas, requisitos básicos para cidadania cultural, entendimento como direito ao acesso à produção cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também propõem o Pluralismo Cultural como um dos Temas Transversais a serem trabalhados nos currículos escolares da Educação Básica. Porém, não só as questões culturais tem sido analisadas e discutidas dentro do contexto do ensino



da arte. Ivone Richter (2007 p. 85) vem discutindo além da multiculturalidade, a interdisciplinaridade afirmando que: “Trabalhar com artes de uma forma interdisciplinar tem se mostrado muito importante, especialmente para projetos em ecologia e meio ambiente. Não se trata de tomar as outras disciplinas e integrá-las às artes, nem colocar a Arte a serviço das outras disciplinas”. Reconhece-se que o ensino da arte numa atitude interdisciplinar perpassa as várias áreas do conhecimento. Um dos Temas Transversais proposto pelos PCNs é o da Pluralidade Cultural, sendo utilizado para indicar as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas. Desta forma, o ensino da arte numa visão contemporânea traz valores multiculturais e interdisciplinares, que deverão ser estudados a partir do universo cultural do aluno. Este projeto tem como direção dois pontos fundamentais: A pesquisa bibliográfica, e a pesquisa de campo. A

pesquisa bibliográfica será realizada por meio de autores que possam dar sustentação às questões teóricas necessárias ao desenvolvimento do trabalho, A pesquisa de campo será realizada por uma fase exploratória de observação, envolvendo professores e alunos de 15 escolas públicas do Município de Curitiba. O segundo passo da pesquisa será a aplicação de um questionário, e entrevistas envolvendo professores, gestores e alunos. As instituições escolares estarão envolvidas em cursos de extensão na formação continuada dos professores. Em vista de todos os argumentos, e das propostas contemporâneas do ensino da arte se faz necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que permeiam o ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas no município de Curitiba.

Palavras-chave: ensino da arte; práticas pedagógicas; reflexão crítica; multicultural.

## ENTRE O CONVENTO E A CASA: EDUCAÇÃO E GESTÃO FEMININA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO MUNDO MODERNO

Wilma de Lara Bueno - UTP

Os estudos teóricos de Joan Scott<sup>1</sup> sinalizam pensar as diferenças mesmo em se tratando dos estudos das mulheres, sugerindo evidentes distinções para as que pertenciam às camadas aristocráticas e as que integravam as camadas populares. As mulheres que faziam parte da aristocracia – como rainhas ou nobres – usufruíam de um padrão de conforto diferenciado, sem a preocupação com o trabalho forçado; já as mulheres das camadas populares, portanto, as que trabalhavam na agricultura, na criação de animais, nas oficinas artesanais no campo ou na cidade tinham um modo de viver distinto, uma vez que a luta pela sobrevivência dava uma tonalidade particular ao seu cotidiano. Mas no universo das relações simbólicas, em suas manifestações com o sagrado, como isto ocorria? O trabalho constante e a luta pela sobrevivência impediam às mulheres pobres de terem acesso à vida religiosa? O formalismo dos gestos da vida de corte seria enfadonho para as mulheres aristocráticas e as impelia em busca de outras razões para o sentido da vida mais plena? A vida virtuosa exerceria uma atração distinta para as mulheres em uma determinada época? A problematização das relações de gênero trazidas por Joan Scott sugere pensar a mulher em várias épocas e suas diferenças em relação à classe, etnia, religião, entre outras categorias. Aos estudos de Scott, somaram-se os desdobramentos da Nova História – novos objetos, novas abordagens e novos problemas – bem como as contribuições da História Cultural e suas aproximações com a Literatura, Antropologia e História das Religiões, motivando historiadores e historiadoras a se empenharem na escrita da “história a contrapelo” ou em aderir ao aceno do anjo de Paul Klee, em “libertar os oprimidos dos escombros” para dar voz aos excluídos, em que se evidenciam as mulheres também em suas relações com o sagrado.<sup>2</sup> Assim, recuperar a história das mulheres religiosas, como monjas ou freiras confinadas nos conventos, em diferentes períodos da história do Ocidente, significa recuperar trajetórias remotas e mergulhar em documentos oficiais – uma vez que as fontes da história feminina são mais limitadas que as masculinas. Também no universo religioso, os homens foram e são os que escrevem e fazem a história. As mulheres, que se dedicavam à escrita, eram as rainhas, princesas ou membros das famílias aristocráticas, porém, em proporção desigual, se comparada aos homens. Além disso, seus testemunhos nem sempre eram reconhecidos como verdadeiros pela Igreja, pois dar autoridade às mulheres significava também reconhecer suas potencialidades, gerando possibilidades

perigosas para o campo das relações de poder que sempre estiveram presentes no mundo religioso oficial. A leitura dos textos – em suas entrelinhas, nos cochilos de seus autores e em suas omissões – revelou que, desde o tempo dos Pais do Deserto – Antão, Pacômio e Basílio –, as mulheres compartilharam das experiências religiosas masculinas, seguindo uma regra, recitando salmos ou fazendo jejum, portanto, praticando um conjunto de rituais que dava significado ao cotidiano e as enlevava em busca do sagrado. Até que ponto elas tiveram iniciativas próprias ou seguiram plenamente as orientações masculinas, ainda é um campo a ser investigado uma vez que somente os discursos masculinos eram reconhecidos como verdadeiros e legítimos. Mas as mulheres também tentaram fazer experiências de isolamento no deserto, como faziam os eremitas,<sup>3</sup> mas foram combatidas, pois não podiam expor seus corpos como a pobreza das vestimentas, nem se mostrarem desprotegidas na solidão das cavernas onde bandos de aventureiros estavam sempre presentes confundindo as intenções. Se elas pressionavam ou demonstravam iniciativas por experiências semelhantes as dos homens, os textos apontam que por volta do século V, na Europa Ocidental, houve uma intensidade na criação de conventos femininos para abrigar as mulheres, na condição de mães, irmãs, tias, cunhadas dos fundadores monásticos. Jovens, idosas ou viúvas, as mulheres eram acolhidas em espaços para se encaminhar para uma

vida virtuosa, longe das maldades provocadas pela traição, incesto, nascimentos de filhos bastardos que incomodavam as famílias nobres, cuja linhagem necessitava de preservação: Nas moradias aristocráticas, a mulher do senhor acolhia os hóspedes. Tal como rainha [...] cuidava das reservas da casa, do tesouro. Incumbiam-lhe armazenar todas as prestações, todas as oferendas e prever a respectiva redistribuição. Dirigindo um esquadrão de servidores masculinos, ela mantinha contactos cotidianos com o chefe deste serviço, o camareiro. Que tipo de relações podia ela ter com tal homem no retiro secreto, obscuro, onde se achotavam as provisões, as jóias, os instrumentos e os atributos do poder? [...] O pior era que se ela fosse fecundada por um outro que não o marido, que filhos de outro sangue que não o do pai, o do senhor, viessem um dia a usar o nome dos antepassados dele e a recolher a sua herança.<sup>4</sup> O movimento de edificação dos conventos e mosteiro foi lento até o século X, quando se acentuaram as iniciativas, generalizando-se o ingresso das mulheres nesses espaços, incluindo-se então, as que tinham vocação e as que não demonstravam nenhum perfil para a vida reclusa. Neste sentido, os mosteiros e conventos tornaram-se espaços conflituosos e tensionados pela rebeldia de mulheres que não aceitavam as condições a elas impostas. A essa rebeldia a Igreja respondeu com a intensificação do rigor do confinamento. Mulheres enclausuradas tinham acesso aos familiares ou aos cultos por corredores infinitos

– verdadeiros labirintos – isoladas do mundo e do convívio como amigos ou familiares. Esta recuperação histórica é necessária, uma vez que se construiu um pensamento generalizado sobre os lugares femininos e as condutas das freiras e das monjas como sendo espaço piedoso de mulheres resignadas, infelizes, desapontadas nas iniciativas mundanas ou sem êxito nas relações amorosas. Seria possível que uma mulher bela e bem-sucedida nas relações amorosas buscasse a renúncia destes prazeres para viver a solidão da clausura ou o silêncio da cela? Os estudos revelam que no percurso do castelo ao mosteiro ocorreram oportunidades de a mulher da nobreza demonstrar sua capacidade de gerenciar uma unidade religiosa também no seu potencial administrativo, o que conferia às mulheres, com tal iniciativa, o título de abadessa. Além de demonstrar o sucesso de um negócio como unidade econômica, ocasião em que poderiam estabelecer acordos com os homens, cunhar moedas, participar das feiras, elas também experimentavam a autonomia o que não encontravam em nenhum outro espaço. Por isso também entendia da leitura e da escrita. No interior das abadias e das celas, as mulheres buscaram a transcendência da condição feminina a elas imposta pelo clero masculino. No silêncio da clausura, elas podiam estudar, ler, escrever, pesquisar e criar, como afirmava Virginia Wolf, ter “um teto todo seu”. Ao mesmo tempo elas reproduziam as relações de dominação existente na sociedade em geral. Monjas

afortunadas eram coroadas como rainhas no interior dos conventos, traziam suas servas para realizar os serviços pesados. Mulheres pobres, que desejavam ascender à vida monástica, costumavam participar do coro nas últimas fileiras, pois não tendo acesso à leitura e à escrita não tinham com ler as antífonas e salmodiar. Tais questões percorrem as intenções deste trabalho de pesquisa, dialogando com as produções historiográficas do tema, com as publicações de biografias hagiográficas e com as possibilidades de levantamento de perfis de mulheres, cujas atuações salpicam em documentos e textos diversos, por vezes econômicos em dados, mas que merecem um exercício de perseguição por parte dos historiadores. Antenada na diversidade – mulheres aristocráticas ou mulheres comuns – a pesquisa centra suas preocupações nas tentativas femininas de criar uma regra, fundar um mosteiro, construir uma comunidade, sair pelo mundo afora para pregar o evangelho, criando um roteiro de vida de oração, reconhecidas, controladas ou ignoradas pelo público masculino. Régine Pernoud dialoga com as fontes para esta recuperação e sugere ampliar o olhar sobre a tipologia das fontes: Seria indispensável pesquisar não somente as coleções sobre os costumes ou os estatutos das cidades, mas também, os cartulários, os documentos judiciários ou, ainda, os inquéritos [...] colhidos na vida cotidiana, mil pequenos pormenores colhidos por acaso e sem ordem preconcebida, que nos mostram homens e mulheres

através dos menores atos de sua existência: aqui a queixa de uma cabeleireira, ali a de uma salineira [...] de uma moleira, da viúva de um agricultor, de uma castelã, da mulher de um cruzado, etc. É por documento deste gênero que se pode, peça por peça, reconstituir, como em um mosaico, a história real. Ela nos parece aí, é inútil dizer, muito diferente das canções de gesta, dos romances da cavalaria ou das fontes literárias que tão freqüentemente tomamos como históricas!<sup>5</sup> Na construção desta história, há que se estabelecer um constante diálogo com as fontes oficiais e com a diversidade de materiais que se colocam à medida que novas perguntas se formulam a partir da retomada das relações que se estabelecem

entre homens e mulheres em suas manifestações com o fenômeno religioso e as práticas instituídas por estes atores distintos, seus confrontos, parcerias, alteridades e reconhecimentos mútuos.

Palavras-chave: história; religiosidade; gênero.

- 1 SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- 2 BENJAMIM, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 3 BERLIOZ, Jacques. Monges e religiosas na Idade Média. Lisboa: Teramar, 1994.
- 4 DUBY, Georges. O cavaleiro, a mulher e o padre. Lisboa: Dom Quixote, 1988, p. 37.
- 5 PERNOUD, Régine. O que não nos contaram sobre a Idade Média. Rio de Janeiro: Agir, 1994, p. 114-115.

## ENTRE O CORPO E O DESENHO

Elisa Kiyoko Gunzi - UTP

**INTRODUÇÃO:** A presente pesquisa intitulada Entre o Corpo e o Desenho encontra-se em andamento; traz uma abordagem teórico-prática na linha de pesquisa em Poéticas Visuais, e está relacionada às práticas artísticas dos ateliers no curso de Artes Visuais. Esta reflexão concentra-se na prática artística por meio da linguagem do desenho, mais especificamente na relação entre a intenção (idéias) e o gesto do artista. O resultado deste processo acontece pelas linhas e manchas inscritas sobre o suporte, revelando a materialidade do desenho. O corpo do desenho acontece por meio do gesto do artista, e só se manifesta por meio de seu corpo: mãos e braços como extensão de suas idéias; o corpo do artista viabiliza a existência dos desenhos no mundo real e objetivo. A relação física entre o corpo do artista e o corpo do desenho acontece desde a concepção da obra. Seu processo criativo manifesta-se durante o fazer e pode ser verificado nos esboços que antecedem a obra final. E são justamente nos esboços que encontramos uma ligação direta com o fazer e pensar do artista: ambos acontecem simultaneamente - o artista pensa, enquanto faz; por meio de vários rabiscos, muitas vezes descompromissados, o desenho vai adquirindo corpo. Deste modo, esta pesquisa encontra-se atualmente focada nesta análise estabelecida na relação entre o corpo do desenho e o corpo do artista, mais especificamente, nos esboços que revelam as relações intrínsecas existente entre eles.

**OBJETIVOS:** Analisar a relação existente entre a intenção e a ação do artista dentro do processo criativo no desenho; verificar como a ação motora do artista sobre o suporte materializa suas idéias e intenções, revelados por meio de esboços e do objeto artístico final.

**METODOLOGIA:** O método de abordagem utilizado na pesquisa é o indutivo, partindo de questões abrangentes sobre o ato de desenhar dentro do aspecto fenomenológico e também da investigação do corpo do desenho, resultado desta ação do artista sobre o suporte. São utilizados dois métodos de procedimentos: a) histórico: levantamento bibliográfico para fundamentação teórica; b) comparativo: relação entre a produção artística dos alunos do atelier de desenho e de outros artistas. Relação comparativa dos esboços e do objeto artístico final.

**ATIVIDADES GERAIS DESENVOLVIDAS:** As principais atividades desenvolvidas nesta pesquisa até o presente momento foram: - Pesquisar bibliografia e artistas que atuam na área do desenho para aprofundar fundamentação teórica; - Realizar observação no atelier de desenho durante o processo de criação dos alunos;

- Analisar o material encontrado e observado.

**RESULTADOS ESPERADOS:** Os resultados esperados desta presente pesquisa são:

- Constatar que a ação efetiva do artista no suporte materializa suas idéias e intenções; a relação entre o corpo do desenho e o corpo do artista. Ou seja, como a ação motora é imprescindível para a materialização de suas vontades e desejos no processo de criação;

- Disponibilizar este material pesquisado para o curso de Artes Visuais, mais especificamente para a disciplina de Atelier de Desenho, para servir de apoio no desenvolvimento do processo criativo dos alunos em sala de aula.

**RESULTADOS ALCANÇADOS:** Até o presente momento, a pesquisa concentrou-se no levantamento bibliográfico do material acerca do assunto pesquisado e também na observação dos alunos trabalhando no atelier de desenho. A pesquisa bibliográfica envolveu busca de materiais pela internet, catálogos de museus e livros sobre o assunto.

Atualmente, sou aluna especial do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unicamp, na qual faço a disciplina Criatividade e Cognição, onde tenho encontrado subsídios relacionados à prática e teoria. Por meio da leitura dos textos e análise de casos, constato a relação direta entre a intenção do artista com os esboços, e que fazer e pensar estão intimamente conectados. Deste modo, a materialização de suas idéias dentro do processo criativo, acontece

desde a concepção no mundo das idéias, até a ação motora propriamente dita; o corpo das idéias que dá corpo aos esboços e que dá corpo ao trabalho - tudo isto manifestado por meio do gesto do artista, ou seja, o corpo do artista. No final deste resumo, coloquei as bibliografias consultadas que ainda estão em processo de leitura, mas que estão contribuindo para o aprofundamento desta pesquisa.

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:** A presente pesquisa ainda encontra-se em andamento. Ela apresenta dois pontos para análise e reflexão prática e teórica; são os elementos motivadores que impulsionam esta produção e que aqui serão brevemente discutidos. São eles: o ato de desenhar e o de investigar o corpo. É importante enfatizar que o interesse desta pesquisa não está focado na representação do corpo humano por meio do desenho, mas o corpo torna-se significativo quando é analisada ação do artista ao desenhar. Desta forma, a questão, além do ato de desenhar, envolve também a de investigar o corpo em duas diferentes relações - o corpo manifestando-se no trabalho do artista pelos vestígios da sua presença física, da sua ação sobre o suporte e também o corpo do trabalho. Falar do corpo é também dar um testemunho sobre a ação do artista no desenho, testar seus limites físicos, já que, depois de horas desenhando sem interrupção, o cansaço se manifesta. Mas o desejo de atingir determinada meta é o elemento motivador que supera todas as limitações existentes. Percebe-se que todo o

esforço despendido espera a recompensa do trabalho acabado. O artista avança, recua, debruça-se, franze os olhos, comporta-se com todo o corpo como um acessório de seu olho, torna-se por inteiro órgão de mira, de pontaria, de regulagem, de focalização. (VALÉRY, 2003, p. 71) Flávio Gonçalves em seu texto Um percurso para o olhar relata que, segundo Walter Benjamin, o ser humano constrói as estruturas nas quais ele orienta a sua existência, partindo de um ato similar àquele da inscrição: traçar, cavar, fundar, etc. (GONÇALVES, 2002, p. 2) Deste modo, Gonçalves subsidiou os aspectos fenomenológicos do desenho segundo o ponto de vista de Benjamin, reforçando a dialética entre a linha e a relação intrínseca com a experiência, com o fazer propriamente dito. Em Linha de costura, Edith Derdyk compara a ação de desenhar ao ato de costurar, semelhança com o processo do artista ao construir os desenhos. Costurar é construir ou reconstruir por meio de linhas, assim como o desenho do artista adquire corpo através de milhares de linhas que se entrelaçam, formando tramas que se sobrepõem com as mais variadas linhas e sombras, assemelhando-se com um tecido. Tudo isso para dizer que sempre é uma experiência absolutamente singular. Através da presença física da linha construída costurada embutida no partícipio do passado, esta presença carrega certamente a memória do ato. (DERDYK, 1997) Percebemos nos escritos de Derdyk, que toda a intenção do artista só se concretiza por meio da

ação motora. A mão torna-se um prolongamento para realizar sua intenção. É necessário mobilizar o corpo para que as idéias adquiram um corpo. Portanto, Serge Tisseron enfatiza que o traço gráfico é o testemunho preciso do gesto, ou seja, movimento muscular e intenção ao mesmo tempo. ...o traço gráfico é o testemunho preciso do gesto, ou seja, movimento muscular e intenção ao mesmo tempo. Logo, se o traço foi objeto de inúmeros estudos (tanto do ponto de vista de seu valor testemunhal na evolução psicomotora como do ponto de vista de seu sentido simbólico), o gesto pelo qual ele é produzido parece ignorado freqüentemente ou reduzido unicamente aos significados do traço, que é seu resultado visível. No entanto, não é absolutamente certo que as visões decifráveis do objeto produzido, ou seja, a economia visível da obra, sejam idênticas às que presidiram cada momento de sua produção, inclusive a escolha de privilegiar um meio de expressão sobre todos os outros. Ainda, no caso do desenho, onde o gesto é considerado como o essencial, pode-se perguntar se a verdade desse meio de expressão não deve ser buscada no instante espacial da sua realização. (TISSERON, 1984, p. 91) No ato de desenhar, existe uma interdependência entre a intenção e o gesto (da mão e/ou braço) que executa o traço. O que o artista quer não pode se concretizar sem o seu corpo: é ele que dá vazão ao desejo e, nesse sentido, existe a relação do corpo no fazer, o seu próprio corpo envolvido na ação de desenhar. As linhas que



constituem o corpo do desenho carregam a vitalidade do gesto, voluntário e involuntário. Ao mesmo tempo, nelas estão contidas as idéias, vontades e preguiças. E diante desta reflexão acerca do desenho e do corpo, venho encontrando subsídio teórico de autores que abordam tais relações, seja do aspecto fenomenológico, psicanalítico, entre outras questões pertinentes ao assunto. Já o procedimento metodológico desta pesquisa está acontecendo por meio da observação do processo de criação no atelier de desenho, onde os alunos desenvolvem suas atividades com o desenho. Esta observação acontece durante as aulas, onde os

alunos falam sobre suas idéias sobre o que pretendem fazer mediante uma proposta lançada em sala, realizam esboços destas idéias, e executam o trabalho final. Toda esta observação está contribuindo para compreender como acontece o processo de criação no desenho. E, juntamente com o alicerce da fundamentação teórica reforçam o aprofundamento de dois pontos que venho desenvolvendo nesta pesquisa, que concentram-se em duas principais vertentes de análise: o corpo do artista e o corpo do desenho.

Palavras-chaves: desenho; ação; corpo.

## REFERÊNCIAS

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1994.

\_\_\_\_\_. Linha de costura. São Paulo: Iluminuras, 1997.

GONÇALVES, F. Um percurso para o olhar. Artigo inédito, 2002.

VALÉRY, P. Paul Valéry: Degas dança desenho. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

GOEL, Vinod. Sketches of thought. Cambridge: MIT, 1995

MASSIRONI, Manfredo. Ver pelo desenho: aspectos técnicos cognitivos. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

VAN DER LUGT, Remko. Functions of sketching in design idea generation meetings. ACM, Nova Iorque, Estados Unidos, 2002.

VAN SOMMERS, Meter. Drawing and Cognition, Cambridge University Press, 1984.

## ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NA MEMÓRIA DO PODER JUDICIÁRIO PARANAENSE: SÉCULO XIX

Márcia Elisa de Campos Graf

Este trabalho, que é parte de um projeto maior, está direcionado para a História Social e propõe a continuidade do estudo da sociedade escravista paranaense, abordando as políticas e as práticas de domínio em relação aos africanos e/ou afrodescendentes, fossem eles escravos, libertos ou ingênuos, e a questão do entrelaçamento entre cidadania e exclusão que daí resulta, na lei e na prática. Nosso intuito é, portanto, o de aprofundar a análise da contradição, da dualidade e da incoerência que, a partir da instituição da escravidão, marcaram a existência de indivíduos que eram diferentes pelo estatuto legal, que os distanciava entre si e em relação aos livres, mas que permitiu a eles estabelecer uma rede de convivência que possibilitou o exercício da cidadania, consideradas as devidas proporções, apesar do estigma da cor e da origem social que provocavam a exclusão, perdurando para além da Abolição. Este estudo deve aprofundar análises comparativas entre as categorias jurídicas que reuniam escravos, libertos e ingênuos, considerando os diferentes períodos e conjunturas, desde o final do século XVIII até a Abolição da escravatura. Como fontes fundamentais foram privilegiados os processos-crime e os processos cíveis. Nestes últimos, sobretudo os testamentos, com cláusulas referentes à destinação dos escravos, concessões de alforrias ou de bens, e os inventários e partilhas de sucessão, nos quais constavam escravos, arrolados como bens semoventes, mas, muitas vezes, também, como beneficiários. O levantamento dos documentos foi realizado principalmente no Departamento do Arquivo Público do Estado do Paraná: primeiro, com base no Catálogo Seletivo de Documentos Referentes aos Africanos e Afrodescendentes Livres e Escravos (Coleção Pontos de Acesso 02) da Coleção Correspondências do Governo, referente ao período provincial, 1853 a 1889, do acervo daquela Instituição; segundo, a partir dos maços de documentos relativos ao poder judiciário, que reúne mais de 20.000 processos, no Arquivo Público do Estado, dos quais foram, até o momento, classificados, fichados e descritos 1.250 processos, referentes aos séculos XVIII e XIX (período do qual estão ali reunidos perto de 9.000 processos), dentre os quais estamos selecionando aqueles que envolvem escravos, libertos e ingênuos, para a análise específica a que nos propomos, sem, no entanto perder de vista as conjunturas analisadas e o que representam os processos envolvendo esses indivíduos, especificamente, no todo desses processos, o que implica a leitura da totalidade dos processos arrolados. Para o arrolamento desses processos contamos com

uma equipe permanente, constituída por alunos dos cursos de bacharelado e de licenciatura em História da Universidade Tuiuti do Paraná (dentro de atividades complementares e disciplinas de Prática Profissional, além de atividades extensionistas direcionadas para a pesquisa), com o apoio de pessoal técnico do Arquivo Público do Estado do Paraná, que oferece também o respaldo material. Possibilitando, dessa forma, não só o treinamento dos alunos na prática da pesquisa, sobretudo em originais manuscritos, mas também a descrição desses documentos para a elaboração de novos catálogos que serão publicados, numa contrapartida com a Instituição. Dentre os processos já fichados e descritos, foi feito um recorte correspondendo à década de 1850, por se constituir um momento importante, um verdadeiro divisor de águas, no que concerne à história do período escravista no Brasil: a abolição oficial do tráfico de escravos (1850); a promulgação da Lei de Terras (1850); início da entrada em massa de imigrantes europeus. Desta década há um total de 475 processos, crime e cíveis, dos quais 163 incluem escravos, libertos ou ingênuos, pouco mais de um terço dos processos, portanto. Nesse contexto, nossa preocupação principal no desenvolvimento desse estudo e na análise dessa série documental, além das outras séries que continham informações sobre africanos e afrodescendentes analisadas em outros momentos e que alimentaram outros trabalhos por nós já publicados, é a seguinte: Os estudos mais

freqüentes sobre a sociedade brasileira dizem respeito aos cidadãos ou aos não-cidadãos, ou seja, os excluídos, numa abordagem dicotômica. De um lado, aqueles cujos direitos eram plenamente reconhecidos e, de outro lado, os escravos, aqueles aos quais era negado pela lei, pelas normas que regiam a sociedade, qualquer direito, formalmente, até quase o final do século XIX. Ao lado dos escravos, havia ainda aqueles outros cujos direitos eram restritos, pelas mesmas leis e normas, os libertos (ou ex-escravos, cuja alforria poderia ser revogada a qualquer momento), representando uma categoria jurídica específica, e os ingênuos (filhos de mulher escrava, libertos ao nascer) que, por sua vez, representavam ainda uma outra categoria jurídica, também com limites de direitos. Tanto para uns quanto para outros, continuaria sempre pesando o estigma da escravidão, jamais alcançariam o status de livres, com todos os direitos decorrentes disso. Mas, e aqueles que, de uma forma ou de outra, apesar do estatuto legal, transitavam entre estas categorias extremas? Outro aspecto que quero ressaltar é o fato da produção historiográfica, com raríssimas exceções, não se ter debruçado sobre a análise desses atores sociais, que têm sido ignorados ou enquadrados, sobretudo ainda a partir das normas, como elementos estanques, com categorias rigidamente estabelecidas. Entretanto, basta ir aos arquivos e consultar as diferentes séries documentais que nos trazem informações sobre escravos, libertos e ingênuos, para verificar através dessa “memória” a

presença e a prática desse “trânsito” entre escravidão, semi-escravidão (representada pelos libertos e pelos ingênuos) e cidadania. Uma vez que nos é dado constatar como eles eram responsabilizados por crimes pelos quais deviam pagar com o cumprimento de pena de reclusão ou a morte; ou, eram vítimas, que viam seus agressores serem punidos, mesmo que fossem seus senhores, ou simplesmente elementos livres; tinham suas demandas atendidas, por meio de processos encaminhados ao poder judiciário ou às autoridades administrativas; recebiam bens que lhes eram legados em testamento e partilhas de sucessão; mas, também tinham a permissão de recolher os benefícios adquiridos com trabalhos extras, permitidos por seus proprietários; podiam acumular pecúlio, com o qual compravam sua própria alforria ou a de familiares, e conseguiam até possuir Caderneta de Poupança na Caixa Econômica, como qualquer cidadão e não como semovente, equiparado ao gado, na condição de escravo. Para a constatação dessas situações, a memória do poder judiciário é extremamente

rica e fecunda, tanto no domínio dos processos-crime quanto dos processos cíveis, nos quais a interação entre os escravos e semi-escravos entre si e com o restante da sociedade apresenta-se muito nuançada. Basta ter a paciência e o tempo necessários, além da paixão pela pesquisa, para ler esses processos de muitas páginas manuscritas. Processos estes que nos permitem constatar que o “trânsito” entre escravidão, semi-escravidão e cidadania não teve início com a Abolição da escravatura, começou bem antes. Mas, esta antiguidade ainda não garantiu em nossa sociedade o exercício pleno da cidadania ao afrodescendente, daí a temática geral do nosso projeto maior, concernente ao controle sobre os indivíduos, à exclusão social e ao direito, tomando-se como referência as disputas pelo poder e pelo domínio dos espaços urbanos, que perduraram além do período escravista.

Palavras-chave: trabalho forçado; escravidão; cidadania.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA APOIADA PELAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA ALÉM DA INCLUSÃO

Iolanda Bueno de Camago Cortelazzo - UTP

Ana Irene Alves de Oliveira - UEPA

Carlos Alves Rocha - UTP

Márcia Silva Di Palma - UTP

Jamine Emmanuele Henning - APAE/SC

Fernanda C. F. Monteiro - PUC PR

Ingrid Adam - UTP

O presente projeto de Pesquisa tem como objeto a formação de professores, e como foco a formação para uma prática pedagógica com alunos com deficiência apoiada pelas tecnologias assistivas. No período de agosto a dezembro de 2008, fez-se um acompanhamento do processo de inclusão de dois alunos americanos que participaram do Intercâmbio de alunos da UTP com os Estados Unidos, de professores que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula, e da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de uma aluna do Curso de Pedagogia sobre a empregabilidade das pessoas com deficiência. Em paralelo, as alunas egressas dos cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, participantes do Núcleo de Pesquisa em Processos Educacionais Interativos realizaram um levantamento em teses e dissertações sobre as questões básicas do projeto: prática pedagógica, escola inclusiva, deficiências e educação. Este relato se detém na investigação sobre os alunos estrangeiros em sala de aula da UTP. Os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas com os professores e com os alunos americanos e por meio dos trabalhos finais desses alunos que deveriam relatar sua experiência em uma instituição em um contexto cultural diverso do seu e dos seus estágios em escolas do Ensino Fundamental com crianças com necessidades especiais. Os alunos visitantes participaram de várias disciplinas nos cursos de Licenciaturas de História, Pedagogia e Letras. Em “Práticas Alfabetizadoras e de Letramento” sentiram as dificuldades da língua e de uma cultura diferente e serviram de referência para as práticas alfabetizadoras inclusivas com base nas discussões sobre “concepções, metodologias

e avaliação dos processos de aquisição da linguagem escrita”, orientando para a construção do conhecimento a partir de pesquisas, materiais didáticos e paradidáticos da área; na disciplina “Português para Estrangeiro”, os dois alunos tiveram acompanhamento em níveis diferentes na apresentação da “Norma culta do Português Brasileiro e seu ensino como L2”, a professora focalizou “a competência comunicativa: seus componentes; ensino de língua e cultura”. Ao mesmo tempo como futuros professores e alunos com deficiência lingüística, foram orientados na escolha de metodologia, na escolha e na elaboração de material didático, e participaram da discussão sobre a avaliação; percebendo as especificidades do ensino da língua portuguesa a anglo-falantes e hispano-falantes. A disciplina de estágio supervisionado “Pesquisa e Prática Pedagógica Anos Iniciais – Estágio Supervisionado II que é uma disciplina de formação profissional, com carga horária de 108 horas, trabalhou a pesquisa da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, como elemento articulador teoria-prática. Os alunos praticam a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e na educação não escolar; e aprenderam a partir da investigação sobre essa prática elaborar seu projeto de docência. A partir das entrevistas com os alunos e das observações da professoras das três disciplinas (uma optativa, uma prática e a de Estágio) constatou-se que os alunos

visitantes e os professores e alunos brasileiros vivenciaram uma experiência real de inclusão. As duas primeiras disciplinas colocavam-nos mais em contato com a língua estrangeira no caso deles, a língua portuguesa. Destaca-se que os dois alunos se matricularam no 2 semestre do estágio, pois o primeiro não era oferecido no segundo semestre de 2008, e eles não tinham o conhecimento que os outros já haviam construído no primeiro semestre, mas houve uma disponibilidade de professores e alunos para orientá-los a superarem as dificuldades. Nas três disciplinas, as professoras prepararam um plano de ensino para cada disciplina, levando em conta as especificidades da situação dos dois alunos, sem facilitar demais para eles, que contaram, ainda, com a colaboração de boa parte dos alunos. Verificou-se, porém que nas disciplinas mais teóricas que exigiram maior dedicação, os alunos não contaram com a colaboração dos colegas. Em “Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Pedagógica”, que trabalha a “aprendizagem e o sujeito aprendiz”, os alunos participaram e vivenciaram a avaliação diagnóstica da aprendizagem e a elaboração de uma intervenção didático-pedagógica nas dificuldades de aprendizagem. Essa disciplina enfocou as “dificuldades e transtornos de aprendizagem, as formas de detectar e trabalhar com dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita. Em “Sociologia Brasileira” que estuda a “produção sociológica brasileira, analisando os trajetos da primeira geração formada nas Instituições

de Ensino Superior no Brasil, tendo como ponto de partida a sociologia frente à construção da identidade nacional”, os alunos sentiram a diferença da cultura e a dificuldade da leitura em língua portuguesa de textos mais densos e mais reflexivos. Em “Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva 2” participaram das discussões sobre “a importância do papel do professor diante da perspectiva inclusiva nos dias atuais”. As professoras procuraram fazer com que os alunos participassem mas não desenvolveram nenhum trabalho específico de acompanhamento para os dois alunos. Como a metodologia incluía aulas expositivas, leitura e discussão de textos teóricos; análise de vídeos e depoimentos de alunos inclusivos deficientes com posterior discussão; e grupos de discussão seguidos de seminários temáticos, o processo de aprendizagem dependeu mais da autonomia dos alunos e de suas interações com os colegas. A aluna Alisa escreveu que era necessário “se ter uma mentalidade da inclusão e que as pessoas precisam aceitar as pessoas com as quais se relacionam, sem se importar com as suas diferenças”. No final do semestre a aluna escreveu que, “vir a um país novo e não falar a língua local foi muito difícil. Ela pontuou que “era extremamente difícil relacionar-me com as pessoas quando a barreira estava na língua de alguma forma. Em minhas classes, eu não falava com os outros alunos, e eu não estava em um grupo com os outros estudantes”. Indicava nesse relato a não inclusão dos colegas de sala. “Eu tive uma espécie de

deficiência verbal em minhas classes e eu precisava de mais atenção do que os outros alunos para aprender o material. Foi interessante a consciência que a aluna tinha de sua deficiência e da sua superação. “Fiz exame do esforço em minha parte e na parte de meus pares fazer o inclusão possível, mas para o fim do semestre onde eu sentia incluída mais em minhas classes porque eu poderia compreender mais da língua”. O aluno James escreveu: “Nas salas de aula da Tuiuti, nós observamos que os professores da área de educação especial incluíam e reconheciam as habilidades e necessidades de todos os alunos muito mais frequência do que os professores de outras áreas”. O aluno também teve a percepção da diferença de tratamento dos professores apontando formas diferentes de agir: “Houve uma aula em que a professora replanejou para nos incluir. Houve também casos de aulas, em que as professoras reorganizaram os grupos para nos incluir a cada aula”. Reitera na escrita o que já havia indicado em sua fala, no acompanhamento que se fazia com os alunos: “Houve aulas em que os professores falavam muito rapidamente e nós não entendíamos nada e ficamos sem entender”. Indicaram, também, a aproximação dos colegas de classe: “Alguns alunos perguntavam se havíamos entendido e se dispunham a nos explicar. Se nós tivéssemos perdido material, houve alunos que nos ajudaram. No geral, sentimos que os alunos e professores da Tuiuti nos ajudaram muito e nos sentimos incluídos na maioria de nossas



aulas”. Os depoimentos dos alunos que são muito mais extensos do que essas citações demonstraram a fragilidade do processo, mas que ele está em construção. Entre os resultados já encontrados podem se destacar do ponto de vista metodológico o aprofundamento sobre a pesquisa colaborativa. Ao se considerar que a comunidade é o contexto para a aprendizagem, quando se discute educação; a comunidade é vista como um grupo de pessoas cujos valores são comuns com as pessoas trabalhando juntas para criarem um ambiente de respeito, de fortalecimento, e de pertença. Há uma sinergia que torna o grupo mais produtivo e os membros podem estar em diferentes níveis de desenvolvimento sem serem julgados ou rejeitados. Constatou-se a fragilidade do conhecimento dos docentes em relação à deficiência, ao que se referem as necessidades especiais, a o desconhecimento do que são e para que servem as tecnologias Assistivas demonstrando, portanto a necessidade de aprofundamento sobre a inclusão e as tecnologias assistivas em cursos de licenciatura, em especial na Pedagogia;. Constatou-se, ainda, que é necessário promover a interação entre professores e realizar a interdisciplinaridade na educação de alunos com necessidades especiais; planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas nos estágios e nas práticas

educacionais; preparar o professor e a equipe multidisciplinar para a prática pedagógica inclusiva; e reforçou-se a consciência de que embora a UTP tenha uma Comissão Inclusiva, ainda não possui de fato um programa consolidado de educação inclusiva. Como resultante das discussões decorrentes desta pesquisa e das anteriores correlatas, as pesquisadoras Ingrid Adam (pedagoga e designer gráfico) e Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro (terapeuta ocupacional com especialização em ergonomia) elaboraram um projeto de pesquisa para dar continuidade à pesquisa: “A Interface entre a Pedagogia e a Terapia Ocupacional nas Tecnologias Assistivas”. Esse projeto apóia-se nas descobertas conjuntas sobre as dificuldades que os professores têm em lidar com as dificuldades de aprendizagens dos alunos, e que para o professor exercer uma prática pedagógica inclusiva não basta ter um curso preparatório; é necessário se articular com outros profissionais, para trabalhar outras dimensões das deficiência, apoiados nas tecnologias dependentes e independentes de eletricidade utilizadas por outros profissionais, e que na prática pedagógica se tornam tecnologias assistivas.

Palavras-chave: deficiência; formação de professores; inclusão.

