

# Formação humana: espaços e representações

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro  
Marcos Clair Bovo  
(organizadores)

*Coleção Diversidades do Conhecimento*



# **Formação Humana: Espaços e Representações**

---

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e  
Marcos Clair Bovo  
(organizadores)

*Coleção Diversidades do Conhecimento*

**Universidade Estadual do Paraná**

Reitor Antonio Carlos Aleixo

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

Pró-Reitor Frank Antonio Mezzomo  
Diretoria de Pesquisa Cristina Satiê de Oliveira Pátaro  
Diretoria de Pós-Graduação Carlos Alexandre Molena Fernandes

**Editora Fecilcam**

Suzana Pinguello Morgado  
Mariana Moran Barroso  
Willian André  
Márcio José Pereira  
Delton Aparecido Felipe

**Conselho Editorial da Coleção**

Adriana Beloti  
Flavio Brandão  
Katiucya Perigo  
Rafael Metri

**Coordenação da Coleção**

Frank Antonio Mezzomo  
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca  
UNESPAR/Câmpus de Campo Mourão

F723

Formação humana, espaços e representações. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro; Marcos Clair Bovo (orgs.). Campo Mourão: Fecilcam, 2016, 124p – (Coleção Diversidades do Conhecimento)

ISBN: 978-85-88753-43-3

1. Interdisciplinaridade. 2. Verticalização Urbana. I. PÁTARO, Cristina Satiê de. II. BOVO, Marcos Clair. I. Unespar/Câmpus de Campo Mourão. IV. Título.

CDD 21.ed. 371.3  
307.76

---

## **Apresentação da Coleção** *Diversidades do Conhecimento*

A Universidade Estadual do Paraná – Unespar foi credenciada em dezembro de 2013, e possui como um de seus desafios a verticalização da pesquisa e a criação e fortalecimento de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Conta atualmente com quatro Cursos de Mestrado, tendo sido aprovados pela CAPES entre 2013 e 2016. Como parte da política de apoio à pesquisa na instituição, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG tem realizado discussões sobre a importância da pesquisa, da divulgação científica e do estabelecimento de convênios e parcerias junto a outros setores de pesquisa nacionais e internacionais. Tendo em vista essas prioridades, a PRPPG vem também destinando apoio financeiro para seus pesquisadores e grupos de pesquisa, mediante editais de seleção de projetos de pesquisa e publicações científicas.

É neste contexto que está inserida a Coleção *Diversidades do Conhecimento*, já em sua segunda edição, e cuja proposta envolve a publicação de coletâneas nas diversas áreas do conhecimento, trazendo resultados de pesquisas e ensaios teóricos com vistas a divulgar, à comunidade científica, a profissionais e estudantes, conhecimentos produzidos por pesquisadores e grupos de pesquisa vinculados à Unespar. Para esta edição, foram selecionadas quatro coletâneas, vinculadas às áreas de Artes, Cinema, Ensino de Matemática e Interdisciplinar, intituladas respectivamente: “Criação, ensino e produção de conhecimento em artes”; “Olhares: audiovisualidades contemporâneas brasileiras”; “Pesquisas em educação matemática: implicações para o ensino”; “Formação humana: espaços e

---

representações”. De modo geral, as coletâneas são resultado de investigações realizadas pelos pesquisadores no âmbito de seus grupos de pesquisa, algumas delas em colaboração com pesquisadores de outras instituições e apoiadas com recursos de agências de fomento.

A seleção das coletâneas se deu por meio do edital público de *Apoio à publicação de Coletâneas*, que recebeu propostas oriundas dos Programas de Pós-Graduação em funcionamento e dos Grupos de Trabalho que têm atuado para a criação de novos cursos de Mestrado na Unespar. O processo envolveu o trabalho de um Comitê Editorial, nomeado pela PRPPG e composto por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. O Comitê foi responsável pela análise técnica das propostas e pela submissão das coletâneas a pareceristas ad hoc, os quais contribuíram na avaliação do mérito dos manuscritos.

Para finalizar, em sintonia com as políticas nacionais de apoio à pesquisa e Pós-Graduação no Brasil, esperamos que as publicações possam contribuir para o processo de consolidação de nossa Universidade, bem como para a promoção de novos debates nas diversas áreas do conhecimento.

Junho de 2016.

Frank Antonio Mezzomo  
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

# Sumário

Apresentação.....	7
Capítulo 1	
O estatuto da interdisciplinaridade: conceito, uso e modalidades.....	11
Luzia Marta Belini	
Capítulo 2	
Juventudes contemporâneas: etapa ou estilo de vida?.....	29
Thaís Serafim, Frank Antônio Mezzomo e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro	
Capítulo 3	
A verticalização urbana na cidade de Campo Mourão – PR.....	49
Josimari Brito Morigi e Marcos Clair Bovo	
Capítulo 4	
Percepções de professores egressos do PDE-PR sobre o trabalho docente: uma análise na perspectiva da interdisciplinaridade.....	75
Sérgio Corrêa de Melo e Edcleia Aparecida Basso	
Capítulo 5	
Entre palavras, ritmos e imagens.....	103
Mônica Luiza Socio Fernandes e Bruna Kely de Jesus	
Sobre os autores.....	119



---

## Apresentação

O livro *Formação Humana: espaços e representações* é uma proposição dos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão, e agrega resultados de pesquisas desenvolvidas pela primeira turma, cujas atividades tiveram início no ano de 2014.

As temáticas apresentadas nos capítulos são oriundas de reflexões teóricas e práticas de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento científico, tendo por base a área de concentração “Sociedade e Desenvolvimento”, bem como as duas linhas de pesquisa do PPGSeD: a) formação humana, processos socioculturais e instituições; b) formação humana, políticas públicas e produção do espaço.

A primeira linha objetiva compreender os processos socioculturais articulados à formação humana, e que se dão na relação entre os sujeitos e as instituições, buscando analisar, em uma perspectiva multidimensional, as diferentes formas de sociabilidade e a constituição de identidades na contemporaneidade. A segunda linha enfoca a formação humana a partir do eixo das relações entre as políticas públicas e o espaço – compreendido em suas dimensões física, política, econômica e social –, tematizando a influência de aspectos relativos à educação, à linguagem, à cidadania, à participação social, entre outros, na produção do espaço urbano e rural no contexto de uma economia nacional e globalizada.

Levando-se em consideração a área de concentração e as duas linhas de pesquisa do PPGSeD, o livro tem como eixo norteador a

---

formação humana, aqui abordada em uma perspectiva interdisciplinar que sustenta, epistemológica e/ou metodologicamente, as pesquisas realizadas e as discussões promovidas nos capítulos. A coletânea encontra-se estruturada em cinco capítulos, abordando diferentes temáticas do mundo contemporâneo.

O primeiro capítulo, *O estatuto da interdisciplinaridade: conceito, uso e modalidade*, é escrito por Marta Bellini, pesquisadora externa ao PPGSeD e que vem colaborando com o Programa desde sua criação. O texto, de cunho teórico e conceitual, tematiza o conceito de interdisciplinaridade, perpassando pelas seguintes reflexões: a) interdisciplinaridade: uma palavra desgastada? b) interdisciplinaridade, conceito e uso; c) as três formas de ciências: a interdisciplinaridade na prática; d) as práticas de interdisciplinaridade: modalidades. O texto da pesquisadora traz importantes considerações para os profissionais que atuam na área interdisciplinar.

No segundo capítulo, *Juventudes contemporâneas: etapa ou estilo de vida?*, os autores Thaís Serafim, Frank Antonio Mezzomo e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro buscam analisar a compreensão de jovens universitários da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) acerca da etapa da juventude e de suas experiências de vida. Os autores tecem uma rica contribuição teórica e conceitual no primeiro tópico ao abordarem *o que é a juventude?* Já no tópico seguinte, *e quando acaba a juventude?*, apresentam as análises dos resultados da pesquisa desenvolvida na Unespar, buscando refletir sobre o(s) significado(s) de ser jovem na sociedade contemporânea.

O terceiro capítulo, *A verticalização urbana na cidade de Campo Mourão – PR*, dos autores Josimari Brito Morigi e Marcos Clair Bovo, apresenta uma análise do processo de verticalização em cidade de porte médio, com ênfase na cidade de Campo Mourão. No primeiro tópico, intitulado *a produção do espaço urbano e o processo de verticalização*, os autores tecem considerações sobre os principais agentes produtores do espaço urbano e, na sequência, identificam as origens do processo

---

de verticalização na sociedade capitalista, sendo estes considerados como ícones da modernidade. Já os tópicos seguintes apresentam o referencial teórico sobre o processo de verticalização como produção do espaço, seguido da verticalização urbana nas cidades brasileiras de porte médio. O texto finaliza com análise da verticalização urbana na cidade Campo Mourão.

O quarto capítulo, intitulado *Percepções de professores egressos do PDE-PR sobre o trabalho docente: uma análise na perspectiva da interdisciplinaridade*, é escrito por Sérgio Corrêa Melo e Edcleia Aparecida Basso. Os autores apresentam uma análise da compreensão dos professores egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR), trazendo inicialmente uma discussão em torno dos pressupostos teóricos da interdisciplinaridade na contemporaneidade, por meio de teóricos que discutem a temática. Na sequência, são analisados os dados coletados, que abordam a percepção dos professores sobre o trabalho docente e nos levam a compreender e (re)pensar algumas ações desenvolvidas pelo Programa em nível estadual.

O último capítulo, *Entre palavras, ritmos e imagens*, das autoras Mônica Luiza Socio Fernandes e Bruna Kely de Jesus, apresenta elementos responsáveis por construir a ludicidade e alguns sentidos no texto poético, contribuindo para uma leitura para além da forma. Neste sentido, convida os leitores para uma “viagem” pela poesia, que apresenta um caráter lúdico e criativo. Ler poesia é, assim, decifrar seus enigmas, mistérios e significados segundo as autoras.

Como é possível verificar, o livro possibilita reflexões acerca dos diferentes aspectos relacionados à formação humana e ao desenvolvimento: as experiências de vida dos sujeitos jovens, o processo de produção do espaço urbano, os processos educativos e o trabalho docente, as contribuições do texto poético para a ludicidade e a criatividade. Tratam-se, assim, de processos que são constituídos e constituem espaços e representações na contemporaneidade. Os

---

debates, ao tematizarem o conhecimento e as práticas interdisciplinares, reforçam ainda a importância das pesquisas de abordagem interdisciplinar. Ademais, apresentam uma pequena parte do trabalho e do conhecimento que tem sido produzido no âmbito do PPGSeD nestes primeiros anos de funcionamento.

Para finalizar, gostaríamos de agradecer aos autores pela colaboração com esta coletânea e aos docentes e discentes pelo compromisso com o conhecimento científico e com o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Vale também destacar e agradecer o apoio da Universidade Estadual do Paraná, que, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, disponibilizou os recursos necessários para a publicação do presente material.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Os Organizadores.  
Maio de 2016.

## Capítulo 1

# O estatuto da interdisciplinaridade: conceito, uso e modalidades

Luzia Marta Belini

### **Interdisciplinaridade: uma palavra desgastada?**

O tema estatuto da interdisciplinaridade, por certo, daria um compêndio. É um assunto que faz parte do debate sobre a chamada cultura científica e apresenta traços distintivos como laboratórios, revistas, eventos científicos, metodologias, instrumentos entre outros, porém a palavra interdisciplinaridade saiu desse confinamento e ganhou espaço na cultura geral, a dos livros de ensino, mídia, empresas entre outros locais.