## FORMAÇÃO E TRABALHO PROFESSORES EM TEMPOS DE HEGEMONIA NEOLIBERAL

Adriana de Fátima Franco - UTP

Adolfo Ignacio Calderón - UTP

Maria de Fátima Rodrigues Pereira - UTP

Esta mesa redonda tem o pressuposto da indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente. Traz elementos para compreendermos as políticas de formação de professores e o trabalho docente no contexto da hegemonia das políticas neoliberais e do decorrente processo de mercantilização da educação. Nas últimas três décadas, a formação e o trabalho de professores tem sido objeto de debates, pesquisas, políticas, regulamentações. O tema, hoje, sem dúvida, adquiriu centralidade para a educação formal. Vem sendo tratado no conjunto das reformas curriculares, das políticas de avaliação e das de financiamento produzidas no contexto histórico da reorganização produtiva do capital monopolista. Sobre ele, muito tem sido escrito no Brasil e em outros países. Insiste-se no estudo deste tema a que muitos já se dedicaram. Entende-se que, se a pretensão é conhecer para além de uma visão idealista e fenomenológica, a formação e o trabalho dos professores, é preciso desvelar as relações reais. Ou seja: a formação (educação) e o trabalho de professores explicam-se no conjunto das múltiplas determinações históricas- uma rica totalidade- de uma dada formação social. Trabalho e educação são relações sociais que expressam a produção da existência humana. Em todos os modos de produção da existência há trabalho humano e educação. Estas duas atividades são especificamente humanas, têm caráter de centralidade e andam imbricadas. O modo de produção capitalista, sistema produtivo alienado coercitivamente e/ou por consentimento aos interesses da burguesia, entre outros empreendimentos criou os sistemas escolares, tem definido a formação específica dos professores para atuarem nas escolas. Criou instituições, programas de estudos, estágios, certificações, normatizações que vêm regulamentando e avaliando o trabalho educativo formal. Na ordem burguesa, educação e trabalho dizem respeito a interesses antagônicos: aos do capital e aos do trabalho, pois, tanto podem concorrer pra manterem a ordem social como para superá-la. A natureza do trabalho do professor caracteriza –se pela não-separação entre saber (o saber enquanto meio de produção é-lhe indispensável seja em menor ou maior grau) e trabalho, teoria e prática, mesmo quando se proclama a sua

separação. Assim, a formação de professores é estratégica em toda e qualquer formação social, e por isso é preciso dizer como ela é feita e com que intenções ou finalidades. Nas sociedades, sob o modo de produção capitalista, em que o trabalho é subsumido pela burguesia, o trabalho do professor, em virtude da necessidade da posse de meios de produção mesmo em sistemas e estruturas com interesses burgueses, pode ser uma mediação na superação das relações sociais de produção conduzidas, ou nas quais a burguesia tem a hegemonia. Ciência e técnica são fundamentais ao trabalho do professor e, portanto, à sua formação. Nas últimas décadas, um conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres foram definindo, disciplinando, controlando e desonerando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Assim, um número nunca antes produzido de regulamentações foi formatando, cercando, disciplinando, controlando a formação de professores e os sentidos foram: a) acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro; b) conseqüente desapropriação dos professores dos seus instrumentos como as teorias, os conteúdos, os métodos (instrumentos de trabalho); c) interferência da lógica da produtividade através dos financiamentos e processos de avaliação; d) barateamento em tempo e recursos da formação e dos espaços de trabalho dos

professores, as escolas estão pobres de espaços, livros, laboratórios e quando os há os professores não sabem usá-los e não têm suportes pedagógicos para tal; e) desconfiância da ciência e da filosofia como conhecimentos necessários à escola; f) defesa da razão instrumental e das respostas imediatistas-princípios da organização do mercado. Ou seja, se durante as décadas de 1960 e 1970 a formação de professores ainda assentava em princípios da ciência – agora se inverte o eixo estruturante da formação. Não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Fecha-se o cerco. A formação é formatada na razão instrumental. Ela torna-se rígida nos eixos estruturantes das demandas e flexível nas respostas dentro dessas demandas. Por isso, também o ataque à formação nas universidades que, em princípio, pelo seu ethos, se reporta à ciência e a conhecimentos universais, ciosos do seu status de independência à submissão das organizações do mercado. Nesse cenário, convenientes seriam evidenciar os estudos existentes sobre a precarização do trabalho docente, nos quais se destacam três vertentes claramente definidas: a) estudos sobre a flexibilização dos contratos de trabalho, que tem em seu cerne discussões em torno da chamada acumulação flexível e o surgimento de estratégias para a flexibilização trabalhista, contratos temporários, parciais, terceirizados muitas vezes sem o amparo da legislação trabalhista; b) estudos sobre os processos pedagógicos e o saber

fazer, focando as políticas educacionais e os impactos diretos ou indiretos no exercício da função docente, na gestão escolar, nas estruturas administrativas, nas jornadas de trabalho e no cotidiano do exercício da docência e c) estudos sobre a saúde do docente trabalhador e sobre as formas de regulação do exercício da docência e sua relação direta com a qualidade de vida dos professores, a saúde física e mental. Especificamente, sobre a primeira vertente, chama atenção a realidade do magistério público, marcado pela insegurança e instabilidade do trabalho temporário, e na maioria das vezes, sem nenhum direito trabalhista, como licença médica, férias, décimo terceiro salário. Os professores temporários ora estão empregados, ora desempregados. Inclusive, embora os contratos sejam anuais, em muitas situações, nada garante a vigência total do contrato, caso um professor efetivo reassuma suas aulas, fato que gera a fragmentação do trabalho pedagógico pela rotatividade dos professores e o desestímulo quanto às ações pedagógicas contra o fracasso escolar. Ressalte-se que o fato de ser professor efetivo, não significa que não realize um trabalho precarizado, uma vez que a dupla ou tripla jornada, resultante dos baixos salários, é uma realidade presente no trabalho docente. A precariedade do trabalho do magistério do setor privado é também fato de preocupação diante das estratégias de empresários da educação, pautadas pela maximização dos recursos e redução de custos, alicerçadas em esquemas contratuais

que visam explorar ao máximo o trabalho docente, com claros reflexos para a qualidade de vida dos professores. O tema formação e trabalho de professores precisa ser entendido à luz de concepções a respeito de homem, de escola, de educação e de mundo de trabalho. O pensamento liberal traz como concepção a idéia de que o homem é um ser naturalmente humano, dotado de potencialidade e dons. A formação de professores olhada deste ângulo pressupõe que neste profissional esteja presente a semente do “bom professor”, o bom professor nasce marcado (com dons). Contrapondo-se a essas idéias, entende-se o homem enquanto ser sócio-histórico, isto é, o homem enquanto ser concreto, social, histórico, e cultural, que constrói sua humanidade na interação com outros homens, onde os processos psicológicos não são dados e, sim, construídos nesta rede. A esse respeito temos, ainda, que considerar um fato importante que diz respeito a relação dialética entre indivíduo e sociedade, síntese de um sistema ao mesmo tempo em que é produzido. Nesta perspectiva crítica, parte-se da compreensão de que aos professores cabe, na divisão social do trabalho, no atual modo de existência transmitir conhecimentos que foram sistematizados ao longo da história, pelos homens. Se a escola é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e se a finalidade da ação docente se concretiza na tarefa de ensinar e ensinar bem, temos que o trabalho docente revela relações sociais, valores e ideologia. Neste sentido, as relações,

de produção de conhecimento existentes numa instituição escolar são únicas, resultado de múltiplos fatores, em uma realidade específica que adquirem forma própria, pela singularidade e historicidade dos indivíduos que a compõe. Assim, entender o professor enquanto totalidade, enquanto par dialético (professor-aluno), sendo necessário que, na reflexão sobre a prática da atividade docente, o professor não se exclua, antes considere para a relação professor-aluno, como algo que jamais poderá ser compreendido isolando cada um dos seus elementos (professor-aluno). É necessário que o professor se perceba como elemento constitutivo

das práticas, percepções e sentimentos dos alunos. Portanto, pensar a intervenção junto a professores significa, também, pensar a totalidade institucional e, de forma mais ampla pensar a própria sociedade. Diante disso, é fundamental a construção de espaços para reflexão sobre os significados de suas ações, sobre a sala de aula enquanto um espaço de formação social da mente, sobre o papel do outro na constituição do sujeito, sobre a formação e o trabalho para tal na totalidade do tempo histórico sob a hegemonia de políticas neoliberais que fragilizam a formação e o trabalho dos professores.

## FORMAS E (RE)FORMAS: A RECEPÇÃO DE SHAKESPEARE NO SÉC. XIX

Cristiane Busato Smith - UTP

A presente pesquisa partiu de alguns pressupostos importantes que passo a delinear. A recepção da obra shakespeariana é um estudo estimulante e mais do que revelar aspectos intrínsecos à obra do autor, nos permite antever as diferentes maneiras pela qual o autor foi lido e interpretado em determinado período. Sob esta ótica, os estudos shakespearianos revelam aspectos instigantes da cultura pela qual ele foi apropriado, fazendo valer as palavras do crítico shakespeariano Terence Hawkes (1986), “Shakespeare does not mean; we mean Shakespeare” [Shakespeare não significa; nós significamos Shakespeare, minha tradução]. Por outro lado, a recepção de Shakespeare ao longo dos séculos ilustra que ele nem sempre foi considerado um autor consagrado. Seu desprestígio, no período conhecido por “Restauração” (1660-1682), advinha da premissa que sua obra violava os rígidos princípios néo-clássicos franceses. No entanto, o século XVIII recupera a imagem do Bardo e aceita as suas ‘idiossincrasias’ como sinal inequívoco de sua genialidade. Porém, é apenas na Inglaterra Vitoriana que Shakespeare toma um vulto de proporções gigantescas e se torna um escritor totalmente canonizado. Pode-se dizer que a “invenção” contemporânea (XX e XXI) de Shakespeare deve muito ao fenômeno da popularidade que o escritor atingiu na era vitoriana. Dentre os aspectos que comprovam a popularidade do autor na época estão: a proliferação dos estudos críticos; a incorporação compulsória de algumas de suas obras na grade curricular; a preconização da leitura dos ‘textos familiares’ de Shakespeare no âmbito do lar (principalmente para mulheres, jovens e crianças); a popularidade das produções teatrais de algumas de suas peças (nos teatros mais ‘sofisticados’ e também nos teatros populares); a presença de imagens de seus personagens que figuram amplamente em museus, exposições, catálogos e livros ilustrados; o prestígio que a literatura (principalmente em romances e poemas) dá ao autor em forma de paródia. Em suma: Shakespeare se torna um culto. Cabe também ressaltar que a época vitoriana (séc. XIX) testemunhou grandes mudanças na política social, nas relações econômicas, na ciência, na filosofia, nas comunicações e nos transportes. Um período de paradoxos sócio-culturais muito intensos, não apenas o modo de vida parecia mudar rapidamente, mas também as condições materiais para aqueles que viviam naquele período. Além dos contrastes entre o urbano e o real, o rico e o pobre, o masculino e o feminino, existiam imensas disparidades na renda, na educação, nas expectativas, nas oportunidades e nos estilos de vida para os vitorianos. Há vários estudos que recuperam o período vitoriano

como a emergência da “consciência cultural” pós revolução industrial (Reynolds e Humble, 1993), e enfatizam a necessidade da classe burguesa em ‘construir’ valores essenciais calcados numa moralidade excessiva. Uma das maneiras de alicerçar os valores morais adequados para a época foi a leitura pedagógica da obra shakespeariana. Shakespeare é então apropriado por e para um projeto com claras tendências moralizadoras. Neste processo, verifica-se um fenômeno curioso: as obras de Shakespeare, por conterem elementos dissonantes do que se professava (i.e., moralidade a toda prova), foram alteradas sem escrúpulos. Esse processo se dá, grosso modo, da seguinte forma: palavras, falas e cenas são modificadas ou inteiramente cortadas, traços considerados “imorais” ou perigosos de seus personagens são cortados ou grandemente abrandados, os finais são alterados, dentre outras manobras textuais. A família burguesa, pode-se afirmar com segurança, lia um Shakespeare reformado, ou, mais propriamente dito, “deformado”. Com base nos delineamentos acima, esta pesquisa se justifica na medida em que os estudos shakespearianos fazem parte evidente das ementas de Literatura Inglesa dos Cursos de Letras no Brasil (e desta instituição), além de serem contemplados pelas provas do Enade tanto para alunos de Letras Inglês como para os alunos que tenham optado por outra(s) línguas e literaturas correspondentes. O Enade, não custa ressaltar, reflete a necessidade de se ler Shakespeare

como uma manifestação que permeia a cultura como um todo, sem pensar em fronteiras. Shakespeare, sob esta ótica, não deve ser visto apenas como um escritor inglês, dado a sua permeabilidade na cultura ocidental. No que tange a cultura brasileira especificamente, a sua presença encontra-se reverenciada de maneiras diferentes por escritores, tradutores, adaptadores, dramaturgos e em eventos literários e teatrais que se já se firmaram nacionalmente. A vantagem de se estudar Shakespeare da perspectiva dos estudos culturais é que, para citar apenas uma possibilidade, podemos ensejar cotejos com a literatura brasileira. Basta lembrar das intertextualidades na obra de escritores brasileiros tão diversos como Machado de Assis, Dalton Trevisan, João Cabral de Melo, Clarice Lispector, Ariano Suassuna, para citar apenas alguns. Todavia, nossos encontros com Shakespeare não se limitam à literatura, eles se estendem até a televisão em novelas e séries como *Otelo de Oliveira*, que recria, de maneira criativa a tragédia *Otelo*, o *Mouro de Veneza*. Outra manifestação que evidencia como Shakespeare encontra-se inserido na nossa tessitura cultural é o Festival de Teatro de Curitiba, que, desde seu início, tem em Shakespeare seu autor mais encenado. Percebe-se que, ao abordar Shakespeare, desta perspectiva, estamos automaticamente contemplando a literatura brasileira, a história do nosso teatro em adaptações, re-escrituras e performances, e, não menos importante, refletindo sobre os significados que esta presença traz para o mundo contemporâneo.

Em suma, fica evidente que um estudo que nos auxilie a entender a construção sócio-cultural de Shakespeare, propiciada por fatores diversos no século XIX, contribui para o entendimento de como nossa época re-ativa e re-trabalha o autor. Um dos objetivos específicos deste estudo é o de verificar como dois dos maiores fenômenos editoriais da obra shakespeariana do século XIX, *The Family Shakespeare* (1809), de Henrietta e Thomas Bowdler, e *Tales from Shakespeare* (1809), de Charles e Mary Lamb, modificaram *Hamlet* (1601), influenciando desta forma, a recepção da obra pela cultura da época. Partindo do pressuposto que nenhuma dessas alterações foram feitas no vácuo, ou seja, as chamadas ‘expurgações textuais’ constituem um construto social de uma ideologia dominante que se nutre da reputação do “maior escritor da nação inglesa” para disseminar conceitos e noções importantes para a cultura da época (PAVIS, 2001), esta análise se beneficiará, principalmente, em dois âmbitos. Pretende-se contribuir para que ocorra o que Raymond Williams (2001) denomina de recuperação do “registro documental de uma cultura”, i.e., resgatar uma obra (*The Family Shakespeare*) rara que somente se encontra em bibliotecas especializadas na Inglaterra e é desconhecida no meio acadêmico brasileiro. O segundo aspecto é o de iluminar facetas da cultura vitoriana, um período determinante na história da literatura inglesa. É, por exemplo, neste momento que a crítica literária, tal qual hoje a concebemos, se firma na academia. É,

também, neste período fecundo para a literatura, que o romance emerge na sua plenitude. Um dos argumentos que este trabalho pretende defender é o de que, sem entendermos esse momento crucial na recepção da obra shakespeariana, não conseguimos obter a real dimensão do que Shakespeare se tornou na contemporaneidade, i.e., o que muitos críticos denominam de a “indústria shakespeariana”. Em outras palavras, a crítica shakespearina dos séculos XX e XXI estabelece um diálogo com os grandes críticos shakespearianos do século XIX, seja para criticar e desconstruir os pressupostos de seus antepassados, seja para desenvolver suas idéias, seja para afirmá-las e consolidá-las. Cabe ressaltar que é a partir do fenômeno da assimilação do autor pela cultura e pela crítica vitoriana que Shakespeare se tornou, na atualidade, uma espécie de “selo de garantia”, um “produto cultural”, como afirmam Terence Hawkes (1986) e Gary Taylor (1989), apropriado igualmente pela indústria da alta cultura (na crítica literária; em festivais de teatro consagrados, em filmes dirigidos para os estudiosos, nos cursos acadêmicos) e pela cultura popular (em adaptações cinematográficas hollywoodianas feitas para o grande público; nos festivais de teatro fringe; nas novelas televisivas; na “réplica idêntica” do Teatro “The Globe” (o teatro de Shakespeare), em Londres; em palestras para executivos; e, até mesmo, em camisetas, canecos, etc.), ou seja, o mero rótulo “Shakespeare” se tornou garantia de uma



'boa venda'. No que diz respeito a resultados, esta pesquisa já rendeu vários frutos, dentre eles a participação e apresentação de comunicações em quatro eventos no ano de 2008 e a publicação do artigo completo "Teatro e Pintura em Diálogo: Ellen Terry e a Ofélia de Shakespeare" nos anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas. No ano de 2009, tive a satisfação de publicar o capítulo "A esteticização da morte da Ofélia de Shakespeare: um passeio intermediático entre a literatura e a pintura" no livro Shakespeare sob múltiplos olhares (orgs. Anna Stegh Camati e Célia Arns de Miranda) e tive a honra de ter o artigo "Ophelia and the perils of the sacred feminine" aceito pelo prestigiado periódico europeu Multicultural Shakespeare, que será publicado em 2010. Fiel à idéia de um Shakespeare cultural e verdadeiramente multidisciplinar, publiquei o artigo "Shakespeare e a Astronomia: a visão de sua época" na Revista Eletras

da UTP, tema inédito na academia brasileira. A revista Letras da UFPR aceitou o artigo no qual exponho minhas primeiras reflexões sobre a edição The Family Shakespeare, intitulado: "Nem anjo, nem demônio: uma análise cultural da apropriação da Ofélia de Shakespeare em The Family Shakespeare" que deve ser publicado neste ano. Ainda em 2009, participei de três eventos, incluindo o Congresso da Abrace na USP, aonde apresentarei a comunicação intitulada "A dialética texto e cena no monólogo de Gertrudes de Hamlet", cujo artigo também já foi aceito. Em outubro de 2009, ministrarei a palestra "Shakespeare entre artes" convidada pelo Mestrado em Estudos Literários da UFPR. Espero, com os resultados da presente pesquisa contribuir para um debate salutar nos Estudos Shakespearianos no Brasil e ensinar novas pesquisas.

Palavras-chave: estudos shakespeareanos; estudos multiculturais; estudos interartes.

## GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIOAMENTAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carlos Alves Rocha – UTP

Maria Cristina Borges da Silva – UTP

Mario Sergio Cunha Alencastro – UTP

Marilene Zazula Beatriz - UTP

Este trabalho tem por objetivo relatar e compartilhar as experiências de um de um grupo de estudos em seu processo de construção e amadurecimento. É fruto da evolução das reflexões desenvolvidas no Grupo de Estudo sobre Políticas Educacionais e Socioambientais (GEPESA), que reúne alunos e professores dos Cursos de Pedagogia, Geografia, Administração e Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, da Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, do curso de Pedagogia e de outros profissionais de outras instituições. O grupo está inserido no NEPE, Núcleo de Pesquisas Educacionais, do curso de Pedagogia. O objetivo do GEPESA é aprofundar as reflexões acerca da formação profissional no âmbito dos cursos de graduação sobre a Educação para Sustentabilidade, investigando como os vários conceitos permeiam as diferentes formações. Para tanto, vários documentos têm sido analisados e amplamente discutidos, entre eles pode-se citar os resultados de conferências e relatórios mundiais, leis, decretos, pactos que discutem um novo modelo civilizatório para gestão e planejamento. Estes documentos incluem todos os segmentos da sociedade, já que nenhum setor pode abster-se desta discussão. Na educação, anunciam a necessidade de inseri-los deste a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Assim, há necessidade de implantar na formação profissional de todas as áreas de conhecimento discussões sobre sustentabilidade. Ao longo das últimas três décadas discute-se a temática ambiental na formação. Durante este período ocorreram muitas evoluções nos conceitos, e percebe-se que muita coisa mudou. Hoje são vários setores da sociedade que já incorporaram a dimensão ambiental em seus discursos. Mas será que este fato é realmente positivo? Transcorrido mais de trinta anos, que evoluções efetivas aconteceram? Qual tem sido o papel das Universidades no que diz respeito à formação profissional para a sustentabilidade? Está-se formando para o mundo do trabalho ou apenas para o mercado de trabalho? Busca-se a responsabilidade socioambiental ou ambientalismo de resultados a serviço de uma disfarçada racionalidade instrumental? Deseja-se criar uma massa crítica que seja capaz de reagir e propor novas mudanças? Ou ainda estamos adestrando sem ter clareza

para onde o futuro nos conduz? Brugger (1994), analisando propostas oficiais no documento “Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambientais para o decênio de 1990”, do PNUMA/UNESCO apontou seu predomínio técnico e naturalizante em detrimento dos aspectos éticos e políticos da questão ambiental. Segundo a autora o conteúdo do documento mostra uma tendência a uma educação adestradora que define como “uma instrução de caráter, essencialmente técnico, fruto de uma visão de mundo cientificista e unidimensional”. BRUGGER (1994, p.14). Desta forma, é necessário compreender se o projeto sustentabilidade que está em construção, se apóia na estratégia participativa e democrática de ampla discussão com a sociedade, ou se ainda hoje “é possível, mais do que nunca, ocultar sob a fachada de um saber “técnico” uma decisão na verdade política. Da mesma forma, o universo da locução técnica serve para reproduzir e legitimar o status quo e repelir outras alternativas, que porventura se coloquem contra ele”. BRUGGER, (1994, p.8). Instigados por estas e outras questões, tiveram início as atividades do GEPESA, que pretende ensejar com os seus participantes conceitos advindos da transdisciplinaridade, pois como aborda Nicolescu, (2001, p.9) os pesquisadores que entendem este processo “aparecem como resgatadores de Esperanças”, pois, constroem um novo momento de idéias e um projeto para o Futuro, e o conceito de sustentabilidade se encaixa nesta perspectiva. Neste

contexto e após longas horas de estudos e discussões entre os participantes o GEPESA decidiu contribuir com o debate de forma mais efetiva, organizando e ofertando um curso de Pós-Graduação em Educação, Ambiente e Formação Humana para a Sustentabilidade, ofertada pela Universidade Tuiuti do Paraná, ligado a Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes e ao Curso de Pedagogia. A decisão de ofertar o curso de Pós-Graduação voltado à Formação Humana é atender às diretrizes do Ministério da Educação - MEC e do Ministério do Meio Ambiente MMA, e também da UNESCO que determina a implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), e que reforça mundialmente o papel da sustentabilidade a partir da Educação e que se propõe a potencializar as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes nessa área, bem como multiplicar oportunidades inovadoras.<sup>1</sup> Desta forma, as atividades acadêmicas que estão sendo desenvolvidas no curso contribuem para fomentar um maior número de pesquisas em educação, ambiente e sustentabilidade para que seja possível criar bases para o desenvolvimento sustentável, visando mudanças no pensar e no agir cotidiano. A instrumentalização da dimensão ambiental enquanto objetivo de inserção educacional é exercida neste curso, que se destina à profissionais de formação diversificada, propiciando uma visão holística e transdisciplinar desta instigante temática. O principal objetivo do curso é produzir, ampliar e difundir

conhecimentos sobre gestão, educação e inovações tecnológicas, voltadas à sustentabilidade socioambiental. Pretende-se desenvolver investigações nas áreas da educação social, gestão de organizações públicas, privadas e não governamentais, fomento de incubadoras, projetos baseados em tecnologias limpas, proteção e conservação ambiental, levando ainda em consideração os aspectos, dos direitos humanos, cidadania, desenvolvimento de comunidades, movimentos sociais, medidas socioeducativas, economia solidária e responsabilidade socioambiental empresarial. A construção deste curso de Pós-Graduação se dá pelo engajamento dos professores que atuarão no curso, empenhados em fomentar na UTP novas dinâmicas de trabalho associadas aos princípios da sustentabilidade, como recomendados pelo Capítulo 36 da Agenda 21<sup>2</sup>, que é um plano de ação para ser adotado global, nacional e localmente, por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e pela sociedade civil. Além do documento em si, a Agenda 21 é um processo de planejamento participativo que resulta na análise da situação atual de um país, estado, município, região, setor e planeja o futuro de forma socioambientalmente sustentável. O curso, por estar ligado às diferentes faculdades da UTP (FACHLA, FACET, FCSA e FCBS), tem caráter transdisciplinar. Os produtos derivados deste curso abrem espaço para intercâmbios nacionais e internacionais tais como o International Council for Local Environmental Initiatives (ICLEI)

e a vários programas de pesquisa mantidos pelo PNUMA. Importante salientar que o grupo de professores que participam do curso atuam de forma autogestionada no sentido de buscar uma gestão democrática. Há reuniões semanais onde cada decisão é debatida de forma exaustiva, deliberando-se em nome de todos. As informações circulam livremente e não há hierarquia. As decisões tomadas nas reuniões devem ser seguidas por todos. Ou seja, todos são co-responsáveis por tudo o que acontecer com o ou no curso de pós-graduação. Neste sentido, pode haver desgastes nas relações, pois os conflitos existem e devem ser administrados por todos. Para determinados tipos de decisões-chave, pode ser necessária uma busca de unanimidade, mas para as mais importantes o consenso é suficiente, desde que seja realmente um consenso. O importante é que o próprio grupo perceba seu movimento e possa crescer tanto tecnicamente quanto emocionalmente para o bem comum. A referida Pós-Graduação, já produziu a realização de dois Seminários convidando a comunidade em geral para participar do debate, tais como: profissionais de formação diversificada, gestores de empresas públicas e privadas, professores de todos os níveis e modalidades de ensino e interessados nos temas supramencionados. Além de participar do debate, o objetivo dos Seminários é: debater e contribuir com o maior número de pessoas possíveis em face da temática e também convidá-los a integrar o curso de pós-graduação. O primeiro

Seminário foi denominado de “Formação Humana e Desenvolvimento: os Desafios da Sustentabilidade”, e abordou temas ligados aos desafios da sustentabilidade em uma visão transdisciplinar envolvendo todos os professores do curso que se disponibilizaram a proferir palestras que versavam sobre diferentes abordagens sobre a sustentabilidade. Foi um seminário que permitiu ao grupo avaliar o interesse dos participantes sobre a temática, e, sobretudo tudo interagir com os participantes. O segundo Seminário intitulado: “II seminário sobre Formação Humana para Sustentabilidade: Políticas Ambientais e Educacionais” teve como abordagem as políticas educacionais e ambientais e os desafios da sustentabilidade, relacionadas com o desenvolvimento e a formação humana. Este segundo seminário foi fruto de reflexões relativas ao primeiro módulo do curso com o desenvolvimento de palestras e debates sobre: As políticas educacionais e seus reflexos na construção da sociedade brasileira – População e Saúde nas Políticas - As discussões ambientais e as Políticas Ambientais: Os vários discursos sobre o Aquecimento Global - As discussões sobre a escassez da água e as políticas públicas para os

recursos Hídricos, - Alguns instrumentos que dispomos para construção de Políticas Públicas: A Agenda 21 como exemplo. As palestras deste seminário foram proferidas pelos próprios alunos da pós-graduação, entre eles profissionais das áreas de: Pedagogia, Psicologia, Bacharel e licenciado em Educação Física, Administrador de Empresas e Gestor ambiental. Os textos das palestras foram produzidos com orientação de dois dos professores do curso, a saber: o professor responsável pelo módulo e o professor de metodologia, que participa ativamente de toda a construção da pesquisa dos alunos desde o primeiro até o último módulo do curso. Após a rica experiência vivida pelo grupo de professores e alunos, esperamos continuar contribuindo com a sociedade para a Formação Humana, divulgando e debatendo por intermédio de outros seminários dos próximos módulos.

Palavras-chave: formação; sustentabilidade; políticas.

1 Ver MEC – Cadernos SECAD 1. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf>>

2 A Agenda 21, documento também concebido e aprovado pelos governos durante a Rio 92.

## REFERÊNCIAS

- BRÜGGER, Paula. Educação ou adestramento ambiental? Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994, 142 p.
- NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.

## HABITAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E PLANEJAMENTO

Cleide Meirelles Esteves Piragis - UTP

A questão da habitação no Brasil é intrínseca ao próprio planejamento da política econômica. O aspecto mais relevante acentua-se no modelo da pobreza urbana, provocando impactos nos programas do governo face às condições de bem-estar da cidade. Nesse sentido, cabe ressaltar duas contribuições principais: avaliação desses programas, durante e após a implantação, com o objetivo de verificar o desempenho re-distributivo e não somente dar acompanhamento financeiro, mas controlar a incidência dos benefícios gerados pelos projetos de modo a mantê-los permanentemente, favorecendo as moradias de baixas rendas; e a segunda contribuição torna-se praticamente extensão da primeira, possibilitando a redução dos índices de pobreza urbana. Desde os anos 30, quando a indústria começou a liderança na economia do Brasil, as desigualdades nas diversas escalas geográficas, sejam entre macrorregiões, sejam em nível de microrregiões, como entre componentes de mesma área metropolitana, vêm se acentuando quanto aos níveis de desenvolvimento, provocando uma forte pressão no sentido de ocupação dos espaços urbanizados e inúmeras mudanças na questão da composição da estrutura social. Deve-se considerar também que a imigração estrangeira teve papel significativo no desenvolvimento do Sul. No caso de São Paulo, a imigração se relaciona à expansão cafeeira sobre terras de mata e à colonização urbana com europeus. Considerando a metodologia para a execução desta pesquisa, além das fontes com base em documentação primária, tais como: relatórios confidenciais, atas, e outros, observaram-se informações estatísticas governamentais, documentos esses, que possibilitou identificar que houve um declínio das taxas de imigração das regiões Nordeste em favor aos aumentos das taxas da região do Sul do país. Mais recentemente são significativos os movimentos migratórios, principalmente de gaúchos que vieram ao Paraná, e se dirigiram depois, com outras levas de migrantes, para as regiões de Mato-Grosso, Goiás e Amazonas. Em consequência das migrações ocorridas durante as décadas de 1940, 1950 e 1960, o crescimento da população do Paraná foi mais significativo que de qualquer outro Estado brasileiro. Segundo pesquisa desenvolvida por equipe de professores da Universidade Federal do Paraná o crescimento demográfico do Paraná foi acompanhado pelo desenvolvimento urbano, ou seja, pelo aumento do número de cidades e pela concentração populacional em núcleos urbanos. Contudo, embora elevado o número de núcleos urbanos que surgiram, a maioria da população

atual do Paraná continua predominantemente rural<sup>1</sup> nesse período. Em todo o Estado do Paraná, o processo de ocupação foi sucedido de inúmeros conflitos, isto porque a negociação de terras, desenvolvidas entre 1947 e 1950, com a cumplicidade de autoridades estaduais, resultou em violência e desapropriação. Já em 1930, os abusos por parte do Governo de Mário Monteiro TOURINHO, “decorrentes de concessões, a título gratuito ou por preço reduzido de terras devolutas às empresas de construções de estradas e de colonização, bem como as legitimações de grandes áreas que se foram processando, deram em resultado, a formação dos latifúndios prejudiciais aos supremos interesses da Nação.”<sup>2</sup> Em 1951, o Governo do Estado declarou de utilidade pública as terras litigiosas de várias localidades, cujos títulos haviam sido irregularmente expedidos pela administração anterior, fundamentando-se no preceito constitucional do interesse social, ocorrendo, portanto, a primeira desapropriação no Brasil com base no interesse social. Sobre este contexto, é importante que se faça a avaliação do papel que as políticas de desenvolvimento regional desempenham no processo de planejamento nacional e que não podem ser realizadas apenas a partir das intenções que são explicitadas nos documentos do governo ou nas diretrizes e objetivos das instituições públicas, mas, principalmente, a partir da análise do processo decisório que ocorre na dinâmica das organizações políticas. A partir da década de 1940,

várias foram as tentativas de coordenar, controlar e planejar a economia do país. Contudo, até 1956, elas consistiram em propostas, como é o caso do relatório SIMONSEN, entre 1944 e 1945; mais em diagnósticos, quando se trata da Missão Kooke (1942-1943), Missão Abbink (1948), da Comissão Mista Brasil – EUA (1951-1953), no governo Vargas. Para acentuar a evidente preocupação, com a questão de investimentos direcionados de forma direta ou indiretamente, para construção de casas e apartamentos, ou até aquisição de terras Octávio G. de BULHÕES relata em sua obra à margem de um relatório, o seguinte: “O investimento ... em bens imóveis tem causado uma pressão intensa e contínua sobre o sistema bancário, proveniente de todos os outros setores da economia, e destinado a obter os fundos necessários à manutenção e ampliação das atividades existentes. As taxas de juros têm sido impelidas para mais alto do que deveriam ser normalmente. Há, por conseguinte, uma tentação contínua no sentido de financiar as despesas do capital por medidas inflacionistas.”<sup>3</sup> Por volta de 1947, o capitalismo industrial esteve apenas começando no Brasil, seu desenvolvimento foi dificultado pela mentalidade de alto lucro unitário e pela escassez de especialistas e técnicos no domínio administrativo dessa área. Em função disso, havia uma forte atração da propriedade imobiliária como campo de investimentos dos lucros da indústria, comércio e exportação agrícola. Durante o pós-guerra, a concentração do potencial de

investimento brasileiro direciona-se para a construção de edifícios comerciais e de apartamentos para os grupos relativamente pequenos de pessoas ricas. A Comissão Abbink considerava que a tentativa rigorosa do governo no sentido de dar nova direção ao fluxo das economias da nação, seria a única base sólida sobre a qual poderiam ser efetuados os planos financeiros de desenvolvimentos. A execução dessa política contendo as forças inflacionárias tenderá a limitar as oportunidades de obtenção de altos lucros na especulação de imóveis e mercadorias e aumentar as vantagens relativas de investimentos mais construtivos. O governo pode desestimular, porém, um investimento excessivo em bens imóveis urbanos, tributando mais pesadamente os lucros do capital obtidos nesta espécie de investimento.<sup>4</sup> A política destinava-se a restringir o investimento das instituições de economias coletivas em bens móveis e desaconselhar o emprego indevido dos recursos dos bancos particulares para financiamento de projetos especulativos. Ainda armazenando esforços no sentido de racionalizar o processo orçamentário, surge o Plano Salte, na mensagem nº 196, de 10 de maio de 1948, no Governo Dutra. Este foi elaborado com deficiências graves em sua previsão financeira e não relacionou o orçamento com sua aplicação, dando origem a problemas de ordem técnica, enfrentadas com relativo êxito no plano que antecedeu – Plano de Obras. O Plano Salte, propondo medidas puramente setoriais, como é o caso do petróleo ou do café, não se

concretizou como uma experiência propriamente na área de habitação. A questão habitacional e urbana coloca-se no país a partir dos anos 50, ligada diretamente ao processo de incremento do setor industrial, especialmente por empresas estrangeiras, e aos fluxos migratórios internos oriundos do campo para centros urbanos megalopolizados. A princípio, os imigrantes se ajustavam junto às plantas industriais, criando-se as vilas operárias em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e, em menor escala, Belo Horizonte e Curitiba. O avanço do crescimento da política habitacional voltada para a garantia da presença próxima de trabalhadores ao local de trabalho cria o inevitável reflexo da especulação imobiliária urbana. Em alguns casos, a própria empresa assegurava ao trabalhador a moradia, e perder o emprego representava perder a casa.<sup>5</sup> Desde o período Vargas até 1964, o setor público criou e desenvolveu mecanismos próprios de intervenção no setor habitacional, com o objetivo de atender necessidades existentes e avolumadas pela incidência do capital de risco. Nessa época surgiram a Fundação da Casa Popular e as Carteiras Hipotecárias, vinculadas aos Institutos de Previdência e às Caixas Econômicas Federais e Estaduais. Os mecanismos eram políticos, marcados pelo clientelismo no atendimento, pela inoperância de seus agentes, pela escassez de recursos, pela corrupção, pelo paternalismo e favoritismo; obviamente com resultados bastante insignificantes, isto porque todos esses órgãos produziram juntos



apenas 120 mil unidades até 1964, protegendo praticamente o seguimento da população de altas rendas. Para se ter uma idéia mais precisa a Fundação da Casa Popular, em seus dezoito anos de funcionamento e com a finalidade de intensificar a produção de habitação para famílias de baixa renda, financiou apenas 17 mil moradias. Acumulando experiência, várias foram às tentativas brasileiras para implantar a técnica do planejamento nas atividades do setor público, porém, nenhum dos planos brasileiros chegou, sequer, a atingir o seu objetivo final, exceto o chamado Programa de Metas, que, curiosamente, não pretendeu ser um plano, no sentido técnico da palavra. Somente em 1964, junto às contingências históricas, o setor habitacional e urbano passaria por rearticulações profundas, inserindo-se no quadro de transformação e mudanças do direcionamento da política econômica institucional do país, no mandato Castelo Branco. Em síntese, é possível perceber que a iniciativa de se instituir o BNH teve a sua concepção na política, e não na causa social

propriamente dita, uma vez que o descompasso entre o país real e suas instituições caracterizava-se por vários fenômenos, em especial, pela mobilização social e ecológica das massas rurais e a vacância política que essas migrações acarretariam, sendo inevitavelmente um agravamento das condições de vida urbana. Assim, essa nova camada social, sem preparo para a vida urbana, e por isso mesmo marginalizada, desassistida, socialmente ressentida e desprovida de liderança autêntica, acabaria por provocar um desequilíbrio eleitoral.

Palavras-chave: habitação; planejamento; urbanismo; políticas públicas; investimento.

- 1 BALHANA, A. Pilatti; MACHADO, B. Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília. História do Paraná. Curitiba: Grafipar, 1969, p. 245.
- 2 WESTPHALEN, Cecília et al., p. 211.
- 3 BULHÕES, Octávio Gouvêa. A margem de um relatório. Rio de Janeiro: Edições Financeiras, 1950, p. 343.
- 4 BULHÕES, O. Gouvêa. P. 264.
- 5 RIBEIRO, L. C. de Queiroz & PECHMAN, Robert M. p. 24.