No meio acadêmico, a palavra interdisciplinaridade circula há pelo menos cinco décadas, sua recepção pode ser medida pela quantidade de pesquisas realizadas nesse tempo. No entanto, é uma palavra de difícil definição mesmo tendo conseguido adesão – na prática e na teorização de muitos investigadores. Para Olga Pombo, professora e pesquisadora no campo da epistemologia da ciência, a palavra interdisciplinaridade não apresenta estabilidade quanto a este conceito. Pombo (2008, p. 10) lembra que há inúmeras definições do conceito: “Num trabalho exaustivo de pesquisa sobre a literatura existente [...] encontram-se as mais díspares definições. Além disso, como sabem, a palavra tem sido usada, abusada e banalizada. Poderíamos mesmo dizer: a palavra está gasta”.

Mesmo assim, a palavra foi introduzida no vocabulário de

investigação científica e faz parte de vários contextos: o universitário, o escolar, o empresarial, o midiático entre outros, cobrindo um rol extenso de setores e campos. Ocorre que, ainda que desgastada, a ideia de interdisciplinaridade conserva-se entre nós por várias razões. Uma delas é a crítica à especialização das ciências que, feita desde 1926 por Ortega y Gasset, ainda tem permanência no mundo científico. A especialização crescente, resultado do efeito do progresso científico, impõe severos limites tanto às comunidades de cientistas quanto àqueles que são de outras comunidades. Aos primeiros porque a separação de suas ciências criou linguagens diferentes e excludentes umas às outras; aos segundos porque temos uma cisão entre as atividades dos homens “comuns” e os cientistas.

Nessa perspectiva, apresentamos, neste capítulo, um caminho para a compreensão da palavra interdisciplinaridade mediante o estudo de Pombo (2006, 2008) indicando a fecundidade do conceito e a proposição de um novo estatuto por meio de uma tipologia que considera vários contextos da prática interdisciplinar de pesquisa.

Nos estudos de Pombo (2006, 2008) percebemos que, ao abordar as práticas interdisciplinares, estamos tratando de uma obra aberta. A interdisciplinaridade se fez e se faz em busca de respostas a problemas postos no contexto do século XX e XXI como os das doenças autoimunes, das mudanças climáticas, da fome, das guerras, das comunicações, das controvérsias sobre gênero entre outros. Não há como manter as ciências disciplinares segregadas dos campos sociais, pedagógicos, pois nossas demandas são permeadas pela complexidade que atingimos social e cientificamente.

## **Interdisciplinaridade, conceito e uso**

Em termos de divulgação e recepção o conceito de interdisciplinaridade decorre das discussões da década de 1960 e constitui, nesses primeiros 15 anos do século XXI, um rol de definições, algumas vezes diferentes, outras próximas entre si. No entanto, há uma crítica

comum nessas definições: a especialização da ciência em diferentes campos científicos que, por sua vez, se dividiram em outros ramos.

Nessa história do conceito demarcamos o livro de Ortega y Gasset, *A rebelião das massas*, publicado primeiramente no jornal *El Sol*, de Madrid, em 1926, como uma das primeiras obras a criticar a especialização científica. Sua crítica vem de um conjunto de reflexões sobre a cultura do homem médio que está sendo constituída desde meados do século XIX. O homem médio é aquele que aceita a separação de todas as dimensões da cultura – economia, política, artes, as ciências – das humanidades. É o homem homogeneizado que tem a “soberba do especialista e a ignorância do bárbaro” (ASSUMÇÃO, 2012, p. 19). Esse homem médio cientista, mesmo de elite, é um homem massa: conhece a especialidade de sua ciência, mas é infantil em relação à sua sociedade. Com esse ponto de vista, intervém de modo violento na sociedade. A especialização faz o homem perder a cultura, tornando-se um ser homogêneo, em outras palavras, tornou-se um “mocinho” mimado e satisfeito com a técnica (ASSUMÇÃO, 2012).

No Brasil, Hilton Japiassú e Ivani Fazenda fizeram as primeiras reflexões e pesquisas sobre a dimensão da especialização e da fragmentação dos saberes buscando a interdisciplinaridade como uma atitude de colaboração entre pesquisadores ou como um paradigma metodológico. Não se trata, para esses precursores do conceito no Brasil de criar uma ciência das ciências, mas de se posicionar diante de um problema de investigação buscando novos caminhos metodológicos, de obtenção de dados, de resultados.

Acerca desse caminho dos pesquisadores brasileiros sobre o conceito de interdisciplinaridade, Sánchez diz

aparece como óbvia a vigência do pensamento e a obra toda de Ortega y Gasset, [...] A ideia de circunstância em Ortega y Gasset, num espectro maior, é um apelo para o gênero humano se adaptar aos novos tempos e lança a certeza de que para que

alguma coisa importante mude no mundo é essencial que se mude o tipo de homem, gerando também um tipo de sensibilidade vital diferente da anterior, com seus caracteres, disposições e preferências próprias (SÁNCHEZ, 1996, p. 1).

Quanto à definição de interdisciplinaridade, o Centro de pesquisa e Inovação do Ensino – CERI – órgão da Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico (Documento CERI/HE/7009), em 1970, a definiu como a interação entre duas ou mais disciplinas na pesquisa e no ensino (FAZENDA, 2008). A partir daí, interdisciplinaridade tornou-se, um dos conceitos presentes no inventário das metodologias, dos procedimentos de pesquisa e no campo dos estudos das epistemologias.

Na reafirmação do conceito tivemos, em 1986, em Veneza, Itália, o evento “A ciência e as fronteiras do conhecimento: prólogo do passado cultural” promovido pela Fundação Giorgio Cini e a UNESCO. Diante dos inúmeros caminhos científicos surgidos com as especializações e ante os desafios de escolha ou não da aplicação de técnicas, 19 pesquisadores da física, filosofia, matemática, antropologia, bioquímica, das artes e da educação matemática com professor brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, discutiram as fronteiras das disciplinas. Tratava-se de debater e procurar soluções para o diálogo entre essas fronteiras ou para as zonas de troca científicas em um século influenciado por enorme fluxo de informações e de invenções até então impensáveis. Também era importante debater a democracia e o direito à escolha dos mecanismos científico e tecnológico utilizados na sociedade. Afirmaram, nessa perspectiva, os postulados, inter, multi e transdisciplinares na chamada “Declaração de Veneza”. Esse foi o outro passo para o reconhecimento de que algo mudava na comunidade científica e que, na prática, as comunidades de cientistas, já tinham ultrapassado o campo das disciplinas. Novos problemas surgiam e era necessária uma conjunção de esforços de várias áreas para encontrar soluções.

Quanto aos problemas que levaram à reunião de grupos interdisciplinares de cientistas temos exemplos desde as décadas de 1950 e 1960. Um deles é o campo das pesquisas sobre cognição e inteligência na década de 1960. A prática interdisciplinar foi o modo que Piaget organizou cerca de 60 colaboradores para responder à pergunta “como vamos de um patamar de conhecimento inferior para um superior”. Em outras palavras, a investigação sobre o desenvolvimento da inteligência e a construção dos conceitos de massa, volume, de vida, de número, de tempo, de regras morais da criança à fase adulta, reuniu físicos, matemáticos, pedagogos, sociólogos, filósofos, linguistas, biólogos para encontrar uma lei geral à resposta e respostas singulares a cada campo científico durante três décadas de pesquisa. No livro “Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e mecanismos comuns”, Piaget mostra como uma pergunta – “como vamos de um patamar de conhecimento inferior para um superior” – pode ser vista por diferentes pontos de vista com a ajuda de métodos convergentes. Nas pesquisas sobre a gênese do pensamento e nas investigações sobre a cognição humana é imperativa a interdisciplinaridade, pois é uma área de complexidade em que operam neurologistas, filósofos, linguistas, pedagogos entre outros para buscar respostas a problemas muito antigos.

Por outro lado, a interdisciplinaridade foi, também na década de 1960, pensada para a formação de alunos e professores. Entrava na esfera curricular uma concepção avançada. Para Japiassú (1976) foi o professor e filósofo francês Georges Gusdorf, o primeiro a elaborar um programa interdisciplinar em ciências humanas; sua intenção foi pensar, na década de 1960, a formação do professor e a dos pedagogos. Não era possível para Gusdorf criar professores especializados, pois em sala de aula o objetivo docente é instituir uma inteligência e imaginação interdisciplinares. Seu livro “Professores para quê”, de 1963, incita a escola e seus professores a constituir um programa diferenciado de ensino.

Na mesma perspectiva de Gusdorf, o filósofo francês Olivier Reboul, mesmo não tratando do conceito de interdisciplinaridade,

demarca uma conduta na escola para além das disciplinas. Sua preocupação era manter um currículo disciplinar sem conexão entre as áreas científicas e as humanidades.

entre o indivíduo e a (uma) sociedade existe um terceiro termo, que é a *humanidade*. A própria educação testemunha-o. Não se educa uma criança para que ela vá mais longe. Mas, também não se educa para fazer dela “um trabalhador e um cidadão”. Educa-se para se fazer dela um homem, isto é, de ser capaz de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas humanas. Pois, para além de todas as culturas, há a cultura, que consiste, acima de tudo, no facto de todas elas poderem comunicar-se entre si: do mesmo modo, há línguas, mas nenhuma é intraduzível (REBOUL, 2000, p. 23-24, grifos do autor).

Para além das disciplinas, a escola não ensina um saber – os chamados conteúdos – ela deve fazer uma trajetória por cinco saberes.

Ensinar, mas o quê? [...] Em primeiro lugar, é um *saber a longo prazo*. Se se indica alguém que a rua que ele busca é a terceira à direita, dá-se-lhe uma informação útil no imediato, mas que nunca mais lhe servirá. Se for ensinado a orientar-se com um mapa, terá adquirido um saber que sempre lhe servirá, e nas circunstâncias mais diversas. É este gênero de saberes que a escola pretende transmitir, saberes para mais tarde, para se orientar na vida. Na realidade, esquecemos a maior parte dos fatos históricos aprendidos na escola, mas eles permitem-nos na idade adulta ler um livro de história, compreender um momento. Esquecemos

os elementos de inglês ou de matemáticas, mas somos capazes de os reaprender muito depressa em caso de necessidade, de qualquer forma, capazes de aprender.

Em segundo lugar, trata-se de *saberes organizados* que se encadeiam de modo lógico. Não há química sem uma base matemática, nem literatura sem competência linguística e retórica, numa palavra, não há um ensino sem um programa que defina os seus pré requisitos, por outras palavras, o que é necessário já saber para prosseguir. Quem nunca fez astronomia, e, portanto, matemáticas superiores, poderá visitar um observatório; verá aparelhos e talvez estrelas, falar-se-lhe-á de números imensos, de relatividade... mas nunca saberá astronomia.

Em terceiro lugar, trata-se de *saberes adaptados*, postos, pela didática, ao alcance dos alunos. O saber que a escola ensina não é o saber que se faz nos centros de investigações universitárias; é um saber comprovado, simplificado, a tanto mais quanto menos elevado é o nível dos alunos. Não se trata de ensinar as matemáticas no liceu do mesmo modo que no Colégio de France, nem La Fontaine na escola como na universidade.