## HEGEMONIA CATÓLICA: DE MEDELLÍN A APARECIDA

Vera Irene Jurkevics - UTP

Esta comunicação é resultado de uma parte do projeto de pesquisa em andamento, A Concepção de Religiosidade Popular para o Conselho Episcopal da América Latina (CELAM), que visa analisar as profundas transformações operadas, a partir de meados do século passado, no interior da Igreja latino-americana e identificar qual a leitura que esta instituição faz das manifestações de piedade e fé popular. Nas últimas décadas, um número expressivo de pesquisas acerca de história religiosa e história das religiões vem sendo desenvolvido e, aspectos tidos até então como objetos da sociologia, da antropologia e da teologia, passaram a objetos de estudo e reflexão da história. Por outro lado, se antes os historiadores se detinham na história das relações institucionais da Igreja, priorizando as relações entre Estado e Igreja, mais recentemente tem se multiplicado as investigações que enfatizam os comportamentos e atitudes dos diferentes grupos religiosos, em suas múltiplas expressões de religiosidade. Nesse sentido, nosso projeto visa estabelecer uma relação dialógica entre o institucional/oficial e o desclericalizado/oficioso, buscando ainda, detectar onde, em que momento e com que intensidade se pode estabelecer uma intercessão entre eles. Para tanto, essa pesquisa se desdobra em dois momentos. O primeiro, se refere à análise dos documentos oficiais produzidos pelos órgãos oficiais da Igreja, e está, em princípio concluído, uma vez que, em um projeto em andamento é sempre prematuro afirmar que um segmento já está finalizado, na medida que novos elementos, até então desconsiderados podem exigir uma pesquisa complementar. Essas fontes, os documentos oficiais produzidos pelo CELAM, sinalizam as transformações ocorridas na esfera institucional acerca das diretrizes estabelecidas a partir do episcopado latino-americano ao longo de suas cinco conferências, quatro delas alinhadas com o Concílio Vaticano II (1962-1965), uma vez que a primeira o antecedeu. Num segundo momento, esta pesquisa se debruçará na identificação das manifestações de religiosidade popular dos povos latino-americanos para detectar a ação da Igreja no que se refere à religiosidade popular e sua reação em torno das práticas declericalizadas. Para tanto, o ponto de partida é contextualizar a Igreja a partir da Segunda Guerra Mundial. O contexto europeu, pós 45, com a derrota do nazi-fascismo, a emergência da Guerra Fria, a vigência de diferentes sistemas econômicos, exigiu um redirecionamento da estrutura eclesiástica, idealizada, fundamentalmente, em torno de uma convivência pacífica e harmoniosa, que buscou o diálogo ecumênico com outras povos e expressões religiosas. Vale ressaltar, no entanto, que antes mesmo da realização do Vaticano II,

em 1955, o então papa Pio XII, havia aprovado um encontro do bispado latino-americano por ocasião do Congresso Eucarístico Internacional, no Rio de Janeiro, quando um grupo expressivo de sacerdotes latino-americanos, defendeu que a reunião deveria se centrar em questões emergenciais da religiosidade dos diferentes povos da América Latina, com ênfase na conquista apostólica, visto que há muito a escassez apostólica delineava a debilidade da Igreja em nosso continente. Outros temas também estiverem presentes nesses debates, por estarem imbricados com a realidade social e política vigente, sobretudo a exploração camponesa e a segregação social, inclusive no interior da própria Igreja, uma vez que vários membros da instituição que estava sendo criada apontavam que negros e índios, mesmo tendo assimilado a fé e o culto cristão, nunca haviam sido contemplados com uma pastoral direcionada a eles. Assim, esse encontro que criou o Conselho Episcopal Latino-Americano, materializou-se na I Conferência Latino-Americana, que discutiu temas considerados emergenciais: a educação, os meios de comunicação e a influência da Igreja na cultura, além de outros, velhos conhecidos, como o laicato, a maçonaria, o protestantismo, o comunismo e, em especial, no Brasil, o espiritismo. Após o Concílio Vaticano II, boa parte do episcopado latino-americano procurou traduzir em ações as disposições conciliares e, de acordo, com os problemas mais expressivos do subcontinente, promoveu, pouco

depois, em 1968, a II Conferência Episcopal Latino-Americana, efetivada em Medellín, na Colômbia, sob a temática Opção pelos Pobres, a partir de um atento estudo da realidade sócio-econômica, política e eclesial, em que a prioridade era ação, muito mais que as palavras, o que resultou, pouco depois, na difusão das Comunidades Eclesiais de Base (as CEBs), sustentadas teoricamente na Teologia da Libertação. Esta disposição considerada muito avançada pelos setores mais conservadores da Igreja, no encontro de Puebla, no México, em 1979, sofreu um arredondamento, e a anterior opção pelos pobres se transformou em Opção preferencial pelos pobres. As propostas das CEBs e a polêmica em torno da Teologia da Libertação provocaram um realinhamento da Santa Sé. Entre Medellín e Puebla, praticamente dez anos depois, percebe-se uma retomada gradual, mas evidente, do controle exercido pelo episcopado mais conservador, já que, circunstancialmente, a Igreja se voltaria para os pobres, mas não exclusivamente, esvaziando, em boa parte, a proposta anterior. Nossa análise aponta que, esse redirecionamento visava enfraquecer a discussão em torno da Teologia da Libertação e, traduziu-se, na prática num retrocesso da ação dos leigos, dentro e fora dos locais consagrados. Dessa forma, enquanto o pobre, em Medellín, foi contemplado com um olhar mais fraterno, inclusive no que se refere às suas manifestações de fé, em Puebla ele foi diluído, uma vez que o bispado demonstrou especial preocupação com

os jovens, uma vez que via neles, uma força transformadora da sociedade, capaz de renovar a cultura e de dinamizar toda a sociedade. Ao optar pelos jovens, a Igreja evangelizadora convidava-os a encontrarem nela o lugar de comunhão com Deus e com os homens, na construção de uma sociedade mais fraterna e mais justa, num claro esvaziamento do comprometimento dos representantes da Igreja com o aspecto político e social, apesar da promessa de continuidade do caminho de renovação da Igreja, desde a realização do Vaticano II. Puebla, por exemplo, lembrou os indígenas e afro-americanos somente quando os comparou com as feições sofredoras do Cristo, considerando-os os mais pobres entre os pobres, sem sinalizar, no entanto, as marcas específicas de sua pobreza: a marginalização e a discriminação, em função de sua alteridade cultural. Assim, pregava Comunhão e Participação e a integração dos jovens seria canalizada através de diferentes pastorais, a fim de que jovens operários e camponeses, estudantes secundaristas e universitários fossem assistidos de acordo com sua situação concreta. Essa tendência, de certa forma, foi reforçada, em 1992, na IV Conferência, em Santo Domingo, na República Dominicana, por ocasião das comemorações dos 500 anos da conquista da América Latina e que se identificou com a temática A Unidade e a Pluralidade das Culturas Latino-Americanas - A Evangelização no Presente e no Futuro, e centrou as discussões em torno da diversificação

cultural e histórica dos povos da América Latina e do Caribe, uma vez que o Caribe não se considera incluído na realidade latino-americana e que a expressão “latino” não consegue recobrir sua diversidade étnica, cultural e religiosa enfatizando as fronteiras entre os povos latinos, de substrato católico e os caribenhos, de substrato protestante, seja ele luterano, calvinista ou anglicano. Esse mosaico étnico-religioso foi ainda reforçado, ao longo do século XIX, por migrantes vindos das colônias européias da Ásia, como chineses, hindus, indonésios, japoneses, turcos e árabes. Diante desse quadro, os bispos delegados de Santo Domingo se depararam com algumas problemáticas fundamentais, tais como, o direito constitucional da existência de outras igrejas cristãs e não-cristãs, como as dos indígenas e as afro-americanas, e sua liberdade de culto; a existência, muitas vezes, de uma dupla pertença e de uma dupla prática, a do catolicismo e a das religiões tradicionais, bastante difusas por todo o continente além do direito dos povos indígenas e das populações afro-americanas, já batizadas, viverem seu cristianismo, segundo suas raízes culturais e seus costumes. Com era de se esperar, diante dessas questões polêmicas, muitas foram as vozes de resistência, pois enquanto alguns defendiam que a inculturação é um processo de cada comunidade ou povo, devendo por isso ser articulado à tarefa de evangelização, a perspectiva aprovada colocava, no centro da questão a própria Igreja, fazendo dos povos e das culturas objetos próprios de sua ação.

Este ponto parece ser fundamental para responder tanto às inquietações acerca dos pobres em Medellín e Puebla, quanto à multiplicidade de perfis culturais, em Santo Domingo. A Igreja, ao que tudo indica, não se dispõe a ir ao encontro do povo, do pobre, do negro, do índio, ou quem quer que seja o outro. Antes, espera que venham a ela, se ajustando, se adaptando às suas diretrizes, que, em linhas gerais, foi a postura adotada por ocasião do Concílio Ecumênico Vaticano II, quando sinalizou com o retorno dos irmãos separados. Os três problemas-chaves priorizados em Santo Domingo, Nova Evangelização, Promoção Humana e Cultura Cristã exigiram a reflexão de um outro modelo de Igreja, uma vez que resolvê-los com o modelo tradicional, piramidal centralizado e não-participativo, era impraticável. Em linhas gerais, essa seria uma forma de encarar as exigências pastorais daquele momento, sem preterir Medellín ou Puebla. Ou seja, seria assumir um compromisso com uma nova evangelização dos povos latino-americanos, com uma promoção humana integral e através de uma evangelização inculturada. A justificativa dessa continuidade, também esteve

presente no último encontro do bispado latino-americano realizado em Aparecida, em maio de 2007, cujo maior desafio era dar um novo impulso e revigorar a missão católica na América Latina e no Caribe, que enfatizou o caráter missionário de toda a Igreja, envolvendo, além de toda a classe sacerdotal, cada um dos discípulos. A preocupação com os desafios sinalizados para o século XXI apontou para a necessidade de que toda comunidade se empenhe em propagar a “verdadeira” fé católica, uma vez que o número de novas igrejas e grupos religiosos tem indicado, cada vez mais, um esvaziamento nas fileiras católicas, ainda que de longe a Igreja Católica se mantenha hegemônica, segundo os números oficiais. Por outro lado, vale lembrar que, apesar de todos os esforços, as manifestações de fé tem se multiplicado, o que justifica, na visão da Igreja, um empenho redobrado para que a sua unidade e a sua universalidade seja mantida.

Palavras-chaves: Igreja; América Latina; Religiosidade Popular.

## INCLUSÃO EM DEBATE

Ademir Valdir dos Santos - UTP

Elaine Cristina Gonçalves - UTP

Ingrid Adam - UTP

Viviane Regiani - UTP

A proposta desta mesa redonda é a discussão crítica e aberta da natureza do atendimento dos alunos da Educação Especial, na rede regular de ensino, segundo a proposta de Educação Inclusiva vista pelas pesquisadoras, a partir da temática Prática Pedagógica. Esta discussão tem por objetivo expor as reflexões alcançadas no processo de pesquisa, com o intuito de ampliar o fórum de discussão sobre o que seriam as práticas inclusivas e como se estabelece essa prática com a interferência da dicotomia clínico-pedagógica. Inicialmente, o debate inicia-se com o relato das considerações de práticas vivenciadas e esperadas em uma sala de aula do ensino regular e suas nuances observadas a partir da pesquisa participante. Assim, diante do quadro evolutivo da diversidade que permeiam as escolas e das múltiplas variáveis que configuram este decurso complexo, coloca-se a necessidade de pensar a Educação no processo de ensino-aprendizagem. Porém, sabemos que pensar o trabalho com alunos deficientes demanda esforços para desenvolver o que se planeja. Repensar a prática - até então implementada com os alunos deficientes que, por algum motivo, estão limitados em suas expectativas ou capacidades de se integrarem socialmente, de se incluírem na escola e de serem produtivos economicamente - demandam especificidades que necessitam de uma gama de conhecimentos do educador, não sendo tarefa fácil, posto que a formação inicial e continuada desse profissional precisa estar em contínuo ir e vir de construções e reconstruções do seu saber, que possam subsidiar a sua atuação em sala de aula. Esse saber se configura em todo um processo, que abrange desde mudanças de paradigmas que o professor possa querer, como também mudanças em relação às ações que possam viabilizar políticas de formação inicial e continuada para o atendimento desse aluno com deficiência. Diante deste contexto, a necessidade de observar situações de atendimento docente ao aluno com deficiência, em sala de aula, no ensino regular, o que implica em diferentes desafios à prática docente, nos remete a perguntar: Quais são as práticas docentes em classes regulares nos Anos Iniciais com alunos que apresentam deficiência física? A educação do deficiente na escola, mais precisamente no ensino regular, alerta

para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas deste aluno, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe. Com isso, o aluno incluído necessita de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas, bem como a organização pelas escolas especiais de propostas curriculares articuladas ao sistema regular de ensino. É preciso insistir também no fato de que esta, por certo, não é tarefa simples ou de fácil condução. Sem dúvida, saber a respeito das variáveis sobre a questão do conhecimento que o aluno precisa e propor desafios de que necessita para aprimorar seus saberes, depende e muito da intervenção que o professor estará fazendo ou adequando na sua prática para permitir

dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos, não perdendo a especificidade de cada um dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Partindo da ideia do professor como agente formador, contribui com a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em suas turmas de ensino regular as contribuições obtidas por meio de sua formação inicial e continuada, se são relevantes ou não para a sua prática educativa. E, finalmente, com estas reflexões postas, tratar-se-á da contextualização da dicotomia clínico-pedagógica vista nas práticas ainda iniciantes de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; prática pedagógica; dicotomia clínico-pedagógica.

## INTELECTUAIS E PODER: A REVISTA ANHEMBI E A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIA E LETRAS DA UNIVERSIDADE DOPARANÁ (1955-1957)

Valeria Floriano Machado de Souza - UTP

Objetivamos, neste trabalho, apresentar um conflito ocorrido na Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná - portanto, aparentemente local, mas que alcançou grande divulgação através de jornais diários e revistas de cultura - tornando-se apêndice de uma ampla discussão nacional em torno da configuração e do controle do campo intelectual na área da educação a partir da segunda metade da década de 1950. Neste sentido, a presente pesquisa, buscou analisar os dados da pesquisa iniciada em março de 2006, onde apontamos a importância dos grupos de intelectuais, que contribuíram - para a divulgação, de determinados conhecimentos, influenciando efetivamente na formação de um campo intelectual em Curitiba. Durante o período da pesquisa, além do arrolamento e análise das atas da congregação da Universidade, no qual iniciamos uma reflexão acerca do papel da revista Anhembi, em conjunto com alguns professores, que tornaram pública as constantes intervenções e concursos públicos na Universidade do Paraná. A construção do objeto de pesquisa, e sua problematização, se conformaram a partir de determinadas opções teóricas. Neste sentido, utilizamos o conflito como ponto de partida para analisar a configuração do campo intelectual. A noção de campo se constitui num recurso que permite certa operacionalidade, no sentido de analisar os produtos culturais (revistas, livros, artigos), bem como os seus produtores (os agentes que se manifestaram no conflito). Sendo o campo o território estruturado a partir de uma gama específica de interesses, faz-se necessário, para determinados campos existirem, segundo Bourdieu, idéias e instituições que lhes dêem apoio efetivo e assegurem sua existência. A compreensão do campo intelectual, assim como no campo científico, necessita do estudo das instituições que o legitimem. A presente pesquisa busca apresentar um conflito ocorrido na Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná - portanto, aparentemente local, mas que alcançou grande divulgação através de jornais diários e revistas de cultura - tornando-se apêndice de uma ampla discussão nacional em torno da configuração e do controle do campo intelectual na área da educação a partir da segunda metade da década de 1950. Fundamentalmente, o início dos embates, e seu acirramento teve como estopim um concurso público, ocorrido na Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, para professor, realizado em 1955, e as reclamações decorrentes de seu resultado, dadas supostas irregularidades no encaminhamento do processo. As críticas apontavam para a necessidade de se moralizar as universidades, através da instauração de um ethos acadêmico,



que se notabilizaria, no deslindar das discussões, compatível com um projeto educacional que se pretendia construir. Assim, buscamos reconstituir o embate a partir da sua publicidade, identificar os atores envolvidos - e suas impressões - e os seus desdobramentos. A publicidade dos conflitos, que revelou, desde 1955, acontecimentos ocorridos no interior da Universidade do Paraná, passou a ser discutido juntamente com outras questões referentes às Universidades brasileiras, principalmente no que se referia a seu próprio papel. A divulgação das polêmicas locais se deu, primeiramente, a partir de notas na Revista Anhembi contra a figura do Diretor da Faculdade de Filosofia, professor Homero Batista de Barros. O Paraná vivia, então, um momento em que um projeto de modernização e um ideal de modernidade ocupavam a agenda local. A Comemoração do primeiro Centenário da Emancipação Política, em 1953, teve em Curitiba o palco apropriado para anunciar a modernização que se vislumbrava. A implantação de algumas obras definidas pelo Plano Agache incrementou o uso racional do espaço, que se pretendia planejado, racional e moderno e que começava a modificar a paisagem de sua capital. A construção do Centro Cívico, do Teatro Guaíra, do Prédio da Biblioteca Pública e do Colégio Estadual do Paraná eram obras marcadas por formas modernas e grandiosas e que pareciam atestar a renovação da capital do Estado. Um novo Paraná se assentava sob a égide de uma capital de grande envergadura. Este contexto pode ser notado a partir,

também, da produção intelectual do período. Em 1953, por exemplo, Temístocles Linhares enfatizava as transformações da última década como um marco sem precedentes na experiência econômica e social, destacando as especificidades regionais em relação a outras regiões brasileiras. De maneira similar, Wilson Martins, em “Nota para a segunda edição” de “Um Brasil Diferente: ensaio sobre o fenômeno de aculturação no Paraná”, sugeria, em 1989, que a obra deveria ser lida no contexto de sua produção. Temístocles Linhares e Wilson Martins, da mesma forma que nos dão pistas para uma possível caracterização do período em estudo, foram também protagonistas dos eventos que afetaram a tranqüilidade da Faculdade de Filosofia, de que falávamos acima. Ambos se posicionaram tanto frente ao embate local, bem como em relação às questões debatidas na configuração nacional. Professores vinculados à Universidade do Paraná, ambos pensaram o Estado e se inseriram nos debates nacionais em torno da Educação. Suas posições podem ser avaliadas a partir de suas respostas a um Inquérito, promovido pela Revista Anhembi sobre a situação da Educação no Brasil. Enquanto Martins destacaria a importância de uma política educacional para a superação do atraso, caracterizando a educação como uma instituição que não cumpria as suas finalidades, Linhares ressaltava o sucesso do ensino primário no Paraná, definindo como degradante a situação do ensino secundário. Assim como Wilson Martins, Temístocles Linhares assinala a falta de

uma legislação ou de uma política de educação que orientasse e definisse a atuação dos professores. A participação de ambos num debate que, ainda que nacional, até então se mostrava ausente da participação paranaense, parece sugerir que o envolvimento, de Linhares e Martins, através da inserção promovida pelas posições tomadas frente aos problemas atrelados ao campo educacional, mirava o seu ingresso e seu conseqüente reconhecimento no campo intelectual. Por fim, Temístocles Linhares e Wilson Martins – “intelectuais que viveram um novo surto de desenvolvimento, muitas vezes ligados aos poderes públicos, e que ao perceberem as aparências evidentes ou ocultas, as avaliaram e registraram” (BURMESTER, PAZ e MAGALHÃES, 1986:146) – marcavam suas posições no momento em que o “espetáculo da prosperidade” se assentava no discurso da “modernidade no/do Paraná”. Foram, portanto, espectadores e intérpretes deste processo, se posicionando frente às questões nacionais, num mesmo contexto que outros atores que participavam na configuração do campo intelectual entravam em disputa pela legitimidade em torno do projeto educacional. Após a Segunda Guerra Mundial - diante da crise social em escala mundial que exigia a reconstrução de todas as esferas da vida social, bem como o conhecimento efetivo sobre a realidade nacional - viveu-se um contexto propício para a reorganização do sistema de ensino no Brasil. Assim, da mesma forma que a década de 1950 marcou rumos do ensino superior no Brasil - pois com

a federalização muitas instituições de ensino, particulares ou mantidas pelos estados, passaram a ser financiadas e/ou subordinadas ao Ministério da Educação do governo federal - definiu também uma nova configuração nos espaços universitários, dado que transformações significativas nas carreiras docentes se efetivaram, uma vez que professores catedráticos tornaram-se funcionários públicos federais. Assim, do catedrático ao professor-pesquisador, viu-se surgir, naquele período, um campo intelectual com atores participantes, críticos, colaboradores e/ou opositores das/nas decisões das políticas educacionais. A Faculdade de Filosofia do Paraná, neste sentido, e da mesma forma, deve ser analisada a partir das determinações ocorridas com a federalização das universidades e também, ou principalmente, identificando a configuração do campo intelectual após os conflitos narrados durante este trabalho. A construção do objeto de pesquisa, e sua problematização, se conformaram a partir de determinadas opções teóricas. Neste sentido, utilizamos o conflito como ponto de partida para analisar a configuração do campo intelectual. A noção de campo se constitui num recurso que permite certa operacionalidade, no sentido de analisar os produtos culturais (revistas, livros, artigos), bem como os seus produtores (os agentes que se manifestaram no conflito). Sendo o campo o território estruturado a partir de uma gama específica de interesses, faz-se necessário, para determinados campos existirem, segundo Bourdieu,

idéias e instituições que lhes dêem apoio efetivo e assegurem sua existência. A compreensão do campo intelectual, assim como no campo científico, necessita do estudo das instituições que o legitimem. (ORTIZ, 2003). Ainda que possamos definir, portanto, o campo intelectual como uma configuração que se estabelece a partir das relações objetivas - entre atores e suas posições - em diferentes espaços intelectuais, parece-nos útil acrescentar que estas mesmas posições se definem nas determinações que o campo impõe aos atores que nele participam. O campo é um espaço de luta de agentes e de instituições pelo monopólio da violência simbólica legítima no seu interior e pela posse do capital próprio desse campo. É nesse sentido que se pode falar do campo religioso, do campo político, do campo artístico, do campo educacional. As relações de força simbólicas que demarcam os limites de cada campo estão baseadas nas relações de força material entre grupos e/ou classes sociais, dominantes e dominados, mas de uma maneira tal que as dissimulam e as reforçam. (Bourdieu, 1996) A partir desta noção, como dissemos anteriormente, é possível examinar a inserção dos atores envolvidos nos embates em diferentes espaços de sociabilidade, nos quais os acadêmicos tiveram participação efetiva. O sentido simbólico revelado nestes espaços seria resultado de relações afetivas, podendo ser hostis ou não, em relação às posições de poder que estes atores ocupavam. A participação em associações, em grupos de estudos, em revistas literárias ou em espaços de circulação de

idéias, indicam as relações que os atores estabeleceram no campo intelectual local e nacional, uma vez que, se pode dizer, as publicações de artigos em revistas de circulação nacional, apontam para concepções teóricas e políticas que se constituíram em elementos de diferenciação entre os grupos de professores da própria universidade do Paraná. Assim, nesta pesquisa, busca-se reconstituir através da leitura das atas do Conselho Universitário e dos artigos da Revista Anhembi, como também dos jornais locais e nacionais, a cronologia do embate travado entre a Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná e Anhembi. Em linhas gerais, ao tornar público o conflito, e ainda ao utilizar as revistas e jornais como instrumento de divulgação, o que se revela é a luta entre os possuidores de capitais diferentes que visavam a transformação ou manutenção do campo intelectual. As lutas que ocorrem no campo intelectual revelam a oposição entre, de um lado os defensores de um modelo educacional fundado no pensamento católico e, de outro, os defensores da proposta do Estado, que definia a obrigatoriedade da educação pública. Assim, se o que estava em jogo na rivalidade entre os participantes era o domínio do campo intelectual, ou o controle da legitimidade intelectual, o objetivo último – em todos os casos – parece ter sido a imposição de uma definição acerca do próprio papel do intelectual militante.

Palavras-chave: intelectuais; educação; campo intelectual.

## REFERENCIAS

- \_\_\_\_\_. (org.) A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'água, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ciências Sociais e trabalho intelectual. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- \_\_\_\_\_. Cultura e modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. Intelectuais à brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2003. 5º Reimpressão.
- AZEVEDO, Fernando de. (org.) As Ciências Sociais no Brasil. 2 vol. 2.ed. : Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.
- BEGA, Maria Tarcisa. Sonho e Invenção do Paraná: geração simbolista e a construção da identidade regional. Tese mimeo. FLCH. USP, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.
- BURMESTER, Ana Maria, MAGALHÃES, Marionilde e PAZ, Francisco. O paranismo em questão. IN SILVA, Marcos (Coord.) República em Migalhas: história regional e local. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1990.
- CARVALHO, João do Prado Ferraz de. Periódicos e educação: a participação de jornais e revistas no debate sobre a escola pública brasileira nos anos 50/60.
- CARNEIRO, Edison & COSTA PINTO, Luiz Aguiar. As Ciências Sociais no Brasil. Rio de Janeiro, Ministério da educação e Cultura, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior -CAPES, 1955.
- ELIAS, Norbert. A sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GONÇALVES JUNIOR, Antonio J. Universidade Federal do Paraná: um edifício e sua história. Curitiba: BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. Fundação Cultural de Curitiba, v. 24, n122, dez. 1997.
- LEPENIES, Wolf. Ascensão e declínio dos intelectuais na Europa. Edições 70: Lisboa, 1995.
- MICELI, Sérgio, (org.) História das Ciências Sociais no Brasil, volume 2. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.
- MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da cultura brasileira: 1933-1974. 6.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- ORTIZ, Renato. A moderna tradição brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PILOTO, Valfrido. Universidade Federal do Paraná: primórdios - modernização - vitórias. Curitiba, 1976.
- PROSSER, Elizabeth Seraphim. Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853-1953: da escola de Belas Artes. Industriais, Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.
- SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre Intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. Estudos Avançados, v. 20; n,56, São Paulo. IEA-USP, 2006. (pags 161-189)
- WILLIAMS, Raymond. Palavra chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

## LETRAMENTOS DIGITAIS ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Carla Maria Forlin - UTP

Pretende-se com esta pesquisa avaliar o letramento digital dos alunos de Letras da Universidade Tuiuti do Paraná, especificamente, os estudantes da que seguirão sua vida profissional como professores de Língua Inglesa. Para tanto, como passo inicial essencial em todo processo de pesquisa, faço uma revisão da bibliografia para fundamentar o trabalho proposto. É o que será apresentado nesta comunicação. Como resultado parcial desta primeira etapa, apresentarei a concepção de letramento que norteará o trabalho, uma conceitualização de letramentos digitais e quais seriam os letramentos digitais essenciais aos professores de Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO: Sou professora de língua inglesa do curso de Letras. No início do semestre 2/2009, ao fazer uma breve pesquisa entre os alunos que incluía sua frequência de acesso a email e a agregadores de feeds, notei que apenas um entre todos os alunos sabia o que era um agregador de feed. Esta foi a minha motivação para esta pesquisa. Tratarei nesta comunicação da primeira etapa desta pesquisa, isto é, da revisão da literatura, que estará organizada da seguinte maneira: (1) o conceito de letramentos; (2) A formação dos professores de línguas estrangeiras; (3) os letramentos digitais essenciais. 1. Objetivos: Espera-se que os futuros professores, uma vez expostos ao uso de ferramentas disponíveis via computador e Internet, possam se apropriar com mais autonomia e competência das diversas ferramentas em seu processo contínuo de formação profissional. 2. Atividades gerais desenvolvidas: Como etapa inicial essencial a toda pesquisa, estou fazendo uma revisão da literatura nos temas: letramentos, formação de professores de língua inglesa e letramentos digitais essenciais. 2.1. Letramentos: Segundo SOARES 2002, “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a sociedade”. Nessa concepção, o letramento digital é colocar em ação o letramento na mídia digital. 2.2. Formação de professores de língua inglesa: Discutir problemas existentes nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras (LE) vem sendo interesse de vários profissionais ao longo das últimas décadas (EGITO 2008, MATTOS 2003, CELANI 2002-a, b). Descrever, compreender e discutir o processo de formação de professores de LE tem sido alvo de preocupação de inúmeros desses estudos e daqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas (SARMENTO 2004, DELGADO 2004, NORTON 2001). Profissionais brasileiros de diferentes estabelecimentos de ensino têm apresentado publicações a respeito do assunto (MIZUKAMI 2006, MATTOS 2003, CELANI 2002, LEFFA 2001)

com o intuito de nos alertar para as lacunas e dificuldades encontradas na formação (inicial e continuada) do professor de LE. Para CELANI (2002), o interesse pelo desenvolvimento da área de formação continuada de professores de LE tem crescido nas últimas décadas devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ter inserido a obrigatoriedade de oferta de uma LE na educação fundamental, a situação de ensino nas escolas não parece ter melhorado. Embora haja um estado de carência geral em todos os tipos de escola, a escola pública parece ter a situação mais preocupante, onde o ensino de LE, particularmente da LI, ainda segundo CELANI, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender outra língua? Encarando este quadro um tanto trágico e sem esperanças, profissionais da área têm construído em suas pesquisas espaços para que possam refletir conjuntamente sobre insatisfações e, assim, nas trocas de experiências, solucionar momentaneamente dificuldades. Segundo CELANI (2002) alguns dos assuntos abordados nestas pesquisas são, por exemplo, a identidade e a autoimagem do docente; o currículo dos cursos de Letras e em especial a prática de ensino nos cursos de licenciatura

com uma abordagem tecnicista; a ausência de diálogo entre a universidade e as escolas de ensino regular; a ênfase no ensino da LE e não na formação profissional do professor durante o curso de licenciatura (CELANI, 2002). CELANI (2002, p. 22) enfatiza a importância de se perceber a educação continuada como um processo, e não como um produto (algo que sirva apenas para emitir um certificado, por exemplo). A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo –, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando conseqüentemente a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou período determinados. A educação continuada deve ser pensada como um caminho que permeia toda a vida profissional do professor. Segundo CELANI, cursos esporádicos, seminários e demais encontros profissionais ocasionais são eventos nos quais os avanços das pesquisas e novos materiais são mostrados e discutidos, porém, pela falta de comunicação, pela falta de integração com o trabalho cotidiano ou pela falta de continuidade estes conteúdos (que não são calcados nas necessidades do professor) se mostram insuficientes. Logo, continua ela, é motivo de frustração entre os educadores e um desperdício do ponto de vista econômico a não transformação da prática quando os

professores retornam às suas salas de aula. Segundo ela, a falta de acompanhamento em forma de apoio continuado, de avaliação e a falta de uma base conceitual clara são as causas da situação deprimente do ensino de língua inglesa no Brasil. Para CELANI, haveria várias maneiras de se desenhar um programa de formação continua de professores de inglês. Ela enfatiza:

*... a necessidade de um processo longo e continuado, conjugado estreitamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas. (CELANI 2002, p. 23)*

Esta visão de processo continuado implica em disposição pessoal, e de tempo para que o processo se concretize. Um dos problemas enfrentados então, pelos professores, é ter tempo disponível (muitos trabalham até três turnos). Outra complicação, segundo CELANI, seria dispor de pessoal suficiente para acompanhar os professores em suas escolas. Outro viés a ser desenvolvido na educação continuada, além dos aspectos teóricos do processo de ensino/aprendizagem e de novas ferramentas didáticas (livros didáticos, para-didáticos e novas tecnologias em geral), é a questão da capacitação linguística. Entendendo a língua como discurso, a proposta de Celani para a educação continuada de professores entende que o

ensino e a aprendizagem são inseparáveis, pois aprender pressupõe uma mudança no comportamento do aprendiz (como resultado de interações sociais) e, por que não, no comportamento do professor. Uma tentativa de solucionar este problema seria o desenvolvimento dos multiletramentos digitais, entre eles, o PLN (Professional Learning Network) desde a formação inicial. 2.3. Letramentos digitais essenciais: De acordo com discussão acontecida online, na comunidade virtual WebHeads in Action, foi abordado que os letramentos digitais essenciais para os professores de língua inglesa são: a. PowerPoint ou ferramentas de apresentação b. Fazer buscas e pesquisas na internet (uso de sites de busca, bem como conhecimento de strings para pesquisa) c. Utilizar agregadores de feeds (netvibes e Google read por exemplo) d. Compartilhar e escrever textos colaborativamente (blogs e wikis) e. Participar de PLNs (Professional Learning Networks – em português: redes de aprendizagem profissionais). Exemplo: Ning e twitter f. Comunicação virtual síncrona. Exemplo: programas de mensagens instantânea tais como Microsoft Messenger e Skype g. Comunicação virtual assíncrona. Exemplo: uso de fóruns em salas virtuais. h. Produção de objetos de aprendizagem tais como vídeos e podcasts. Exemplo: uso dos programas grátis Free Recorder, Flipz, Audacity e CamStudio.

Palavras chave: letramentos digitais; formação de professores; novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS

- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A.A. Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Mercado de Letras: Campinas, 2002- b. P. 19 –35
- DELGADO, Heloísa Orsi Kock. O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira. In: Sarmiento, Simone; MULLER, Vera (orgs). O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. P. 229 – 239. Porto Alegre: APIRS, 2004.
- EGITO, N. B. A formação continuada de professores de inglês da rede municipal de Maceió: trajetória e resultados. Maceió, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras. Pelotas, 2001. 333-355
- MATTOS, A. M. de A. Virtual classrooms in Brazil: teachers' difficulties and anxieties towards technology in language learning. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2003. p. 115 – 132.
- MIZUKAMI, M. G. N. “Aprendizagem na docência: professores formadores. “Revista e-Curriculum. dezembro 2005. <http://www.pucsp.br/ecurriculum> (accessed maio 07, 2008).
- SARMENTO, S. Aspectos culturais presentes no ensino da língua inglesa. In: Sarmiento, S.; MULLER, V.(orgs). O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. P. 241 – 266. Porto Alegre: APIRS, 2004.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 29 de setembro de 2009.



## LITERATURA. HISTÓRIA. CIÊNCIA: INDAGAÇÕES SOBRE O REALISMO/NATURALISMO, A HISTORIOGRAFIA E A CONSTITUIÇÃO DA CRÍTICA MODERNA

Erivan Cassiano Karvat - UTP

Este ensaio é parte integrante da pesquisa NARRATIVAS DE MODERNIDADE: reflexões sobre a crítica literária, a criminologia e a literatura em fins do século XIX – um exercício de história da leitura, que busca levantar questões acerca da relação entre os discursos da literatura, da crítica literária e da história – num trabalho de investigação que tem se voltado à constituição das idéias sobre a literatura na Modernidade de fins do século XIX, focando as diferentes vertentes literárias do período – e, principalmente, as tendências realistas-naturalistas – e mais especificamente as relações entre o estabelecimento desta crítica a par da constituição dos princípios de cientificidade do período, notadamente as ciências experimentais. As relações entre ciência e literatura podem, neste sentido, ser lidas por dois diferentes aspectos, ainda que complementares: primeiro, pela própria construção de uma crítica literária, que buscando superar as premissas românticas, embasa-se nos modelos e premissas dados pelas ciências do período e, segundo, pela influência destas ciências na constituição de diferentes estéticas: realista, naturalista e/ou impressionista. Assim, as ciências forneceriam fundamentos para a problematização da literatura, que se torna alvo das falas autorizadas dos críticos, bem como das falas competentes dos cientistas, além de servir de fonte para a elaboração do próprio texto literário. Curiosamente, os mesmos princípios que norteiam o objetivismo científico – na biologia, na medicina ou na psiquiatria – parecem fornecer elementos para o experimentalismo do texto literário. Neste sentido, a pesquisa, em âmbito geral, se propõe a indagar a respeito das diferentes posturas críticas, e suas leituras, realizadas ao longo dos séculos XIX e XX, recuperando as diferentes modalidades e mecanismos de leitura praticados ao longo do tempo, a partir da constituição das chamadas “comunidades de leitores”, investidas de “leituras autorizadas” – através do recurso aos “mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação” - estabelecendo determinadas propostas de sentido e significação para estes textos. Assim, é interessante que se perceba as diferentes recepções e /ou leituras, e que resultando de estratégias próprias de interpretação e embasando-se na autoridade concedida principalmente pelo emprego de diferentes preceitos, avalia, recomenda ou nega determinados textos e/ou autores. Daí a necessidade de inscrever estas interpretações numa história da leitura, cabendo ao historiador a recuperação das diferentes modalidades e mecanismos de leitura praticados ao longo do tempo. Ainda para quem parte da Teoria da História, como é nosso

caso, um problema interessantemente se levanta: a par das exigências dos métodos experimentais, as formulações realistas/naturalistas, em certa medida, informarão os textos de história do período. Contudo, estes mesmos textos serão negados pela escrita da história, dado o caráter ficcional daquelas. Voltando à história intelectual, cabe-nos perguntar acerca dessa relação (história x Romance, ou Literatura) e do papel desempenhado pela trama narrativa romanesca na escrita da história.

LITERATURA. HISTÓRIA. CIÊNCIA: indagações sobre o realismo/naturalismo, a historiografia e a constituição da crítica moderna – parte da premissa de que a compreensão acerca da segunda metade do século XIX, no Ocidente, exige atenção sobre as implicações das técnicas e do cientificismos que circulavam no período – e que, em certo sentido, inclusive lhe produziram sentido – uma vez que afetaram todas as dimensões da vida social daquele contexto. A ciência – quase que sacralizada, tornada como que uma religião (como denunciaria Nietzsche) – passou a orientar, ditando “visões de mundo”, estabelecendo inclusive referências para o universo estético e filosófico. Neste sentido, é que se faz possível entendermos os chamados realismos (realismo-naturalismo), comuns àquele tempo, uma vez que tal tendência tinha, entre outros, sua sustentação baseada nas referências dos evolucionismos, social e biológico, no predomínio das técnicas e da razão, bem como nas explicações de fundo sociológico, marcadamente aquelas de viés deterministas. Opondo-se às tendências estético-

literárias anteriores, e fundamentalmente ao Romantismo, mas ainda assim carregando, subliminarmente, elementos deste, o realismo supunha uma descrição fiel da realidade, realidade esta regida por leis orgânicas e, logo, objetiváveis pelo uso da razão e da ciência. Estética tornada hegemônica, o(s) realismo(s) passou/passaram a ditar as regras do universo estético literário, determinando seus conceitos e definindo o que era literatura, ou que deveria ser – sua função – o papel do autor, etc. A par disto, fomentou uma redefinição da noção de crítica literária, e de crítico, contribuindo para a fundamentação de uma nova crítica, da mesma forma pautada pelos elementos dados pelos cientificismos. Fundamentação problematizada inclusive à própria época pelos textos de Gustave Lanson, talvez o crítico mais influente do período – passagem do século XIX para o XX – e principalmente no seu artigo *La Littérature et la Science*, de 1895. Além de Lanson, mais dedicado à constituição da história literária, cabe citar também Hippolyte Taine, que se pautando pela ênfase no papel determinante da raça, meio e momento, acabou por ser considerado o fundador da sociologia na arte. Neste sentido, este texto, levanta questões acerca da relação entre os discursos da literatura, da crítica literária e da história partindo dois documentos seminais: *O Romance Experimental*, de Emile Zola – considerado um dos nomes mais proeminentes dessa corrente – publicado em 1880 e de *O Naturalismo em Literatura*, do polemista Sílvio Romero, editado em 1882. A partir de ambos, busca-se promover um exercício de

história da leitura: por um lado, Zola dialoga e se apropria da Introdução à Medicina Experimental, do fisiologista Claude Bernard, texto de 1865, que definiu os princípios de toda pesquisa científica, e através do qual o literato pretendeu apontar o caminho da cientificidade para a elaboração da literatura e, por outro, observa a recepção de Romero às idéias de Zola, apontando seus supostos equívocos. Para Zola, cabia simplesmente a realização de um trabalho de adaptação (“pois”, segundo ele, “o método experimental foi estabelecido com uma força e uma clareza maravilhosas por Claude Bernard”) da medicina experimental à literatura. Seria assim a literatura determinada e orientada pela ciência, regida por princípios. A literatura realista, ou ainda melhor, a literatura de verve naturalista, pautada pelos princípios das ciências promoveu, principalmente, a observação minuciosa das mudanças sociais, do surgimento de novos valores e dos conflitos. Da mesma forma, focava a existência dos tipos patológicos, tornados personagens das suas tramas. Romero, por seu turno - pautado pela premissa de que “a lei que rege a literatura é a mesma que dirige a história em geral” - envereda para a crítica do próprio entendimento que Zola demonstrava da literatura. Recorrendo a Taine e a Henry Thomas Buckle, duas leituras que sustentariam a sua concepção de “crítica histórica”, o crítico brasileiro discordava das apreciações estético-literárias de Zola. Ainda que curiosamente ambos estejam num mesmo cenário e partindo de leituras e orientações, por vezes, muito próximas. Recepção e apropriação, acima, apontados, nos remetem às problemáticas da hoje

denominada História da Leitura e que apresenta diferentes possibilidades metodológicas e de abordagem. Desta forma, as expressões tornadas conceitos (ou ferramentas) permitem a aproximação ao complexo universo que toca a leitura e as interpretações. Fundamentalmente, ambos exigem que tratemos de uma leitura, e, portanto, de um leitor, contextualizado e informado historicamente. Neste sentido, entendemos com Roger Chartier que “o historiador deve buscar um meio de determinar os paradigmas de leitura predominantes em uma comunidade de leitores, num dado período e lugar”, pois, com isso, quer-se acreditar, nos aproximam-nos das chamadas estratégias de leitura, apontadas acima, reveladoras das formas de apropriação e manipulação dos próprios textos. A recepção, ou a “a relação entre literatura e leitor”, como que define Hans Robert Jauss, um de seus principais teóricos, possuiu, além de uma dimensão estética, outra, histórica e que se manifesta na “possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra”. Em outras palavras, nenhum texto sai incólume à leitura. O que, em grande medida, provoca a interação entre história e crítica, numa aproximação mútua e na qual – e da qual – ambas se informam. Cabe, assim, ao historiador voltar-se sobre estes textos e suas “leituras”. Esta é nossa intenção neste trabalho.