Em quarto lugar, trata-se de *saberes argumentados*. Não dizemos “provados”, porque seria reduzir o conteúdo do ensino às simples ciências exatas. Mas saberes que se apresentam com sua justificação e são sempre suscetíveis de serem criticados, pois essas duas atividades, justificar e criticar são, sem dúvida, mais importantes do que os próprios saberes (ainda a sintaxe!). “é verdade, porque o dizes” é o gênero de

frase que não se deveria ouvir na escola, que nega a escola. Inversamente, um professor cujos dizeres os alunos criticam segundo os métodos que ele lhes ensinou pode considerar que teve um êxito pleno; Fê-lhos chagar ao seu nível.

Em quinto lugar, trata-se de *saberes desinteressados*, isto é, sem finalidade profissional ou outra, pelo menos no imediato. Podem, sem duvida, introduzir – se técnicas na escola, desde a construção de objetos até a gestão de uma cooperativa. Pode, igualmente, como em certos países socialistas, associar-se cada escola a uma empresa de produção, industrial ou agrícola. Intelectual ou manual, o trabalho escolar é diferente por essência do trabalho produtivo, em que o trabalhador, o torneiro, o cirurgião ou o secretário, pouco importa, é sempre o meio de um fim que lhe é exterior. Na escola, o aluno é tratado como um fim, é para si que trabalha, é a sua própria autonomia que ele aprende. A formação profissional, só pode fazer-se fora da escola, ou depois da escola, e será sempre tanto mais eficaz quanto tiver sido precedida de um ensino pessoal, capaz de estruturar a memória e de formar o juízo. Capaz igualmente de permitir a cada um dispor de seu próprio corpo; basta apenas refletir sobre o que distingue o desporto escolar do desporto profissional para compreender em que é que o trabalho escolar se distingue do trabalho produtivo (REBOUL, 2000, p. 34-35, grifos do autor).

O mestre francês refere-se ao sentido interdisciplinar desses diferentes saberes que mesmo distintos entre si, conjugam a formação humana e profissional. Não há como separar a educação escolar de

cultura e essas duas do trabalho. No nível pré-escolar prepara-se a criança para aprender; na universidade, ensina para a profissão, mas nos dois casos, trata-se de um compromisso social e cultural. Nos domínios da educação – diz Reboul (2000, p. 20) – “desde o nascimento até o último dia, a educação é aprender a ser homem”.

### **As três formas de ciências: a interdisciplinaridade na prática**

Na década de 1990 os estudos e as reflexões sobre a dimensão interdisciplinar floresceram e alcançaram níveis de excelência sobre o tema. Nesse campo destacamos Olga Pombo, professora da Universidade de Lisboa, e suas pesquisas direcionadas à dimensão interdisciplinar dos saberes, epistemologia e filosofia da ciência, tecnologia, arte e sociedade.

Pombo tem contribuído desde a década de 1990, com o debate sobre interdisciplinaridade. Seus textos, livros mostram que o projeto disciplinar remonta à Idade Moderna. Esse projeto apresenta as características: a) as ciências se separam em campos diferentes, com linguagens distintas; b) elas dizem respeito às peculiaridades analíticas de seus objetos de estudo. Com o tempo as ciências cresceram quase de modo exponencial em diversos ramos de conhecimento e na contemporaneidade atingiram um patamar de permanente aumento de suas produções. Temos um aumento de resultados, diz Pombo (2006), e de comunidades de pesquisadores. Um olhar sociológico indica que esse crescimento de disciplinas, de comunidades de investigadores leva a um processo de reordenamento das comunidades e uma consequente reorganização das disciplinas. Acerca desse fenômeno novo, diz Pombo (2006):

Não se trata agora, nem só da subdivisão contínua dos domínios disciplinares num movimento iniludivelmente orientado em direcção à verdade, nem da expansão quantitativa da comunidade dos investigadores. O crescimento do conhecimento

científico resulta, pelo contrário, de um processo de reordenamento interno das comunidades levado a cabo por um reordenamento das disciplinas. A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas. Este fenómeno, não apenas torna mais articulado o conjunto dos diversos “ramos” do saber (depois de os ramos principais se terem constituído, as novas ciências, resultantes da sua subdivisão sucessiva, vêm ocupar espaços vazios), como o fazem dilatar, constituindo mesmo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade. (POMBO, 2006, p. 210).

Esses surpreendentes espaços “dilatados” do projeto disciplinar fazem emergir as ciências de fronteira, interdisciplinas e interciências. Dessa cartografia dos saberes Pombo (2006) apresenta três tipos de novas ciências:

As primeiras – ciências de fronteira – são novas disciplinas constituídas nas interfaces de duas disciplinas tradicionais. Também designadas por “disciplinas híbridas” (Boulding (1956) e Dogan (1991)), elas são o resultado, como diz Boulding, do cruzamento de “dois respeitáveis e honestos pais académicos” (ibid.) recrutados, seja no âmbito interno das ciências da natureza (a Bioquímica, a Biofísica, a Geofísica, a Geobotânica ou Biomatemática) ou das ciências sociais e humanas (a Psicolinguística, a Psicossociologia, a História Económica), seja no cruzamento das ciências da natureza e das ciências sociais e humanas

(Biologia Social, Etologia, Geografia Económica) ou das ciências naturais e disciplinas técnicas (Engenharia Genética, Biónica). (POMBO, 2006, p. 210, grifos da autora).

A noção de hibridismo ou zonas de troca é importante aqui. Trata-se do diálogo sempre realizado entre as ciências que provocaram linguagens híbridas ou interlinguagens (GALISON, 1999). Essas “zonas francas” ou linguagem mestiça mostram o quanto as linguagens científicas que pensávamos ser privadas, não o são. O sentido da linguagem está no uso (ver GALISON, 1999).

As segundas ciências são as de interdisciplinas. Essas surgiram nas décadas de 1940 e 1950 quando foi necessário o cruzamento das disciplinas científicas no campo da indústria e da organização das relações industriais como a Psicologia Industrial, seleção e recrutamento de pessoas, Sociologia das organizações entre outras.

Caso particularmente interessante é o da “Operational Research”, disciplina que surge em Inglaterra na sequência da iniciativa de chamar um conjunto de cientistas para ensinar aos militares como usar o radar. Desencadeia-se então um processo intenso de colaboração entre cientistas, engenheiros e militares. Favorecida pelo esforço de guerra e pelas condições de experimentação que ela proporcionava, a disciplina foi posteriormente reforçada com o contributo de uma equipa interdisciplinar do mais alto nível científico reunida com o objectivo de testar e resolver problemas de aviação, o “Antiaircraft command research Group” que incluía dois físicos, dois matemáticos, um astrofísico, um oficial militar, um antigo aviador, um fisiologista (POMBO, 2006, p. 212).

No terceiro grupo de ciências estão as interciências, novas disciplinas nascidas da interface das investigações na Ecologia, nas Ciências Cognitivas ou Ciências da Complexidade.

Quanto à Cibernética, a sua inclusão no grupo das interciências não é isenta de controvérsia. Por um lado, o seu estatuto de “interciência” é estabelecido desde esse texto inaugural que é *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine* (1948). Texto no qual Norbert Wiener, para além da formulação do programa unitário, de reclamada inspiração leibniziana (cf. Wiener, 1948: 12) que presidiu à constituição nova disciplina,<sup>5</sup> caracteriza o seu campo de actuação como “uma terra de ninguém entre os vários campos estabelecidos” (cf. Wiener, 1948: 2) e dá conta da necessidade, reconhecida logo de início, de reunir cientistas de diversas áreas, matemáticos (como o próprio Wiener e Von Neumann), engenheiros (Bigelow), fisiologistas (como Rosenblueth), psicólogos (como Kurt Lewin), sociólogos (como Bateson e Margarth Mead), neuroanatomistas e neurofisiologistas (como Bonin e Lloyd) (POMBO, 2006, p. 213).

Nos três casos temos ciências jovens, algumas mais novas ainda como as ciências da cognição. Esse carácter de ciência aberta mostra que a interdisciplinaridade já existe há mais de três décadas.

Digamos que a interdisciplinaridade existe, sobretudo como prática. Ela traduz-se na realização de diferentes tipos de experiências interdisciplinares de investigação (pura e aplicada) em universidades, laboratórios, departamentos

técnicos; na experimentação e institucionalização de novos sistemas de organização, programas interdepartamentais, redes e grupos interuniversitários adequados às previsíveis tarefas e potencialidades da interdisciplinaridade; na criação de diversos tipos de institutos e centros de investigação interdisciplinar que, em alguns casos, se constituem mesmo como o pólo organizador de novas ciências, a sua única ou predominante base institucional (POMBO, 2006, p. 226).

Esse reconhecimento é importante para argumentar pela fecundidade da interdisciplinaridade. De fato, a interdisciplinaridade já é um mecanismo científico operando nas ciências da complexidade, os chamados conhecimentos complexos tais como a computação, a imunologia, a biologia, a informação, a vida artificial, a teoria dos jogos, a teoria da aprendizagem. Lembremos com Knorr-Cetina (1999) que ciência não é conteúdo, é uso.

Reconhece-se também a natureza, ela mesma complexa, do seu objecto de estudo – o comportamento dos sistemas complexos, de que são exemplos os mercados financeiros, o sistema imunológico humano, as regulações climáticas globais, as redes informáticas, os circuitos cerebrais, os sistemas ecológicos, a aprendizagem, etc. (POMBO, 2006, p. 227).

Esse conjunto de ciências funcionando com mecanismos interdisciplinares no contexto de busca de soluções de problemas complexos levam-nos a mais de uma modalidade de interdisciplinaridade quando tratamos de produção científica.

## As práticas de interdisciplinaridade: modalidades

Pombo (2006) apresenta algumas modalidades de práticas interdisciplinares que recuperam a palavra interdisciplinar. São elas:

1) Práticas de importação – modalidade de práticas produzidas quando uma ou mais investigação por disciplinas especializada ultrapassa suas fronteiras. Por isso, as disciplinas importam disciplinas “de fora”, seus conceitos e métodos. É chamada também de interdisciplinaridade de dependência, auxiliar ou linear. Muitas vezes, as disciplinas incorporam os métodos da disciplina importada modificando-os ou adequando-os e fazendo surgir outra forma de disciplina.

2) Práticas de cruzamento – são práticas que tendo apoio em uma disciplina vão a outros domínios e circulam e criam “problemas indisciplinados”, problemas que atravessam fronteiras das disciplinas uma vez em que estas não conseguem resolvê-los. É chamada de interdisciplinaridade complementar porque esta interação é fecunda aos dois campos disciplinares.

3) Práticas de convergência – quando duas ou mais disciplinas distintas, mas próximas estudam o mesmo objeto. Também é conhecido por “estudos por áreas”. Por exemplo, em estudos das ciências sociais podemos ter circunstâncias geográficas e suas unidades culturais, históricas e linguísticas para investigar.

Como explica Wallerstein (1996) estes estudos, oriundos dos EUA, terão tido na sua base uma forte motivação política na medida em que, desencadeados após a guerra, muitos deles teriam visado o conhecimento exaustivo de regiões estratégicas importantes para o papel de liderança que os EUA se preparavam para representar na cena mundial (1996: 59-70). Quer isto dizer que,

neste tipo de práticas, a interdisciplinaridade passa, não tanto pela concertação prévia de uma metodologia, mas pelo convite à convergência de perspectivas em torno de um determinado objeto de análise. Objeto de análise este cuja delimitação pode ser já, ela mesma, uma forma de provocar a situação de interdisciplinaridade, isto é, que, muitas vezes, só pelo recurso à interdisciplinaridade, faz sentido enquanto objeto de análise científica (seja, por exemplo, “a cidade”). Pensa-se então que, quanto mais reduzidas forem as dimensões desse “terreno“, maiores serão as hipóteses de fecundidade do trabalho interdisciplinar. Trata-se de um tipo de interdisciplinaridade que não implica modificações estruturais nas disciplinas envolvidas e que, por essa razão, se pode considerar próxima da interdisciplinaridade restritiva de Boisot (1972: 96) (POMBO, 2006, p. 234).

4) Práticas de descentração – têm origem em problemas que as disciplinas tradicionais não conseguem resolver. Em geral são problemas provocados pelo uso de tecnologias que perturbaram a ordem natural. É chamada de interdisciplinaridade estrutural porque um corpo de leis novas é engendrado à disciplina. É caso de problemas climáticos ou de reflorestamento que a Ecologia precisa resolver recorrendo a outras matrizes disciplinares. Geralmente, são pesquisas gigantescas, pois envolvem muitos dados diferentes.

Trata-se aqui, segundo Heckhausen, de uma “pseudo-interdisciplinaridade”, isto é, “da ideia audaciosa, mas errônea, segundo a qual poderia ser estabelecida uma interdisciplinaridade intrínseca entre disciplinas pelo recurso aos mesmos

instrumentos de análise” (Heckhausen, 1972: 88). Por fim, “nódulos de problemas“, isto é, problemas que, pela sua complexidade, atravessam, cruzam e contaminam diversas áreas e disciplinas (bons exemplos seriam o cérebro, a tradução ou a cognição). A interdisciplinaridade pode então ser dita descentrada, ou circular, querendo-se com isto significar que não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou irradiação do problema, ou que seja o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar. Há um policentrismo de disciplinas ao serviço do crescimento do conhecimento. Interdisciplinaridade que pode dar origem, não tanto a novas disciplinas, como a constelações de disciplinas, novos arranjos disciplinares (POMBO, 2006, p. 234).

5) Práticas de comprometimento – visam problemas extensos e difíceis que, em geral, estão há séculos sem soluções, mas que pedem saídas urgentes. Aqui estão os problemas como o da origem das partículas, da vida, do cosmo, da vida em sociedade, na escola, da matéria, energia, família, nação, fome de um lado e da abundância, de outro; problemas

se perguntamos por que é que umas pessoas matam outras, por que é que a fome persiste num mundo de abundância, ou por que é que tão grandes afastamentos separam os ricos dos pobres, os negros dos brancos, os homens das mulheres, rapidamente percebemos quão limitadas são as nossas perspectivas disciplinares” (Walshok, 1995: 29). A interdisciplinaridade (próxima daquilo a que Heckhausen (1972: 89) chama “interdisciplinaridade compósita”) é aqui circular, envolvente. Ela tem a forma de um esforço

conjugado que visa, não apenas trocar informações ou confrontar métodos, mas fazer circular um saber, explorar ativamente todas as suas possíveis complementaridades, explorar possibilidades de “polinização cruzada”<sup>35</sup> e cujo objetivo é encontrar “soluções técnicas para a resolução de problemas que resistem às contingências históricas em constante evolução” (Heckhausen, 1972: 89) (POMBO, 2006, p. 236).

Como vemos, o percurso do conceito interdisciplinaridade decorreu das práticas surgidas da busca de resolução de problemas, processo prático em primeira instância. O conceito de interdisciplinaridade envolve múltiplas atividades com seus próprios dispositivos e definições. Não é apenas a crítica aos campos disciplinares, diz respeito ao caráter manifesto nos processos de pesquisa – laboratórios ou de campos, sociais e naturais – envolvendo a circulação de resultados, a negociação entre os cientistas, mas acima de tudo, a investigação cooperativa com traços novos.

## Referências

ASSUMÇÃO, Jéferson. **Homem-massa**. A filosofia de Ortega y Gasset e sua crítica à sociedade massificada. Porto Alegre: Editora Bestiário, 2012.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GALISON, Peter. Culturas etéreas e culturais materiais. In: GIL, Fernando. **A Ciência tal qual se faz**. Lisboa/Portugal: Editora Ciência Viva/Ministério da Ciência e Tecnologia, 1999, p. 398-420.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

KNORR-CETINA, Karin. A comunicação na ciência. In: GIL, Fernando. **A Ciência tal qual se faz**. Lisboa/Portugal: Editora Ciência Viva/Ministério da Ciência e Tecnologia, 1999, p. 375-397.

ORTEGA Y GASSET, Jose. **A rebelião das massas**. Versão ebooksbrasil.com. Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Nélsion Jahr Garcia. Domínio público. Acesso em: 10 dez. 2015.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 208-249, jan./jun. 2006.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista Ideação**, Foz de Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, jan./jun. 2008.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. Portugal: Edições 70, 2000.

SÁNCHEZ, Martha Garcia Gomensoro. Vigência do pensamento de Ortega y Gasset. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, jan./dez. 1996.

## Capítulo 2

# Juventudes contemporâneas: etapa ou estilo de vida?

Thaís Serafim  
Frank Antonio Mezzomo  
Cistina Satiê de Oliveira Pátaro

*O trem da juventude é veloz  
Quando foi olhar já passou  
Os trilhos do destino cruzando entre nós  
Pela vida, trazendo o novo.*

(O trem da juventude, Paralamas do Sucesso)

Utilizando-nos dos versos da música supracitada, que presumem a fugacidade da juventude, iniciamos este capítulo, que se propõe a analisar – a partir da compreensão dos jovens estudantes da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – quando (e se) acabam as experiências de vida atinentes à juventude. É sabido que os modos de ser e estar jovem no mundo contemporâneo são cada vez menos estáveis, necessitando constantemente de novas compreensões. Desta maneira, nossas análises vão na direção da seguinte interrogação: é a juventude uma *etapa*, natural ao ciclo vital, ou um *estilo de vida* contemporâneo?

É válido mencionarmos que o interesse em estudar tal temática decorreu de uma pesquisa maior, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder<sup>1</sup> da Universidade Estadual do Paraná,

---

<sup>1</sup> Tal pesquisa visou identificar o perfil dos jovens universitários, com especial destaque para as ações e representações concernentes às esferas da religião e da política. Desde 2011, o Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder tem desenvolvido investigações voltadas para tais temáticas, contando com apoio

Câmpus de Campo Mourão, a qual buscou analisar o perfil dos jovens ingressantes na instituição e suas ações e representações sobre política e religião. A pesquisa contou com a aplicação de um survey, a partir do emprego de questionário online a todos os ingressantes da Unespar<sup>2</sup> no ano de 2014, totalizando 1.313 questionários respondidos. O questionário foi elaborado tendo por base quatro vertentes e blocos de questionamentos que coincidem com os objetivos acima citados: 1) dados pessoais e socioeconômicos; 2) vinculações religiosas; 3) vinculações e percepções sobre política; 4) compreensões sobre juventude. Dentre os dados obtidos com a pesquisa<sup>3</sup>, optamos por analisar alguns deles (referente ao quarto bloco de questionamento) neste espaço, permitindo que sejam aprofundados nos limites possibilitados por este capítulo. Ademais, ressaltamos a relevância e o potencial da referida temática para o debate sobre as pautas juvenis, assim como sua visibilidade na contemporaneidade.

Diante de tais considerações, o presente texto foi subdividido a partir de duas questões centrais, a saber: “O que é a juventude?” e “E quando acaba a juventude?”. Sem a intenção de alcançar respostas estanques e tomar por acabados os questionamentos aqui levantados, mas torná-los reflexivos e críticos, definimos o percurso do texto observando: primeiramente, apresentamos algumas concepções de como a juventude e os ciclos de vida vêm sendo tematizados na academia, sobretudo entre as teorias desenvolvimentistas oriundas da Psicologia, além de noções advindas do campo das Ciências Sociais, que contribuem para uma concepção mais abrangente de juventude e dos jovens. Por fim, ao considerarmos fundamental apreender a juventude a partir dos próprios jovens – permitindo que sejam não somente protagonistas, mas também sujeitos de suas respectivas

---

financeiro do CNPq e da Fundação Araucária e, recentemente, com bolsas de estudos para mestrands concedidas pela CAPES. Para demais informações acerca das atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, acessar o site: <http://www.fecilcam.br/culturaepoder>.

<sup>2</sup> A Unespar é constituída pelos seguintes câmpus, localizados em diferentes mesorregiões geográficas paranaenses: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória.

<sup>3</sup> Sistematizados nas dissertações de Thaís Serafim (2016) e Lara de Fátima Grigoletto Bonini (2016), além de publicadas em livro (MEZZOMO; PÁTARO, 2015).

vivências –, apresentamos brevemente o perfil dos participantes de nossa pesquisa, assim como as maneiras como compreendem a juventude e o momento de sua conclusão.

## **O que é a juventude?**

Como ponto de partida para a discussão que aqui propomos, faz-se importante entender que existe atualmente um uso concomitante na literatura de dois termos, adolescência e juventude, que, conforme afirma Freitas (2005), ora se superpõem, ora se apresentam como campos distintos, porém complementares. No entanto, as diferenças e as aproximações entre os dois termos não são claras, de modo que o tratamento do tema da juventude fornece uma série de imprecisões e controvérsias que vão desde a conceituação do termo até a própria compreensão da categoria juvenil.

Diferentemente da adolescência – que tem sido delimitada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente entre os 12 e 18 anos (BRASIL, 2002) –, a juventude, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Estatuto da Juventude compreende a faixa etária que vai dos 15 aos 29 anos (BRASIL, 2013; UNESCO, 2004). A adoção deste recorte etário no âmbito das políticas públicas brasileiras é bastante recente, uma vez que sua ampliação aconteceu como uma tendência entre países que buscavam instituir políticas públicas para a população jovem. Até então, eram tomados por jovens os indivíduos na faixa etária entre 15 e 24 anos<sup>4</sup>. Conforme afirma Aquino (2009), a mudança se deu a partir de dois argumentos, quais sejam, o aumento da expectativa de vida para a população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia, em função das mudanças no mundo do trabalho.

É importante mencionarmos que, por serem definições

---

<sup>4</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude, considerando jovens aqueles pertencentes a faixa etária dos 15 a 24 anos. Esta delimitação etária é ainda hoje utilizada por esta organização. Já no Brasil, o documento de referência para a definição da juventude tem sido o Estatuto da Juventude.

particularmente novas, é comum observamos, na literatura, os dois termos, juventude e adolescência, utilizados como sinônimos, corroborando para a dificuldade de se estabelecer distinções entre uma e outra. Desta forma, tomando por base as delimitações etárias aqui expostas, podemos dizer que a adolescência corresponde à primeira fase da juventude, sendo caracterizada principalmente pelas transformações que a qualificam como um período específico do desenvolvimento, de maturação biológica e de preparação para uma inserção futura, enquanto a juventude se refere à fase mais ampla de composição de trajetórias de inserção na vida social.