Palavras-chave: realismo; historiografia; crítica literária.

## MANUEL DE MORAES: UM RELIGIOSO CAMALEONICO

Maria Aparecida de Araújo Barreto Ribas - UTP

Objetivo: Historicizar, a partir da análise da trajetória individual, a problemática conversão ao protestantismo por parte de católicos na América Portuguesa. No caso aqui, especificamente a conversão de um padre mameluco, a religião Reformada. Através dos fragmentos que nos restaram da trajetória de Manuel de Moraes, o padre mameluco, várias questões podem ser colocadas e desenvolvidas: as motivações que os impulsionaram em direção ao calvinismo; as implicações, repercussões e desfechos de seu trânsito religioso no contexto mais envolvente da dinâmica dos conflitos coloniais. Manuel de Moraes era um padre mameluco que por ocasião da tomada de Pernambuco pelos neerlandeses, era, segundo informação do índio Antônio Felipe Camarão, superior dos índios na aldeia Meritiba, onde lhes ensinava doutrina. Ainda, de acordo com Camarão, o padre Moraes havia sido seu companheiro de armas durante dois anos na guerra de resistência.<sup>1</sup> De fato, pelo cotejo desse depoimento com as informações contidas nas Memórias diárias da guerra do Brasil, parece certo que o padre Manuel de Moraes e o índio Antônio Felipe Camarão lutaram juntos na guerra de resistência desde os primeiros dias de 1630 até o fim do ano de 1632. Narra o cronista que, no princípio de março de 1630, “os índios de Antônio Felipe Camarão (...), com o padre Manuel de Moraes, a quem obedeciam”, estavam juntos na defesa da vila de Santo Amaro.<sup>2</sup> Em junho de 1631, temos notícia de que Manuel de Moraes ainda se encontrava em Santo Amaro. “O posto de Santo Amaro (...) não deixou de ser assistido pelos capitães que guardavam os caminhos da vila, e pelos índios comandados por Antônio Felipe Camarão, e seguidos pelo padre Manuel de Moraes”.<sup>3</sup> Em 29 de outubro de 1633, Manuel de Moraes chegou à região da Paraíba já sem o companheiro de guerra Antônio Felipe Camarão. Também no começo do ano de 1634, quando Duarte Coelho faz referência, em seu diário, aos índios comandados por Camarão, já não cita a Manuel de Moraes.<sup>4</sup> Seja qual tenha sido o motivo pelo qual o militar índio e o padre mameluco já não lutarem juntos, o fato é que ambos continuaram empenhados na guerra de resistência. No caso do padre, ao menos por mais um tempo. Segundo o historiador Charles Boxer, Manuel de Moraes esteve envolvido na guerra de resistência por mais ou menos quatro anos, durante os quais “instigara os fiéis contra os invasores hereges, distinguindo-se ele próprio em muitas guerrilhas e escaramuças”.<sup>5</sup> Nos primeiros dias de dezembro de 1634, os flamengos cercaram o forte de Cabedelo, na Paraíba. Em socorro aos sitiados, Martim Soares Moreno — que se encontrava no quartel de Cunhaú, no Rio

Grande — enviou à frente o capitão Leonardo de Albuquerque com a sua companhia, seguindo logo depois ele próprio com a companhia do capitão João da Silva e Azevedo, alguns moradores do Cunhaú, e mais os índios das aldeias do Rio Grande. Esses índios eram liderados pelo belicoso padre Manuel de Moraes. Mas, em 1634, o padre mameluco surpreende os seus, rendendo-se ao inimigo: os odiosos holandeses calvinistas. Até esse ato extremo, Manuel de Moraes constituía, certamente, um orgulho para a Companhia de Jesus. Menino mameluco nascido por volta de 1595 na vila de São Paulo, da capitania de São Vicente, Manuel, por imposição de um pai que demonstrava grande fervor religioso<sup>6</sup>, ou então por desejo próprio, inclinou-se à religião. Ainda bem jovem Manoel de Moraes partiu para a capitania da Bahia, onde, no Colégio dos Jesuítas, dedicou-se aos estudos. Tornou-se religioso da Companhia de Jesus, onde prestou os votos ordinários.<sup>7</sup> No recrutamento de “soldados de Cristo” entre os rebentos desses cruzamentos étnicos talvez residisse o orgulho, talvez a perspicácia, dos padres jesuítas. Manuel de Moraes poderia representar o início de uma nova “safra” de religiosos do novo mundo: os mamelucos, filhos dos portugueses com os naturais da terra. Desde a tenra idade, os jesuítas investiram muito na formação de Manuel de Moraes, e especialmente o provincial Domingos Coelho, que havia apostado muito em sua disciplina.<sup>8</sup> Afinal, a formação de um religioso mameluco para atuar nas

terras coloniais, certamente seria de grande valia. Para além de ser o resultado do encontro entre duas culturas, a cristã e a tupinambá, o mameluco se caracterizava, sobretudo, por viver entre elas. E este viver entre as duas culturas “não se dava apenas quando o mameluco deixava o território colonizado e se imiscuía sertão adentro. (...). Mas dentro da própria casa os mamelucos viviam a tensão de estar entre duas culturas (...)”.<sup>9</sup> Situação de hibridismo ou mestiçagem certamente vivenciada pelo ex-padre. Manuel era filho de pai mameluco com mãe portuguesa, mas ainda assim viveu esta situação de fronteira cultural, sobretudo em São Paulo. Justamente aí talvez residisse a importância do padre mameluco enquanto um “protótipo” no projeto evangelizador jesuíta pensado a longo prazo. O certo é que a ambivalência mameluca, gestada pelo nascer e pelo viver entre dois mundos, tornava Manuel um religioso especial ou fundamental no trato com o gentio; assim, não é de admirar que tenha ele atuado como instrutor religioso, “língua e intérprete”,<sup>10</sup> e, por ocasião da guerra de resistência, também como capitão dos gentios, que lhes eram obedientes. Com efeito, a utilidade dos mamelucos era estratégica, seja na guerra terreal, seja na espiritual. Manuel contou ao inquisidor que servira na guerra de Pernambuco, “com licença e ordem de seus superiores da Companhia [de Jesus]”, que o enviara ao front por ter ele “grande notícia do gentio, e este obedecer facilmente a suas ordens (...)”.<sup>11</sup> Duarte Coelho também registrou a obediência dos

índios a Manuel de Moraes: “Os índios de Antônio Felipe Camarão fizeram o mesmo, com o padre Manuel de Moraes a quem obedeciam”.<sup>12</sup> Evidentemente, no contexto de uma guerra encarniçada, essa “obediência do gentio” a um líder religioso-militar mameluco pesou bastante na avaliação do trânsito do padre entre uma potência colonial e outra, entre uma fé cristã e outra. Para além do constrangimento ou consternação que os jesuítas sentiram diante da adesão de um de seus mais destacados membros à religião de Calvino — afinal, outros fiéis, contaminados pela mesma heresia, poderiam seguir-lhe o exemplo —, a traição de Manuel de Moraes envolvia ainda outra questão de extrema importância: a mudança de partido dos índios obedientes ao padre. De um e de outro lado, era clara a necessidade dos aliados indígenas na guerra que se instaurara em 1630 pela posse de parte do Brasil colonial; e também neste aspecto o apoio do padre mameluco era estratégico. Mas, numa guerra, há estratégias e estratégias. Se, para os luso-brasileiros, Manuel de Moraes era estratégico por conta de sua estreita relação com o gentio da terra, seu poder de liderança e coragem à frente das batalhas, para os neerlandeses a importância atribuída ao padre mameluco parece decorrente de outras questões. Como dito, os índios eram, para os neerlandeses, os aliados fundamentais da conquista. Nesta busca de alianças com os autóctones, ou nos esforços para sua manutenção, acredito que os neerlandeses viram em

Manuel bem mais que um perito nas táticas de guerrilha ou um líder dotado de especial carisma [“uma pessoa a quem todos os índios obedeciam”]. O padre poderia ser estratégico, é certo, mas não à frente das batalhas ou na política de arregimentação dos índios para o lado da WIC; mas sim — e com o perdão do anacronismo no fornecimento de preciosas informações “etnográficas” sobre os indígenas, necessárias à implantação de uma política de alianças mais sólida e continuada, e que incluía uma política missionária numa ocupação que se desejava definitiva. Mestiço, grande conhecedor da cultura e da língua do gentio<sup>13</sup>, das estratégias de aldeamento elaboradas pelos jesuítas — ele mesmo, como vimos, fora superior de aldeia —, formado em teologia pelos jesuítas, Manuel reunia em si características e saberes híbridos importantes para auxiliar os flamengos na elaboração de um projeto com vistas a estabelecer alianças e reforçar as já existentes com os índios nas capitâneas conquistadas. Afinal, era tido pelas fontes neerlandesas como “a maior autoridade sobre todos os selvagens daquela região”.<sup>14</sup> Essa sua importância como fonte de saberes explica inclusive seu rápido traslado para a Europa: tendo-se bandeado para os flamengos nos últimos dias de 1634, já no início de 1635 foi enviado às Províncias Unidas. Manuel de Moraes desembarcou nas Províncias Unidas no primeiro semestre de 1635; em junho daquele mesmo ano, já fora consultado pelos Dezenove Senhores quanto à forma de melhor governar o Brasil

holandês. Por certo, a consulta era bastante específica e dizia respeito à melhor maneira de governar os índios das capitanias conquistadas, pois os Dezenove Senhores, entre os quais Joannes de Laet, tinham Manuel de Moraes como “homem muito experiente” nos assuntos de “governo dos índios tupis”.<sup>15</sup> Com efeito, numa carta<sup>16</sup> enviada pelos Dezenove Senhores ao Conselho Político do Recife, datada de 1º de agosto de 1635, constata-se que, de fato, Manuel fora consultado a respeito da administração dos brasileiros, e que fornecera um plano de governo para os indígenas. Com efeito, no plano que esboçou para a WIC, Manuel propunha o reconhecimento das lideranças indígenas leais e o reforço da missionação calvinista nas capitanias conquistadas. Ipso facto, a direção da WIC recomendou à direção do Brasil holandês a premente necessidade de conversão dos índios ditos brasileiros ao calvinismo, informando-os que, para este intento, contavam com um plano elaborado por Manuel de Moraes.

Palavras-chave: Brasil holandês; Brasil colônia; religião.

1 *ibid.*, s/p.

2 COELHO, op. cit., p. 64.

3 *ibid.*, p. 87.

4 *ibid.*, p. 180.

5 BOXER, Os holandeses no Brasil, op. cit., p. 82.

6 Devoto de São Sebastião, que a seu pedido, quando de sua morte, foi enterado no mosteiro dos jesuítas, em São Paulo. Informação cedida por Ronaldo Vainfas.

7 *ibid.*, p. 61.

8 ARCHIVUM ROMANUM SOCIETATIS IESU (ARS), Códice Brasile. Fotografias 477-477v, 485-486. Agradeço a Ronaldo Vainfas por me ceder fonte de sua pesquisa.

9 RIBAS, Maria A. A. Barreto. O Pão do outro: alimentação e alteridade no Brasil Colonial. (1500-1627). Niterói. Universidade Federal Fluminense: Dissertação de Mestrado, 2002, p. 82.

10 Processo de Manuel de Moraes, op. cit., *passim*.

11 Processo de Manuel de Moraes, op. cit., p. 56.

12 COELHO, op. cit., p. 64.

13 Manuel de Moraes era grande conhecedor da língua dos indígenas tendo elaborado um Dicionário da Língua Tupi e a obra História da América, cujos originais receberam mais tarde elogios do filólogo Hugo de Groot. No registro da Câmara de Amsterdã encontra-se uma nótula que diz haver ele pedido à Companhia pelo seu Dicionário Brasílico e História do Brasil, para fazer frente às despesas do seu casamento, a soma de 1500 florins de uma vez e 800 florins anuais de pensão. A Câmara mandou dar-lhe 300 florins e declarou que não achava estranho o seu pedido e o apresentaria à assembleia para resolver.

14 SILVA, op. cit., p. 89.

15 Carta dos Herren XIX para o Conselho Político do Recife em 1 de agosto de 1635, op. cit.

16 *ibid.*

## MEMÓRIAS DA CIDADE: TRAJETÓRIAS EM CONFRONTO NO ESPAÇO URBANO (CURITIBA, 1959)

Etelvina Maria de Castro Trindade - UTP

Em 8 de dezembro de 1959 foi deflagrada, em Curitiba, a chamada “Guerra do Pente”, um conflito em que estiveram envolvidos os habitantes locais em oposição aos comerciantes árabes, judeus e italianos, estabelecidos na cidade. Ao entardecer daquele dia, um subtenente da Polícia Militar havia adentrado uma pequena loja situada à Praça Tiradentes onde adquiriu um pente de pouco valor e solicitou uma nota fiscal, que lhe daria direito a prêmios, em função do estabelecido pela nova legislação tributária promovida pelo então governo Moisés Lupion. O proprietário do estabelecimento, um comerciante sírio de poucas letras ou pouco conhecimento da língua nacional, solicitou a uma funcionária o preenchimento da nota, na qual a compra foi registrada sob a rubrica “despesas” – o que não foi aceito pelo comprador. O desentendimento daí decorrente resultou em uma violenta discussão seguida de embate físico em que o militar teve a sua tibia direita fraturada pelo comerciante e seus auxiliares. Ao presenciarem o incidente, populares iniciaram um extenso “quebra-quebra” que, iniciado no estabelecimento em questão, acabou por assolar todo o perímetro central da cidade, envolvendo a população, as polícias civil e militar, o corpo de bombeiros e grande parte das autoridades políticas e administrativas, tendo sido depredadas inúmeras lojas, carrinhos de vendedores de frutas, bancas de revistas e até edifícios públicos. Durante vários dias, a imprensa local noticiou os fatos posicionando-se de acordo com a orientação de cada periódico. (Gazeta do Povo, Diário do Paraná, Tribuna do Paraná, 8-9-10 dez. 1959). As explicações mais freqüentes discorriam preconceituosamente sobre a condição sócio-econômica dos manifestantes e as representações atribuídas a eles, como “desordeiros”, “vadios” ou “desocupados”. Algumas publicações buscaram também explicar o sucedido mediante tímidas observações sobre a atuação dos governos nacional e local. Assinalava-se ainda a inflação galopante, a carestia de vida ou a ineficiência das autoridades policiais como responsáveis pelas desordens e pela insatisfação popular. Sobre racismo ou xenofobia quase ou nada se falou. Durante o conflito que envolveu estabelecimentos comerciais pertencentes a proprietários de origens diversas, um imigrante de origem síria, que chamaremos de Munir Hassan<sup>1</sup>, reagiu à ação dos manifestantes, com uma ação e uma fala que reafirmavam seus direitos como homem laborioso e como cidadão brasileiro, conforme se pode depreender do depoimento seu filho, em entrevista concedida cinquenta anos depois: Pois é. Então naquela



época, nós estávamos junto com ele ali na loja, quando veio a turba que estava destruindo tudo. Ele pegou o metro de madeira e enfrentou a turba na porta da loja dele e ele dizia para as pessoas: “Eu sou muito mais brasileiro do que vocês são brasileiros! Porque eu dou comida e dou trabalho para vocês e vocês estão só quebrando, só fazendo bagunça! Então vocês não me chamem de turco, de árabe, de sem vergonha ou qualquer coisa assim, porque eu sou muito mais brasileiro do que vocês!”. (HMJ, 2008: 5).<sup>2</sup> Ser muito mais brasileiro que os próprios brasileiros, como disse Hassan, em defesa própria, é uma frase que abre caminho para um rol de reflexões sobre dois elementos primordiais quando se trata de questões ligadas à identidade e à inserção social: cidadania e trabalho. No que concerne à reivindicação de seus direitos civis, muito ligada às questões de identidade, contrariamente à posição do outro sírio que deflagrou o conflito, a fala de Munir Hassan, durante o incidente de que participou, aponta para uma elaboração bem mais complexa. Partindo-se da afirmação de um indivíduo de origem árabe que diz “sou muito mais brasileiro que vocês”, chega-se à evidência do que, durante algum tempo, foi denominado como um fenômeno de “dupla identidade”, pela qual os indivíduos adotam lealdades simultâneas em determinados aspectos da vida, podendo inclusive acontecer, em certas circunstâncias, que uma dessas lealdades prevaleça sobre as outras. Trata-se de um fenômeno que ocorre frequentemente em momentos

de crise quando imigrantes tendem a declarar uma dupla filiação de cidadania – caso, por exemplo, dos alemães radicados no Brasil no desenrolar da Primeira Guerra Mundial, quando tentavam ser, ao mesmo tempo, brasileiros e imigrantes, afirmando: “Queremos ser e permanecer: homens alemães, honestos e bons cidadãos brasileiros”. (WILLEMS apud TRINDADE, 2004: 59). Já Munir, mesmo reconhecendo sua identidade árabe, chega a colocar sua “brasilidade” em confronto com a dos próprios brasileiros. Essa atitude aparentemente paradoxal põe em xeque a concepção que vê a identidade como um atributo original e permanente, eliminando a idéia de uma suposta essência que a definiria. (CUCHE, 1999: 183). A partir daí, é possível compreender a construção da identidade a partir da análise das divisões e dos antagonismos sociais que produzem “posições em que diferentes elementos e identidades podem ser articulados”. (LACLAU, 1996). Em vista disso, na posição dos imigrantes, a construção da auto-imagem não pode estar isenta das estratégias geradas em função do confronto com os demais e que são estruturadas conforme “critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade que se fazem por meio da negociação direta com outros”. (POLLAK, 1992: 205). Sabendo-se, entretanto, que a concepção analítica de “dupla identidade” tem uma acepção negativa e ideológica, pela qual se buscam desclassificar e cooptar grupos resistentes que compõem populações vindas da

imigração, pode-se chegar à constatação de que não existe uma identidade “unidimensional”, nem também uma “dupla identidade”, mas um caráter de identidade que se presta a diversas interpretações ou manipulações. Na ocorrência em estudo, a idéia de “identidade dupla” deve, por conseqüência, ser substituída pela de “identidade mista”, no sentido de uma pertença do indivíduo a várias culturas das quais faz uma síntese própria e original, embora se trate de uma fabricação feita “somente em função de um contexto de relação específico a uma situação particular”. (CUCHE, 1999: 193). Por isso mesmo, a frase de Hassan, se examinada à luz de tais constatações, torna-se exemplar. Ao declarar-se muito mais brasileiro do que os próprios brasileiros, ele reafirma uma identificação, enquanto toma posse de outra, numa estratégia implícita de negociação. Munir Hassan não está rejeitando a sua origem árabe: pelo contrário, é justamente no fato de ser também árabe que reside sua superioridade. Nessa mesma direção, outros os elementos podem ser utilizados para compor essa “fabricação” identitária; dentre eles, a dignificação pelo trabalho, implícita na segunda parte da fala do comerciante sírio: “(...) dou comida e dou trabalho para vocês e vocês estão só quebrando e fazendo bagunça (...)” (HMJ, 2008: 5). Esse segundo elemento na declaração de Hassan, a valorização pelo trabalho, refere-se igualmente a uma questão muito presente na identificação do indivíduo imigrante, a preocupação de introduzir em seu discurso

um critério carregado de significado simbólico: a crença no pertencimento a uma comunidade superior por sua capacidade inata para o trabalho e para o progresso. Essa tese, presente na maioria das manifestações de imigrantes – sobretudo de alemães – em Curitiba, contribuiu para a idéia de “superioridade racial” de todos os imigrantes, o que estimulava um ufanismo nacionalista afirmado em oposição aos demais. Fica bem clara, na colocação do comerciante, a ideologia que exalta a contribuição econômica e cultural da sua comunidade de origem e sua pertinência étnica. Pode-se ver aí uma reafirmação do papel civilizador do estrangeiro, seu pioneirismo e a capacidade de construir uma sociedade organizada e laboriosa. Em contrapartida, mercê dos estereótipos que se desenvolvem contra os elementos locais, está implícita a imagem de um brasileiro avesso ao trabalho e indolente: “vocês estão só quebrando e fazendo bagunça!” Não se trata aqui somente de ser um indivíduo laborioso, mas também de ser aquele que fornece as condições de subsistência aos elementos locais: “dou comida e dou trabalho para vocês”. (HMJ, 2008: 5). Colocada em conjunto com a primeira parte da fala em que é reivindicada a brasilidade, a que se refere ao trabalho referenda aquela, na medida em que o exercício do labor consciente e responsável dá ao imigrante direitos simbólicos de cidadania, sobretudo por garantir o sustento daqueles que o discriminam e perseguem. Hassan cai então na armadilha de, ao tentar constituir uma identidade própria, estabelecer critérios

de exclusão semelhantes aos construídos pelos componentes do grupo dominante – o que leva a uma conclusão que evidencia a falência dos pressupostos norteadores de seu discurso. Por todas essas injunções, e mesmo que o relato do incidente não corresponda linearmente ao ocorrido, certos valores ganham espaço na lembrança do filho: traços de atitudes que marcaram, e ainda marcam, estratégias de construção de identidades em populações emigradas, ou em seus descendentes. O que leva a considerar a memória como “elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo, em sua reconstrução de si”. (POLLAK, 1992: 205). Validade que permanece, mesmo

quando se levam, em conta, as considerações dos estudiosos sobre as dificuldades relativas ao uso da memória em trabalhos de cunho sociológico ou histórico. Isso porque, o papel de Hassan no conflito urbano de que foi um dos protagonistas, pode servir de “referendum” às análises que, usando o instrumento da memória, tentam reconstruir a complexa urdidura onde as representações individuais e as demandas coletivas compõem a trama do tecido social de determinadas épocas e locais.

Palavras-chave: conflito urbano; preconceito; cidadania.

1 Pseudônimo destinado a preservar o anonimato do personagem e de sua família.

2 Entrevista concedida por MHF, em 18 de out. de 2008.

## MUDANÇA LINGÜÍSTICA: A OCORRÊNCIA DE EMPRÉSTIMOS E ESTRANGEIRISMOS DA LÍNGUA INGLESA NA LÍNGUA PORTUGUESA, ENCONTRADOS NAS REVISTAS MONET DE MARÇO DE 2007 E JULHO DE 2008

Auricéia Dumke

Qualquer língua viva do mundo muda constantemente. Novas palavras, pronúncias e formas gramaticais entram em uso ao mesmo tempo em que outras tantas caem em desuso. Quando duas ou mais línguas entram em contato, uma ou ambas podem se modificar. Segundo a lingüista britânica Jean Aitchison, “As causas dessa mudança se apresentam numa camada dupla. Na camada superior, Estão os “gatilhos sociais” – a moda, a influência estrangeira, as necessidades sociais etc. – que, disparam ou aceleram causas mais profundas, tendências escondidas que podem estar adormecidas, latentes, dentro da língua” (Bagno 2003: 112) A razão mais comum para que um falante queira empregar uma palavra estrangeira é que a palavra denomina algo novo. Outra razão é o prestígio: algumas palavras entram para o vocabulário de outra nação devido ao prestígio que o domínio de tal idioma confere ao seu usuário. Assim, pode-se fazer a distinção entre empréstimo lingüístico e estrangeirismo. Os empréstimos lingüísticos são recursos que utilizamos de outra língua para nomear algo que não temos em nossa língua materna. Os estrangeirismos são recursos utilizados de outra língua quando temos o equivalente na nossa língua materna. Segundo Carvalho (1989), os empréstimos / estrangeirismos originam-se no momento em que objetos, conceitos e situações nomeados em língua estrangeira transferem-se para outra cultura. O falante adapta ou acomoda a seu sistema, um elemento de um sistema diverso. Na era da globalização, a língua mais freqüentemente citada neste aspecto é o inglês. Mas como uma língua chega a atingir um status global? De acordo com Crystal (2003), uma língua atinge um status global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em cada país. Conforme Pedro M. Garcez e Ana Maria Zilles (2001), “Não há dúvida de que há uma avalanche de anglicismos. Por um lado, há os termos da tecnologia e da pesquisa avançada, desenvolvida e registrada quase hegemonicamente nessa língua. De outro lado, há o universo do consumo e dos negócios. O apelo da máquina capitalista globalizante é forte demais para que a mídia da informação, do entretenimento e, principalmente, da publicidade possa ou queira deixar de explorar as associações semióticas entre a língua inglesa e o enorme repositório de recursos simbólicos, econômicos e sociais por ela mediados” (Faraco 2001: 22-23). A variedade tecnológica começou a ficar mais disponível ao grande público por volta do ano 2000, pois

os preços dos computadores ficaram mais acessíveis. Crystal (2005) afirma que a internet gera uma troca de experiências entre idiomas sem precedentes na história da humanidade. Muitas línguas ostentaram momentos revolucionários, mas eles ocorreram em épocas e por razões distintas. A Revolução Francesa teve implicações importantes tanto para o francês quanto para as línguas minoritárias da França, mas desempenhou pouca influência lingüística em outros lugares. É raríssimo ver mudanças tão globais capazes de afetarem todas as línguas. Porém, desde que as comunidades possuam um computador, a internet é capaz. Esta pesquisa pretendeu buscar evidências que comprovem a incidência, bem como classificar os tipos de itens em inglês encontrados na língua portuguesa, através do levantamento de dados realizado nas revistas *Monet* de março de 2007 e julho de 2008, para verificar se o emprego dos mesmos vem aumentando, contribuindo para a mudança lingüística, se é um emprego necessário (empréstimos), ou se existem os equivalentes em português (estrangeirismos). Trabalha-se com a hipótese de que a maioria dos itens em inglês encontrada não é necessária, devido à existência dos seus equivalentes em nossa língua materna. Pretendeu-se também, aprofundar as questões teóricas da mudança lingüística a fim de buscar as causas para a adoção de estrangeirismos. A pesquisa buscou embasamento teórico principalmente nos estudos realizados pelos seguintes autores: Bagno (2003), Carvalho (1989),

Crystal (2000, 2003, 2005), Faraco (2001), Haugen (1972), Hockett (1965), Jenkins (2007), e Weinreich (1964) Segundo Carvalho (1989), as línguas se refazem continuamente, porém se fundamentando em modelos anteriores. A adoção de um termo estrangeiro pode ser um ato de cultura e gosto, mas é sempre gerada por uma necessidade prática. As mudanças começam a se desenvolver como deslocamento de uma norma. A percepção das mudanças ocorridas será comprovada se estas forem aplicadas por vários falantes, salvo em raros casos. Desta forma torna-se praticamente impossível descobrir quem ou quando começou uma inovação lingüística. A inovação lingüística ocorre através dos empréstimos ou dos estrangeirismos. Os empréstimos lingüísticos são recursos que utilizamos de outra língua para nomear algo que não temos em nossa língua materna. Os estrangeirismos são recursos utilizados de outra língua quando temos o equivalente na nossa língua materna, podendo ser considerados desnecessários. A reação das pessoas varia muito em relação a esses influxos, algumas os acolhem bem, considerando-os fontes de riqueza léxica, outras os condenam, entendendo-os como um ataque aos valores tradicionais da língua. O número e o tipo de palavras emprestadas de outra nação nos mostra em que atividades uma foi superior à outra. De acordo com Crystal (2005), cerca de 80% de todos os filmes lançados em cinema são falados em inglês. A influência deles sobre o público que os assiste é incerta, mas muitos

observadores concordam com a opinião do diretor Wim Wenders: “As pessoas acreditam cada vez mais no que vêem e compram aquilo em que acreditam... Elas usam, dirigem, vestem, comem e compram o que vêem nos filmes.” As pessoas imitam aqueles que admiram e que geralmente são considerados superiores. Podemos ligar o fenômeno da moda com a idéia de prestígio, uma vez que, algo que está na moda é imitado / seguido por outras pessoas que, por sua vez imitam por razões de prestígio. Quando um elemento estrangeiro é introduzido em uma língua, ele passa por muitas mudanças, normalmente visando à simplificação. Podem ocorrer mudanças na pronúncia devido à inexistência de sons na língua materna, na ortografia consoantes ou vogais podem ser eliminadas ou inseridas, de acordo com a palavra emprestada. Hockett (1965), diz que “Quem toma emprestado nem sempre importa completamente as palavras usadas pelo Doador”, e ele continua, afirmando que “três coisas distintas podem acontecer, dando origem respectivamente a loanwords, loanshifts, e loanblends, que é a terminologia seguida por Haugen (1972), incluindo loan translations e semantic loans. Weinreich (1964), acrescenta loan translation à esta lista, que ele subdividiu em: loan translations propriamente dito, loan renditions e loan creations. Loanword – (Empréstimo de palavra): É a nova forma no idioma do falante, quando ele adota a palavra do doador juntamente com o objeto ou prática. Loanshifts – (Mudança no empréstimo): O falante pode

adaptar o material disponível em sua própria língua para evitar usar as palavras do doador, junto com o novo item cultural, que pode ser um objeto ou prática. Semantic loans – (Empréstimos Semânticos): O novo significado é a única evidência do empréstimo. Loan translations – (Tradução de empréstimos): O modelo é reproduzido exatamente, palavra por palavra. Loan renditions – (“Rendições” de empréstimos): O modelo apenas dá uma idéia geral para a reprodução (ex. wolkenkratzer = cloud scraper = sky scraper = arranha-céu). Loan creations – (Criação de empréstimos): Criação de novas palavras, estimulada não por inovações culturais, mas pela necessidade de equiparar itens/nomenclaturas utilizadas em uma língua em contato. Loanblends – (Mistura nos empréstimos): Parte do modelo é importado, e parte dele é substituída por termo já existente na língua do que faz o empréstimo. O resultado pode ser um tipo de palavra híbrida. O primeiro passo foi a escolha de duas revistas Monet, de março de 2007 e de julho de 2008. As revistas escolhidas divulgam mensalmente a programação da rede de televisão a cabo Net, o que direciona os possíveis tipos de itens em inglês para a área de filmes, cinema, televisão, etc. As duas revistas foram analisadas página por página, com exceção das programações dia-a-dia, pois as mesmas mantêm muitos nomes de filmes em língua estrangeira. Os dados foram coletados através de anotações de todos os itens encontrados nas seções selecionadas. Após o levantamento, foi

feita a comparação da incidência para calcular o percentual da diferença de ocorrência entre as duas revistas. O próximo passo foi classificar os tipos de empréstimos obtidos. Com o levantamento dos dados coletados nas revistas selecionadas, foi possível obter a diferença da proporção de ocorrência de itens em inglês através do cálculo de porcentagem. Na revista *Monet* de março 2007, foram encontrados 167 itens; e na revista *Monet* de julho de 2008, foram encontrados 155 itens. Percebe-se uma redução de 7,2% na frequência do uso de itens de língua inglesa, comparando a incidência nas duas revistas. Com este resultado, podemos concluir que a hipótese de que a ocorrência de itens de língua inglesa está aumentando nas revistas *Monet*, não recebeu confirmação, uma vez que há mais itens na revista de março de 2007 (167), do que na revista de julho de 2008 (155). De acordo com a definição de tipos de empréstimos, podemos observar que as ocorrências encontradas foram de *Loanwords*, *Loanblends* e *Loan Creations*; formados por substantivos e/ou adjetivos. Exemplos de *Loanwords* mais frequentes nas duas revistas: *mixer*, *site*, *reality shows*, *rock*, *Pay-per-view*, *games*, *hits*, *quiz*, *pop*, *serial killer*, *shows*, *show business*, *happy hour*, *rock'n'roll*. Exemplos de *Loanblends*: “um setzinho de oito músicas”, videoclipes, geração multimidiática, *holliwoodianas*, clique (ao alcance de um clique), *camarins glamourosos*. Exemplos de

*Loan Creations*: *Games interativos*, mundo *fashion*, *Projeto Constellation*. Aqui não haveria a necessidade da utilização dos itens em inglês, por termos os equivalentes em português. O Brasil esteve e continua em contato com nações falantes de língua inglesa, o que aumenta cada vez mais com a internet. Considerando a área de filmes, transmissões de TV, a maioria dos itens utilizados pode ser considerada desnecessária, já que seus equivalentes existem em língua portuguesa, tratando-se então de estrangeirismos. A razão para a utilização destes estrangeirismos poderia ser classificada como “atração” – pelo conhecimento da arte de fazer filmes dos falantes de língua inglesa – as pessoas da área acham que serão entendidas por quem lida/ gosta de filmes, TV; já que, de acordo com Crystal (2005), cerca de 80% de todos os filmes lançados em cinema são falados em inglês. A chance para que muitos destes itens entrem para o vocabulário dos brasileiros é muito remota, por serem termos usados apenas por pessoas de um determinado ramo, e não pela população inteira. Outros, já fazem parte do nosso dia-a-dia, como por exemplo, *site*, *rock*, *games*, *happy hour*. Com relação à hipótese de que a utilização de itens em inglês estaria aumentando, esta não se confirma, pois o levantamento dos dados comprovou um decréscimo de 7,2%.

Palavras-chave: empréstimo lingüístico; estrangeirismo; prestígio.

## NO RASTRO DA VIOLA ESTUDO SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL POR MEIO DA MÚSICA DE BELARMINO E GABRIELA

Lilia Maria da Silva - UTP

A busca do homem por algo que o identifique e que o torne comum aos seus é fator primordial para a manutenção das sociedades humanas. Sendo naturalmente um ser social, o sentimento de pertencimento aliado à identificação com o grupo, os hábitos, usos, costumes, saberes e fazeres faz com que as comunidades se reconheçam e se mantenham vivas ao longo dos tempos. Partindo deste pressuposto, podemos afirmar que a memória da comunidade e de suas manifestações culturais é que a torna singular? A transmissão de seus valores através das gerações contribui para sua permanência e consolidação? A preservação da memória está intimamente ligada às representações simbólicas que o indivíduo tem sobre si mesmo (memória individual) e o meio em que vive (memórias coletivas). Esse aspecto da memória está relacionado com o conceito de identidade, ou seja, com a noção de pertencimento de um indivíduo em seu grupo. O reconhecimento de si próprio nos outros. Esse conceito norteador de valorização das vivências e das memórias coletivas é o que permeia a idéia de patrimônio cultural e nos faz refletir sobre o passado das sociedades e a relevância para seu presente. São os “lugares de memória”, como definiu o historiador Pierre Nora, ou seja, os “locais materiais ou imateriais nos quais se cristalizam as memórias familiares, de uma nação ou de um grupo.”<sup>1</sup> Nesse sentido, um aroma, um sabor, uma música ou até mesmo um símbolo da pátria podem reavivar o sentimento de pertencimento em um indivíduo ou do grupo como um todo. Assim sendo, trabalhar com conceito de patrimônio cultural é acima de tudo, a busca pelo conhecimento de uma comunidade. Seus valores, seus bens tangíveis (móveis e imóveis) e intangíveis (saberes e fazeres) e tudo aquilo que a torna singular. As análises de suas referências culturais podem elucidar questões de preservação, de hábitos e tradições assim como seu modo de vida, seus rituais, religiões, usos e costumes. Para explorar melhor os âmbitos afetivo e social que identificam o sentimento de identidade dos indivíduos em suas comunidades, utilizaremos como ferramenta de apoio à construção e resgate de um patrimônio, a memória que como diz Jacques Le Goff tem a capacidade de “presentificar o Passado.”<sup>2</sup> Dessa forma, conceitos como referências, identidade, patrimônio e pertencimento também são importantes e bastante recorrentes quando o assunto é preservação do patrimônio cultural material e imaterial de uma sociedade. O presente trabalho, objetiva fazer uma análise da evolução do conceito de patrimônio cultural. Iniciaremos os estudos partindo da construção do conceito, surgido no período de 1789. Se, no início, a preservação do patrimônio havia sido pensada somente como



um meio de salvaguardar da depredação e da pilhagem as obras de artes e os edifícios monumentais da França pós Revolução, posteriormente foi adquirindo um aspecto mais denso relacionado com a proteção do patrimônio cultural das sociedades. Ao longo dessa trajetória, o patrimônio cultural sofreu muitos revezes. Algumas perdas, irreparáveis, como a derrubada de grandes conjuntos arquitetônicos monumentais em nome da modernização e higienização dos espaços urbanos, defendidas por algumas correntes de pensamento e outras que, pregavam a totalidade da preservação do bem, sem que se pudessem alterar os espaços do entorno dos monumentos e edifícios históricos dificultando assim a utilização do bem preservado. Ao longo de sua trajetória, o patrimônio cultural incorporou sob sua responsabilidade a identificação, conservação e a proteção das tradições e das manifestações da cultura popular por meio de registros, inventários e suporte econômico para tais saberes, assim como a transmissão desses conhecimentos por meio da educação formal e informal. Finalmente, a junção dessas duas concepções fez nascer uma nova corrente de pensamento. A utilização consciente dos edifícios históricos e seu bom uso fizeram com que também a comunidade se sentisse responsável pelos bens preservados. Ganham o patrimônio histórico, as cidades, as futuras gerações. Ganhamos todos nós. Mas recentemente, alguns países preocupados com sua cultura tradicional reivindicaram também a preservação, não só de seus monumentos arquitetônicos, mas também de suas

manifestações culturais mais autênticas. A partir desse momento, o conceito de patrimônio cultural ganhou mais uma vez, incorporou sob sua responsabilidade a preservação da cultura dos povos, garantindo a continuidade através do registro, da documentação e do suporte da transmissão dos saberes às novas gerações. Dessa forma, propiciou a manutenção das tradições e valorizou as mais variadas manifestações culturais garantindo assim a dinâmica das sociedades e a diversidade cultural. Para que faça sentido a preservação de bens tangíveis e intangíveis em uma sociedade, é necessário que eles sejam relevantes para as comunidades, no sentido de despertar na memória das pessoas, sentimentos de pertencimento e de identidade com o passado comum. A preservação dos monumentos e de monumentos históricos está intimamente ligada à memória coletiva. Sendo assim, são esses os valores que respaldam a preservação dos bens patrimoniais. Ao nos deparar com esses conceitos, buscamos a melhor forma possível para alcançar meus objetivos. Pensando sobre a análise do tema proposto e o conceito de patrimônio imaterial, o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento desse estudo foi imprescindível para a condução das análises de patrimônio cultural. A autora Françoise Choay<sup>3</sup> contribuiu para os estudos referentes ao desenvolvimento do conceito de patrimônio desde sua origem até as discussões mais atualizadas sobre preservação das manifestações culturais. Num segundo momento, a utilização do texto de Eric Hobsbawm<sup>4</sup> tornou possível a análise da música popular brasileira rural. Sua apropriação

pela indústria fonográfica e a disseminação no espaço urbano. Finalmente, buscamos responder a questão: A música sertaneja pode ser vista como patrimônio cultural imaterial de uma sociedade? E a construção desse gênero musical, que aos poucos foi incorporado ao ambiente urbano, pode ser tratada como resgate de tradições e elemento identitário da cultura brasileira? Utilizando como referencial as décadas de 1940 a 1960, ou seja, o apogeu do rádio, procuramos responder e interpretar essas questões. Além disso, buscamos rever a trajetória da carreira e da produção artística dos músicos Belarmino e Gabriela e a relevância de sua obra para a formação da identidade musical paranaense, que se apropriaram de tradições rurais para valorizar o homem sertanejo no ambiente urbano. Durante sua longa carreira, com músicas de versos simples e humor inocente, a dupla consolidou a imagem do sertanejo, do caipira sulista, mostrando as diferentes faces do Paraná rural. A expressão de sua arte consistia na valorização do homem do campo, de seu jeito simples e trabalhador, de sua responsabilidade diante da vida e do meio ambiente. Ao iniciarmos essa pesquisa, o foco principal estava direcionado na produção artística da dupla Belarmino e Gabriela. O objetivo proposto inicialmente respaldar e entender a produção artística dos músicos como um patrimônio cultural imaterial. No transcorrer desse estudo percebemos que, da forma como havíamos proposto o trabalho inicialmente, seria errôneo permanecermos nessa linha de estudo, pois o conceito de patrimônio imaterial se fundamenta primordialmente na

conjunção de um saber de domínio público. Algo que tenha relevância para a comunidade, que a identifique, mas que também esteja disponível ao usufruto de todos. Como então, trabalhar com a carreira dos músicos, que tinham uma autoria definida, que marcaram gerações com o fortalecimento de uma identidade forjada no espírito do homem rural paranaense? Partimos então para a exploração da música sertaneja como patrimônio imaterial. O universo simbólico que permeia esse estilo musical vem de encontro com a definição de patrimônio imaterial. Ser de domínio público, relevante para um meio social e servir como elemento identificador. Ao concentrar a pesquisa nesse enfoque, encontramos um solo fértil para o desenvolvimento de nossos estudos, visto que a música sertaneja e a preservação do patrimônio cultural imaterial despertam muitas questões que, poderão ser aprofundadas em novos estudos. Além da música, o conceito de patrimônio cultural, por se tratar de um tema relativamente recente, sugere temas para os variados campos de pesquisa.