Para Marcel Gauchet, em “La redefinition des âges de lavie” (2004), cada sociedade e cultura possui uma visão particular sobre as idades da vida, e é impossível negar que este seja, de fato, um elemento particularmente importante na condição humana e no status social dos indivíduos. Para o autor, esta importância se evidencia na ênfase dada por teóricos e estudiosos da juventude. Com escassez de trabalhos que se voltem para a forma como as etapas da vida vão se modificando ao longo do tempo, Gauchet (2004, p. 28) faz o seguinte e pertinente questionamento: “Mais qu'est-ce que les âges de lavie? La notion est à la fois triviale, floue et peu considérée”<sup>5</sup>.

Na direção deste questionamento, a pesquisadora e psicóloga Lucia Rabello de Castro afirma que as demarcações etárias importam mais ao âmbito jurídico-global, haja vista serem necessárias para a constituição de políticas públicas direcionadas às específicas camadas populacionais. Desta forma, coadunamos com seu posicionamento de que, para as ciências e seus pesquisadores, seja mais importante estudar e prover sentidos que vão além de tais demarcações, de tal forma que os jovens possam ser compreendidos em suas singularidades e o contexto histórico e cultural em que estão inseridos sejam uma das variáveis na sua compreensão (SERAFIM; BONINI, 2015). Assim, compreender o que são as idades da vida (provocação

---

<sup>5</sup> Tradução dos autores: Mas quais são as idades da vida? A noção é tanto trivial, difusa e pouco considerada.

feita por Gauchet) implica um olhar que transcenda meramente os números, rumo a seus significados e relações estabelecidas com e pela sociedade.

Para além do fator etário, observamos que a juventude vem sendo tematizada a partir de diferentes abordagens, algumas das quais, acreditamos, têm contribuído para a construção de uma imagem negativa e estereotipada dos jovens. Um dos vieses bastante frequentes é a compreensão da juventude como “problemática”, como uma fase difícil da vida, marcada por instabilidades associadas a determinados problemas sociais. Tal constatação se evidencia pelo grande número de publicações, nas quais as questões elencadas são, na grande maioria, aquelas que constituem os jovens como problemas (para si próprios e para a sociedade), trazendo para discussão e reflexão os temas da prostituição, da gravidez precoce, do uso de drogas, violência e comportamento delinquente, entre outros (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

Em outro viés, a juventude também tem sido tematizada como fase transitória para a vida adulta. De acordo com Aquino (2009), esta abordagem sugere que a transição é demarcada por etapas sucessivamente organizadas pelas quais todos os indivíduos deverão passar, e ao jovem será garantida a incorporação dos elementos socioculturais que caracterizam os papéis do mundo adulto, quais sejam: experimentação afetivo-sexual, entrada no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, casamento e constituição de nova família a partir da maternidade/paternidade. Ao fim deste processo, o jovem adentraria a uma nova fase do ciclo de vida, cuja marca principal seria a da estabilidade (financeira e emocional). Algumas teorias psicológicas do desenvolvimento humano exerceram grande influência para o modo como a juventude foi entendida e, embora consolidadas em contextos ideológicos historicamente distantes, as concepções calcadas em uma fase problemática e de transitoriedade continuam presentes na tematização sobre os jovens (AQUINO, 2009).

Desde Granville Stanley Hall, em sua obra clássica “Adolescence”, publicada em 1904, é possível perceber a adolescência e a juventude

enquanto sinônimos de fase difícil do desenvolvimento humano. Hall (apud GALLATIN, 1978) descreveu a adolescência como um período de tempestade e tormenta. Para o autor, a adolescência corresponde ao momento em que os indivíduos passam por um período intermediário entre o que ele denominou de primitivo e o civilizado, assim como de turbulência e crise, para ao final desta etapa alcançar a maturidade.

Com uma visão bastante correlata, Erik Erikson compreendeu a adolescência enquanto um momento de crise, sendo este autor, inclusive, responsável por cunhar o termo “crise de identidade”, compreendendo a adolescência enquanto transição entre a infância e a idade adulta. Erikson via a adolescência como uma fase de latência social, pois considerava ser neste momento que lhes seria permitido postergar um comprometimento duradouro com uma ocupação, com um parceiro sexual ou com uma filosofia de vida adaptativa (ERIKSON, 1968). Assim como Erikson, Knobel (um de seus precursores) entendia que todos os indivíduos passariam naturalmente, durante a adolescência, por desequilíbrios e instabilidades<sup>6</sup> que os levariam a definição de uma identidade.

Ainda em uma perspectiva psicológica, podemos destacar outras teorias do desenvolvimento que também corroboram com a concepção de adolescência homogênea e naturalizada. Embora mais centradas no desenvolvimento da criança, as teorias propostas por Piaget e Vigotsky também concebem o desenvolvimento humano enquanto sucessão de etapas, e especificamente na adolescência o indivíduo adquire capacidades afetivas, cognitivas e biológicas necessárias à inserção na vida adulta (PÁTARO, 2011).

Ao apresentarmos tais compreensões oriundas de autores ligados à Psicologia, mesmo que de forma panorâmica, é possível estabelecer uma linha de pensamento que até hoje contribui para a forma como a

---

<sup>6</sup> Estes desequilíbrios e instabilidades receberam o nome de “Síndrome da adolescência normal”, na qual as seguintes sintomatologias se fazem presentes: 1) Busca de si mesmo e da identidade; 2) Tendência grupal; 3) Necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) Crises religiosas; 5) Deslocalização temporal; 6) Evolução sexual; 7) Atitude social reivindicatória; 8) Contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta; 9) Separação progressiva dos pais, e; 10) Constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1981).

juventude é vista e tratada no meio acadêmico. Compreendemos que toda teoria quando construída está circunscrita em um meio histórico e cultural, no qual são refletidas as formas pelas quais a sociedade se constitui e se autorepresenta. Desta forma, não é objetivo questionar a validade e a importância das teorias aqui mencionadas, conquanto reforçamos que tais perspectivas corroboram com uma visão de adolescência e juventude enquanto fase natural e conturbada do desenvolvimento humano, além de insistir em uma lógica adultocêntrica. Ademais, a experiência contemporânea, como afirma Debert (2010), coloca em evidência a necessária revisão das concepções da Psicologia do desenvolvimento, em que o curso da vida é periodizado como uma sequência evolutiva unilinear, em que cada etapa, apesar das particularidades sociais e culturais, tem um caráter universal.

No intuito de incorporarmos elementos culturais e históricos na compreensão da adolescência e da juventude, e de rompermos com as visões unicamente comportamentais e/ou biológicas, mencionamos o trabalho de Pierre Bourdieu (1983), que trouxe para o centro de suas indagações sociológicas a compreensão de que toda divisão entre idades é, por si só, arbitrária. Para Bourdieu, as classificações etárias, assim como por sexo, gênero e classe, equivalem sempre a impor limites e a produzir critérios pelos quais cada um deve se ater, manter-se em seu lugar. Em suas palavras,

Nada há aqui que não seja muito banal, mas que faz ver que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o facto de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação. Seria necessário pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes (BOURDIEU, 1983, p. 153).

As juventudes a que se refere Bourdieu exemplificam a necessidade de se analisar e comparar sistematicamente as condições de existência, o mercado de trabalho, as temporalidades, etc., a fim de compreender de qual jovem se fala. Isso porque cada jovem possui experiências, histórias de vida, anseios e até mesmo maturidades que não podem ser consideradas análogas. Bourdieu traz para a compreensão do conceito de juventude um fator a mais de análise, qual seja, as condições e classes socioeconômicas em que se encontram os jovens, podendo implicar naquilo que alguns autores preferem nominar de *juventudes*, no plural<sup>7</sup>.

Foi especialmente na década de 1960 que outras formas de se entender a juventude foram surgindo. A partir de manifestações e mobilizações político-sociais dos jovens, a compreensão sobre a categoria juvenil deixou de ser marcada somente pelas suas incompletudes e desvios, passando os jovens a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, reconhecidos no espaço público com demandas cidadãs específicas. Os jovens passaram a ser vistos como atores sociais com papel especial de transformação, como fonte de crítica, de contestação, de capacidade de prover utopias e de generosa dedicação à dimensão social (ABRAMO, 2005; FRAGA; IULIANELLI, 2003).

No entanto, exemplos contrários a essa representação, como a dos jovens indiferentes à experiência política, evidenciam a dificuldade de se pensar em uma identidade juvenil, portadora de utopias sociais, de desejo de justiça e de projetos de transformação do status quo. Observa-se, portanto, uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que os jovens são vistos como portadores da rebeldia e do desejo de mudança, outras características atribuídas a eles, como alienação, consumismo e individualismo, desvalorizam o seu potencial de participação ativa na sociedade (MORAES et al., 2010), daí, talvez, uma vez mais, a precaução em não se trabalhar com categorias amplas e genéricas sobre juventude, que, acima de tudo, não consideram a dimensão empírica oriunda dos contextos sociais investigados.

---

<sup>7</sup> Outros autores (DAYRELL, 2003; TAVARES; CAMURÇA, 2009) também utilizam o termo *juventudes*, no plural, reconhecendo os diferentes modos de ser jovem na sociedade contemporânea.

De acordo com Moreira e Barbosa (2010), estas constatações são compostas e impregnadas por elementos comparativos, referentes à participação social juvenil em décadas anteriores, especialmente nos anos 1960 e 1970, os quais, segundo os autores, são considerados referência de como a juventude deve atuar perante a sociedade, ou mesmo como um bom exemplo de juventude engajada. Ao relembrar fatos e manifestações históricas que tiveram nos jovens seu protagonismo central – como a marcha dos cem mil (1968), o movimento das diretas já (1983-1984) e o movimento dos caras pintadas (1992) – a primeira imagem que vem a mente é a das passeatas na rua, servindo ao imaginário social como referência de como os jovens devem atuar perante a sociedade, ou mesmo como um bom exemplo de juventude engajada (RIBEIRO, 2004; MOREIRA; BARBOSA, 2010; GROppo; ZAIDAN FILHO; MACHADO, 2008).

No rol destas considerações, devemos relembrar que, em junho de 2013, um grande número de pessoas se envolveu em manifestos que tinham como força base a atual situação política do país. Mesmo que com a participação de diferentes segmentos sociais, mais uma vez quem assumiu o protagonismo central das manifestações foi a juventude. Mais recentemente, em novembro de 2015 no Estado de São Paulo, um grande quantitativo de jovens ocupou aproximadamente 182 escolas contra a proposta de reorganização escolar do governador Geraldo Alckmin<sup>8</sup>. As manifestações que foram intensas, inclusive com confronto da Polícia Militar, cessaram quando o governador voltou atrás na sua decisão. Estes acontecimentos realimentam o debate, tão atual no nosso ponto de vista, sobre o engajamento dos jovens em causas políticas e sociais.

Diante destas considerações, entendemos que a juventude deve ser vista enquanto um grupo social que comporta maneiras criativas de reivindicar reconhecimento e resistir aos padrões estabelecidos, bem como formas inovadoras de inserção nas esferas da vida social. Por sua

---

<sup>8</sup> A proposta previa o fechamento de mais de 90 escolas, além da divisão das escolas em ciclos, separando alunos do ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio em unidades diferentes.

presença marcante nas sociedades contemporâneas, contribuem decisivamente para a produção e a renovação do repertório de valores e práticas sociais. Tais constatações são responsáveis pela reformulação da compreensão sobre a juventude, agora com caráter positivo e transformada em “modelo cultural”, a partir de alguns elementos: comportamento, gostos, beleza, práticas, insígnia da indústria cultural, etc. Este modelo cultural tem sido descrito como juvenilização da sociedade (PAIS, 1990; DEBERT, 2010).

Por fim, como vimos, a conceituação do termo juventude perpassa desde questões etárias a questões comportamentais, socioculturais e de imaginário social. Tais questões, que ora se apresentam em conjunto, ora superpostas, podem levar a equívocos e ambivalências de compreensão, conseqüentemente podendo gerar a exclusão dos múltiplos sujeitos jovens (já que nem todos se enquadram nas características atribuídas à categoria juvenil) pertencentes ao cenário atual. Diante deste apanhado teórico, que nos revela diferentes formas de se compreender a juventude, passaremos agora à análise das compreensões dos jovens que participaram da pesquisa. Intentamos captar as formas pelas quais os sujeitos jovens vêm significando a juventude, assim como quando ocorre, no seu entendimento, a transição para a vida adulta.

## **E quando acaba a juventude?**

Se a juventude, fase específica do desenvolvimento humano, tem sido representada a partir de noções que a qualificam como um período difícil (suscetível a comportamentos de risco), de preparação para a inserção no universo adulto, de contestação e energia, assim como de maturação biológica e psíquica, a adultez, por sua vez, tem sido representada como oposta: trata-se de um momento de maturidade, independência, responsabilidade e compromisso (DEBERT, 2010). Desta representação, é possível arguir que, para se atingir o status de adulto, além do fator etário, é necessário que o jovem assuma

compromisso com uma ocupação, seja responsável por si, constitua sua própria família, etc., características corriqueiramente atribuídas ao universo adulto.

Mesmo que não sendo nosso propósito aqui, ressaltamos que, assim como o observado na categoria “jovem”, a categoria “adulto” é composta por imagens e características que são responsáveis pela sua compreensão, também naturalizada e universal. Consideramos, portanto, necessário reconhecer que se tornar adulto não depende apenas da passagem por determinadas etapas da vida. Tanto a juventude como a adultez são categorias construídas socialmente e, por sua vez, dependem dos significados que lhes são atribuídos nos diferentes contextos culturais (PIMENTA, 2007).

Estando postas tais considerações sobre a etapa da juventude, assim como a forma em que tem sido considerada a sua transição para o universo adulto, cabe agora apresentarmos os jovens participantes da pesquisa, para na sequência atentarmos-nos para o que pensam sobre a temática.

Partimos do pressuposto de que para analisarmos e compreendermos as representações dos jovens sobre a própria juventude precisamos, de antemão, saber de quais jovens estamos falando, para além da condição de alunos ingressantes em uma universidade estadual. Portanto, trouxemos alguns dados que serão brevemente abordados na sequência e delineiam o perfil dos jovens envolvidos na pesquisa.

Participaram de nossa pesquisa 1313 jovens<sup>9</sup> seguindo a faixa etária previamente delimitada<sup>10</sup>. Destes, 64,2% pertencem ao sexo feminino e 35,8% ao sexo masculino; no que diz respeito à cor/etnia, 70,5% se autodeclararam brancos, 21,1% pardos, 5,3% negros, 2,2% amarelos e 0,3% indígenas. Quanto ao estado civil, 89% dos jovens são

---

<sup>9</sup> Vale lembrar que os jovens estavam distribuídos entre os sete câmpus da Unespar. Não fizemos distinção entre cursos, de modo que todos os ingressantes que se dispuseram, puderam participar da pesquisa.

<sup>10</sup> A pesquisa segue a delimitação etária proposta por órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Estatuto da Juventude, que consideram jovens os sujeitos na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos. Embora seja adotada tal delimitação, compreendemos que o critério etário deve estar associado a outros elementos socioculturais para a caracterização da juventude.

solteiros, 4,3% moram com companheiro(a) ou possuem uma união estável e 3,4% são casados no civil e no religioso. A maioria dos jovens exerce atividades remuneradas: 32,5% trabalham com carteira assinada, 13,6% trabalham sem carteira assinada, 6,4% trabalham por conta própria, 9,1% recebem bolsa de projeto de ensino, pesquisa ou extensão, 8,4% fazem “bicos” e 17,6% realizam estágio remunerado. No entanto, no que diz respeito à participação na vida econômica da família, apenas 13,2% são responsáveis pelo próprio sustento, 23,9% ajudam no sustento da família e 28,6% são sustentados pelos familiares. No que se refere à religião, dentre a maioria dos jovens (mesmo que havendo a presença de diversas opções religiosas), observa-se, em termos quantitativos, a preponderância de católicos (53,1%), seguido dos evangélicos (17%) e daqueles que acreditam em Deus, mas não possuem religião (11,4%).

Com o objetivo de entender como os jovens consideram a transição e/ou a finalização da juventude, fizemos o seguinte questionamento: “Quando a pessoa deixa de ser jovem?”. Os participantes da pesquisa (que tinham a possibilidade de escolher no máximo três dentre as assertivas que compunham a questão), optaram primeiramente, e em sua maioria, pela resposta “Nunca se deixa de ser jovem”, representando 29,3% da amostra, seguida de “Quando perde a alegria de viver”, com 26,9% e “Quando enfrenta os problemas sozinho”, totalizando 25,2%, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

**Tabela 1:** “Quando a pessoa deixa de ser jovem?”  
(Resposta múltipla – até três opções)

Opções ponderadas em ordem decrescente	%
Nunca se deixa de ser jovem	29,3%
Quando perde a alegria de viver	26,9%
Quando enfrenta os problemas sozinho	25,2%
Quando adquire família/filhos	24,7%
Quando adquire independência financeira	19,6%
Quando sai da casa dos pais	14,2%
Quando tem mais de 24 anos	9,0%
Não sei	7,0%
Quando começa a trabalhar	4,4%
Outros	3,6%
Quando começa a ficar doente	2,8%

**Fonte:** SERAFIM; MEZZOMO; PÁTARO, 2014

Diante destes dados, algumas questões nos chamam a atenção. Primeiramente, a diferença entre as porcentagens, que é pouco significativa (sobretudo entre as primeiras opções listadas pelos participantes: 29,3%, 26,9% e 25,2%) e mesmo que revele uma hierarquia entre as formas pelas quais os jovens compreendem a finalização da juventude, indicam uma certa imprecisão sobre tal momento. Se na própria literatura encontramos dissensos no que diz respeito tanto a definição como a transição da juventude, o mesmo parece ocorrer na visão dos jovens. Em segundo lugar, nota-se que constituir família, adquirir independência financeira, sair da casa dos pais e começar a trabalhar (como vimos, representações caricatas do universo adulto), não se apresentaram como as mais relevantes para os jovens.

Na opção “Outros”, onde os jovens poderiam especificar seu posicionamento, identificou-se frases que também vão na direção de uma juventude que nunca acaba:

“Creio que a juventude permanece em cada um...”;  
“O corpo envelhece, mas o coração sempre é

jovem”;  
“Juventude é estado de espírito”;  
“Ser jovem é questão de espírito e não de causas e idade”;  
“Só deixa de ser jovem quem quer, pois a juventude está em todos”;  
“Ser jovem é apenas estar”.

O estado de espírito mencionado pelos jovens reflete a ideia de juventude enquanto sinônimo de aproveitamento da vida, de alegria, de sonhos e, principalmente de planejamento do futuro. Esta ideia pode ser observada nas frases que se seguem, também extraídas da opção “Outros”:

“A pessoa deixa de ser jovem] quando deixa de acreditar em seus sonhos”;  
“Quando perde a ousadia e a esperança”;  
“Quando perde o interesse pela vida”;  
“Quando se tem uma velhice triste”.

Nesta mesma direção, com o objetivo de avaliar as representações que os jovens têm sobre a própria juventude, também os indagamos sobre os melhores aspectos dessa etapa da vida. Dentre as respostas, fizeram-se presentes e relevantes a possibilidade de estudar e o fato de ser nessa fase da vida que o futuro é mais fortemente vislumbrado. Corroborando com a ideia acima, em que os sonhos/projetos são representados como pertencentes ao estado de espírito jovem. Vejamos como esse dado foi representado pelos participantes:

**Tabela 2:** “Quais são as três melhores coisas em ser jovem?”  
(Resposta múltipla – até três opções)

Opções ponderadas em ordem decrescente	%
Estudar/adquirir conhecimentos	72,5%
Ter um futuro pela frente	68,2%
As amizades	48,6
Aproveitar a vida com alegria	34,4%
Ter liberdade	21,1%
Não ter as responsabilidades dos adultos	12,8%
Namorar com compromisso	9,3%
Participar da religião com os amigos	8,7%
Curtir as noites	8,4%
Não ter preocupações	6,5%
Não sei	4%
Namorar sem compromisso	3,8%
Não tem nada de bom	1,6%

**Fonte:** SERAFIM; MEZZOMO; PÁTARO, 2014

Consideramos importante mencionar que os acontecimentos que costumam ser vistos como marcadores de transição para a vida adulta (como no caso do primeiro emprego formal, a independência financeira e a conquista de um lar), não se dão de forma unilinear, havendo imprecisão com relação à idade em que ocorrem. Neste sentido, Pais (2009) considera que estes marcadores estão perdendo o status de transição, para o que o autor denomina de *ritos de impasse*<sup>11</sup>.

Para Groppo (2004), um “estado de espírito jovem” permite aos indivíduos a reconfiguração de suas identidades, comportamentos e valores. Ademais, é importante destacarmos que a ideia de papéis sequenciados, divididos por categorias etárias, não capta a realidade de uma sociedade que, para Bauman (2007), é caracterizada pela sua

<sup>11</sup> A partir de uma análise social da juventude europeia, o autor entende que a atual condição juvenil se configura pelo *impasse* vivido por muitos jovens em relação ao seu futuro. Os *ritos de impasse* substituem e preenchem o vazio de trocas simbólicas e ritualísticas que em sociedades tradicionais constituíam modelos consistentes de construção da identidade juvenil. Desta forma, os jovens até podem percorrer e atravessar as fronteiras que permitem a passagem da juventude para a vida adulta, porém, por serem estas fronteiras imprecisas e não-lineares, muitos deles não conseguem reunir as condições que os mantêm em determinado status do ciclo da vida. Ver mais em Pais (2009).

liquidez<sup>12</sup>. Para Bauman (2008), uma das maiores consequências do advento da modernidade foi a de expor a fragilidade e a instabilidade das coisas, abrindo a possibilidade e também a necessidade de remodelá-las – assim foi com a construção da identidade. Em suas palavras, “a predestinação foi substituída pelo projeto de vida, o destino pela vocação – e a natureza humana na qual cada um nasceu foi substituída pela identidade que cada um precisa podar e adaptar” (BAUMAN, 2008, p. 181).

Assim como Bauman, Giddens (1992)<sup>13</sup> concorda que falar em ciclos de vida já não é mais possível, haja vista que uma das características mais marcantes da modernidade é a da desinstitucionalização, na qual as conexões entre vida pessoal e troca entre as gerações/instituições se quebram. Neste sentido, o curso de vida se transforma em um espaço de experiências abertas, e não meramente de passagens ritualizadas de uma etapa para outra (DEBERT, 2010).

Muito mais do que uma fase difícil ou de preparação para a vida adulta, os dados apresentados apontam para uma concepção de juventude enquanto “estilo de vida”, “forma de ser” ou “estado de espírito”, em que todos – independente da idade – podem assumir. Estas concepções, provenientes dos próprios jovens, personificam um desejo/preensão de ser, marcados por representações culturalmente construídas, principalmente pela mídia, que enfatiza o ideal da eterna jovialidade. Assim sendo, entendemos, apoiados por Gauchet (2004), que a imposição desta idealização não acontece sem custos psíquicos importantes.