Palavras-chave: patrimônio; patrimônio cultural; música sertaneja.

1 HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. A memória pública. Disponível em: [www.miniweb.com.br/lugares\\_memoria.html](http://www.miniweb.com.br/lugares_memoria.html). Acesso em: 25 mai. 2009.

2 Jacques Le Goff. História e memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994, p. 419.

3 CHOAY, Françoise. Alegoria do Patrimônio. São Paulo: Unesp, 2001.

4 HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. A invenção das tradições. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

## O INSTITUTO BRASILEIRO DE FILOSOFIA: UMA TENTATIVA DE CONSTRUÇÃO DE HEGEMONIA CONSERVADORA

Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves - Escola Mosaico

Pedro Leão da Costa Neto - UTP

O objetivo do presente trabalho é analisar a tentativa de elaboração de um projeto hegemônico conservador realizada pelo Instituto Brasileiro de Filosofia. O IBF foi criado na cidade de São Paulo, em 1949 e entre seus fundadores podem-se destacar, Miguel Reale, Vicente Ferreira da Silva, Luiz Washington Vita, e segundo os seus Estatutos tinha, entre seus objetivos, o de: “promover o desenvolvimento da cultura filosófica em nosso país mediante cursos, conferências, seminários (...)”. A identificação do IBF, como Instituição representativa do pensamento conservador no Brasil, já foi destacada por diferentes autores. Paulo Eduardo Arantes, em seu ensaio dedicado a João Cruz Costa, identifica nos anos 50-60, três diferentes posições filosóficas, que corresponderiam a diferentes posições ideológicas: 1) a “esquerda transcendental”, que se constituiu em torno do departamento de filosofia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), e que pressupunha que suas técnicas filosóficas mais rigorosas corresponderiam a posições políticas mais avançadas. Arantes, seguindo as observações de Antônio Cândido que caracterizou a obra *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda como representante de um radicalismo potencial das classes médias, atribuirá esta mesma caracterização ao próprio Antônio Cândido e outros professores da FFCL – USP; 2) o “nacionalismo existencialista” que se constituiu em torno do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, e que visava elaborar, a partir de conceitos originários principalmente da filosofia existencialista, um fundamento filosófico para um projeto nacional-desenvolvimentista; e 3) a “direita” do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), diferentemente das duas concepções anteriores, que elaboraram diferentes visões críticas em relação à formação histórica e intelectual brasileira que, propunha, ao contrário, uma análise positiva do nosso passado histórico. No mesmo sentido, Leandro Konder em sua análise dos intelectuais brasileiros nos anos 50-60 apresentou uma tipologia, aonde ressaltava a importância das opções filosóficas e das posições teórico-políticas para a formação das diferentes tendências existentes entre os intelectuais, em um sentido amplo, e os historiadores, de maneira específica: 1) a “perspectiva conservadora” citando, por exemplo, Djalma Menezes (próximo ao IBF) que ressaltava a dimensão da continuidade no processo histórico brasileiro, de maneira a repelir o reconhecimento

da importância da ruptura Menezes afirmando, assim, o seu estreito compromisso com a ordem. Konder identifica, nessa concepção, uma desenvolva apologia das forças que têm comandado nossa história; 2) a “tendência nacional-desenvolvimentista”, agrupada primeiro em torno do IBESP, e que depois dará origem ao ISEB, que pretendia entender a nossa história à luz de um projeto comprometido com a promoção de um desenvolvimento nacional autônomo; 3) a “perspectiva marxista”, sobre a qual Konder faz uma distinção, separando o marxismo ortodoxo doutrinário por um lado, e, por outro, a corrente representada por dois intelectuais socialistas independentes: Antônio Cândido e Florestan Fernandes. O autor sublinha igualmente a importância do grupo de jovens professores da USP que se reuniram em um Seminário para elaborar uma leitura de *O Capital*. Na cidade de São Paulo, a oposição entre os projetos representados pela da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo da USP e pelo IBF assumiu contornos particularmente antagônicos. Criada em 1934, a FFCL foi concebida como o centro da futura Universidade - e também como forma de superar a estrutura das escolas profissionais isoladas representadas pela Faculdade de Medicina, pela Politécnica e pela Faculdade de Direito. Para a sua efetivação, a nova faculdade contou com a ajuda de uma “missão cultural francesa” que representou uma forte descontinuidade com a tradição cultural e de ensino da cidade. Até esta data, o ensino da Filosofia, na cidade

de São Paulo estava representado: por um lado, pela Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo criada em 1908 pelos beneditinos de São Paulo, e que funcionou até 1937 - com uma interrupção entre 1918 e 1921 - quando foi reconhecido pelo governo federal e integrada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1946-1947, e por outro lado, pela Faculdade de Direito de São Paulo criada em 1827 ; no interior da qual tinham se formado a grande parte dos membros do IBF. O novo estilo de ensino da filosofia, representado pelo ensino dos professores franceses vai rapidamente entrar em choque com a tradição de ensino da filosofia representada pela Faculdade de Direito. Referindo-se ao destaque dado pelo IBF, ao pensamento filosófico no Brasil, Tânia Gonçalves sublinha o seu caráter ideológico: “Para dar legitimidade ao Instituto diante do método francês de estudos filosóficos, Miguel Reale elege um assunto próprio para o grupo do IBF – a tradição filosófica brasileira esta que sempre esteve ligada à tradição das faculdades de direito do Brasil, especialmente São Paulo e Recife. Podemos afirmar que o programa de recuperação da história do pensamento filosófico no Brasil correspondia a uma nova leitura conservadora da História do Brasil, que assumirá contornos cada vez mais claros com a aproximação de Antonio Paim e Paulo Mercadante a Miguel Reale, ao IBF e a escola culturalista. Uma vez reconstruída, em linhas gerais, o projeto hegemônico conservador do IBF, no interior das principais tendências existentes

nas décadas de 50 e 60, tentaremos analisá-lo a partir das observações efetuadas por Antonio Gramsci, elaborada nos Cadernos do Cárcere, sobre a “concepção positiva da revolução passiva”, no qual são criticadas as concepções históricas de Croce apresentadas em seus livros *Storia dell’Europa* nel seculo XIX e *Storia d’ Italia* dal 1871 al 1915, onde todos os momentos de ruptura e luta de classes se dissolvem – são escamoteados, no que Gramsci caracterizou como “história fetichista”. Este programa de pesquisa correspondia à uma prática intelectual orgânica. Neste sentido, o IBF possuía uma (1) política de formação filosófica, que passou a ser realizada a partir de 1952, quando, através do financiamento da Secretaria de Cultura da Municipalidade de São Paulo, foram organizados cursos de extensão cultural. O então governador do Estado de São Paulo, Lucas Nogueira Garcez e o prefeito da cidade de São Paulo, Armando Arruda Pereira, consideraram, na época, que o IBF era uma “entidade de utilidade pública”. Esses cursos ocorreram continuamente de 1952 a 1965. (2) Uma política editorial, com financiamento obtido junto ao

empresariado, à Editora da USP (da qual Reale fora Reitor por duas vezes), ao Governo do Estado de S. Paulo, à Prefeitura da Capital, ao Instituto Nacional do Livro (INL). A categoria do aparelho de hegemonia filosófico (a.h.f.), desenvolvida por Christine Buci-Glucksmann, é de particular importância para a análise do IBF, pois nos dá indicações precisas para uma problematização rigorosa. Segundo a autora, o a.h.f. tem por objetivo “a difusão de uma filosofia, de uma concepção geral da vida”, de uma estrutura ideológica que compreende “uma organização material que visa a manter, defender, desenvolver a ‘frente teórica e ideológica’. O a.h.f. portanto faz parte ‘do formidável complexo de trincheiras e fortificações da classe dominante’.” Assim, o IBF é, verdadeiramente, um a.h.f., onde confluem o trabalho intelectual em sentido estrito (das pesquisas, dos estudos, etc.), e o trabalho intelectual em sentido lato, no sentido da organização – conforme definido por Antonio Gramsci.

Palavras-chave: Instituto Brasileiro de Filosofia; revolução passiva; aparelho de hegemonia filosófico (a.h.f.).

## O MOVIMENTO DOS ARTE-EDUCADORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1980

Josélia Schwanka Salomé - UTP

As metodologias para o ensino da arte vêm historicamente, se distanciando das questões que envolvem o conhecimento do sensível e centram-se nas questões que envolvem o conhecimento dos códigos desta linguagem, o que tem provocando uma real perda da expressão individual dos alunos. Nesta perspectiva de discussão, o presente trabalho busca atentar para a necessidade da valorização do potencial criador dos alunos nas aulas de arte do ensino fundamental. Essa discussão se dá a partir do resgatar, na história da educação brasileira, o movimento de arte-educadores da década de 1980. A pertinência deste projeto se dá na necessidade de entender este momento histórico e de se revitalizar a discussão sobre o papel da arte na educação escolar, levantando os dados referentes principalmente ao Manifesto Diamantina e as propostas consolidadas nos encontros da FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil) na década de 1980. Para que se alcancem os objetivos propostos, partir-se-á de um levantamento bibliográfico da área em questão e posteriormente para a pesquisa de campo buscando os documentos acima citados, nas bibliotecas das universidades que participaram destas ações: UFPR, UNICAMP, PUC/SP, USP e UDESC. Alguns autores como Ana Mae Barbosa e João Francisco Duarte Junior possuem pesquisas e trabalhos publicados no sentido desta investigação, além dos informes editados pelas associações dos arte-educadores, publicados na época dos movimentos e que servirão de mote para um maior aprofundamento nos documentos do período. Assim, esta pesquisa procura, em seu conteúdo, analisar este movimento da história, buscando elucidar fatos e gerar indagações. As últimas décadas do século XX no Brasil, no que concerne à arte-educação, foram marcadas por diversas tentativas de se buscar uma melhor compreensão acerca do ensinar e aprender arte na escola. Estas discussões vêm de encontro a uma série de políticas públicas adotadas pós-período de 1964, pois neste momento histórico, a tendência pedagógica tecnicista oficializa-se no Brasil visando à reordenação do sistema educacional, pregando a neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, o que elimina a possibilidade de trabalho com a expressão criadora. A perda da sensibilidade na educação escolar foi reforçada pela tendência pedagógica tecnicista, cujo auge deu-se em 1970, no Brasil, com sua implementação durante o regime militar que vigorava no país. A partir da valorização dos processos de industrialização e do desenvolvimento econômico, viu-se a necessidade de formação de mão-de-obra

para atender a este novo modelo econômico. Como prática artística na escola, nesse momento histórico, os manuais didáticos e receitas prontas para as aulas de arte, são as metodologias e recursos utilizados, o que leva a um esvaziamento da capacidade de expressão individual. Esta metodologia de ensino da arte ainda é bastante presente na Educação Básica, mesclada às tentativas de trabalho com as leituras de imagem e com os livros didáticos que voltam ao cenário educacional. A partir destas premissas, o presente trabalho busca discutir estas metodologias para o ensino da arte, presentes na década de 1990, reflexos da história da educação em arte que tivemos até então. Sob determinados aspectos, a metodologia do ensino da arte desenvolvida durante o tecnicismo na educação, dá continuidade à pedagogia da Escola Nova quando propõe o aprofundamento às questões da ênfase no método e nos processos, mas se contrapõe na medida em que automatiza estes processos nos sujeitos. Nesta tendência, nem o aluno, nem o professor têm o papel de destaque, mas sim a organização pedagógica operacional e técnica, transpondo para a escola o sistema de produção fabril, onde o que importa é o processo, o aprender a fazer e onde o

*Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos*

*eficientes, isto é, aptos a dar a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVLANI, 2002., p.13)*

Diante desse quadro, os rumos que o ensino da arte toma após a implementação dos cursos de formação dos professores têm, nas associações dos Arte-Educadores os movimentos para tentar mudar os rumos da arte na escola. Alguns desses movimentos tiveram importância fundamental nas discussões sobre a polivalência e os conteúdos para a área, como o encontro de arte-educadores realizado na Universidade de São Paulo em 1983 e que contou com mais de dois mil professores de arte do país e que discutiu os aspectos políticos que tentavam imobilizar o ensino da arte nesse momento histórico. E assim, diversos outros encontros que culminaram em documentos e resoluções propondo alterações significativas nos currículos das escolas. (BARBOSA,1999) Esses movimentos, entretanto, foram diluídos pelo sistema político dominante neste período (1970-1980), que procurava veicular sentidos que nada tinham a ver com a realidade que se apresentava, buscando moldar um padrão para que os pensamentos e sentimentos deixassem de ser críticos e se tornassem consumistas. A televisão entrou como um veículo de difusão e de homogeneização cultural, impondo a forma de pensar e de sentir, levando o ensino da arte a um processo de tecnicização. Esta visão de educação, apesar de pretender, não conseguiu

a superação da marginalidade, pois o próprio processo gerou este resultado. Sem ter a mediação crítica que perceba esta consequência, temos nesta teoria apresentada, a reprodução da sociedade na qual ela está inserida, sem a preocupação com as classes menos favorecidas. Na relação com a educação as discussões sobre a necessidade de privilegiamento da expressão individual se deparam com a visão de arte predominante nas escolas, permeada ora por um tecnicismo exacerbado onde o que importa é um saber fazer sem o compromisso com uma fundamentação teórica, ora por uma idéia equivocada de dom e de talento, onde se exclui qualquer possibilidade de desenvolvimento da capacidade de criação artística. Há ainda a ausência de uma metodologia que direcione o trabalho educativo pautado na proposta de que arte não deve ser ensinada, mas expressada através de propostas voltadas à livre-expressão. Contudo, alguns movimentos já se fazem sentir em algumas discussões na área, voltadas a ampliar o acesso à compreensão da arte enquanto produção humana visando permitir que o homem compreenda o mundo em que vive e dele participe ativamente. (DUARTE JR, 2000) Apesar de o quadro parecer desanimador, muitos educadores vêm lutando para alterar essa (des) ordem, discutindo a educação e o papel da escola na sociedade contemporânea, salientando que o trabalho com a aprendizagem dos sentidos, que envolve o trabalho com o sensível, vai implicar numa tomada

de consciência por parte dos professores, alunos e todos os integrantes do processo educacional, quanto a necessidade de se trabalhar a arte numa práxis superadora que busque novas percepções e novos olhares sobre o mundo e a vida. Na realidade atual, diante da sua complexidade, podemos encontrar professores que possuem uma formação tradicional, exercem uma prática escolanovista e, em sua atuação se limitam a executar ordens e planos vindos de cima, impostos pelas leis ou por seus pares. Por outro lado, observa-se um grupo de professores que vêm tentando resistir, voltando-se para uma organização em classe que vai à busca de alternativas para esses impasses na educação. O que importa é a construção de uma proposta pedagógica que esteja diretamente articulada com a pluralidade das determinações sociais, buscando superar a fragmentação e os reducionismos presentes na educação e que seja comprometida com a socialização dos conhecimentos. Relacionando esta teorização com o ensino da arte, estas questões endossam a necessidade dessa área do conhecimento ser vista na perspectiva da representação artística como o reflexo de uma realidade historicamente construída na relação homem e mundo, homem e humanidade. Como afirma Lukács (1978, p.287)

*A continuidade do desenvolvimento da humanidade tem a seu favor uma sólida base material [...] Contudo, para a arte, ela serve apenas como mediação para a realização*



*de sua tarefa, a de representar o homem, o seu destino, os seus modos de manifestação.*

As discussões advindas dos movimentos dos arte-educadores reforçam as questões trazidas neste trabalho especialmente no que diz respeito à necessidade de se buscar definir uma identidade para a área de arte na educação escolar. Os diferentes documentos coletados no período desta pesquisa, como o Manifesto Diamantina, a Carta de Protesto de Brasília, a Carta

de São João Del-Rei dentre outros, ainda estão em fase de análise por parte do pesquisador e de antemão podemos afirmar que estes documentos apontam para a necessidade da compreensão acerca da abrangência da área de Arte na educação escolar e de um maior compromisso por parte das políticas públicas para a educação.

Palavras-chave: arte-educação; artes visuais; políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DUARTE JR., João-Francisco. O sentido dos sentidos : a educação (do) sensível. Curitiba : Criar, 2000.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.- 35. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

## O SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI): CRIAÇÃO E PROPOSTAS EDUCATIVAS / CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

Filipe Pêgo Camargo - UTP

Este texto refere-se ao estudo que fazemos, como bolsista de iniciação científica da Universidade Tuiuti do Paraná, do Projeto de Pesquisa intitulado: O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai): Criação e Propostas Educativas/ Contribuições à Formação Social Brasileira. Procura 1. compreender, e explicar o papel que o SENAI vem tendo, historicamente, suas estruturas, políticas de ensino e resultados na formação social brasileira; 2. analisar e explicar as forças sociais que criaram o SENAI; 3. oportunizar o entendimento do papel social do Senai; 4. possibilitar a compreensão da atuação do Senai na educação, qualificação e requalificação do trabalhador brasileiro. Nesta etapa procedemos à revisão bibliográfica, iniciamos a coleta de documentos, as visitas ao Senai de Curitiba, as consultas na sua biblioteca e elaboramos a primeira síntese intitulada: A conjuntura histórica da Era Vargas (1930-1945): bases para a criação do SENAI. O estudo do processo histórico brasileiro mostra-nos um Estado dominado majoritariamente por suas elites. Este fato evidencia-se nas transições políticas que a nação teve em seu percurso histórico. Sendo estes respectivamente: Colônia, Império e República, este último vigente. Enquanto colônia de Portugal participou como fornecedor de matérias primas, produtos que interessavam aos comerciantes portugueses e seus aliados, nomeadamente os ingleses. No período de transição da Colônia para o Império, manteve-se a mesma estrutura econômica. Apropriadamente, Florestan Fernandes salienta que a Independência do Brasil foi uma “revolução política” tão somente, devido à estabilidade das estruturas sócio-econômicas, que estavam e se mantiveram ainda por longo período. Porém no último quarto do século XIX, paulatinamente, o trabalho escravo foi sendo substituído pelo trabalho livre, feita a proclamação da República. O país começava a crescer demograficamente e economicamente, com isso a chegada dos imigrantes e investimentos feitos no plantio de café, iniciam-se novos rumos sócio-econômicos, pautados pela concentração de renda o maior poder da aristocracia agrária, uma economia dependente das exportações. No período inicial republicano o café foi o elemento primeiro desta economia. Sustentado pelas exportações, o Brasil até à Revolução de 1930, não conseguiu formar um mercado interno consistente. A burguesia brasileira formou-se associada e dependente da burguesia internacional. Somente a partir de 1930 podemos falar de um processo de industrialização.

Na Primeira República o poder político concentrou-se nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, foi a política conhecida por “café-com-leite”, quando os cafeicultores paulistas e os produtores de gado bovino/leiteiro de Minas Gerais, alternavam os presidentes republicanos, visando assim à manutenção da política econômica vigente. A ascensão de Getúlio Vargas à presidência com a Revolução de 1930 marca o início de uma conjuntura de expansão industrial. O final da política “café-com-leite” explica-se na conjuntura internacional da crise de 1929, quando ocorreu a queda da Bolsa de Nova York. Este período (1929-1930) coincide com a maior produção de café da história do Brasil, assim, devido à crise o produto ficou sem um amplo mercado consumidor, deixando seus produtores em conseqüente crise. É importante observar que a crise cafeeira resultou na queda de valorização do produto (café) e na desestabilização política da aristocracia agrária, contudo, não significou que estes “aristocratas” perdessem seu poder tanto econômico quanto político. Pelo contrário, os núcleos industriais existentes no Brasil antes da década de 1930 e posterior a esta, foram implantados em sua maior parte, pelas inversões feitas dos lucros excedentes da produção cafeeira. Por isso, apesar da relevante mudança sócio-econômica ocorrida no Governo Provisório, não se pode ocultar que Vargas contou com o apoio de parte dos cafeicultores. Estes que no referente contexto não estavam satisfeitos com a política “passiva” do então presidente Washington

Luís, que não agiu diretamente a favor dos produtores de café durante a crise. O contínuo declínio das exportações de café poderia significar uma catástrofe para Getúlio Vargas. Por isso, o Governo Provisório agiu como financiador dos cafeicultores, inclusive perdendo parcelas das dívidas que possuíam. Contudo, apesar dos problemas resultantes da crise cafeeira, em tempos de lucratividade do café, parte deste lucro foi dinamizada para as cidades, e aplicada inclusive na instalação de indústrias. Estas foram a base para a ascensão econômica do país no conjunto dos países industrializados. Neste contexto histórico brasileiro, duas propostas estavam claras: A primeira é que a economia precisava crescer, e a segunda é que o investimento no mercado interno deveria ser a solução para a primeira proposta, em virtude da fragilidade com que se deparava o setor exportador. No que tange à aceleração econômica brasileira, uma das primeiras medidas tomadas pelo Governo Provisório foi à criação do Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio entre 1930/31. Nesta conjuntura, houve um crescimento demográfico nas cidades, formando-se assim um proletariado urbano. Além da criação de um ministério destinado ao trabalho, Vargas reformulou as políticas de atendimento às reivindicações trabalhistas e sociais. Dentre as medidas do Governo Provisório, destacam-se no campo trabalhista: a jornada de trabalho de 8 horas diárias, um dia de descanso remunerado por semana, e a criação do salário mínimo no período do

Estado Novo. No campo social foi feita a regulamentação do voto feminino, o voto secreto e a diminuição da idade eleitoral de 21 anos para 18. As associações sindicais foram fomentadas e controladas. A Constituição de 1934 assegurou a representação de “quarenta deputados dos diversos setores profissionais, tanto patronais como de empregados” (PEDRO, p.413) no governo Vargas. Aprofundando a questão industrial, para a análise do desenvolvimento industrial (indústria de base) que ocorreu no Brasil, a partir de 1930, este texto destaca ações que contribuíram para a aceleração industrial do país como a política protecionista que Vargas adotou para estimular a expansão do mercado interno, aumentando as tarifas dos produtos importados. Um elemento importante desta conjuntura foi o aproveitamento da capacidade ociosa das indústrias instaladas no Brasil no período da República Velha, quando parcela dos lucros dos cafeicultores foi empregada em indústrias de produtos não duráveis, como alimentícios e principalmente têxteis. Neste aspecto, (FURTADO, 1971, p. 198) escreve: “Entretanto, o fator mais importante na primeira fase da expansão da produção deve ter sido o aproveitamento mais intenso da capacidade já instalada no país. Bastaria citar como exemplo a indústria têxtil, cuja produção aumentou substancialmente nos anos que se seguiram à crise sem que sua capacidade produtiva tenha sido expandida”. O mesmo autor informa que: “A produção industrial cresceu em cerca de 50 por cento entre 1929

e 1937 e a produção primária para o mercado interno cresceu em mais de 40 por cento no mesmo período. Dessa forma, não obstante a depressão imposta de fora, a renda nacional aumentou em 20 por cento entre aqueles dois anos (1929-1931).” (IDEM, p.200). No período do Estado Novo (1937) a economia brasileira continuava a crescer, bem verdade convivendo com dívida externa provocada por empréstimos destinados ao setor industrial. Na tentativa de aumentar a rentabilidade econômica o governo brasileiro suspendeu o pagamento da dívida, fomentando ainda mais o mercado interno. Esta a conjuntura histórica brasileira entre 1930-1945 explica a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI-, instituição que proporcionou uma base estrutural para dar força ao novo grupo emergente, o grupo dos empresários ligados à indústria. Este texto procurou apresentar através de uma análise da conjuntura histórica, que o processo de expansão da indústria ocorrido principalmente a partir da década de 1930 mudou significativamente a sociedade brasileira, trazendo consigo metamorfoses econômicas, sociais e culturais, deslocando grande parcela do proletariado rural para o mundo urbano, intensificando a modernização das cidades e criando também todo um estilo urbano de vida, diante de tais acontecimentos. Enfim, o SENAI veio colocando-se na capacitação e educação da classe trabalhadora brasileira, divulgando a ideologia de corporativismo entre as classes para o crescimento

econômico do Brasil. Recorremos para a elaboração deste texto às contribuições dos seguintes autores e respectivas obras: FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1975; FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Rio de Janeiro: Nacional, 1971; FAUSTO Boris. O Brasil Republicano -Economia e Cultura (1930-1964). In\_ Capítulo I: O Brasil e a economia mundial (1929-1945), Capítulo IV: Interpretação do Brasil: Uma experiência histórica de

desenvolvimento. São Paulo. DIFEL, 1984; PEDRO, Antônio. História da civilização ocidental: ensino médio: volume único/ Antônio Pedro, Lizânias de Souza Lima. São Paulo: FTD, 2004 – (Coleção Delta). ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. – São Paulo: Moderna, 1986.

Palavras-chave: Senai; conjuntura; história; industrialização.

## O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIMENSÕES E FUNÇÕES QUE FUNDAMENTAM SUA PRÁTICA TUTORIAL

Everaldo Moreira de Andrade - UTP/UP

Desde o final do século XX, e nesse início de século XXI, tem se delineando uma grande transformação nos procedimentos de ensino-aprendizagem associados aos processos de disseminação de informação e ao uso de novas tecnologias. Uma parte significativa desta transformação está relacionada ao uso da Educação a Distância como forma de atingir novos públicos e desenvolver novas metodologias de ensino. A educação a distância utiliza-se de desenvolvimentos tecnológicos para disseminar informação para estudantes através de outros canais que não os tradicionais. Será destacada, aqui, a importância da ação do tutor na Educação a Distância abordando, em especial, as competências que lhe são necessárias. Também discorre sobre suas funções e as dimensões da tutoria nos cursos a distância. Sinaliza que o tutor tem uma atuação de enorme importância na articulação do diálogo, comunicação, orientação e informação na construção de conhecimentos. A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade educativa que caminha para a democratização do saber e amplia oportunidades de acesso ao conhecimento. O processo educacional brasileiro está passando por grandes transformações: levar conhecimento de qualidade a todos é o grande objetivo da educação. Para que seja uma realidade atual, foi necessário incorporar novas metodologias que viessem contribuir nessa trajetória, nesse bojo está a educação a distância, que pegou o suporte das novas tecnologias educacionais, indo ao encontro de conhecimento nunca antes observado, lembrando sempre da complexidade tanto educacional como do próprio território brasileiro, com grande extensão territorial e a diversidade da região Norte do país, regiões que nunca tiveram acesso à educação de qualidade. Atualmente, já há interesses públicos e privados para a organização de uma rede de EAD, que pretende levar o ensino a todos que estão excluídos desse processo. Ao falar-se em educação a distância, surge neste cenário uma figura determinante: o tutor, que no desenvolvimento da prática pedagógica deve ser observador, deve saber interpretar as observações feitas, além de tomar decisões para intervir nas situações de ensino, sendo tão ativo quanto o aluno num processo significativo de aprendizagem. Tornam-se fundamentais suas competências científica e pedagógica e suas atitudes em relação ao processo de transformação e assimilação de conhecimentos, que estão inseridos na aprendizagem dos alunos. Assim, o professor tem como funções primordiais ensinar e avaliar. Sabe-se que a tutoria na educação a distância é um parâmetro novo em educação. Assim, surge um novo modelo de educação e uma nova função em educação, pois o tutor é um educador à distância,

superando o conceito reducionista de uma proposta educacional técnica. Entende-se que a educação a distância é uma prática que permeia as necessidades e habilidades de cada aluno e do grupo de alunos em si, ocorrendo de modo presencial e virtual. O tutor é um professor que atua nas situações programadas de ensino e aprendizagem e de orientação assistida nos processos de educação à distância. Ele desenvolve uma relação direta com os alunos, ajudando-os na compreensão e na aproximação dos conhecimentos, empregando diversos meios para o ensino dos conteúdos. Tais meios envolvem materiais impressos, vídeo, telefone/fax e outros suportes de tecnologia da informação e comunicação. Na EAD, o ensino se baseia no uso da tecnologia para superar barreiras de tempo e espaço e a mediação é exercida por um tutor, a (re) construção do conhecimento se dá num ambiente on-line, com seus objetos de aprendizado e biblioteca virtual. Assim, os cursos à distância primam pela intermediação entre o aluno e os objetos de aprendizagem disponíveis com a participação do tutor. Assim, o tutor deve ser capaz de estimular a (re) construção do conhecimento, de modo a incentivar a adoção de uma postura investigativa e crítica frente às disciplinas; articular teoria e prática, de modo a estimular a discussão da experiência dos alunos; direcionar as discussões, de modo a aprofundar o conteúdo disponibilizado nas disciplinas; avaliar os trabalhos dos alunos, de modo a valorizar o conhecimento por eles demonstrado; sintetizar o conteúdo e as atividades realizadas, de modo a minimizar

a defasagem na aprendizagem. O trabalho do tutor em um curso na modalidade de Educação a Distância – EaD deve estar voltado para a satisfação das necessidades emergenciais e em longo prazo dos alunos, pois estes encontram uma possibilidade de construir conhecimento dentro da sua limitação de tempo. Neste contexto, a liderança do tutor torna-se essencial para conseguir manter o grupo de alunos unidos e com objetivos bem traçados para conseguir realizar os estudos com segurança e determinação. Na modalidade de ensino a distância, o tutor tem papel fundamental para o desenvolvimento do aluno durante o curso. Seja na forma de transmissão de conhecimentos, ou ainda incentivando o estudante na sua caminhada diária. Historicamente, novas tecnologias foram surgindo e o papel do tutor teve que ser readaptado na modalidade de EaD, trazendo novas exigências para o cargo, bem como novas necessidades de habilidades específicas deste profissional. Mas, atualmente, quais serão as funções do tutor no EaD? E as qualificações necessárias para que uma pessoa possa exercer a função de tutor? Neste trabalho, pretendemos abordar as diversas funções do tutor, suas interligações, os requisitos necessários para a sua contratação, bem como um pouco da história da tutoria e do Ead no Brasil e no mundo. Não pretende de forma alguma, esgotar os temas sobre este assunto tão novo e tão importante, mas sim, levantar novos debates e estudos, sobre este assunto.

Palavras-chave: educação a distância; tutor; tecnologias.



## O TRABALHO COM PORTFÓLIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DE CURITIBA-PR – CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES

Neyre Correia da Silva - UTP

O presente trabalho tem por finalidade apresentar resultados de uma pesquisa iniciada em março de 2006, intitulada, na época, “Práticas de avaliação em alfabetização: crenças e dilemas dos docentes”, tendo como principal objetivo, naquele momento: identificar práticas de avaliação em alfabetização que vinham sendo desenvolvidas por professores que atuavam no início do Ensino Fundamental (EF), nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba-PR. A pesquisadora, desde 2001, vinha trabalhando com as disciplinas Avaliação Educacional I e II, que faziam parte da grade curricular do curso de pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Gradativamente foi aprofundando seus questionamentos a respeito das práticas avaliativas escolares, e começou a dedicar especial atenção e a empreender estudos sobre o trabalho com portfólios como forma de proceder a avaliação da aprendizagem. O trabalho com portfólios estava sendo recomendado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como meio para avaliar o processo de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, não apenas em alfabetização, nos anos iniciais do EF. Mas, segundo depoimentos dos professores, pedagogos, diretores etc., informalmente coletados durante sua participação da oficina “A Construção de Portfólios no Processo de Avaliação da Aprendizagem”, na Semana de Estudos Pedagógicos / (maio) 2007 da RME de Curitiba, algumas dificuldades estavam surgindo ao trabalhar com portfólios: grande diversidade de práticas, muitas vezes incongruentes; a falta de clareza sobre as concepções teóricas que subsidiam este trabalho; a compreensão do portfólio como um processo de arquivamento de produções do aluno, organizado única e exclusivamente pelo professor; dificuldades em interpretar a coletânea de materiais inseridos nos portfólios; e a identificação dos portfólios com dossiês para assegurar, documental e formalmente, a retenção de alunos em determinadas etapas de ensino. No segundo semestre do ano de 2007, a pesquisadora trabalhava como docente da disciplina Avaliação Educacional II, com duas turmas do curso de pedagogia da UTP que, simultaneamente, estavam concluindo o referido curso em diferentes habilitações: Educação Infantil e Gestão Escolar, e Anos Iniciais e Gestão Escolar. Durante as discussões especificamente propostas pelos conteúdos da disciplina em foco, surgiram importantes questionamentos sobre a prática com portfólios tanto em Educação Infantil (EI) como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim,

parte da pesquisa orientou-se para analisar crítica e reflexivamente as práticas de avaliação no que se referiam ao trabalho com portfólios pelos professores / educadores e equipe pedagógica que atuavam em escolas públicas e particulares de EI no município de Curitiba-PR. E, concomitantemente, procurou analisar as práticas de avaliação em alfabetização no que se referiam ao trabalho com portfólios, nos anos iniciais do EF nas escolas da RME de Curitiba-PR. Para cumprir com tais objetivos foram realizadas duas etapas de coleta de dados: 1ª) Durante o mês de outubro de 2007 realizaram-se 34 entrevistas, a partir de roteiro semiestruturado de questões, sendo que dezenove entrevistas procediam de docentes e profissionais que foram pesquisados na condição de atuantes em Educação Infantil. Doze entrevistadas atuavam em turmas de anos iniciais do EF, nas escolas municipais de Curitiba-PR, e três estavam em outras categorias, diferentes das citadas acima (escolas de municípios adjacentes à Curitiba, escolas privadas e de anos finais do EF. Estas entrevistas foram efetivadas por acadêmicas que na época cursavam o sexto período do curso de pedagogia da UTP; 2ª) nos dias 29 e 30 de julho de 2008, durante o desenvolvimento da oficina “Práticas de avaliação em alfabetização, trabalhando com o portfólio”, por ocasião da Semana de Estudos Pedagógicos – 2008 / Seminário de Língua Portuguesa e Literatura da RME de Curitiba, organizada e realizada pela SME desta cidade, noventa e dois professores e profissionais (pedagogos, diretores etc.),

responderam às questões apresentadas, em forma de questionário, a respeito do trabalho com portfólios. A pesquisa sobre a utilização dos portfólios na educação infantil justificou-se em função da presença de poucos trabalhos relativos à problemática, e em face de questionamentos inaugurados por ocasião dos debates com as alunas do curso de pedagogia da UTP, na disciplina citada acima, durante o segundo semestre de 2007. E a pesquisa a respeito do trabalho com portfólios nos anos iniciais do EF, em escolas municipais curitibanas, principalmente, quando se abordaram as noventa e duas professoras e profissionais da educação justificou-se pela necessidade de empreender pesquisa mais sistematizada com número representativo de pessoas acerca da temática proposta. Realizou-se o levantamento bibliográfico acerca da temática proposta, priorizando trabalhos que tinham como objeto de estudo a avaliação por meio de portfólios em Educação Infantil e em Ensino Fundamental: Shores e Grace (2001), Parente (2004), Lusardo (2006), Frison (2008) e Villas Boas (2006; 2007). O portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança. A estratégia comum do trabalho por meio dos portfólios é basicamente colecionar amostras de trabalhos realizados durante a atividade pedagógica, educativa. De acordo com Villas Boas (2007), em educação o portfólio apresenta várias possibilidades e, entre elas, configura-se como uma

construção do aluno, caracterizando-se como uma coleção de produções, as que representam evidências de sua aprendizagem. Os portfólios devem ser organizados pelos próprios alunos de forma que eles e os professores, conjuntamente, possam, acompanhar a sua evolução. (VILLAS BOAS, 2006). Os dados obtidos nas duas etapas da pesquisa foram sistematizados pela aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da UTP, Cinthia de Souza Barros, sob orientação da pesquisadora e autora deste trabalho. Concomitante à exposição quantitativa e descritiva dos dados, mediante a composição de quadros e gráficos, também organizada pela aluna acima referida, foram realizadas análises a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, na medida em que se buscam correlações entre dados produzidos e circunscritos pela pesquisa, e a introdução de elementos que revelassem a dialeticidade dos fenômenos em foco. Observou-se que a maior parte das entrevistadas afirmava já possuir conhecimentos e trabalhar com portfólios há algum tempo, tendo tido contato com essa prática por meio da equipe pedagógico-administrativa das escolas. Nas respostas, evidenciou-se que são as professoras que organizavam os portfólios, com pouca participação dos alunos na elaboração dos mesmos. Verificaram-se dados que sugerem a necessidade de novas investigações: entre os depoimentos formais e informais das profissionais encontrou-se o relato de que não se sabia precisar exatamente quando, como e por quem o trabalho com portfólios passou a ser

recomendado na RME. Pensa-se que esses dados são muito importantes para dimensionar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem por meio de portfólios no contexto local, auxiliando na compreensão dos motivos que geraram determinadas práticas, como a de usá-los como meio documental obrigatório, como dossiês, para atestar a necessidade de alguns alunos serem retidos ao fim das etapas de cada Ciclo de Aprendizagem. Com relação às práticas com portfólios na EI, foram entrevistadas dezenove profissionais atuantes nesta modalidade de ensino, sendo que dezoito trabalhavam diretamente com crianças de dois a seis anos de idade, e uma foi pesquisada na condição de coordenadora pedagógica. Em EI, chamou a atenção também a limitada participação das crianças no processo de composição e de manuseio, ou mesmo de apresentação às famílias, a respeito dos portfólios, sendo que as profissionais afirmavam que era o professor que, na maioria das vezes, compunha esse procedimento de avaliação. Os resultados indicavam a importância de trabalhar aspectos relativos à formação de professores, educadores e pedagogos, não apenas no sentido de aprenderem a utilizar o portfólio como meio de avaliação em EI, mas também de compreenderem as concepções de criança, de desenvolvimento, de educação e de avaliação que lhe são subjacentes.

Palavras-chave: educação infantil; ensino fundamental; avaliação; portfólios.

## OLHARES FRANCESES SOBRE A TERRA BRASILIS

Pedro Henrique Ribas Fortes - UTP

A realização deste estudo se projetou a partir de reflexões sobre as representações reproduzidas nas obras do franciscano André Thevet e do calvinista Jean de Léry, que se remeteram a empreitada conhecida como França Antártica na atual Baía da Guanabara entre 1555 e 1558. A intenção foi perceber sobre qual ótica esses dois franceses, um católico e o outro calvinista respectivamente, construíram suas representações sobre o Brasil do século XVI. A partir de então, surgiu a oportunidade de transformar esse interesse de pesquisa em uma monografia, como requisito para a graduação no curso de história da Universidade Tuiuti do Paraná. Nesta pesquisa foram utilizadas como fontes primárias as obras do frei André Thevet - Singularidades da França Antártica (1557); e do reformado Jean de Léry – Viagem a Terra do Brasil (1578). Os autores, por vezes maravilhados com a terra, descrevem a natureza geográfica, a fauna e flora da Baía da Guanabara no século XVI, além dos hábitos e costumes dos nativos que ali viviam. O método adotado para a pesquisa, consiste em verificar a partir da leitura de Thevet e Léry, de que maneira se forjaram as representações que estes franceses tiveram da Terra Brasilis e de que forma a produção desses relatos foi modelada a partir de resquícios do pensamento medieval, existente na mentalidade do homem do século XVI. Resta ainda entender, de que forma essas permanências influenciaram os discursos sobre o indígena, caracterizado na figura do outro. Para tal reflexão foi necessária uma pesquisa sobre as obras historiográficas, artigos, teses e publicações acadêmicas que tratam dos temas relacionados às indagações que o presente trabalho se propõe.

UM NOVO MUNDO ALÉM MAR: O expansionismo marítimo português, a partir de 1500, abriu os olhos do mundo para a existência das terras que futuramente se constituiria em uma grande parte do Brasil. Inicialmente, o reino português não articulou um projeto colonizador que pudesse abarcar, com propriedade, a extensa e grandiosa porção de terras reivindicadas pelos lusitanos e legitimadas, segundo estes, pela assinatura do tratado de Tordesilhas entre Portugal e Espanha. Isso abriu margem para uma série de investidas e atividades exploratórias por parte de outras nações européias na costa brasileira, como Espanha, Alemanha e França. Traficando as riquezas naturais da terra para o Velho Mundo, como o pau brasil e algumas espécies de animais, se aproximaram dos naturais da Terra Brasilis através de alianças baseadas no escambo. Os franceses estiveram presentes, nesse contexto, desde os primeiros anos das descobertas do litoral brasileiro, abastecendo suas feiras com produtos oriundos da inexplorada terra. Através de uma política de alianças com os indígenas, principalmente com o povo Tupinambá, já na primeira

metade do século XVI, o Brasil se encontrava repleto de marinheiros, exploradores e alguns religiosos franceses, que atuavam como pontes comerciais e culturais entre a França e as terras dos nativos aliados. Até então o capital privado financiava essas expedições. O reino francês só iria participar ativamente dessa exploração a partir de 1555 com a tentativa da fundação de uma colônia livre para os calvinistas que eram perseguidos na França, durante a reforma protestante. A empresa que ficou conhecida como França Antártica atraiu a atenção de diversas personalidades da sociedade francesa. Entre estas figuras marcantes, o frei André Thevet e o huguenote Jean de Léry, os principais responsáveis pela divulgação da França Antártica, relatando em suas obras o que viram e perceberam, neste *Brasilis*. Thevet e Léry descreveram, além da expedição, a natureza da nova terra e a população que ali vivia. Seus ricos relatos demonstraram-se como uma das mais preciosas fontes sobre o estudo do povo Tupinambá e da natureza da cidade do Rio de Janeiro no século XVI. Estes autores embevecidos pelas descobertas e cautelosos nesta terra estranha demonstraram em seus relatos características e resquícios de uma mentalidade mitológica oriunda do rico universo do imaginário medieval. Em meio as suas descrições percebe-se que apesar de se situarem temporalmente no que a historiografia tradicional convencionou denominar de Renascimento do século XVI, os autores demonstraram fortemente que o maravilhoso e o fantástico – o mundo das *mirabilis* – norteavam suas descobertas. Frequentemente,

Thevet e Léry descreveram o outro, o diferente de si, no caso o indígena, a partir de representações que tinham uma origem antiga e mítica nas sociedades européias. Dessa forma, as novas projeções que foram direcionadas ao nativo brasileiro e a sua forma de convivência com a terra foram norteadas por condicionamentos pré-existentes na mentalidade desses franceses através de uma tradução do desconhecido para seu universo mental. As representações que foram constituídas, por estes franceses do século XVI, a respeito dos rituais Tupinambá como as cerimônias de antropofagia, cauinagem e mesmo a nudez foram orientadas, sobre este enfoque, por certos arquétipos que permeavam a mentalidade desses visitantes do Velho Mundo. Orientavam-se pela capacidade que tinham de ler o mundo a sua volta. As formulações teóricas desenvolvidas por Florestan Fernandes na densa obra intitulada “A função social da guerra na sociedade tupinambá”, foram utilizadas para demonstrar pontualmente a importância que detinha essa sociedade em torno das guerras e dos rituais que seguiam a captura de um inimigo. Como o pensamento da “guerra por vingança”, reguladora social, segundo o autor no plano de uma perspectiva mágico-religiosa.<sup>1</sup> Cabe ainda demonstrar o ponto de vista de Roberto Gambini em seu livro “O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena” sobre a questão da antropofagia e a visão que tinham os autores do século XVI desse ritual. Segundo o autor, é preciso relativizar e comparar esses discursos com a questão da Eucaristia na sociedade cristã.<sup>2</sup> Além da suspeita com as características

maléficas de alguns hábitos e costumes dos indígenas, os autores demonstraram em certos momentos um certo tom de deslumbramento, para com as novas terras. Em algumas vezes, é possível fazer uma aproximação entre a utopia medieval conhecida como o fabliau da Cocanha, escrito no século XIII, e os relatos produzidos por estes viajantes. Entre as publicações que analisados sobre as permanências do imaginário medieval no século XVI, saliento o brilhante trabalho da historiadora Carmen Licia Palazzo, “Entre mitos e utopias e razão: Os olhares franceses sobre o Brasil (Séculos XVI – XVIII)”. Nesta publicação, a pesquisadora faz uso do enfoque teórico da longa duração, para perceber de que forma as permanências do imaginário medieval transportam-se para o Brasil.<sup>3</sup> Para o europeu do século XVI que visitava o litoral brasileiro, o indígena representava a figura do outro por excelência. Este homem guardava em seu bojo uma série de compreensões do distante geográfico, principalmente em relação ao oriente e a Índia, terras onde estavam depositadas os sonhos e devaneios da cristandade ocidental. Como argumenta Laura de Melo e Souza, o Brasil vai receber um imaginário bem estabelecido e concreto em relação ao distante e o fantástico. Foram projetados nas praias brasileiras os medos e sonhos que estavam enraizados na mentalidade dos homens europeus.<sup>4</sup> As óticas católica e reformada divergem em alguns pontos e convergem em outros ao tratar da Terra Brasilis. Crentes na palavra de Deus, bem como em suas interpretações particulares sobre o cristianismo,

transferiram para além-mar suas projeções que na perspectiva desse trabalho transbordava o pensamento do medievo, decifrando o outro para suas concepções e deixando ecoar por entre suas produções literárias a imagem de um passado de imagens fabulosas. Percebe-se uma nova forma de observar o estudo dos primórdios do Brasil no século XVI. Uma forma que se originou devida as pacientes observações destes viajantes e a capacidade que tinham suas férteis mentes de atrelar o desconhecido com o horizonte mitológico, que não dificilmente, confundia a estranha realidade da Terra Brasilis, com ficções familiares. Thevet e Léry apresentaram para a Europa do século XVI, uma terra onde seus medos se encontravam com os seus mais divinos desejos. Um lugar onde o sentimento de diferença e repulsa com relação ao outro podia se reencontrar com o conforto de seus antigos sonhos e pesadelos.

Palavras-chave: Brasil colônia; imaginário medieval; representações permanências, o ”outro”.

1 FERNANDES, Florestan. *A função social da guerra na sociedade Tupi-nambá*. São Paulo: Globo, 2006.

2 GAMBINI, Roberto. *O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988 ; ver também: W. Arens. *The man-eating myth: anthropology & antropophagy*. Eua: Oxford University Press, 1980.

3 PALAZZO, Carmen Lícia. *Entre mitos, utopias e razão: os olhares franceses sobre o Brasil (séculos XVI a XVIII)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

4 SOUZA, Laura de Mello. *O diabo e a Terra de Santa Cruz.: feitiçaria e religiosidade no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

## ORAÇÕES HERÉTICAS NA VISITAÇÃO DO SANTO OFÍCIO AO ESTADO DO GRÃO-PARÁ E MARANHÃO EM 1763

Alexandre Ribeiro Martins – PUC

No período setecentista, a metrópole lusitana estendeu, com muito zelo, a sua vigilância inquisitorial às terras ultramarinas. Efetivamente a prática pastoral do Santo Ofício a terra Brasilis se deu por meio das chamadas visitas, que, segundo Novinsky, foram em número maior do que se supunha<sup>1</sup>. Dentre elas, as quatro principais visitas do Santo Ofício da Santa Inquisição:<sup>2</sup> a primeira entre 1591-1595; a segunda entre 1618-1621; a terceira em 1627, pouco conhecida, realizada no Rio de Janeiro “para dar continuidade à ação do tribunal do Santo Ofício da Inquisição de Lisboa”<sup>3</sup>; e a quarta entre 1763-1769. A Visitação ao Estado do Grão-Pará e Maranhão em 1763, pelo visitador oficial Giraldo Joze de Abranches, outrora Inquisidor Apostólico da Inquisição de Évora, enviado pela diocese de Lisboa, que, ao assinar a ata de comissão da visita ao trópico, expõe a seriedade com que seria promulgado o Ofício Divino: No delicto, E crime de herezia, E apoztazia, no de peccado nefando, ou Em Outro qualquer, que pertença Ao Santo Officio da Inquizição, tomar apresentacoens E quais quer denunciacoens e informacoens Testemunhadas Contras ellas E aSim Oz fautores, receptores, a defensores das mesmas E pera que possa fazer, e faça Contra Oz culpados acada hum delles processos imforma descida de Direyto, Sendo necessário Segundo a forma d aBulla da Inquizição e Breves Concedidos ao Santo officio, E pera que possa prender Aos dittos Culpados, e Sentencialos Em final Conforme o regimento, e fazer todas as mais couzas, que ao dito cargo de Inquizador, e Vizitador do Santo Officio pertencen; E pera todo o Sobre ditto e Suas dependências lhe cometemos, Nossas vezes, a damos inteyro poder<sup>4</sup>. Uma vez oficializada a visita ao Estado do Grão-Pará e Maranhão, várias foram as denúncias e confissões de heréticos acusados ou arrependidos, contabilizando um total de 46 casos registrados em ata. Dentre eles, um tornar-se-á objeto de análise e pesquisa para elaboração deste trabalho, perpassando as várias práticas heréticas, para lançarmos um olhar atento a recitação de uma oração, cuja invocação referia-se a um santo católico, contudo, ressignificado pela credence popular, na Oração de Sam Marcos de Veneza. Esta oração encontra-se presente em três casos de confissão registrado em ata: a , próprios dos autóctones, negros africanos, mulatos brasileiros e brancos portugueses. Provavelmente, a questão central esteja focada na credence popular colonial que não se pautava tanto na história real do santo, mas em um imaginário que foi criado, perante a força de sua palavra, para então, interceder para o

sucesso amoroso do pedinte. Foi assim que aconteceu com Manoel Pacheco de Madureyra, aos quatro dias do mês de novembro de 1765, que, ao apresentar-se à mesa inquisitorial, confessou que um índio forasteiro havia lhe ensinado a oração de Sam Marcus, da seguinte forma: de Manoel Pacheco<sup>5</sup>, de Manoel Nunes da Silva<sup>6</sup> e de Lourenço Rodrigues<sup>7</sup>. Do ponto de vista teológico, a oração “(...) é a elevação da alma a Deus ou o pedido a Deus dos bens convenientes”<sup>8</sup>. É a forma que a criatura estabelece relação com o Criador. Contudo, esta oração não deveria acontecer deliberadamente, pois, “não sabemos o que seja conveniente pedir”<sup>9</sup>. É por isto que a Igreja, justificada pela inspiração do Espírito Santo, tinha em suas fórmulas litúrgicas a maneira correta de orar, conforme já dizia Santo Agostinho, conscientizando que “o homem é o mendigo de Deus”<sup>10</sup>. Em desdobramento a esta realidade, qualquer manifestação de oração que não brotasse do seio da Igreja, era vista com desconfiança pelos olhares atentos dos cristãos responsáveis pela manutenção da fé em detrimento as possíveis práticas de heresia. Invocado como Sam Marcos de Veneza, o 34º papa católico, Marcos, do ano de 336, é um santo italiano canonizado do qual temos muito pouco acesso a sua história oficial, já que pertencia ao cristianismo antigo carente de fontes. Sua história foi certamente reinterpretada, sendo subentendido nas orações como alguém que acalmou leões com a palavra divina, provavelmente porque foi confundido com um mártir ou ao menos,

com alguém que tivesse enfrentando um risco real de martírio. Contudo, a sua história oficial em nada menciona tais acontecimentos, mas sim, o de ser o primeiro papa a documentalmente arquivar e divulgar os nomes dos cristãos que morreram mártires, por meio do *Depositio martyrum*<sup>11</sup>. A oração herética era recitada sempre com um objetivo em comum: abrandar o coração de uma mulher, fazendo-a apaixonar-se pelo suplicante. Mas qual era a relação entre a invocação do santo casto e o abrandamento do coração de uma mulher? Segundo Roger Chartier, devemos nos atentar “às estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser percebido’ constitutivo de sua identidade”<sup>12</sup>, efetivando representações. Conjecturar, portanto, a indagação acerca do porquê desta assimilação dicotômica, faz-nos compreender um signo de pensamento teórico representativo, que estabelece possibilidades de entendimento das modalidades variáveis que discriminam categorias de significados<sup>13</sup> São Marcus de Veneza te marque: JEsu Christo teabrande a hostia consagrada te confirme: Santo, Teror, Querer, Total: Marcus com osTouros bravos encontrastes, com a vossa Santa palavra os abrandastes, assim vos peço que abrandeis ooração de fulana=<sup>14</sup> Entretanto, Manoel Pacheco ao perceber que a oração não surtira efeito algum, buscou compatibilizar-se novamente a ortodoxia da fé católica por meio da confissão. Da mesma forma aconteceu aos três dias do



mês de abril de 1766, na confissão de Manoel Nunes da Silva, que cometeu o mesmo pecado, tangenciando uma blasfêmia, já que pronunciara heresias. Instigado, o confessor afirmou que após aprender a oração, não hesitou em recitá-la: =Fulana Sam Marcos deVeneza te Marque, a Hostia Consagrada EoEspirito Santo meconfirma natua uontade, paraquetodos tepareçam terra, E Eu So Fulano te pareça Perolas, eDiamantes. Oh Gloriozo Sam Marcos, que aosaltos montes Subistes aosTouros brauos encontrastes ComoofasSantas palauras abrandastes aSsim Vos peço abrandeis o coração defulana para quenaõ poSsaomer nem beber, nemSucegar SemCommigo uir estar, Tam Manca, ehumilde, aSsim Como christo foi pêra aAruore daVeraCruz<sup>15</sup>. Alguns elementos comuns a oração de Manoel Pacheco aparecem na oração de Manoel Nunes, contudo, ela aproximar-se-á em muito com a oração de Lourenço Rodrigues, Soldado da Companhia do Capitão Manoel Correa de Mencada, que se apresentou à mesa do Ofício aos dezanove dias do mês de abril de 1766, que assim a recitava: SamMarcos deVeneza te mar que, EaHostia Consagrada, EoEspiritoSanto teconfirme naminha Uontade pêra que tu te percas pormim Naõ Eu porti; Gloriozo SamMarcos que os Montes Santos Subistes AosTouros brauos encontrastes Com o voSsa Santa Palaura abrandastes; asSsim vos peço que abrandeis Fulana (...) paraquenaõ posSa Comer nembeber Sem Commigo vir estar efallar tam humilde etam Mansa,

como o manso Cordeiro foi para a Aruore de Vera Cruz Amem Jezus.<sup>16</sup> Em ambas as orações, São Marcos é invocado juntamente a outros elementos de fortíssima representatividade cristã, como a Hóstia Consagrada, o Espírito Santo e a Jesus diante do mistério da Cruz. Nas Ordenações Filipinas, o adultério era um pecado nefando, cuja proibição acontecia seguida de severa penalidade, como degredo e açoites<sup>17</sup>. No entanto, a gravidade parece residir mais na deturpação doutrinal pela oração do que no desejo de adultério. É neste sentido que se evidencia nossa abordagem, partindo do simbolismo pelo qual comungava a mentalidade setecentista brasileira, uma vez que a observância pelas práticas adúlteras era impossível diante do tamanho da colônia. Contudo, a vigilância e repressão sobre matérias de fé, como era o caso de orações, feria diretamente a base catequética e doutrinal da evangelização. Logo, o ato da cobiça e do desejo carnal em ter uma mulher não era o centro do pecado herético, mas sim, a utilização de uma oração para atingir este objetivo, principalmente invocando um santo, de forma intolerável para Igreja pós Concílio de Trento que se posicionou, conforme afirma Ronaldo Vainfas, como uma “cidade sitiada”<sup>18</sup>. Apesar da descoberta ultramarina representar um trunfo meridional, o trópico não foi tratado de forma enfática pelo Concílio da Contra-Reforma, já que “ (...) o concílio foi ecumênico de direito, não de fato. Representou sobretudo a cristandade (...) da Europa”<sup>19</sup>. Não teve nem sequer “(...) um prelado colonial que

assistisse às suas sessões”<sup>20</sup>. Isto evidencia que a preocupação central da Igreja neste período era o de observar a fé em seus desasossegos e inquietações, para que preservação da doutrina católica, perante os abalos da Reforma. A oração a São Marcos, portanto, como uma releitura popular de um artigo de fé, participa de uma gravidade simbólica inaceitável aos olhares inquisitoriais, somente passível de remissão, pela contrição da confissão e aceitação de penitência purgatória.

**Palavras-chave:** oração; heresia; inquisição.

- 1 NOVINSKY, Anita. A Igreja no Brasil colonial: agentes da Inquisição. Anais do Museu Paulista. São Paulo: USP, 1984, pp. 17 – 34.
- 2 A Visitação da Bahia e Pernambuco (1591-1595); da Bahia (1618), do Rio de Janeiro (1627) e do Estado do Grão Pará (1763-1769).
- 3 GORENSTEIN, Lina. A terceira visitação do Santo Ofício às partes do Brasil (século XVII). In: VAINFAS, Ronaldo; FEITLER, Bruno; LAGE, Lana (org.). A Inquisição em xeque: temas, controvérsias, estudos de casos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006, p. 26.
- 4 LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978, p. 117.
- 5 LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978, p. 236.
- 6 LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978, p. 239.
- 7 LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978, p. 242.
- 8 Sta Teresa do Menino Jesus, Ms. Autobiografia. In: PAULO II, João. Catecismo da Igreja Católica: Edição Típica Vaticana. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 655.
- 9 BÍBLIA. N. T. Rm. Português. Bíblia Sagrada. 126 ed. São Paulo: AVE-MARIA Edições, 1999, cap. 8, versículo 26.
- 10 AGOSTINHO, Sto. Sermões. 56,6,9: PL 38,381. In: PAULO II, João. Catecismo da Igreja Católica: Edição Típica Vaticana. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 655.
- 11 A vida do Papa São Marcos. Disponível em <http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/papas-catolicos/marcos.php>. Acesso em 28/09/09.
- 12 CHARTIER, Roger. À beira da falésia. A história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002, p. 72.
- 13 CHARTIER, Roger. À beira da falésia. A história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002, p. 74.
- 14 LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978, p. 237.
- 15 LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978, p. 240.
- 16 LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978, pp. 243-244.
- 17 LARA, Sílvia Hunold (org.). Ordenações Filipinas: Livro V – Título XVIII – Do que dorme per força com qualquer mulher, ou trava della, ou leva per sua vontade.
- 18 VAINFAS, Ronaldo. A heresia dos índios. São Paulo: Companhia das letras, 1997, p. 19.
- 19 DELUMEAU, Jean. Un Chemin d’Histoire, Chrétienté et Christianisation. In: THOMAS, Keith. Religião e Declínio da Magia. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, edição inglesa de 1971, p.67.
- 20 BOXER, Charles. O império colonial português. Lisboa: Edições 70, 1981, p.101.

## REFERÊNCIAS

- A vida do Papa São Marcos. Disponível em <http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/papas-catolicos/marcos.php>. Acesso em 28/09/09.
- Bíblia Sagrada. 126 ed. São Paulo: AVE-MARIA Edições, 1999.
- BOXER, Charles, O império colonial português. Lisboa: Edições 70, 1981.
- CHARTIER, Roger. À beira da falésia. A história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769). Petrópolis: Vozes, 1978.
- LARA, Sílvia Hunold (org.). Ordenações Filipinas: Livro V – Título XVIII – Do que dorme per força com qualquer mulher, ou trava della, ou leva per sua vontade.
- NOVINSKY, Anita. A Igreja no Brasil colonial: agentes da Inquisição. Anais do Museu Paulista. São Paulo: USP, 1984.
- PAULO II, João. Catecismo da Igreja Católica: Edição Típica Vaticana. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- VAINFAS, Ronaldo. A heresia dos índios. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

## OS ARQUIVOS ESCOLARES NA PESQUISA EDUCACIONAL

Iêda Viana - UTP

INTRODUÇÃO: Sob a influência das renovações historiográficas, a investigação sobre as instituições educativas tem-se voltado, nas últimas décadas, para a análise dos aspectos internos da escola – os “funcionamentos escolares”. Estes, vistos como campos de prática e de produção cultural<sup>1</sup> no rol dos novos objetos de estudos históricos, resultaram na legitimidade dada à investigação histórica sobre a escola e a sua cultura específica – a cultura escolarii. Dessa forma, elegeram-se novos e múltiplos objetos de investigação, como a arquitetura escolar, o currículo escolar, as práticas escolares, a vida de professores, o perfil de alunos, as disciplinas escolares, os rituais e representações escolares, a cultura material e imaterial escolar, dentre outros. Tais estudos apontam ainda para outra problemática: a da preservação do patrimônio histórico escolar e do interesse crescente pela implantação de arquivos, museus e centros de documentação escolares. É, nessa perspectiva, que se elaborou o projeto de pesquisa: “Memória e Identidades: arquivos e testemunhos escolares”. Como pesquisa de base para servir de apoio a questionamentos futuros e de outros tantos pesquisadores que se interessam pela pesquisa no campo educacional, o projeto se propôs principalmente a chamar a atenção dos profissionais das instituições escolares e das autoridades educacionais para o problema da preservação documental, e teve como objetivo específico principalmente o estímulo e a preparação dos envolvidos no projeto para a organização de arquivos escolares e o incentivo à pesquisa histórica educacional. Como resultado do projeto, dentre atividades de menor porte realizadas em algumas instituições educacionais, concretizou-se uma experiência de organização do acervo histórico escolar do Instituto de Educação do Paraná – IEP, a qual será relatada neste momento. Além disso, obteve-se êxito em chamar a atenção da Secretaria de Estado da Educação – SEED, através da equipe Museu da Escola da Superintendência de Desenvolvimento Educacional – SUDE, o que resultou na realização do curso “Princípios e Práticas da Gestão do Patrimônio Escolar”, no IEP, envolvendo alunos-estagiários do curso de história da UTP, professores e funcionários do IEP, representantes de escolas estaduais e núcleos regionais da educação.

ORGANIZAÇÃO DO ACERVO HISTÓRICO ESCOLAR DO IEP: O Instituto de Educação do Paraná é uma das escolas locais que se destacam pela sua antiguidade. Ao longo dos anos ofereceu diversos tipos de cursos, mas sua tradição tem sido a de formação de professores. Por essa razão, optou-se pela organização do

arquivo histórico da instituição, o qual deverá servir como projeto-piloto para outras escolas que integrem o projeto “Memória e Identidades”. Para isso, elaborou-se um projeto de iniciação científica específico para o Instituto de Educação do Paraná, visando a organização e inventário do seu acervo documental, cobrindo o período de 1876 a 1992, isto é, de sua criação – em 12 de abril de 1876, com o nome de Escola Normal, até o momento em que teve sua denominação alterada de Instituto de Educação do Paraná – IEP para Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto – IEPEP, tendo como objetivos específicos: refletir sobre instrumentos teóricos e metodológicos adequados para a pesquisa nesse campo temático; desenvolver a capacidade de organizar, preservar, inventariar, catalogar documentos de arquivos escolares; sensibilizar alunos e profissionais acerca da preservação dos acervos escolares. O projeto de organização do arquivo histórico do IEP conta com o apoio de um aluno de Iniciação Científica<sup>iii</sup>, de estagiários da disciplina Estágio Curricular Obrigatório (Licenciatura) e alunos de Prática Profissional (Bacharelado) do Curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná. Mais recentemente passou a contar com a possibilidade de receber recursos materiais fornecidos pela Superintendência de Desenvolvimento Educacional – SUDE, através da equipe Museu da Escola, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Com relação a este acervo documental colocaram-se de início algumas questões para reflexão: que

tratamento, critérios de seleção, conservação e descarte de documentos tem sido usado pela instituição? Que documentos podem ser encontrados nesse arquivo escolar? Qual seu estado de conservação? A que períodos e temas correspondem? Que ações vem sendo desenvolvidas pelo órgão mantenedor – a Secretaria de Estado da Educação – para a preservação dos arquivos escolares? Todo o acervo documental da instituição demandava triagem, classificação, higienização, organização e inventário. Grande parte encontrava-se acondicionada em caixas de papelão ou pacotes de papel pardo, o que garantiu certa preservação, embora contendo diferentes materiais metálicos nocivos ao tipo de suporte documental (papel). Outra parte considerável do acervo constitui-se de encadernações, algumas em bom estado de conservação e outras necessitando de restauração. A instituição escolar não dispõe de recursos humanos ou financeiros para realizar a organização e tratamento do acervo, nem de conhecimento preciso a respeito do seu conteúdo. Entretanto, a direção do estabelecimento mostrou-se sensível à realização projeto. Os resultados ainda são parciais, mas a qualidade do acervo documental merece o trabalho de inventário e divulgação no meio acadêmico, o que se pretende fazer ao término do trabalho com a organização de um banco de dados e elaboração de catálogos de fontes. Encontram-se nesse arquivo documentos diversos que datam do início do século XX até os dias atuais, como livros de chamada,

históricos escolares, avaliações dos alunos, atas de reuniões, planos de aula, livros de atas de exames, livros de fichas individuais de avaliação, documentação sobre os cursos ofertados, dados sobre a história da escola e fotografias, legislação e normas, correspondências expedidas e recebidas, relatórios, projetos pedagógicos, planejamentos de ensino, documentos contábeis, fichários sobre os alunos, dentre outros. A escola conta ainda com móveis de época, materiais didáticos, quadros e objetos de natureza diversa, mas de valor histórico, que estão distribuídos em outros espaços do estabelecimento.

**DINÂMICA DE ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA:** A organização do acervo documental do IEP obedece a uma metodologia que se constitui em várias etapas de trabalho e que podem ser realizadas de modo concomitante ou sucessivo: higienização (inicial e regular); classificação por ordem cronológica, obedecendo à síntese histórica do estabelecimento e constituindo os fundos; classificação por ordem estrutural, conforme os setores/funções que produzem a documentação, gerando os grupos/subgrupos; classificação por ordem tipológica, conforme a espécie de documento produzido, compondo as séries/subséries; realização de notação (códigos) nos documentos; ordenação física dos documentos; realização do inventário em livro próprio; organização de banco de dados com descrição resumida do conteúdo dos documentos; elaboração de

catálogos de fontes; chamada da comunidade escolar para ampliação do acervo de fontes históricas da instituição, incentivando a doação de documentação que se encontre em arquivo pessoal e que tenha relação com a história da instituição, além da realização de entrevistas com participantes diretos ou indiretos da trajetória da instituição. O banco de dados deverá disponibilizar informações para consulta no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - IEPPEP e no Centro de Referência Documental – CRDoc na Universidade Tuiuti do Paraná. O software escolhido foi o CDSIsis, recomendado e utilizado pela UNESCO e que está sendo implantado no Colégio Estadual do Paraná – CEP, numa experiência semelhante que ali vem sendo desenvolvida. O trabalho no IEP começou efetivamente no segundo semestre de 2008, com a higienização do acervo, tarefa interrompida ao final do semestre, para transferência da documentação para um espaço provisório, a fim de que o espaço anterior pudesse ser reformado. No início de 2009 o trabalho foi retomado, sendo o acervo gradativamente (re) higienizado, classificado cronologicamente, conforme as etapas históricas da instituição e transportado aos poucos para o espaço reformado.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** No momento, grande parte da documentação avulsa e correspondente aos períodos mais antigos (até a década de oitenta) foi higienizada, classificada preliminarmente, submetida

à notação dos dados cronológicos (data), de grupo e série/subsérie e guardada em caixas poliondas (provisórias), nas prateleiras. Nos documentos encadernados foi realizada uma classificação preliminar e os mesmos aguardam a aquisição de caixas específicas para seu acondicionamento, para serem mais uma vez higienizados e realizada a sua notação e ordenação em local definitivo. As dificuldades com relação aos recursos humanos e materiais, além da própria morosidade peculiar a este tipo de atividade, têm dificultado a aceleração das tarefas, frustrando as expectativas e planejamento inicial. Contudo, a ampliação do número de estagiários, a partir do segundo semestre de 2009, além da possibilidade de envolvimento de funcionários e alunos da instituição, após a realização do curso “Princípios e Práticas da Gestão do Patrimônio Escolar”, permitem criar

expectativas promissoras para os trabalhos no arquivo histórico. O curso foi organizado pela equipe do Museu da Escola da SUDE/SEED, que se interessou pelo projeto e tem mostrado disposição para apoiá-lo, uma vez que seus objetivos coincidem com os da equipe, a qual está iniciando um debate sobre uma política de preservação do patrimônio escolar. O projeto propõe-se a organizar o acervo histórico escolar do IEP, para posterior criação de um Centro de Memória Escolar do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Para a concretização desse objetivo, ao final do curso realizado no IEP, propôs-se a criação de uma Comissão Gestora, composta por representantes das instituições envolvidas, da comunidade e da SEED, para decisões quanto à instalação do Centro de Memória Escolar. Palavras-chave: historiografia da educação; arquivos escolares; Instituto de Educação do Paraná.

## REFERÊNCIAS

- i CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. Estudos Avançados, vol.5, n. 11, jan/abr.1991, p.173-191.
- ii Cultura escolar para Dominique Julia (2001) não envolve apenas as normas produzidas externamente às escolas, para discipliná-las, mas principalmente diz respeito às práticas que ocorrem no seu interior, nas quais poderíamos incluir os rituais, os saberes, o uso dos espaços e tempos escolares, os valores que circulam no dia-a-dia da instituição educativa e que contribuem para a formação do sujeito social. Ver: JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, n. 1, jan./jun. 2001. p. 9-44.
- iii O aluno de Iniciação Científica envolvido no período de 2008 -2009 foi Thiago Rafael de Souza.
- iv Trabalho realizado sob a coordenação da profa. Nadja G. Gonçalves da Universidade Federal do Paraná.



## OS JESUÍTAS E A COROA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DO BRASIL: A COLONIZAÇÃO SALVÍFICA (1549-1580)

Luiz Antonio Sabeh - UTP

A Companhia de Jesus foi um dos elementos envolvidos nas colonizações pelas quais o Brasil passou, e estudá-la é uma tarefa delicada, por algumas razões. Uma delas deve-se ao fato de que, desde a sua chegada ao Brasil em 1549, até sua expulsão em 1759, ela experimentou diferentes momentos da vida colonial. Sua presença em terras brasileiras, portanto, deve ser estudada a partir de elementos internos e externos que incidiram na ação missionária em períodos distintos da construção do Brasil. A atenção a esta prerrogativa levou-nos a estudar o empreendimento missionário dos jesuítas no Brasil no período compreendido entre 1549 e 1580. Esta periodização abarca o momento inicial da atividade evangelizadora da Ordem na Terra de Vera Cruz, e o momento em que alguns acontecimentos conjunturais contribuíram sobremaneira para uma re-orientação de grande impacto na missão: até 1580, a Companhia de Jesus tinha a exclusividade na atividade evangelizadora na região. A união das Coroas ibéricas, entretanto, colocou fim à predileção dos monarcas lusos pelos jesuítas e Felipe II permitiu a chegada de outras Ordens religiosas ao Brasil. Mas, com que intuito se estudou a missão jesuítica no período em questão? O principal objetivo da pesquisa foi entender como a ação evangelizadora inicianiana foi um elemento de construção da nascente sociedade colonial. Para tanto, as principais fontes do trabalho foram as cartas escritas missionários que aturam no Brasil naquele momento. As cartas foram analisadas sob duas perspectivas confluentes: de um lado, buscou-se entender se o ideal de salvação católico foi um simples discurso de legitimação da ação missionária ou se ele oferecia um princípio de ação dos missionários. Por outro lado, a missão do Brasil foi estudada como parte de um evento de longo prazo de difusão da cultura Ocidental na Ásia, África e América. Afinal, a evangelização, no século XVI, não ocorreu exclusivamente no Brasil. Essas duas perspectivas analíticas levaram-nos a entender que a religião esteve presente no fenômeno expansionista desde os primeiros movimentos dos lusitanos no ultramar, no século XIII, e caracterizou-se por um sentimento de Cruzada medieval. Entretanto, diante dos eventos que suscitaram a Reforma Católica no século XVI, e das reformas político-culturais promovidas por D. João III em Portugal, o fator religioso da expansão lusa modificou-se. A reconquista dos lugares sagrados do cristianismo deu lugar à evangelização, expressão dos novos imperativos em matéria de religiosidade: a salvação dos “pagãos” e a vigilância dos hereges, fatores que pediam medidas de

proteção e de propagação do cristianismo. Envolto à espiritualidade tridentina, os jesuítas atuaram como um instrumento de uma ampla reforma política e cultural promovida por D. João III em seu império, o que fez da atividade missionária um elemento constituinte e transformador da expansão no século XVI. Atuando nas posses lusas sob a lógica do Padroado, os inacianos eram dependentes do poder secular e eclesiástico, conferidos ao monarca, para levar a cabo o trabalho de evangelização na Ásia, África e América. Nesse processo amplo de evangelização, verificou-se que a salvação católica, para além de um simples ideal que motivava os missionários, foi uma força motriz da construção de estratégias de conversão. Ao avaliarmos a missão jesuítica no Oriente e no Novo Mundo, verificamos que, ao chegarem a uma região, os inacianos identificavam as estruturas sociais e os principais pecados cometidos por sua população para delinear suas estratégias de conversão. Em seguida, usavam a persuasão para despertar o desejo dos nativos de receber o batismo, obedecendo, assim, ao preceito teológico da salvação católica de que o indivíduo deveria manifestar sua vontade de ser batizado. No entanto, constatou-se também nesse processo amplo de missão, que a execução desses planos de conversão dependia, fundamentalmente, das relações político-administrativas que a Coroa portuguesa estabelecia com um espaço de atuação da Companhia de Jesus. Nesse caso, a presença oficial ou não de

Portugal em uma região ditou as dinâmicas em que as missões jesuíticas se processaram: onde não vigorava a legislação lusitana, os missionários usavam a persuasão e a mediação cultural para converter os nativos. Já onde a legislação portuguesa vigorava, os jesuítas faziam uso do poder temporal para eliminar aquilo que eles identificavam como os “males da terra”, ou seja, pecados ou pecadores que, na ótica dos missionários, impediam a realização da atividade apostólica baseada no preceito salvífico de que, uma vez batizado, o indivíduo deveria agir de acordo com os ensinamentos da Igreja. Inserida neste processo maior de evangelização, a missão do Brasil articulou esses elementos que condicionaram a atividade apostolar no império português. Uma vez nos trópicos, os inacianos entenderam que a conversão dos ameríndios dependia da correção da fé praticada pelos colonos e da eliminação dos demais entraves colocados à preparação dos “pagãos” ao batismo: a pobreza e o povoamento incipiente da terra, a conduta desviante do clero secular e a influência exercida pelos feiticeiros nas tribos. Nas especificidades desta missão, os jesuítas se valeram do domínio político efetivo de Portugal sobre o Brasil para recorrerem à justiça lusitana e às políticas delineadas ao domínio americano para criarem um ambiente favorável à salvação de almas. Porém, embora a relação da Coroa lusa com o território tenha permitido aos jesuítas subjugar algumas tribos, o reduzido contingente militar levou-lhes a utilizarem, também, meios

evangelizadores comuns aos espaços de atuação da Companhia de Jesus onde a Coroa portuguesa não havia dominado politicamente, ou seja, os métodos evangelizadores baseados na persuasão e na mediação cultural. A utilização de métodos evangelizadores, comuns a outras áreas de atuação da Companhia de Jesus, revela a plasticidade dos missionários: adaptavam-se às realidades políticas, sociais e culturais dos locais onde estavam inseridos, e buscavam, em suas múltiplas nuances, um meio de operar e desenvolver suas atividades. Nesse caso, o que diferiu a missionação jesuítica no Brasil das demais missões foram as políticas coloniais traçadas por Portugal para o Brasil, principalmente o intuito de povoar a terra efetivamente. Foram estas políticas que permitiram aos inacianos, por exemplo, sugerirem o perfil dos colonos que deveriam ser enviados para a Terra de Vera Cruz, bem como o envio de mulheres para o casamento com os colonos, entre outros. É certo que os relatos jesuíticos poderiam apresentar um quadro um pouco diferente da real situação nos trópicos, principalmente no que se refere à condição material da região. Afinal, ao escreverem as cartas, os inacianos davam mostra das dificuldades, das vitórias alcançadas no embate com os “males da terra”, e de milagres que mostravam a “ajuda celeste” na atividade apostólica. Nesse caso, a edificação, além de ser usada como forma de auxiliar na renovação do espírito dos homens de fé, era usada também como um recurso persuasivo que garantisse

o respaldo dos superiores da Ordem e das autoridades portuguesas aos seus pedidos. De qualquer modo, o fato é que as ações da Companhia de Jesus foram legitimadas pelo poder temporal e, por esta razão, transfiguraram-se em medidas práticas de ordenamento social. Afinal, cristianizar, na inspiração da fé tridentina, significava salvar as almas de um povo tido como pagão. Para os missionários, era uma missão apostólica baseada no Evangelho e na espiritualidade quinhentista que Loyola empregara como uma obra de caridade da Companhia de Jesus: ajudar o próximo a salvar sua alma significava salvar a própria alma. Para a Coroa, garantir a conversão dos “selvagens” lhe garantia a inserção dos nativos à lide colonialista, porque o batismo oferecia a identidade necessária para tal integração, assim como o matrimônio e a confissão permitiam aos religiosos controlar a conduta dos novos cristãos/súditos. Sendo assim, a missionação jesuítica, legitimada pela Coroa, foi uma colonização salvífica diante das demais pelas quais o Brasil passou, naquele momento e depois. Entender a missionação como uma “colonização” é aceitável se entendermos que as ações dos jesuítas criaram uma realidade no Brasil; realidade esta, entretanto, que seria apenas o lançamento de bases para a colônia ser uma sociedade católica. Ademais, para a Coroa, “colonizar” não se tratava de povoar o território, simplesmente, mas sim de sujeitá-lo aos elementos de discernimento de um grupo como pertencente à civilização; e o primeiro passo dessa

integração era a cristianização da sua gente, pois o catolicismo era mais um modo de vida do que um conjunto bem definido de crenças e rituais. Mesmo que a colonização salvífica seja uma forma específica de se entender a missão jesuítica no Brasil, ela não está dissociada de um movimento maior da cristianização do território americano, porque o reino português permitiu outros meios para incluir também os africanos escravizados à ordem social ibérica no além-mar. A existência de confrarias pode ser entendida como um meio de oferecer a identidade cultural européia aos africanos que, em termos teológicos, não

precisavam ser evangelizados antes de serem batizados. Por essa razão, a colonização salvífica é uma concepção que pode ser entendida também como a completa transformação do “outro”, do seu tempo e espaço, inspirada na crença da salvação de sua alma; ou seja, como um princípio de ação que, fundamentado em doutrinas e teorias de sua época, foi capaz de se transformar em um motor para a construção de um Novo Mundo.