É neste sentido, por exemplo, que tal idealização faz com que na velhice os indivíduos sintam-se responsáveis por manter ou alcançar uma vida saudável, ativa e jovem. Conquanto, a ideia de uma velhice que deve ser jovem a qualquer custo pode levar a uma marginalização

---

<sup>12</sup> Segundo Zygmunt Bauman (2007), estamos diante do que ele denominou de “modernidade líquida”. Em uma sociedade líquido-moderna, as organizações sociais (que dão condições sob as quais agem os indivíduos) mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a sua própria consolidação.

<sup>13</sup> Mesmo que partindo de noções distintas de modernidade, os postulados de Bauman e Giddens – sociólogos de renomada importância na contemporaneidade – convergem e nos fornecem subsídios interpretativos para compreender as características e as consequências da modernidade no que diz respeito a cronologização da vida.

daqueles em que o envelhecimento físico e mental consumiu as possibilidades de um estilo de vida mais ativo (GROPPO, 2004). Debert (2010) também contribui ao afirmar que se a juventude perde conexão com um grupo etário específico e passa a significar um valor que deve ser conquistado e mantido em qualquer idade, a velhice também perde conexão com um grupo etário específico, passando a ser concebida como um modo de expressar uma atitude de negligência com o corpo, de falta de motivação para a vida, etc.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-39.

AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho (orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, p. 25-39.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BONINI, Lara de Fátima Grigoletto. **“Não tenho religião, apenas a crença em Deus”**: representações político-religiosas de jovens sem religião da Unespar. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento). Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da juventude**: Lei federal n. 12852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como um valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, 2010.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007, p. 19-55.

FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Introdução: juventude, para além dos mitos. In FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 19-37.

FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GALLATIN, Judith. **Adolescência e individualidade**: uma abordagem conceitual da Psicologia da adolescência. São Paulo: Harbra, 1978.

GAUCHET, Marcel. La redéfinition des âges de la vie. **Le débat**: histoire, politique, société, 132, 2004, p. 27-44.

GIDDENS, Anthony. **As transformações da intimidade**: sexualidade, amor e erotismos nas sociedades modernas. São Paulo, Editora da Unesp, 1992.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

GROPPO, Luís Antonio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (orgs.). **Movimentos Juvenis na Contemporaneidade**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2008.

KNOBEL, Maurício. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981, p. 24-63.

MORAES, Leandro Gama et al. Juventude e representações sociais de participação política. **Revista Eletrônica de Psicologia Política**, San Luis, Ano 8, n. 23, p. 88-101, 2010.

MOREIRA, Danilo; BARBOSA, Luisa. Juventude e participação: apatia ou exclusão política? **Revista Juventude.br** (Centro de Estudos e Memória da Juventude), São Paulo, v. 5, p. 13-20, jun. 2010.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. XXV, n. 105-2016, p. 139-165, 1990.

\_\_\_\_\_. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude**: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIMENTA, Melissa de Mattos. **“Ser jovem” e “Ser adulto”**: identidades, representações e trajetórias. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Renato, Janine. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004, p. 19-33.

SANTOS, Thaís Serafim dos. **Juventude e representações político-religiosas**: projetos de vida dos jovens ingressantes da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento). Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2016.

SERAFIM, Thaís; BONINI, Lara Grigoletto. Reflexões sobre juventude brasileira e engajamento político-social – Lucia Rabello de Castro. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 11-19, jan./jun. 2015.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, set./dez. 2012.

TAVARES, Fátima; CAMURÇA, Marcelo. Juventudes e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Numen**: Revista de estudos e pesquisas da religião, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 11-46, jan./jul. 2004.

UNESCO. **Políticas de/para/com Juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.



## Capítulo 3

# A verticalização urbana na cidade de Campo Mourão - PR

Josimari Brito Morigi  
Marcos Clair Bovo

### Introdução

A verticalização das cidades brasileiras é um processo que não está restrito às metrópoles e grandes cidades. Este se encontra presente também nas cidades médias e pequenas. A partir da década de 1980 o interesse por essa temática tem se ampliado tornando-se objeto de investigação por diferentes profissionais, dentre eles destacamos, os engenheiros, urbanistas, arquitetos, sociólogos e geógrafos que em suas pesquisas apresentam diferentes enfoques de análises.

Para Ramires (1998, p. 27) o processo de verticalização do espaço urbano “representa uma revolução na forma de construir afetando a dinâmica de acumulação- reprodução do capital no setor de construção civil e mercado imobiliário”. Dessa forma possibilita-se por meio desse capital que várias alterações de formas e funções venham ocorrer na paisagem urbana. Isso ocorre por intermédio da multiplicação do solo que obtém a revalorização do espaço, resultando no aumento do potencial de aproveitamento.

É neste contexto que a verticalização urbana é percebida como um dos principais processos de expansão das cidades e se distingue fisionomicamente da expansão horizontal, pela construção de edificações formadas por múltiplos pavimentos. Suas origens estão

relacionadas com a Revolução Industrial, que permitiu a padronização dos materiais de construção e também o surgimento de novas tecnologias, facilitando a construção dos prédios constituídos por diversos pavimentos.

Todavia, a verticalização urbana não está relacionada apenas com os benefícios da evolução tecnológica e da produção industrial. Uma vez que, a lógica responsável por movimentar todo este sistema está essencialmente associada com o processo de acumulação capitalista. Pois, é através do desenvolvimento do capitalismo que a habitação, em conjunto com os demais bens necessários para atender às necessidades do ser humano, ostenta a forma de mercadoria.

Diante das considerações iniciais apresentadas a respeito da verticalização o texto objetiva analisar o processo de verticalização em cidades de porte médio, com ênfase na cidade de Campo Mourão (PR). Para análise do processo de verticalização da referida cidade foram definidos os prédios públicos e privados com oito e mais pavimentos. Os dados referentes a esses prédios foram obtidos por meio de pesquisa *in loco* na área de estudo e também por meio de levantamento de dados junto à Prefeitura Municipal.

Dessa forma o processo de verticalização urbana de cidades brasileiras de porte médio tem se tornado foco de estudo, apenas nos últimos anos. No entanto, é notória a publicação de estudos voltados para esta temática. Contudo, verificou-se uma carência de pesquisas voltadas para o estudo da verticalização da cidade de Campo Mourão.

Este texto está constituído de três momentos principais, sendo que num primeiro momento, é apresentado um referencial teórico sobre o conceito de verticalização e também sobre o desenvolvimento do processo de verticalização como produção do espaço urbano. Num segundo momento tem-se uma caracterização do processo de verticalização urbana nas cidades brasileiras de porte médio e dos principais estudos sobre o tema desenvolvidos em cidades desse porte. Num terceiro momento, aborda-se o desenvolvimento do processo de verticalização urbana de Campo Mourão, onde se apresenta a descrição e realiza-se a análise de tal fenômeno urbano.

## **A produção do espaço urbano e o processo de verticalização**

Discorrer sobre o conceito de espaço urbano é algo muito complexo, uma vez que cada sociedade o vê de modo particular, levando em conta as suas concepções sociais e culturais. No entendimento de Corrêa (1989),

O espaço urbano capitalista – fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheio de símbolos e campo de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço. São agentes sociais concretos, e não um mercado invisível, ou processos aleatórios atuando sobre um espaço abstrato. A ação destes agentes é complexa, derivado da dinâmica de acumulação de capital, das necessidades mutáveis de reprodução das relações de produção, e dos conflitos de classe que dela emergem. A complexidade da ação dos agentes sociais inclui práticas que levam a um constante processo de reorganização espacial que se faz via incorporação de novas áreas ao espaço urbano, densificação do uso do solo, deterioração de certas áreas, renovação urbana, relocação diferenciada da infra-estrutura e mudança, coercitiva ou não, do conteúdo social e econômico de determinadas áreas da cidade. Os agentes sociais são os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos (CORRÊA, 1989, p. 5).

Desse modo, o espaço urbano capitalista é objeto de

transformações e metamorfoses pela ação dos cinco agentes sociais supramencionados. É importante elucidar que os proprietários dos meios de produção, ou seja, os grandes industriais e proprietários de empresas comerciais agem de modo a determinar a produção do espaço urbano, seguindo os seus anseios particulares e intervêm, também, na (re)organização das demais formas de uso da terra (CORRÊA, 1989).

Já os proprietários fundiários, realizam a especulação imobiliária e, através dela, transformam-se no principal causador de conflitos com os proprietários dos meios de produção. Essas subversões são 'mediadas' pelo Estado que, pressionado, se vê obrigado a realizar ações voltadas para atender aos interesses dos proprietários dos meios de produção.

O Estado, por sua vez, é o agente responsável pela regulamentação da ocupação e também do uso do solo urbano, cabendo a ele a elaboração de leis e normas atreladas ao uso do solo, com o intuito de garantir a qualidade da vida urbana. Vale lembrar que, essa regulamentação não se dá de forma 'pacífica'. Ou seja, a regulamentação ocorre com a presença preponderante de disputas, conflitos e jogos de interesses entre os vários grupos e agentes da sociedade, nos quais cada grupo reivindica seus próprios interesses. Segundo Corrêa (1989), espera-se que a atuação do Estado seja desempenhada de modo coeso e dentro do que a sociedade espera. Ademais, o Estado age, ainda, como promotor imobiliário, pois atende aos interesses dos demais agentes de promoção da organização espacial urbana.

Por outro lado, os promotores imobiliários formados pelos distintos agentes responsáveis pelas operações de incorporação, construção, financiamento, estudos técnicos e comercialização, desempenham as seguintes ações estratégicas: a produção de moradias para atender a demanda solvável e a obtenção da ajuda do Estado para construir residências para atender a demanda não solvável.

Cabe frisar que, os grupos sociais excluídos, por não terem renda suficiente que lhes permita o acesso à habitação digna, visto que a moradia é considerada um bem seletivo na sociedade capitalista, não possuem alternativas a não ser, os cortiços, as residências degradadas,

a autoconstrução na periferia, a favela e habitações construídas pelo Estado.

A articulação entre os agentes denominados de modeladores do espaço urbano permite, segundo seus múltiplos interesses, dar forma ao espaço da cidade também por meio do processo de verticalização urbana, que tem como principal objeto/mercadoria, o edifício composto por diversos pavimentos, simbolizando, ainda, status, modernidade e desenvolvimento.

Conforme Souza (1989) e Oliveira (1992), de uma forma mais sucinta, são identificados ao menos três agentes que produzem a verticalização: os incorporadores, os construtores e os vendedores. Ademais, conforme salientam as autoras, o mesmo agente pode ostentar, pelo menos, duas incumbências, cujos papéis realizados podem ser agregados ou desagregados dependendo dos seus interesses.

Silva (2008) pontua que como o próprio termo demonstra, verticalização é a construção designada à moradia ou concentração de escritórios, composta de múltiplos pavimentos, capaz de revolucionar a cidade com as amplas transformações morfológicas na paisagem urbana. De acordo com Ramires (1997):

Verticalizar significa criar novos solos, sobrepostos, lugares de vida dispostos em andares múltiplos, possibilitando, pois, o abrigo, em local determinado, de maiores contingentes populacionais do que seria possível admitir em habitações horizontais e, por conseguinte valorizar e revalorizar estas áreas urbanas pelo aumento potencial de aproveitamento. (RAMIRES, 1997, p. 5).