Palavras-chave: Companhia de Jesus; Coroa portuguesa; Brasil Colônia.

## PERSPECTIVAS DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ariclê Vechia - UTP

Oswaldo Luis Meza Siqueira - UTP

Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá - UTP

Samara Elisana Nicareta - UTP

Esta proposta de mesa apresenta o estágio de investigações sobre questões da História da Educação Brasileira que acontecem no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e História: cultura escolar e prática pedagógica, vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Uma primeira abordagem, ligada ao campo de História de Instituições Escolares, pesquisa se propõe a analisar e compreender as práticas pedagógicas do Colégio Padre Cláudio Morelli, ao longo de sua existência. Localizado ao lado da Igreja de Umbará, e fundado em 1913, pelas irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, como uma escola para a comunidade. O estudo tem por intenção perceber a forma como a história do colégio se entrelaça à história do bairro e da própria comunidade, trazendo em seus prédios, espaços, práticas, alunos, professoras, normas, festividades e dia-a-dia, as provas desse entrelaçamento que acabou por geral uma cultura escolar própria e particular, geradora do sentimento de pertencimento e identidade. A cultura escolar é singular, no sentido que se caracteriza em determinado lugar e tempo, sofrendo influências e interagindo com o meio. Portanto, para o estudo de uma instituição escolar é necessário aprender sobre a cultura que permeia suas práticas, e esta cultura esta diretamente relacionada ao meio com o qual a instituição se relaciona e representa. Uma instituição escolar reflete não só as leis, as normas, as teorias pedagógicas em voga à época, mas também, ela é única porque representa uma cultura escolar própria, diretamente relacionada com o meio em que está inserida e do qual faz parte. Neste sentido, pensar o Colégio Padre Cláudio Morelli e suas práticas pedagógicas como fatores de formação e manutenção de uma identidade local. Uma segunda investigação focaliza a história de disciplina escolar, elegendo como objeto o ensino de Inglês no Brasil - 1838 a 1951, para um resgate histórico de sua prática. O objetivo desta pesquisa é analisar a trajetória do ensino de Inglês, no ensino Secundário Brasileiro, no período entre 1838 a 1951, tomando-se por base o ensino no Imperial Collegio de Pedro II. Para tanto, pretendemos analisar os motivos de sua inserção no plano de estudos da referida instituição, bem como sua permanência e as alterações de conteúdo e metodológicas pelas quais passou no decorrer no tempo. No aspecto teórico-metodológico, o estudo se insere na História da Cultura Escolar, na vertente da História das Disciplinas. Este estudo documental, ainda em andamento,

tem como fontes principais os Planos de Ensino, os Programas de Ensino adotados, a carga horária, livros didáticos, assim como as Reformas de Ensino no referido Colégio no período em pauta. Serão analisados os dezoito Programas de Ensino adotados no Colégio, que correspondem as dezoito reformas curriculares efetuadas, no período. Como afirmam Vechia e Lorenz (1998), que dentre os programas da coletânea, quinze deles foram elaborados para o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Os outros três foram expedidos pelo Ministério da Educação, visando implementação em nível nacional. Muito embora a maioria dos programas tenha sido desenvolvida para o Colégio Pedro II, pode-se afirmar que representam, em certa medida, os programas do ensino secundário oficial, tendo-se em vista que o referido Colégio era considerado modelo para outros estabelecimentos secundários do país, para tal (HAIDAR, 1972). Outras fontes levantadas para tal estudo foram encontradas em locais como: NUDOM (núcleo de pesquisas do Colégio Pedro II; Arquivo Nacional e Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro). Relata-se, ainda, sobre a perspectiva de investigação que utiliza o livro didático como fonte: Os Livros Didáticos da Escola Primária Nos Anos 1930 – 40 e a Imagem Feminina. O período 1930-40 é considerado um momento de transformações sociais no Brasil. O país começava a se industrializar, a se modernizar e era necessária uma educação voltada à profissionalização. Apregoava-se uma educação popular: a educação como base da organização social. Considerando este

contexto, esta pesquisa analisa as contribuições trazidas pelos livros didáticos quanto à representação da imagem feminina na escola primária brasileira, presentes no currículo e veiculados ideologicamente por meio de ilustrações, textos e fotografias. Como fontes de pesquisa, foram utilizados 20 livros didáticos das várias áreas do conhecimento utilizados em escolas primárias nos anos 1930-40. Partimos do pressuposto de que os papéis que a sociedade estabelece para a mulher são construídos e cultivados no ambiente cultural, com a colaboração da escola. Ao livro didático, assim como a outros elementos da cultura escolar, podem ser atribuídas funções de reprodução de condições sociais, aliadas a uma perspectiva de base ideológica, que serviriam para caracterizar o funcionamento da escola - este é um argumento encontrado na teoria de Althusser sobre ideologia. O conteúdo dos livros didáticos analisados mostra que, na medida em que era escolarizada, a menina deveria se aproximar daquele modelo de mulher adulta tradicionalmente apresentado. Na educação formal das meninas, havia uma preocupação em fortalecer a sensibilidade, o medo, a obediência, a afetividade. Não há uma alteração da imagem social feminina ao longo do tempo, embora, em função da modernização associada àquele período histórico, se nutrisse alguma perspectiva de formação e assimilação de um novo perfil: a mulher trabalhadora.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; História de Instituições Escolares; Língua Inglesa; Livro didático.

## PIRATAS E CORSÁRIOS NA IDADE MODERNA (SÉCULOS XVI - XVIII)

Nelson Rocha Neto - UTP

A transição do feudalismo para a expansão mercantil revolucionou comercialmente as nações europeias que travavam uma concorrência comercial, direcionando seus interesses para as colônias do Novo Mundo. As ações tomadas pelas nações que progressivamente tornar-se-iam potências, buscando a hegemonia dos mares, surtiram efeitos na economia das suas cidades. O desenvolvimento marítimo foi o fator fundamental para a constituição das potências mundiais. A multiplicação do corso e da pirataria na Idade Moderna está relacionada com a crise do século XIV, a qual, afetou a economia rural e o mercado urbano de trabalho. Os detentores do poder confiaram os primeiros indícios da acumulação do capital, repreendendo e posteriormente corrigindo as atitudes dos ociosos, procurando coagir os salários em períodos de diminuição da mão-de-obra visando manter os lucros dos mestres dos navios e esvaziar das ruas todos os desocupados em períodos de salários escassos, pondo fora de perigo a “ordem social”. Foi no decurso da Idade Moderna, que presenciamos o estabelecimento das estruturas jurídicas e institucionais que estabeleceram as distinções e regulamentações dos exercícios dos corsários e dos piratas. O corso converteu-se em um modelo de guerra naval, consentido pelo Estado, submetido contra as embarcações das nações inimigas, com o intuito de causar vasto prejuízo ao seu comércio. Já o pirata é, em teoria, um fora da lei não exclusivamente no nível externo, mas em sua própria nação de origem, diminuindo as diferenças e confundindo-se em uma rotina o lícito do ilícito. A condição da pirataria e do corso na Era Moderna projetou o acabamento dos mecanismos de controle e concepções jurídicas, não conduzindo a uma pacificação nas disputas marítimas. As normas comportamentais governativas dissipavam-se com a desordem interestatal. As conquistas ultramarinas iniciadas pela expansão ibérica, gradualmente motivaram outras nações marítimas a reagirem para a expansão dos seus domínios. Assim, o corso e a pirataria lucraram com a conivência e o amparo dos próprios governos. Logo, o oceano tornou-se comum a todas as nações. Todavia, no Oceano Índico, os ibéricos sustentaram o mesmo sistema de rapinagem marítima que sofriam no Oceano Atlântico, buscando os mesmos interesses financeiros. A história do corso e da pirataria levou muitos séculos para decompor seus costumes e proveitos, a procura da fortuna pelo mar, aprumou a inversão das figuras do pirata e do corsário. As buscas pelo rico soldo que as empresas de navegação poderiam oferecer, atraíram muitos marinheiros com a esperança de enriquecerem facilmente. Dentre os tripulantes, encontrava-se o pirata Anthony Knivet, que se alistou na empresa do corsário Thomas Cavendish, o qual atraía jovens com a promessa financeira de enriquecer mediante à autorização

e pilhagem de navios e cidades. Para a historiadora portuguesa Ana Maria Pereira Ferreira, é difícil distinguir Corso e Pirataria no ponto de vista jurídico. A pirataria não é justificável, não dependendo de nenhuma autoridade estatal, no contraponto que o corso exercesse em determinadas situações, seja contra um Estado inimigo ou armando represálias contra estrangeiros sempre protegidos pela “carta de corso”, concedida pelo Estado de origem, seja pelo contrato dos serviços de um capitão corsário, com o intuito de praticarem a pilhagem com o aval de um soberano. Suas pesquisas concentram-se nos estudos do Direito Português e nos aspectos econômicos e sociais do corso e da pirataria. Elas provêm da relação dos piratas e corsários entre os governos manifestado por um fenômeno curioso, pois suas façanhas pessoais não impediram que constituíssem à história recordada, confrontando à história oficial dos livros. Adaptando parte da história que é menos um registro de fatos e daqueles que os realizaram, quando dos códigos dos resultados teoricamente fiscalizados, mas que na prática sem controle, moldaram o mundo dos piratas. Partindo das concepções teóricas dos historiadores Eric J. Hobsbawm e Jean-Claude Schmitt, observamos seus estudos concentrados na periferia da sociedade, buscando contá-la a partir da uniformidade em áreas pouco pesquisadas. Assim, os relatos dos piratas e corsários fornecem muitas informações quanto ao meio-ambiente do banditismo, permitindo-nos reconstituir acontecimentos remotos para a compreensão do nosso próprio período. Esse interesse dos historiadores

pelos margens deve-se, ainda mais, ao desenvolvimento na contemporaneidade da nossa própria sociedade. Embora as práticas dos assaltos pelo mar sejam remotas, podemos dizer que sua “Era de Glória” estende-se por volta dos séculos XVI ao XVIII. Considerada a “Idade do Ouro” da pirataria, devido à comercialização de mercadorias via marítima entre inúmeras nações. Por volta do ano de 1724, o inglês Charles Rivington, em Londres, editou o livro: Uma história geral dos roubos e crimes de piratas famosos, de autoria do Capitão Charles Johnson. A obra vendeu cerca de um milhão de exemplares, tornando-se um best seller repentinamente, ganhando um segundo volume no ano de 1726. Publicada inicialmente em folhetins, a obra de Charles Johnson descreveu os feitos dos piratas mais famosos do Reino Unido, fato este que permaneceu como principal fonte de referência sobre os hábitos, costumes e comportamento dos bandoleiros de alto-mar do início do século XVIII. Pouco se sabe sobre a origem do Capitão Charles Johnson que não deixou nenhum outro texto conhecido escrito. Historiadores divergem sobre sua origem obscura. Nos registros da marinha real inglesa, consta um capitão de mesmo nome em serviço no período de 1700. Também um profissional escritor do teatro de comédia tinha o mesmo nome, tendo permanecido por muito tempo em cartaz, em Londres, uma peça sobre a vida do pirata Henry Avery, intitulada: O pirata de sucesso. Devido ao forte apelo popular, o tema atraiu muitos escritores profissionais, como por exemplo, Daniel Defoe, o escritor da obra



Robson Crusóé, um conhecido jornalista e autor da época. Dentre as obras de Defoe, constam novelas sobre piratas e biografias sobre o pirata Henry Avery, além de altos de processos de piratas famosos de sua época. Durante muito tempo a obra de Charles Johnson foi atribuída à autoria de Daniel Defoe. Dotado de uma escrita moderna e popular considerada por muitos como um jornalismo pioneiro, Defoe possivelmente acabou servindo de inspiração para diversos redatores com a mesma liberdade de apropriação da informação alheia, em uma época em que o jornalismo transitava entre o anonimato e era politicamente manipulado. Apesar das supostas identidades do Capitão Charles Johnson, estudiosos da pirataria creem em sua veracidade. Argumentam que embora o autor veementemente insista em condenar aquele modo de vida bandoleiro, acaba por demonstrar conhecimento em detalhe de métodos, regras e procedimentos da pilhagem, levantando assim, à hipótese da existência do “pirata” Charles Johnson. Independente de sua origem, Johnson redigiu a primeira crônica historiográfica sobre piratas. Baseado nos registros oficiais e extra-oficiais, assumiu uma postura de jornalista, e até mesmo de um historiador, recontando as histórias da “escória dos mares”. Historiadores afirmam que Johnson manipulou as informações, servindo-se das técnicas e vícios do jornalismo, incluindo factóides, com o propósito de gerar impacto na opinião pública, ao lado de informações oficiais e depoimentos pessoais, recriando diálogos e reflexões das personagens envolvidas. Além dos piratas

descritos por Charles Johnson, os corsários também apareceram ao longo da história. O diário de bordo de sir Richard Hawkins contrapõe alguns pontos referentes ao estratagema e organização em alto mar. Oriundo de uma família nobre, o navegador não se define como um corsário e despreza qualquer ato considerado de pirataria. Finalmente, observamos que a história a partir das margens busca uma renovação do centro, e este procedimento contribui necessariamente para uma história em contínua construção, remetendo-nos do centro à periferia e da periferia ao cerne do objeto de estudo, sobretudo, através dos discursos e das práticas marginais e exclusivas manifestadas por transformações dos sistemas sociais, embora não descartemos o caráter econômico. Consideramos que, embora integrados ao Estado, os estabelecimentos das estruturas jurídicas e instituições regulamentadoras da pirataria e do corso, transformaram-se em um modelo de guerra naval autorizada pelos soberanos e administrada contra as nações inimigas com a finalidade de provocar o maior dano possível ao comércio estrangeiro e seu abastecimento bélico. Justificando a marginalidade do pirata, pois, ele não passa de um fora da lei não somente a nível externo, mas no próprio país de origem. Fato que moldou os piratas e corsários produtos dos governos vigentes, cada qual, ao seu período.

Palavras-chave: piratas; corsários; marginalidade; Idade Moderna.

## PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DURANTE E APÓS O CURSO UNIVERSITÁRIO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Denise Akemi Hibarino - UTP

As discussões mais recentes no ensino-aprendizagem de língua estrangeira têm enfatizado a formação dos professores e a construção de suas práticas de ensino. Nelas, o papel do estágio supervisionado torna-se parte imprescindível na formação dos profissionais de Letras pois oportuniza a reflexão, o repensar metodológico e o início da prática docente, além de ser o espaço no qual teoria e prática acontecem de forma circular, diferente de um lugar observado somente para comprovação das teorias discutidas em sala de aula. Contudo, a vivência deste período tem se mostrado conflituosa e desafiadora, tanto para os estagiários quanto para os supervisores, pois exige uma constante discussão do papel da escola, dos professores e dos alunos, bem como dos objetivos de quem ensina e aprende a Língua Inglesa. No discurso dos estagiários, o maior desafio enfrentado é a falta de articulação entre teoria e prática, ou seja, a observação do contexto escolar e as aulas práticas não correspondem às discussões teóricas de sala de aula e, na falta desta correspondência, a decepção e a frustração evidentes são motivos para acreditar que este estágio não é válido. Tais percepções também aparecem de forma semelhante nos discursos de alunos recém-formados que reavaliam o período do estágio como um ponto de mudança na sua prática docente. A partir de tais considerações, este trabalho, iniciado em agosto de 2008 e previsto para terminar em agosto de 2010, tem como objetivo geral investigar as relações entre o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e a prática docente dos recém-formados para, a partir de então, redefinir o papel do estágio na formação dos professores de Língua Inglesa e refletir como tais professores colocam em prática os conhecimentos teóricos metodológicos aprendidos e discutidos no decorrer do curso de graduação. A fim de entender o perfil do profissional que o curso de Letras forma, todos os semestres conforme proposto no projeto político pedagógico, a presente pesquisa teve como primeira etapa a supervisão de estágio e análise de dossiês de estágio dos alunos do 6º período e último período no segundo semestre de 2008. Na 2ª etapa, foram feitas entrevistas e questionários no período de novembro de 2008 e junho de 2009. Na seleção dos 20 participantes, 9 alunos haviam recém-concluído o período de estágio e os demais eram alunos já formados há, pelo menos, um semestre. Esse número restrito de participantes justifica-se pelo fato das turmas terem, no máximo, 20 alunos no total (Língua Inglesa e Língua Espanhola) a cada semestre e, destes, mais de 50% escolherem a Língua Inglesa. Dos

20 escolhidos, 18 haviam sido meus alunos em estágio ou disciplinas articuladoras do estágio, como Língua Inglesa e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e 2 foram meus alunos na disciplina de Literatura Norte-Americana. Porém, somente 15 participaram efetivamente respondendo ao questionário e depois vieram para as entrevistas. Os demais não enviaram os questionários respondidos ou não quiseram participar por não estarem atuando na área. Dos selecionados para a pesquisa, 6 já eram professores em escolas de idiomas há, pelo menos, um ano. Surpreendentemente, foram os que mais se mostraram receosos no início da prática de ensino. Tal receio veio a partir do confronto previsto entre as realidades nas quais trabalhavam: de um lado, escolas particulares com recursos sempre disponíveis e menos alunos por sala e, de outro lado, uma possível realidade de escola pública, com poucos recursos, turmas numerosas, indisciplina, etc. Somente dois dos entrevistados disseram ter se surpreendido a prática desenvolvida no período. Apesar de serem escolas carentes, as aulas preparadas por estes dois participantes foram além da reprodução das técnicas de ensino e sentiram-se à vontade usar dinâmicas de grupo e outras atividades voltadas para a fluência em língua inglesa, já que contavam com alguns recursos disponibilizados pela escola, como aparelho de som e retroprojeter. Em 95% dos questionários, houve uma percepção de experiência válida para a vida profissional. O entendimento de aprendizado desta experiência foi

traduzido como: a melhora do nível de língua ao final do semestre, o contato com as situações de indisciplina e o trabalho com as dificuldades dos alunos em uma língua estrangeira. Isto mostra que houve, de fato, o estabelecimento de algum tipo relação entre o estágio e a prática profissional. Outro ponto importante na relação entre o estágio e a prática atual foi a utilização dos materiais desenvolvidos para as regências. De acordo com a entrevistada, foi possível adequar as atividades elaboradas para o seu contexto atual, o que mostra que existiu o diálogo entre as duas vivências e uma readequação metodológica importante. Contudo, um aspecto criticado foi o fato de que a prática de ensino se deu em um ambiente pouco motivador da escola pública e com uma metodologia insuficiente para o aprendizado de línguas. Na opinião da participante, a prática deveria acontecer em contextos onde haja maior qualidade educacional como escolas renomadas, pois assim o estagiário se sentiria mais motivado a ser professor. Este depoimento permite afirmar, em partes, que o estagiário deseja que a vivência ocorra em um ambiente idealizado pois a prática docente é diretamente influenciada por este ambiente no qual está inserido. Por outro lado, também permite pensar que, mesmo em espaços privilegiados, dificuldades metodológicas, questões como indisciplina e violência também estão presentes. Apesar de não concordarem sobre a oferta de horário do estágio ( a princípio manhã e noite, mas alguma vezes era preciso observar aulas à tarde) e de

apontar os problemas em conciliar com os horários de trabalho, tais aspectos não foram considerados a maior dificuldade. A crítica mais visível foi da distribuição da carga horária total do curso e não somente das horas de prática docente. Aqui, compartilho da dificuldade em formar professores em seis semestres, algo que se torna um desafio diário pois o sentimento de superficialidade das aulas é comum. Por outro lado, o tempo mínimo para a formação de professores é algo discutível. Ortenzi, Mateus e Reis (2002), ao analisarem a função do estágio nos cursos de Letras, afirmam que “pensar a formação de professores como uma experiência limitada aos anos de graduação é negar a base sobre a qual professores constroem sua compreensão de ensino” (p.143). Consequentemente, não é possível considerar que somente o curso universitário dará conta da complexidade das salas de aulas e que ele determina a maneira como os estagiários irão agir como professores dali para frente. A formação profissional se dá muito antes da entrada da universidade, pois os calouros do curso de Letras já vêm com suas leituras de mundo imprescindíveis para as discussões de sala de aula. Na etapa seguinte da pesquisa estava prevista a organização de um grupo de estudos formados por alunos e ex-alunos, mas, pela falta de disponibilidade de horários dos participantes no primeiro semestre de 2009, optou-se pela organização de um evento de extensão de dois dias no qual as questões relativas à formação e prática de ensino

fossem discutidas. Uma das formas de adequar os horários foi vincular o espaço do Centro de Línguas Tuiuti (CELINT) como escola de aplicação e oportunidade de prática de docência para alunos e ex-alunos do curso já que três participantes da pesquisa (2 alunas já formadas e 1 aluna de graduação) lecionam nos cursos de Língua Inglesa ofertados. Assim, nos dias 27 e 28 de julho de 2009 foi realizada a 1ª Semana Pedagógica do CELINT, na qual participaram ainda uma aluna da graduação de Língua Espanhola, duas professoras de Língua Inglesa formadas pela UFPR e duas professoras de Língua Francesa. Durante o evento, houve a troca de experiências e, principalmente, a necessidade de um espaço de discussão e pesquisa sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras como o CELINT. Como resultado da troca de experiências da semana pedagógica, duas participantes da pesquisa apresentarão seu trabalho desenvolvido com as turmas de Inglês Básico 1 no 1º Simpósio de Reflexões sobre as Metodologias e Práticas de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tuiuti do Paraná nos dias 29, 30 e 31 de outubro e publicarão o artigo nos anais do simpósio. Também é esperado que, assim como estas participantes, outros alunos e ex-alunos venham ser parte integrante do grupo de professores do CELINT. O relato parcial deste trabalho mostra que pensar a formação de professores de línguas estrangeiras não é comprovar a atmosfera pessimista do ensino já mencionada por teóricos como Telles

(2002) e Magalhães (2002), muito menos de culpar o projeto político pedagógico e o histórico do sistema educacional brasileiro mas, sim, de entendimento do processo pelos quais os futuros professores de língua inglesa passam durante o curso universitário e como sua prática se constrói a partir desta experiência. Finalmente, discutir as diferentes implicações do estágio na formação dos alunos de Letras e acompanhar os alunos recém-formados oportuniza o repensar do perfil do profissional a universidade forma todos os

semestres. Inevitavelmente, também abre espaço para que a universidade, ao ressaltar a importância da pesquisa, perceba que analisar a formação de seus alunos, ou seja, a formação do outro, é também dialogar com a sua própria estrutura curricular e docente.

Palavras-chave: língua inglesa; formação de professores; metodologia do ensino de língua estrangeira; ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD E OS AMBIENTES COLABORATIVOS DE APRENDIZAGEM

Iolanda Bueno de Camago Cortelazzo -NUPPEI/Cleide M. E. Pira - NUPPEI/UTP

Marcus Kucharski - NUPPEI/UTP

Carlos Alves Rocha - NUPPEI/UTP

Márcia Silva Di Palma - NUPPEI/UTP

Isabel C. V. Marson - NUPPEI/UTP

Maristela Sobral Cortinhas - NUPPEI/UTP]Matheus Vieira Santos - NUPPEI/SENAI PR

Os pesquisadores do NUPPEI fundamentam-se em estudos de filósofos, sociólogos, historiadores da Educação, e educadores, que trabalham a dialogicidade, a humanização e a educação emancipadora; que estudam a docência na Educação Superior, que descrevem a Sociedade do Conhecimento e a centralidade da educação no aluno, com autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem; que refletem sobre cidadania e filosofia, sobre epistemologia e didática, redes de conhecimento, projetos e valores; em estudiosos da sociologia da educação que investigam a formação de professores e sua prática docente em ambientes altamente tecnológicos; em teóricos do Currículo que refletem sobre as teorias de currículo, e sobre suas diferentes dimensões; e em estudos de designers instrucionais e profissionais de tecnologias de informação e de comunicação para compreenderem e definirem o que são ambientes colaborativos de aprendizagem. No contexto educacional ocidental do início do século XXI, não se pode deixar de estudar e se aprofundar nos escritos de educadores que discutem o papel do professor não só do ponto de vista educacional, mas, também, na dimensão comunicacional de sua função na perspectiva dialógica; nos textos que apresentam possibilidades enriquecedoras e emancipadoras se apropriadas pela educação, sobre o uso das tecnologias educacionais, com diferentes representações; sobre a hipertextualidade; sobre a didática da educação a distância - que ainda desperta muita resistência entre os professores. Combinam-se, ainda, os estudos de professores e comunicadores que se unem ao redor do eixo da aprendizagem (de alunos e de professores) que têm trabalhado, pesquisado e escrito sobre educação on line e avaliação em ambientes de aprendizagem colaborativa. Os principais objetivos das pesquisas desenvolvidas no NUPPEI se constituem em investigar como se dá a inserção de suportes tecnológicos nas aulas da Educação

Básica e da Educação Superior; orientar professores e alunos a refletirem sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto social e educacional; sugerir atividades pedagógicas curriculares, avaliar materiais didáticos, impressos e on-line; orientar os professores-graduandos a planejar, elaborar e avaliar o uso das tecnologias de informação e de comunicação na educação de forma interdisciplinar a partir das discussões oriundas das coletas de dados das pesquisas em que são participantes; outros objetivos também relevantes se referem a proporcionar a formação para a cooperação em estudos e pesquisas, com o intuito de elaborar, divulgar e comunicar-se com os graduandos e Mestrandos, no PPGE Mestrado em Educação, usando as tecnologias de informação e comunicação; criar um ambiente para os acadêmicos e professores do curso de Pedagogia, História, Arte e Letras para que participem colaborativamente no desenvolvimento de atividades; e criar um ambiente de interatividade aberto a parcerias e colaborações de interessados na área. A Pesquisa em andamento surgiu das necessidades que professores e pesquisadores têm, individual e coletivamente, de se aprofundarem em seus estudos teóricos, mas ao mesmo tempo atuarem em sua prática pedagógica de modo a construírem um conhecimento apoiado nas ações concretas no campo educacional. Assim, na sua prática pedagógica em sala de aula, esses professores instigavam seus alunos a também se aprofundarem nas questões teóricas relacionadas a cada

disciplina, em particular, e à transferência para a sala de aula nas séries iniciais, ou nas salas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em paralelo com as observações que lhes eram solicitadas na sua pesquisa e prática profissional e nos estágios. A comparação entre o que se lia nos textos teóricos e nos documentos legais em relação à educação e o que se encontrava no currículo em ação levava professores e alunos a criarem um retrato mais fiel da prática pedagógica vigente nas escolas envolvidas. Os professores que já têm uma abordagem na qual colocam os alunos como protagonistas da ação, situando-os no contexto, apresentando-lhes algumas possibilidades e orientando-os para a pesquisa, acabam por levar os discentes à descoberta. Esses docentes utilizam os ambientes, em um processo educacional interativo, no qual a colaboração se desenvolve naturalmente. Transferem para o ambiente virtual de aprendizagem a mesma dinâmica, aproveitando o que as tecnologias digitais têm de especial: a hipertextualidade, a rapidez, a possibilidade de contato em qualquer lugar a qualquer hora. Os portfólios individuais alimentam os portfólios do grupo que por sua vez abastecem os fóruns de discussão realizados pelos próprios alunos, e acompanhados pelos professores. Mais ainda, observam-se, em alguns casos, professores que compõem rotas de aprendizagem conjuntas ou interdependentes. Os comunicados dos alunos começam a povoar os murais do ambiente. Aquelas

plataformas que ainda centralizam nas mãos do professor as possibilidades de publicação no ambiente dificultam, mas não impedem que o aluno se manifeste. É possível criar um fórum de discussão “café”, onde todos podem se manifestar, e onde a construção conjunta acontece. Do ponto de vista técnico, constata-se a necessidade de elaboração de metodologias de uso de tecnologias de informação e de comunicação pelos professores, para utilização de software educacional e de ambientes de aprendizagem. Além disso, percebe-se a importância da criação de metodologias de avaliação das tecnologias, de seu uso na prática pedagógica com base em uma perspectiva colaborativa, da aprendizagem do aluno, da atuação do professor e de sua formação continuada. Verificou-se a necessidade de novas leituras sobre a pesquisa colaborativa que ainda não se instalou neste projeto. Não é fácil, visto que exige uma competência do pesquisador principal e dos pesquisadores colaboradores, tanto epistemológica quanto metodológica. Assim, esses estudiosos optaram por trabalhar, nesta pesquisa, segundo a abordagem qualitativa exploratória, a fim de aproveitarem as oportunidades de discussões entre os pesquisadores para se aprofundarem na pesquisa colaborativa que não só envolve a comunidade, como retorna à comunidade os esforços e os resultados de pesquisa. Como as condições para o desenvolvimento de um ambiente destinado à Aprendizagem Colaborativa, mediado por computadores, estão cada vez mais disponíveis, tanto

do ponto de vista tecnológico quanto de novas abordagens pedagógicas, surgem conceitos que precisam ser apropriados pelos formadores de professores. É necessário que se analisem essas novas possibilidades, como no caso de comunidades de aprendizagem, comunidades de prática, groupware e considerar quais são as suas contribuições de modo que se possa promover o desequilíbrio cognitivo, intensificando-se as interações sociais. As ferramentas que constituem um groupware são discutidas, considerando-se as variáveis que interferem na construção do conhecimento. Da mesma forma, é necessário conhecer o que o desenho de um curso em ambiente virtual envolve. Assim, Rocha, Palma, Piragis e Cortelazzo dedicaram-se a novas leituras sobre interação e atividades via Internet, processos Educacionais interativos, aprendizagem colaborativa, Groupware, para ampliarem seus fundamentos teóricos. Foram realizados estudos de que apresentaram algumas dimensões das práticas pedagógicas baseadas em ambientes virtuais de aprendizagem como as referentes às atitudes e percepções positivas, de professores e alunos; a respeito da aprendizagem; à aquisição e integração do conhecimento ao já existente; à extensão e o refinamento do conhecimento, à significação, ressignificação e aplicação do conhecimento. Estudaram-se os resultados de pesquisa sobre a implantação de e-learning em uma universidade italiana, seus pontos fortes, suas fragilidades, obstáculos e conclusões. A



partir de algumas dessas leituras, que ainda não se concluíram, a pesquisadora principal e seus colaboradores desenvolveram seus instrumentos de coleta de dados. Alunos e egressos do Programa de Mestrado em Educação participantes deste projeto contribuíram com as discussões e as descobertas resultantes de seus projetos de dissertação, enriquecendo as bases teóricas e os debates. Rosana Mascarenhas trouxe as preocupações com a avaliação institucional em EAD a partir dos dados coletados com tutores de pólo de apoio presencial de uma instituição de ensino na modalidade a distância. Maristela Cortinhas investigou a atuação de tutores em pólos de apoio presencial, verificando se constituem esses pólos como ambientes de aprendizagem; Marisilvia Santos trouxe as contribuições de sua pesquisa sobre o uso do computador por aluno, projeto da Secretaria de Educação de Tocantins: Como os professores desses alunos atuam e qual será a prática pedagógica realizada? Esses computadores repetirão o modelo de transmissão unidirecional ou os professores os transformarão em meios de criar ambientes de aprendizagem e seus alunos participantes de uma comunidade de

aprendizagem? Esses professores constituirão uma comunidade de prática? Diante dessas questões, novas leituras sobre comunidades de prática, comunidades de aprendizagem, e-learning e outros temas tiveram que ser incluídos no levantamento bibliográfico para leitura, discussão e definição de parâmetros para a análise dos dados que estavam sendo coletados. Os sujeitos da pesquisa são os professores dos cursos de Licenciatura que concordaram em participar (três professores: 1 de Letras e 2 de Pedagogia). Os instrumentos de coleta de dados: 1) as ferramentas do Teleduc na disciplina de cada um deles (parada obrigatória, portfolios, fórum de discussão correio, mural; 2) entrevistas semi-estruturadas com os professores. A partir das leituras, discussões e replanejamento da pesquisa, a pesquisadora principal e os pesquisadores colaboradores produziram artigos que foram encaminhados a periódicos, capítulos de livro e livro e participaram de eventos locais, nacionais e internacionais.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; educação a distância; ambientes de aprendizagem; colaborativo.

## PRÓ-LETRAMENTO: UM PROGRAMA DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Maria Marlene do Carmo Pasqualotto – UTP

Adelita Franceschini Maschio - UTP

Andrea Nunes Gonçalves Della Bianca - UTP

Karine Hoffmann - UTP

Marilda Gonçalves Biernaski - UTP

Trata-se de uma pesquisa fruto de estudos teóricos e pesquisa de campo desenvolvido na disciplina de Estudos Interdisciplinares VI, junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, articulada ao projeto de pesquisa: Políticas da Educação: Formação Inicial e Continuada na educação formal e não formal, que analisa a formação e o trabalho de profissionais de educação, que visa discutir a formação de profissionais da educação expressas nas políticas públicas educacionais contemporâneas e suas relações com demandas sociais por educação e a inserção desses profissionais no mundo do trabalho. O estudo tem como objetivo conhecer o Programa: Pró-Letramento da Rede Nacional de formação continuada ofertado pelo MEC (Ministério da Educação), e como vem acontecendo no Município de Campo Magro. Este trabalho desenvolve-se a partir da realidade do mundo contemporâneo, da democratização em nível das organizações e, em especial, da instituição escolar como locus próprio de formação humana e cidadã comprometida com um trabalho democrático-participativo. A necessidade de formação continuada dos profissionais da educação surge a partir das mudanças diárias ocorridas em nossa sociedade, como: a introdução de novas tecnologias, a complexidade dos problemas sociais, a diversidade cultural, “novas” tendências educacionais, interesses econômicos, entre outras, que exigem uma qualificação capaz de acompanhar tais mudanças. E, contribui na ação educativa, na medida em que possibilita, não apenas reflexões, mas, principalmente a busca individual e coletiva, por soluções para os problemas identificados no cotidiano de seu trabalho, a partir de estudos teóricos, orientações pedagógico-didáticas, assessoramentos, troca de experiências, oficinas, cursos, estudos de caso, etc. Segundo Ministério da Educação - Guia Geral do Pró-Letramento (s.d.), a formação continuada vem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade de ensino, tornando-se uma exigência das atividades profissionais no mundo atual

não podendo ser reduzida a uma ação de formação inicial, onde o conhecimento adquirido, reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a diversidade de situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva no cursista, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado, mas a compreensão do modo que este processo se elabora, sabendo transpor a teoria para a prática nas atividades proporcionadas em sala de aula. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, teóricas e seus saberes da prática, além de possibilitar que, no processo de aquisição de conhecimentos e troca de experiências com os demais cursistas atribua novos significados à sua prática diária, para que compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia sabendo utilizar as experiências vividas durante o curso de formação, sendo este de grande importância para a formação constante do professor. Segundo Documento: Rede Nacional de Formação Continuada do MEC, ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação inicial e profissionalização, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores como sujeitos do processo educativo, pois a formação

inicial é a pedra fundamental e a formação continuada é a qualificação e atualização desta profissionalização que está disponível a todos que demonstrarem interesse na melhoria do seu desenvolvimento pedagógico e profissional. Ainda, segundo o mesmo documento, o programa funciona na modalidade semipresencial, utilizando-se material impresso e vídeos fornecidos pelos coordenadores das respectivas universidades, contando com atividades presenciais e a distância, que são acompanhadas por professores orientadores (da rede municipal), também chamados tutores, e por um coordenador geral no município. O referido programa envolve o trabalho do professor cursista, do tutor, do coordenador geral, do formador de professor tutor, a estrutura organizacional, as universidades conveniadas, o sistema de ensino, especificação dos cursos e avaliação. Os objetivos do Programa Pró-Letramento são:

*Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo*

*Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (MEC - GUIA GERAL DO PRÓ-LETRAMENTO, s.d., p. 02).*

Os professores cursistas são vinculados ao sistema de ensino do município e trabalham em classes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O professor orientador de estudos /tutor é o profissional da área de formação que orienta e organiza os grupos de estudos, dinamizando a discussão e reflexão sobre o assunto a ser estudado, incentivando a participação dos professores cursistas, garantindo que haja a interlocução entre eles, relatando aos Centros (Universidades) sobre questões, fundamentos e conteúdos, portanto sua atuação formativa não pode ser confundida com a de um multiplicador. Deve estar em efetivo exercício da rede pública de ensino. O formador de tutor deve estar vinculado ao Centro da REDE ou a uma Universidade parceira, quer como professor ou como aluno mestrando ou doutorando. Ele trabalhará com turmas de 25 a 30 tutores pertencentes a um pólo ou região do Estado, monitorando o cumprimento dos objetivos por meio de encaminhamentos dos atores envolvidos, através de relatórios enviados pelo tutor, bem como visitas para analisar o impacto na ação pedagógica consequentemente na qualidade de ensino. A estrutura organizacional do curso apresenta-se da seguinte forma: No contexto federativo em que se reafirma a autonomia crescente das formas

de gestão e o regime de colaboração entre as instâncias de governo: federal, estadual e municipal, a implementação do PRÓ-LETRAMENTO prevê uma estrutura organizacional em instâncias que deverão funcionar de maneira integrada, com competências específicas: - MEC, por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica) e da SEED (Secretaria de Educação a Distância); - UNIVERSIDADES, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que integram a Rede Nacional de Formação Continuada; - SISTEMAS DE ENSINO, por meio de adesão das Secretarias de Educação. (MEC - GUIA GERAL DO PRÓ-LETRAMENTO, s.d., p. 04-05). No aspecto metodológico, o estudo procurou contextualizar o trabalho do professor, do tutor e coordenador do município, nas políticas públicas e na condução do processo pedagógico da escola. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2009, iniciando-se com um breve levantamento bibliográfico a respeito do tema abordado: Formação Continuada, seguido de pesquisa junto ao site do MEC, dando ênfase ao Programa Pró-Letramento de Campo Magro, onde foram investigados professores cursistas, tutores e coordenador do referido programa, diretamente no local onde desempenham suas funções. As discussões partem das macros para as micros relações que se estabelecem no trabalho como prática pedagógica, prática política e prática organizacional. Objetiva-se buscar os conhecimentos

que dão sustentação as suas ações e como organizam e estruturam as atribuições de ordem pedagógica diante do cotidiano que lhes é imposto frente às demandas solicitadas. Apóia-se na legislação em vigor, LDB, Diretrizes Curriculares e especial no Programa da rede nacional de formação continuada: Pró-Letramento. Os resultados da pesquisa revelam que o Programa Pró- Letramento da rede municipal de Campo Magro tem desempenhado papel relevante para os professores que realizam a referida formação continuada, o que vem comprovar que programas bem elaborados, executados e acompanhados dão bons resultados, diferentes daqueles que fazem cursos fragmentados sem acompanhamento. As professoras questionadas relatam que sentem a necessidade de avançar além da formação inicial e vêem a formação continuada como muito importante para ampliar seus conhecimentos, tornando possível a melhoria da prática pedagógica com inovações que aparecem a cada fascículo estudado. Relatam, ainda, que o programa no município oferece suporte à ação pedagógica das mesmas em Língua Portuguesa e Matemática, que propõe situações que incentivam a reflexão e a construção do conhecimento, que possibilita a compreensão da Matemática e Língua

Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de Formação Continuada. Consideram suporte para a melhoria da ação pedagógica contribuindo para elevar a qualidade do ensino, aulas mais dinâmicas com a utilização de materiais concretos e referencial de apoio. É significativa para o crescimento pessoal e profissional e a troca de experiências com outros colegas e a reflexão das leituras realizadas tem melhorando a prática pedagógica. Constata-se que há organização, direcionamento da coordenação e das tutoras do programa, bem como aceitação dos professores cursistas da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal, em parceria com o MEC, visto que 2/3 deles participam do Pró-Letramento de Alfabetização e Letramento em Matemática, considerando-o significativo por ser transformador de práticas pedagógicas, pois articula teoria e prática, além de favorecer uma troca de experiências, pesquisa, que, sem dúvidas promove avanços qualitativos na educação.

Palavras-chave: políticas públicas; formação continuada; pró-letramento.

## REDE DE PROTEÇÃO E ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Elizabeth Hartog

INTRODUÇÃO: Desvelar a realidade parece ser um dos grandes objetivos da pesquisa científica no mundo atual, o que tem permitido de certa forma, atingir o sonho de desmistificar as relações sociais. Nesta busca, especificamente no campo da Educação e das Políticas Públicas surgem questionamentos sobre o impacto das ações desenvolvidas para garantir que crianças e adolescentes sejam tidos como sujeitos de direito na sociedade em que se inserem. Esta pesquisa é um estudo sobre Rede de Proteção e Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>1</sup> - ECA: Possibilidades de Enfrentamento em Relação à Violência Contra Crianças e Adolescentes, busca conhecer as situações de violência contra a infância e adolescência, indicando que estes são muitas vezes vitimizados por pessoas conhecidas. Trata-se de uma situação que requer cuidados especiais para identificação do fenômeno bem como intervenção na área da saúde e da educação, que requer a participação de várias instituições e profissionais comprometidos em combater a violência contra a infância e adolescência. Fortalecer a Rede de Proteção contra a violência significa envolver profissionais e instituições, dentre elas especialmente a escola, tendo em vista combater este fenômeno na sociedade atual. Nesse contexto, segundo Foucault (1999) é possível pensar a violência a partir das relações de poder que se estabelecem na família, na escola e na comunidade, o autor refere-se a esse poder como um poder disciplinar, instrumento de saber, que não consegue destruir o indivíduo, mas estabelece o controle de seu corpo. O poder como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição e violência dos cidadãos em um estado determinado, não está na forma de regra, também não é um sistema de dominação derivada de um elemento ou grupo sobre o outro que pode atravessar a sociedade. Para o autor, o corpo não será somente vigiado, mas controlado no seu comportamento, suas ações, seu pensamento, com práticas sutis. O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela importância da discussão sobre a violência contra crianças e adolescentes, e também por ser necessário investigar esse fenômeno a partir de uma perspectiva de enfrentamento dessa violência que contemple a discussão histórica sobre as contribuições do ECA e da Rede de Proteção. Justifica-se pela possibilidade de pensar também como a escola tem articulado a relação cultura e sociedade, sociedade e violência, escola e barbárie, escola e atores sociais,

escola ideal e escola real. Escola que em Adorno (2006) deveria garantir a emancipação pelo esclarecimento, que se contrapõe a ausência de consciência. Para ele, a educação deve evitar a barbárie e buscar a emancipação humana, educação que permite a crítica. Para o autor [...], a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. (ADORNO, 2006, p. 117). Como preparar seres humanos para serem emancipados, autônomos capazes de modificar as relações hierarquizadas de poder que perpetuam a violência na sociedade atual?

**OBJETIVOS:** A pesquisa tem como objetivo – compreender o Estatuto da Criança e do Adolescente tendo em vista o aprofundamento da discussão sobre as possibilidades de enfrentamento em relação à violência contra crianças e adolescentes. Nessa perspectiva busca através de seus objetivos específicos – analisar a evolução histórica do Direito da Criança e do Adolescente na sociedade brasileira; identificar a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente como conquista democratizante e como instrumento de emancipação da criança e do adolescente; conhecer as práticas e concepções da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente na cidade de Curitiba; identificar as possibilidades e dificuldades determinadas por fatores sócio-econômico culturais na promoção da qualidade de vida para crianças e adolescentes; problematizar a

formação dos professores, no sentido de incentivar a educação crítica e emancipadora que pode garantir a qualidade do trabalho pedagógico escolar com crianças e adolescentes.

**METODOLOGIA:** A metodologia desta pesquisa desenvolve-se e articula-se a partir de algumas hipóteses de trabalho que partem do pressuposto que: - é possível que o direito de cidadania e proteção previsto pelo ECA não estejam sendo cumpridos em decorrência da grande negligência por parte da família e do Estado que respectivamente não cumprem as suas responsabilidades em relação à proteção da infância e da adolescência. A segunda hipótese problematiza se a violência que sofrem crianças e adolescentes contribui para o recrudescimento das relações de poder e negligência na sociedade atual. Na sequência, a metodologia de pesquisa a ser utilizada será a retomada do referencial teórico disponível sobre o tema proposto. Na sequência, será desenvolvida uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tendo em vista determinar e conhecer a clientela alvo da pesquisa. A pesquisa qualitativa permite a possibilidade de construir categorias de análise que poderão desvelar o entendimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente tendo em vista o aprofundamento da discussão sobre as possibilidades de enfrentamento em relação à violência contra crianças e adolescentes. Esta metodologia foi escolhida vendo a coleta de informações como fonte que contribui para compreender a subjetividade dos sujeitos e explicar de

forma mais aprofundada a responsabilidade da família, da escola e do Estado no contexto do enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa permite entender os fenômenos da organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução. Pretende-se realizar entrevistas em grupo com pais, professores, crianças e adolescentes em situação de risco social, o que proporciona uma interação efetiva entre os participantes da pesquisa, estimulando-os a falar uns com os outros sobre as suas experiências e expectativas, gerando informações de forma rápida. (MINAYO, 1999).

**RESULTADOS ESPERADOS:** Espera-se que este estudo possa contribuir para a nova forma de reflexão sobre as possibilidades de soluções para o enfrentamento

da violência. A possibilidade de repensar que [...] ainda que as relações que se estabelecem na escola e se travam diretamente entre professores e alunos se assentem em princípios ordenados segundo uma lógica impositiva, tais relações mostram-se necessárias, sobretudo em uma sociedade que pela sua complexidade retira cada vez mais das instâncias próximas a possibilidade do convívio e o remete à sociedade. A relação entre escola e sociedade, é, portanto, chave decisiva da transformação individual e social. (SILVA, 2008, p.90)

**Palavras-chave:** rede de proteção; estatuto da criança e do adolescente; violência e relações de poder.

1 BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, 1990.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, 1990.

FOUCAULT, Michael. Vigiar e punir. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ ABRASCO, 1999.

SILVA, Mônica Ribeiro da . Teoria Curricular e Teoria Crítica da Sociedade: elementos para (re)pensar a escola Revista Intermeio. UFMS, 2008.

## REFLEXÕES SOBRE DIÁLOGOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS SUSTENTÁVEIS: A CONTRIBUIÇÃO DAS AGENDAS 21 NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Maria Cristina Borges da Silva

Ana Paula Roque

Faz-se cada vez mais necessário compreendermos como as instituições de ensino contribuem para a formação de práticas educacionais sustentáveis e para uma participação na formulação das políticas públicas de forma mais participativa, propositiva e reativa. O presente estudo é resultado das reflexões havidas no decorrer da pesquisa que vem sendo desenvolvida na Universidade Tuiuti do Paraná, através da Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, na linha de pesquisa Cidade, Patrimônio e Memória, no curso de Pedagogia. A pesquisa tem um caráter interinstitucional por se inserir em outro projeto de pesquisa com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e a Secretaria de Estado Meio Ambiente e Recursos Hídricos – SEMA, e se tratar de uma contribuição sobre os processos educativos e Agenda 21. Assim como, contribuir com o projeto institucional da Universidade Tuiuti do Paraná, que ao assinar o Pacto 21 Universitário<sup>1</sup>, em outubro de 2007 compromete-se a: - Institucionalizar os princípios da Agenda 21 do Paraná, através de práticas de ensino pesquisa, extensão, programas e ações pró-ativas; - Divulgar o contexto da Agenda 21 Paraná através da formação de multiplicadores e da disseminação de conteúdos; - Promover o pensamento reflexivo, para tomada de atitudes transformadoras, com vistas à sustentabilidade. No Paraná, vivemos um momento histórico, e dependendo da condução e do comprometimento dos envolvidos, a sociedade paranaense, através dos integrantes do Fórum permanente da Agenda 21 e das Instituições de Ensino Superior do Estado, poderá efetivamente mudar os rumos do desenvolvimento sustentável, e dar exemplo ao Brasil. Com os mais variados discursos, de alguma forma todos estão preocupados com o futuro da humanidade e de seus descendentes e conseqüentemente com o planeta. Preocupação legítima, pois dependendo das nossas escolhas projetaremos o nosso futuro. Acumulamos um notável e vastíssimo conhecimento, sem precedente na história da humanidade. Cada área do conhecimento com suas diferentes pesquisas e abordagens. Cada sociedade com seus diferentes saberes, culturas, valores, história, sistemas políticos e econômicos, vão construindo passo a passo o seu amanhã. Por certo o que estamos construindo hoje, terá reflexos profundos na forma como nos desenvolveremos enquanto espécie humana. O objetivo da pesquisa é aprofundar as reflexões a cerca da formação profissional no âmbito dos cursos de

graduação sobre a Educação para Sustentabilidade, e analisar como as instituições de ensino atuam face ao diagnóstico de sua realidade local, para adequação de uma Educação socioespacial e socioambiental, com vistas à implantação das Agendas 21 no âmbito das instituições de ensino. A metodologia objetiva o contato direto com os principais atores das instituições de ensino, compreendendo que estes estão inseridos em contextos comunitários diferenciados. Entende-se que a pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa-ação é a mais adequada. Os resultados apontam a necessidade de novas alternativas, aliando a necessidade de subsidiar e gerar conhecimentos por meio da implantação de sistemas que vise maior participação das instituições de ensino e das comunidades locais, através de decisões coletivas que possam influenciar a formulação de políticas educativas e políticas públicas, capazes de intervir propositivamente na construção de uma sociedade mais democrática e sustentável. Então, torna-se necessário discutir as limitações das condições socioambientais e socioespaciais, assegurando a democratização do conhecimento, através da disponibilização de forma adequada, e a construção da Agenda 21 das instituições de ensino se aplica a esta perspectiva. Sendo assim, não se podem considerar os diversos espaços geográficos, como simples produto de demarcações administrativas. Sua análise deve ser pautada em sentimentos e opiniões de todos aqueles que neles vivem, e que de alguma maneira colaboram

para construir sua história e identidade. A utilização de conceitos que expliquem os significados e a gênese socioespacial são questões complexas e envolvem muita subjetividade, e embora existam estudos com diversas abordagens, verifica-se nos diversos planejamentos para a formação, que nem sempre há uma busca da compreensão dos arranjos sociais, econômicos e ambientais que determinam a localização, o arranjo espacial e a evolução dos lugares. Entretanto, os habitantes têm em seus lugares, símbolos e valores baseados em sua experiência pessoal que fazem do seu local de vivência um lugar familiar e repleto de significados. No entanto, é necessário refletir, sobre como são construídos estes significados, pois é a partir deles que se tem maior ou menor intervenção e participação nos processos decisórios do lugar onde se vive. Estes por sua vez são frutos muitas vezes de decisões longínquas que nada tem haver com o lugar. Desta forma, a educação se constitui em elemento preponderante na constituição de um Estado, de uma região, de um lugar ou de uma cidade, e uma educação/formação que busque o conhecimento regional e o local, é imprescindível, uma vez que, o local e o global se encontram em uma familiar proximidade. Os currículos da educação básica e superior devem antecipar essas reflexões, e propor à formação de cidadãos que se comprometam e se co-responsabilizem para que sua atuação promova a redução dos desequilíbrios da realidade em que vivem. É o refletir

e o agir face às questões socioespaciais e socioambientais. Assim, o currículo deve ser uma possibilidade, de modo que se mostre; a atualidade, o dinamismo e circulação. As instituições de ensino são hoje, mais do que nunca, solicitadas a participar de diversas decisões coletivas, através de inúmeras políticas públicas que envolvem governo e sociedade. Hoje são muitas as formas de participação, como por exemplo, os planos diretores, os comitês de bacias hidrográficas, as audiências públicas, os orçamentos participativos, associações comunitárias, conselhos municipais, conferências de meio ambiente e das cidades, diversos fóruns de discussões, etc. que anunciam a possibilidade de compreender os caminhos percorridos e nos permitem planejar e traçar novos rumos. Mas será que esta participação vem de fato ocorrendo de forma efetiva? A possibilidade de introduzir nas instituições de ensino de todos os níveis de ensino a discussão sobre Agenda 21 pelo seu caráter eminentemente emancipatório, socializando experiências existentes, com base em seus princípios e valores, poderá ser uma oportunidade para o exercício da cidadania ativa e para uma educação que vise efetivamente à participação reativa e propositiva, tanto na esfera regional como local, envolvendo todos os atores ligados direta ou indiretamente com a educação/formação. As instituições de ensino de todos os níveis são as responsáveis pela educação que poderá acender a chama para a vida, social, cultural, ambiental, profissional e pessoal do aluno e de toda a comunidade.

Embora as instituições de ensino elaborem vários tipos de planejamentos as demandas advindas das necessidades mais imediatas das comunidades do entorno das escolas, muitas vezes não são contempladas. Deste modo, a construção de um diagnóstico e de um plano de ação a curto, médio e longo prazo se faz necessário, e a Agenda 21 se encaixa perfeitamente nesta perspectiva. As instituições de ensino podem e devem elaborar suas Agendas 21, a partir do diagnóstico de sua realidade, gerando ações apropriadas com vistas a ultrapassar as barreiras que impedem a comunicação interna e o desenvolvimento sustentável no seu cotidiano e no seu entorno. Estes argumentos nos conduzem a reflexão sobre a formação dos profissionais do futuro, pois a cada momento histórico de uma dada sociedade se reflete em projetos educacionais de modo a ajustá-los ao modelo produtivo e políticos que prevalecem na sociedade. Fica patente que novos estudos são necessários, para que novas concepções surjam através da pesquisa científica, a fim de que novas leituras e valores filosóficos se abram para dar respostas a novas demandas e desafios existentes. E para que haja desenvolvimento de instrumentos e metodologias, que visem à incorporação plena da dimensão socioambiental e socioespacial, de forma transdisciplinar, entendida aqui como sugere Nicolescu, 1999, como uma nova abordagem científica, cultural, espiritual que nos permita “descobrir a ressurreição do indivíduo e o começo de uma nova etapa de nossa história”. Os

resultados apontam para a necessidade de aprofundar as reflexões sobre os conceitos advindos da transdisciplinaridade, pois, como aborda Nicolescu, (op. cit, p.9) os pesquisadores que entendem este processo constroem um novo momento de idéias e um projeto para o Futuro, e o conceito de sustentabilidade e de Agendas 21 e o Pacto 21 universitário se encaixam nesta perspectiva. Desta forma, entendemos que para conhecer e reconhecer os problemas do mundo é necessário como afirma Morin (2002, p 35), uma reforma de pensamento, que leve ao pensamento

complexo e a era planetária, de modo a recompor o todo para conhecer as partes.

Palavras-chave: educação; formação; sustentabilidade; Agenda 21.

1 O Pacto 21 Universitário é uma proposta construída pelos membros do Fórum Permanente da Agenda 21 Paraná e é apresentada a sociedade paranaense através da assinatura de documento em 02 outubro de 2007, pela Ministra do Meio Ambiente Marina Silva e do Governador do Estado Roberto Requião e de representantes de treze instituições públicas e privadas de Ensino Superior do Estado que fazem parte do Fórum permanente da Agenda 21 Paraná, onde se comprometem a colocar em prática os princípios que norteiam a Agenda 21 Global, Brasileira e do Estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, C.M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo:Cortez, 2004.

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.

MORIN, E. Os Setes Saberes necessário à Educação do Futuro. Ed. Cortez, 2002.

## SOBRE A PUBLICAÇÃO DAS OBRAS DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS NO BRASIL

Denilton Novais Azevedo - Escola Paula do Amaral

Pedro Leão da Costa Neto - UTP

O objetivo da presente comunicação é apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento dedicada à análise da história da publicação das obras de Karl Marx e Friedrich Engels e de sua difusão no Brasil. Em um primeiro momento, procuraremos expor a história das diferentes edições, em escala internacional; em um segundo momento, procurar identificar os diferentes obstáculos teóricos e políticos encontrados para a sua efetivação. Após as primeiras e malogradas tentativas de publicação do legado literário de Marx e Engels, realizadas desde o final do século XIX e início do século XX, esta situação se alterou radicalmente com a vitória da Revolução Russa em outubro de 1917. Em 1924, o Instituto Marx e Engels (IME), criado em 1921, e dirigido por David Riazanov, com o apoio do Partido Social Democrata Alemão e a participação do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt concretizaram a idéia da publicação de uma Marx Engels Gesamtausgabe (MEGA). Entretanto, após a publicação de apenas 11 volumes dos 42 previstos, foi interrompida em consequência da ascensão de Hitler ao poder na Alemanha e a consolidação de Stalin no poder na União Soviética. Entre, 1935 e 1951, os maiores esforços do IME - agora transformado em Instituto Marx, Engels e Lenin (IMEL) - foram direcionados a publicação das Obras Completas de Marx e Engels em língua russa (Sotchinienia). Após a morte de Stalin, em 1953, o IMEL e o Instituto de Marxismo – Leninismo de Berlim iniciam, a partir de 1956, a publicação de uma nova edição das Obras Completas de Marx e Engels, a chamada Marx Engels Werk, que mesmo não reunindo a integralidade das obras e escritos dos dois autores - alguns textos foram omitidos por motivos políticos -, e fortemente marcados por introduções e notas que espelhavam a concepção do marxismo-leninismo, então em voga nos países do leste europeu; representaram por décadas, o instrumento de referência e trabalho para os estudos marxistas. Esta situação só será alterada a partir da década de 1970, com o grande projeto editorial de uma nova publicação das Obras Completas, sob a responsabilidade dos Institutos de Marxismo Leninismo de Moscou e Berlim, a chamada Marx Engels Gesamtausgabe, que passará a ser conhecida como MEGA 2. Entretanto, novamente os acontecimentos políticos interromperam este projeto, a “queda do muro”, em 1989 levou ao desaparecimento das grandes estruturas estatais que financiavam a publicação das obras de

Marx e Engels. Estas profundas transformações provocarão significativas mudanças na continuação da publicação da MEGA 2; em 1990, o Instituto de História Social de Amsterdam (IISG), o Instituto de Marxismo Leninismo de Moscou (a partir de 1991, será substituído pelo Instituto de Pesquisa dos Problemas Sociais e Nacionais), a Academia de Ciências de Berlim e a Karl Marx–Haus de Trier fundaram a Internationale Marx Engels Stiftung (IMES) assumiram a tarefa de organizar a continuação da publicação da MEGA 2. Hoje, a publicação da MEGA 2 envolve, além das Instituições da Alemanha, Holanda e Rússia, grupos de pesquisadores de outros inúmeros países (Itália, França, Dinamarca, EUA e Japão). Após esta exposição sobre a história das publicações, em escala internacional, nos ocuparemos da situação brasileira; procurando identificar algumas características do processo de recepção das obras de Marx e Engels, até o ano de 1964. Se, por um lado, as primeiras referências aos nossos autores ocorreram no Brasil, em 1871, após a Comuna de Paris, por outro lado, as primeiras edições das suas obras autores só apareceram na terceira década do século XX. Em 1924, Otávio Brandão traduziu e publicou pela primeira vez uma obra de Marx e Engels no Brasil, O Manifesto de Partido Comunista, o que caracteriza uma recepção tardia, se compararmos com outros países latino-americanos, em particular a Argentina, que já nos finais do século XIX, possuía uma tradução de O Capital. A partir, de um levantamento

bibliográfico da totalidade dos títulos editados até 1964, chegamos a seguinte distribuição da publicação das obras de Marx e Engels no Brasil: na década de 1920, duas edições; na de 1930 vinte; na de 1940, trinta e sete; na de 1950, onze; e na de 1960, vinte. Perfazendo um total de 90 títulos publicados, de 1920 até 1964. Após analisarmos os diferentes aspectos editoriais das publicações (títulos das obras traduzidas, datas das publicações, língua a partir das quais foram traduzidas, etc); passamos a uma análise destas informações, a partir das quais procuramos identificar as principais características deste processo de recepção. Como resultado, da referida análise, podemos enumerar alguns aspectos que merecem destaque: O primeiro aspecto relevante se refere a língua das edições traduzidas; as obras, em sua grande maioria, não eram traduzidas a partir da língua original alemã, mas geralmente a partir do francês, e, em segundo lugar, a partir do espanhol, o que expressava características gerais da tradição cultural brasileira. O segundo aspecto, refere-se ao grande número de obras de caráter divulgativo, que possibilitariam a formação de uma “visão geral de mundo”, em particular, foram publicados um grande número de edições de O Manifesto do Partido Comunista e de diferentes versões abreviadas de O Capital (elaboradas por diferentes autores europeus: Gabriel Deville e Carlo Cafiero, entre outros), que ultrapassam dez edições; de Engels é importante destacar, no mesmo sentido, o grande número de



edições, dos livros: O Socialismo Utópico ao Socialismo Científico e A Origem da família, da propriedade privada e do Estado. Entre as obras publicadas de maior relevo nos anos anteriores a 1964, e que merecem um maior destaque, estão a edição de a Contribuição a Crítica da Economia Política, obra traduzida e com uma introdução de Florestan Fernandes, editada em São Paulo em 1946, pela Editora Flama, e a publicação das Obras Escolhidas em três volumes, pela Editora Vitória do Rio de Janeiro, publicadas entre 1956 e 1963. Esta situação só será alterada, a partir da segunda metade da década de 1960, com o início da publicação pela editora Civilização Brasileira da edição, a partir do original alemão, de O Capital e das Teorias da Mais Valia. Na década de 1970, será publicada, pela editora Abril Cultural, na coleção Os Economistas, uma nova tradução de O Capital. É importante, igualmente destacar, as sucessivas traduções,

igualmente a partir das edições em língua original, pela editora Boitempo, assim como a tradução de os Grundrisse que está em fase de publicação. Por fim, a análise da distribuição temporal do ano de publicação das obras nos permitiu, estabelecer uma estreita relação entre as edições e a história social e política do Brasil, identificada na correspondência entre o maior número de obras com os períodos de maior liberdade da história nacional. As fontes e a bibliografia utilizadas em nossa pesquisa foram, por um lado, realizada, partindo dos levantamentos bibliográficos já disponíveis, sobre a publicação das obras e de sua recepção no Brasil, assim como dos livros e artigos e revista existente sobre o tema. É importante, igualmente destacar que as duas partes da pesquisa, buscam contribuir para o preenchimento, da relativa lacuna de informações referentes às questões analisadas.

## TECNOLOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UTP

Carlos Alves Rocha - UTP

O presente trabalho é um relato de estudos e pesquisas feitos no curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, envolvendo a temática Tecnologia, Formação de Professores e Inclusão. Neste sentido, desde 2003 este autor iniciou as suas atividades de pesquisa no Núcleo de Pesquisa em Processos Educacionais Interativos – NUPPEI, do Mestrado em Educação, com o “Projeto LabTICE: um ambiente hipermídia para estudos em processos educacionais interativos e novas metodologias de desenvolvimento de software educativos”, sob a coordenação da Prof. Dra. Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo, e com a participação dos professores Dra. Maria Leticia Rauen Viana, então docente na UTP, Dr. Romero Tori, colaborador da USP, Dra. Ivonélia Crescêncio da Purificação (In memoriam), na época docente na UTP e doutoranda na PUC de São Paulo, Mestre Sérgio Roberto Nauffal, também docente na UTP, e Mestre Carlos Alves Rocha, o autor deste relato. Tratava-se de uma pesquisa que foi realizada de 2003 a 2005, em torno de uma ferramenta elaborada pelos professores Ivonélia, Sérgio e Carlos, que serviu de estudos e pesquisas sobre o uso de um software no processo de ensino e aprendizagem durante a formação de professores no curso de Pedagogia da UTP. Este projeto serviu de motivação para um outro, o projeto “Promovendo a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na sociedade através de tecnologias assistivas: soluções culturalmente apropriadas”, que ocorreu entre os anos 2004 e 2008. Neste projeto houve uma experiência colaborativa, a partir de um projeto de cooperação que ocorreu nos anos citados. Foi o Projeto de Cooperação Internacional Brasil – Estados Unidos, com apoio CAPES/FIPSE, que incluiu como parceiras as seguintes instituições: pelo Brasil, Universidade Federal da Bahia – UFBA – e Universidade Tuiuti do Paraná – UTP; pelos Estados Unidos, a Temple University, da Pennsylvania, e a Bridgewater State College, de Massachusetts. Por se tratar de um intercâmbio internacional, do lado brasileiro envolveu as Faculdades de Educação/UFBA (FACED/UFBA) e de Ciências Humanas, Letras e Artes/UTP (FCHLA/UTP), que participaram por intermédio dos seus cursos de Pedagogia e, por parte da UTP, também pelo Núcleo de Pesquisa em Processos Educacionais Interativos acima citado. Os cursos de Pedagogia e o NUPPEI fizeram a articulação e coordenação dos trabalhos no Brasil, sendo área objeto de parceria a Educação, sub-área Educação Especial. Fizeram parceria interna na UTP os cursos de Pedagogia, História, Letras e Artes

Visuais. Para este fim, houve entre os professores/pesquisadores uma integração, inclusive ocupando espaços comuns e com alocação de horas, estudos e pesquisas entre os cursos, o que levou a coordenação do projeto na instituição a pensar desde o início num projeto integrado e interdisciplinar. Coube ao curso de Pedagogia na UTP o recrutamento, seleção e preparo dos alunos dos cursos participantes e o acolhimento dos alunos americanos da instituição que a UTP tinha como parceira em suas atividades acadêmicas. Os cursos de História, Letras e Artes ofereceram disciplinas e atividades em seus laboratórios e Grupos de Estudos, sendo que o NUPPEI passou a organizar os Seminários de Inclusão Mediada pelas Tecnologias Assistivas, que em 2009 teve a sua quarta versão como evento Nacional. Esta atividade tem como objetivo a divulgação e discussão dos resultados de pesquisas sobre educação de pessoas deficientes com a participação das tecnologias assistivas. Está sendo realizado anualmente desde 2006, de modo que todos os alunos e docentes do projeto possam participar. Passou a fazer desse evento, e também como colaborador na pesquisa, o Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade – NEDETA, da Universidade Estadual do Pará, que por iniciativa de uma pesquisadora, a prof<sup>a</sup> Ana Irene Alves de Oliveira, passou a ter vínculo com o projeto desde 2005. Dentro deste projeto de cooperação internacional e intercâmbio, este autor realizou a pesquisa “Formação de Professores para a

Educação Especial: Educação inclusiva com o apoio das tecnologias assistivas”, cujo objetivo foi o de acompanhar e pesquisar sobre a formação dos alunos intercambistas, tanto da UTP como da Bridgewater State College, instituição americana que enviava seus alunos para um semestre de estudos na UTP/Brasil, pois a Temple University ficou encarregada de enviar os seus para a UFBA. Esse projeto ocorreu na vigência do projeto maior de cooperação internacional, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo, com a participação da prof<sup>a</sup> Ana Irene, UEPA, prof<sup>a</sup> Márcia Silva Di Palma, UTP, alguns mestrandos do Mestrado em Educação que eram pesquisadores no NUPPEI, e os onze alunos da UTP que fizeram intercâmbio, estudando durante um semestre na Bridgewater State College. Um outro projeto de pesquisa que o autor deste relato realizou no curso de Pedagogia/UTP, foi o projeto “Formação de Professores com o Uso das Tecnologias no Ensino Presencial e a Distância Visando a Inclusão Social”. Os objetivos desta pesquisa foi o de mapear o sistema de relações da formação de professor no curso, compreendendo o papel da tecnologia e do mundo do trabalho como instrumento para identificar o padrão organizacional do curso, a atuação dos envolvidos, seus problemas e interferências. Também foi objetivo, estabelecer os elementos que definem o paradigma oriundo da relação tecnologia e mundo do trabalho que interferem nas ações de formação, com suas

dinâmicas e contribuição na gestão do curso e no processo ensino-aprendizagem. O que norteou tal pesquisa foi a observação empírica de que havia uma diversidade de ações no curso de pedagogia, com uma complexidade de relações envolvidas na formação. Partindo do pressuposto de que a escola é o local primordial para a ação educativa, verificou-se que ela é um espaço que tem sofrido as mais variadas interferências ao longo do tempo, com a ocorrência de múltiplas influências em sua história. As grandes mudanças no mundo do trabalho e as aceleradas transformações por que passa a ciência e a tecnologia, trazendo novas técnicas, novas profissões e interesses, têm exigido uma constante adaptação e acomodação das forças produtivas aos novos tempos, fazendo com que a educação sofra interferências desses fatos em suas atividades. Essa pesquisa possibilitou a participação de alunos do curso de Pedagogia por intermédio das disciplinas “Tecnologia da Informação e da Comunicação” e “Estudos Interdisciplinares”. Eles foram diretamente envolvidos através de atividades de ensino e pesquisa ligadas a temática em perspectiva. Esta pesquisa durou de julho de 2007 a julho de 2009, não tendo obtido os resultados esperados, uma vez que o tempo foi insuficiente para se auferir os conhecimentos necessários, demandando também o envolvimento de outras pessoas no processo. Todas essas atividades de pesquisa levaram à concretização de um projeto de extensão, que ocorre sob os auspícios da Pró-Reitoria

de Promoção Humana, da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, com a iniciativa do curso de Pedagogia, por intermédio de proposta do autor das pesquisas relatadas, com a colaboração do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da mesma universidade. Participam alunos e professores dos cursos citados, e tem o seguinte título: “Inclusão Digital e Social”. É um projeto que visou inicialmente atender a jovens em busca do primeiro emprego e pessoas de terceira idade da redondeza do campus “Sidney Lima Santos” (Barigui). Além desse público, se estende também hoje a funcionários interessados da UTP e de todos os campus, como também qualquer pessoa da comunidade. Todas essas atividades de estudos e pesquisas resultaram em textos e trabalhos apresentados em eventos, destacando-se três produtos: o livro em co-autoria, com o título de “Preparação dos Docentes no Uso das Tecnologias Assistivas para a Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais”, deste autor junto com as professoras Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo e Márcia Silva Di Palma, editado pela UTP em 2008; o livro “Mediações Tecnológicas na Educação Superior”, deste autor, editado em 2009 pela Editora IBPEX; e o capítulo intitulado “A Formação de Professores, a Tecnologia e o Conhecimento: relações e interferências”, que faz parte do livro “Educação Matemática, Tecnologia e Formação do Professor: algumas reflexões”, organizado pelos professores Nielce Meneguelo Lobo da Costa e Willian Beline, que

está no prelo e será editado pela Editora FECILCAM, da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Nesses produtos, aparecem alguns conhecimentos adquiridos durante as pesquisas realizadas, mas outros ainda estão em fase de elucubração, tendo em vista que esse último projeto

deverá ser reeditado, após avaliação para se determinar a ênfase a ser dada e as perspectivas de resultados esperados.

Palavras-chave: educação; formação de professores; pesquisa e tecnologia.

## UM ESTUDO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA ESTADUAL VESPASIANO MARTINS ENTRE 2005 E 2006

Simone Tonoli Oliveira Roiz - PUCPR

Um dos fatores hoje mais discutidos nas escolas públicas e privadas do país é o da diversidade étnico-racial. Essa temática oferece aos alunos a oportunidade de melhor conhecer suas origens, e perceber que o país onde vivem é multifacetado. Nesse sentido, o principal objetivo desta pesquisa foi de analisar a diversidade étnico-racial existente entre os alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins, no ano base de 2005 e 2006, por meio do registro das relações nominiais dos alunos. A escola está localizada na cidade de Amambaí, estado do Mato Grosso do Sul. As fontes compulsadas nesta pesquisa foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de 2007, e as listas de matrículas dos alunos de 2005 e 2006. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados na década de 1990, e colocados em prática a partir de 1996, quando foram publicados pelo Ministério da Educação e Cultura. Seu objetivo central era dar condições, isto é, diretrizes para a educação conseguir assegurar e viabilizar propostas de ensino, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio das escolas públicas (e também particulares), tendo em vista as diferenças regionais, culturais, econômicas e sociais do país. Entre as metas propostas pelos Parâmetros Curriculares estava a de ensinar nas escolas o conceito de diversidade étnico-cultural, e assim mostrar a relevância desta discussão dentro dos ambientes escolares. Os Parâmetros caracterizavam uma ‘nova’ concepção de ensino, por que colocavam a idéia de um trabalho interdisciplinar e temático entre as disciplinas escolares, almejando um trabalho coletivo dos docentes e da direção, e que não apenas informasse, mas também formasse alunos ‘conscientes’ e ‘críticos’, e ao fazer isso lhes indicasse a importância da cidadania e de saberem como exercê-la. A importância deste tipo de estudo está não apenas em que a questão da diversidade étnico-racial tem despertado a atenção de estudiosos nas últimas décadas, em vários locais, produzindo um número significativo de obras, que constitui um importante referencial para os estudiosos, como ainda se encontra no fato de pormenorizar como a questão é identificada na escola, a partir de seus registros, emitidos por meio das relações nominiais, tanto do ensino fundamental quanto no médio, num determinado período. Por outro lado, os debates sobre o multiculturalismo e sobre a diversidade cultural, têm despertado os interesses de educadores, historiadores

e cientistas sociais, em função das talvez insuperáveis questões étnicas, raciais e territoriais, e que foram novamente despertadas a partir dos anos de 1960, pelos movimentos negros, feministas e homossexuais. Desde então, a questão dos excluídos e marginalizados vem sendo pontuada como um problema básico nas sociedades contemporâneas. No Brasil, essas questões foram despertadas, essencialmente, após a abertura do regime militar e, principalmente, nos anos de 1990, quando houve o aparecimento e a organização de movimentos como o dos 'Sem Terra' (MST), dos 'Sem Teto', e ainda a melhoria na ação política e na organização dos grupos indígenas e do movimento negro. Considerando a questão exposta, impõe-se, a partir dos dados referentes à etnia, dos alunos indicados nas relações nominais, analisarem-se a diversidade étnico-cultural dos alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins no ano base de 2005 e 2006. A relação nominal é um registro anual de matrículas, separadas de acordo com a série. Nelas se encontram as seguintes informações: sexo, a raça/cor e gênero, além de registrar se foi aprovado ou reprovado na série em que se encontra. Pautando-se na historiografia que vem revisitar o tema da diversidade étnico-cultural, levantou-se a seguinte hipótese: que quanto mais afastadas do centro das cidades, mais as escolas apreendem a diversidade étnica em suas salas de aula. Daí os questionamentos: qual o número e o percentual de alunos negros, brancos, pardos e indígenas na

Escola Estadual Vespasiano Martins? Quais as salas que concentram os maiores percentuais de brancos, pardos, indígenas e negros? Essa temática oferece aos alunos a oportunidade de conhecer suas origens, e perceber que o país onde vivem é multifacetado. Nesse sentido, o principal objetivo desta pesquisa foi de analisar qual a diversidade étnico-racial existente entre os alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins, no ano base de 2005 e 2006, por meio do registro das relações nominais dos mesmos. Com isso, a pesquisa procurou contribuir para um maior detalhamento sobre o tipo de diversidade étnica encontrada na escola, onde levantamos a hipótese de que nas escolas localizadas próximas ou nas periferias desta cidade há maior diversidade étnica assim como a cultural, do que nas localizadas no centro da cidade. Assim, o presente texto buscou refletir sobre a escola enquanto espaço multicultural e a importância da mesma estar desenvolvendo atividades que reconheçam e valorizem a identidade de cada povo, para que assim o espaço a qual crianças e jovens estão inseridas seja um local de aprendizagem e respeito ao próximo. De acordo com Gomes e Gonçalves e Silva:

*A diversidade étnica cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a escola e os processos de formações docentes, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas*

*e racistas ainda existentes (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2002, p.27).*

Com isso, pode-se observar que mais um desafio está sendo lançado nas escolas públicas e privadas do país como também para a sociedade: o de repensar a diversidade étnico-cultural, como parte inseparável da cultura de um povo. E nessa perspectiva, o tema diversidade étnico-cultural oferece aos alunos a oportunidade de melhor conhecer suas origens, como brasileiros participantes de grupos culturais específicos. Mas para isso esse tema necessita que escola veicule informações voltadas para a constituição de sujeitos sociais, que coloque em análise suas relações, suas práticas e as informações veiculadas sejam colocadas em práticas, para que todas as culturas, independentes de suas classes sociais ou étnicas, possam viver num mesmo espaço democraticamente com seus receptivos direitos e deveres empregados a cada cidadão, onde a indiferença seja algo a ser superado e apreendido, e não discriminado como vem sendo. Que as diferenças entre povos passem a ser um momento de aprendizagem a todos os alunos e não uma coisa qualquer a ser

esquecida e deixada de lado. Ensinar a pluralidade cultural é antes de qualquer coisa viver com ela, pois “sem dúvida, pluralidade se vive, ensina-se e aprende-se, é um trabalho de construção onde se precisa do outro para aprender e ensinar, porque sem o outro nada se aprende nada se sabe, a não ser o que a nossa própria imaginação nos fornece” (PCNs, 1998, p.141). Nesse sentido, pluralidade cultural é aprender a conhecer e a respeitar as diferentes etnias da sociedade brasileira, e nesse contexto é possível estar combatendo qualquer tipo de preconceito e discriminação, assim incentivando a tolerância, o respeito e a solidariedade, para um convívio harmonioso entre esses diferentes grupos étnicos e culturais. Com isso, a pesquisa procurou contribuir para um maior detalhamento sobre o tipo de diversidade étnica é encontrada na escola na Escola Estadual Vespasiano Martins, onde levantamos a hipótese de que nas escolas localizadas próximas ou nas periferias desta cidade há maior diversidade étnica, do que as localizadas no centro da cidade.

Palavras-chave: educação; diversidade étnico-racial; escola.