Para maiores esclarecimentos, a verticalização é definida por Mendes (1992) como:

um processo intensivo de reprodução do solo

urbano, oriundo de sua produção e apropriação de diferentes formas de capital, principalmente consubstanciado na forma de habitação, como é o caso do Brasil. Além da associação junto às inovações tecnológicas, que interferem no processo, alterando a paisagem urbana. (MENDES, 1992, p. 30).

Corroborando com o exposto, Garrafa e Guerra (2011), enfatizam que o processo de verticalização urbana teve início no final do século XIX, com a invenção do concreto armado e do elevador. Lembrando que, o concreto armado possibilitou a realização de construções mais altas e mais estáveis. Já o elevador permitiu a locomoção facilitada a todos os pavimentos. Muito embora estas duas grandes invenções sejam francesas e a verticalização tenha sido ensaiada em Paris e em outras capitais europeias. Foi nos Estados Unidos que a verticalização urbana se difundiu de modo mais intenso, tanto em volume como em altura, principalmente após os anos 1930 em cidades como Nova York e Chicago, as quais passaram a concentrar grandes arranha-céus. Dentre os arranha-céus construídos nesta época podemos destacar: Edifício Chrysler (Figura 1), Empire State (Figura 2), Rockefeller Center (Figura 3). O Edifício Chrysler foi construído na década de 1930 pelo arquiteto Willian Van Alen, constituído de 77 pavimentos com 319 metros de altura, foi construído basicamente em aço e alvenaria de tijolos. Sua cobertura foi revestida em aço especial. Já o Empire State foi construído em 1931, pelo escritório de arquitetura dos profissionais Shreve, Lamb e Harmon. Este edifício apresenta 381 metros de altura, possui estrutura de aço e várias contradições, ou seja, uma transição entre metal e pedra, entre volume monumental e arejado e entre o trabalho manual e máquina industrial. Quanto ao Edifício Rockefeller Center foi construído na década de 1940, com 250 metros de altura e foi construído pelos arquitetos Rinhard e Hofmeister, Coerbett, Harrison And MacMurray, Hood e Fouilhoux, utilizou as mesmas tecnologias empregadas nos edifícios Edifício Chrysler,

## Empire State.

**Figura 1:** Edifício Chrysler



**Fonte:**

<http://derosaword.typepad.com/.a/6a00d8341c7c7d53ef00e55350b7208833-popup>.

Acesso em: 15 nov. 2015

**Figura 2:** Empire State



**Fonte:**

<http://www.empirestaterealtytrust.com/properties/office/empire-state-building1>.

Acesso em: 15 nov. 2015

**Figura 3:** Edifício Rockefeller Center



**Fonte:** <http://turismoneuevayork.com/wp-content/uploads/2012/02/Rockefeller-Center.jpg>. Acesso em: 15 nov. 2015

Ainda segundo os autores, tal concentração de edifícios altos na metrópole norte-americana passou a exercer fascínio visual e tecnológico, que era visto como *status* social e econômico. Destarte, estabeleceu-se um padrão a ser difundido por todas as cidades que se queriam ser importantes. Ou seja, para uma cidade ser considerada uma grande metrópole ela deveria possuir uma concentração de edifícios altos. Na cidade de São Paulo a verticalização ganhou força nas primeiras décadas do século XX quando a construção de modalidade de habitação e escritórios em diversos pavimentos tornou-se mais intensa.

Conforme destaca Fresca (2005), o processo de verticalização urbana no Brasil, ou seja, a construção de edifícios de diversos pavimentos começou a ser ampliada durante a década de 1920<sup>1</sup>, no contexto do processo de substituição industrial das importações, tendo como destaque a cidade de São Paulo, a qual sofrera transformações significativas associada às inovações técnicas na área da construção civil; às mudanças no sistema bancário com expansão da creditização para aquisição de imóveis; nas imposições culturais de uma nova forma de morar, dentre outras.

**Figura 4:** Edifícios construídos na década de 1920 em São Paulo



Fonte: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.080/280>. Acesso em: 15 nov. 2015

---

<sup>1</sup> À esquerda, é possível visualizar a construção do Edifício Martineli, em construção; à direita Edifício Sampaio Mareira. Vale Anhangabaú, São Paulo, 1927.

No que concerne à precoce verticalização das cidades brasileiras, Prandini explana que “Os edifícios de vários andares já começaram a surgir, não como índice de falta de espaço, mas atestando a riqueza da cidade e a sua chegada a uma base de princípios de maturidade”. (PRANDINI, 1954, p. 67).

Segundo Garrefa e Guerra (2011), além dos aspectos arquitetônicos da cidade, a verticalização também passou a apresentar um efeito imobiliário prático em cidades de crescimento demográfico muito intenso e preços de terra próxima ao centro em ascensão: a possibilidade de criar solo artificialmente por meio da sobreposição de pavimentos. Dessa forma, mais do que uma maneira de modernizar a cidade, a verticalização tornou-se um meio próspero de auferir lucro imobiliário.

Ainda segundo os autores, a imagem de metrópole moderna, associada à regulação urbanística que induzia a verticalização contribuiu para a difusão desse modelo espacial de forma equivocada e pouco criteriosa também pelas cidades médias brasileiras e convertessem em ideal a algumas cidades pequenas de modo tardio a partir da década de 1980.

Fresca (2013) ressalta que o desenvolvimento do sistema capitalista desde as últimas décadas do século XX tem produzido processos complexos no Brasil, tais como: a desconcentração da produção industrial, intensas modificações na base produtiva nacional, ampliação da presença do capital internacional no controle de diversas atividades produtivas, comerciais e prestadoras de serviços, fortes alterações na estrutura do emprego nacional, etc. Contudo, do ponto de vista da urbanização pode-se incluir ainda a continuidade da formação e expansão de aglomerações urbanas e metrópoles, articulada a produção, ao consumo, a geração e a busca por empregos diante do aprofundamento da divisão territorial do trabalho. Em suma, os processos supramencionados, de algum modo, têm repercutido na (re)produção do espaço urbano das cidades brasileiras.

Cabe destacar que, diversos autores tais como (SPOSITO, 1991; MENDES, 1992; SOUZA, 1994; RAMIRES, 1998) enfatizaram em

seus estudos, o processo de verticalização e seus efeitos nas transformações do espaço urbano. Para os referidos autores, a verticalização representa a materialização das transformações técnicas que abordam principalmente as grandes e médias cidades contemporâneas de forma proeminente. Tal acontecimento é uma das alternativas admissíveis traçadas e deliberadas pelos distintos agentes sociais e interesses econômicos que envolvem a instauração interna das cidades. A verticalização das cidades intermediárias da rede urbana brasileira constitui-se em uma revolução da forma de habitar, de construir, afetando a dinâmica da acumulação de capital no setor da construção civil (SOUZA, 2003; MENDES, 2004).

Souza (1994) adverte que o espaço urbano se valoriza e sobrevaloriza por meio da instalação de edifícios verticais, visto que o processo de verticalização vai além da construção do edifício, possui a capacidade de reproduzir os diversos tipos de capitais. Compendiada na produção do edifício, a verticalização, na concepção de Souza (1994, p. 247), “veio, sem dúvida alguma, realizar uma complexa estratégia do processo de produção capitalista na sua mais ampla dimensão”.

Em suma, o processo de verticalização urbana no Brasil, que teve seu início nas primeiras décadas do século XX, primeiramente nas grandes cidades tais como São Paulo e Rio de Janeiro, dentre outras; posteriormente, se espalhou para outros centros urbanos de grande, médio e pequeno porte.

Atualmente, existem diversas abordagens referentes à verticalização urbana de cidades de grande, médio e pequeno porte. Uma vez que, tratando-se especificamente das cidades brasileiras, tal processo pode ser entendido como uma das principais fases do processo de urbanização no país. Neste sentido, pretende-se destacar, no próximo item, as concepções à cerca da verticalização urbana, com foco direcionado às cidades brasileiras de porte médio.

## O processo de verticalização em cidades brasileiras de porte médio

Antes de adentrarmos à temática da verticalização em cidades brasileiras de porte médio, torna-se necessário apresentar a definição do termo 'cidade'. Porém, cabe frisar que o conceito de cidade também é considerado de definição complexa pela grande maioria dos autores que versam sobre este tema. Tal complexidade ocorre devido às inúmeras características, abordagens e origens. Contudo, são inúmeras as definições encontradas para o termo 'cidade'. Geralmente, cada país possui sua própria definição de cidade, ou, na maioria das vezes, a definição de cidade pode mudar de estado para estado, sendo que os principais critérios considerados para a definição são: tamanho populacional, aspectos funcionais, socioeconômicos, etc.

Segundo Silva e Ferreira (2009), no Brasil, define-se como cidade toda sede municipal, independente de seu quantitativo populacional.

Para Souza (1999), o conceito de cidade está associado à materialidade do espaço construído, ao concreto, onde vivem os cidadãos, ao conjunto de infraestruturas, de equipamentos, enfim de todo a materialidade que possibilita a vida coletiva de um conjunto de pessoas coabitando.

Complementando as abordagens anteriores, Carlos (2003) explica que:

A cidade aparece como materialidade, produto do processo de trabalho, da sua divisão técnica, mas também da divisão social. É materialização de relações da história dos homens, normatizadas por ideologias; é forma de pensar, sentir, consumir, é modo de vida, de uma vida contraditória (CARLOS, 2003, p. 26).

É importante ressaltar que estudos sobre as cidades de porte médio têm ganhado destaque nas últimas décadas entre os pesquisadores e também no meio acadêmico. Todavia, ao buscar-se na literatura

especializada uma definição para a expressão 'cidade de porte médio', notou-se que não há um consenso terminológico sobre o que seja uma 'cidade de porte médio' no Brasil. Existem vários critérios e parâmetros demográficos (mínimos e máximos) que mudam de acordo com a ótica dos pesquisadores, com a realidade local, etc.

Tomando por referência os estudos realizados por Sposito (2004), a definição de cidades de porte médio se dá pelas características que lhes são intrínsecas, como por exemplo, seu tamanho demográfico. No entanto, não se pode reconhecer que uma cidade de porte médio seja uma cidade média, descrevendo esta como sendo:

aquela que desempenha papéis de intermediação na rede urbana, sem compreender ao mesmo tempo suas características (o que não se restringe ao tamanho demográfico e deve incluir a estruturação interna de seus espaços), como suas relações com outras cidades o que impõe o reconhecimento de seus papéis na estruturação urbana da rede (SPOSITO, 2004, p. 331).

A autora ainda afirma que o conceito de “cidades médias” seria apropriado somente àquelas cidades de porte-médio que exercem papéis intermediários e/ou regionais no âmbito da rede urbana. Assim sendo, o número de cidades de porte-médio é maior do que o número de cidades médias.

Andrade e Serra (2001) mencionam que, conforme foi determinado pelo IBGE, as “cidades de porte médio” são aquelas com porte populacional entre 50 mil a 500 mil habitantes.

De acordo com Carvalho e Oliveira (2008), o edifício vertical, caracteriza-se como o elemento que permite multiplicar o uso do solo, transformando o espaço urbano. Esse objeto que durante um longo tempo, simbolizava metrópoles e grandes cidades, não lhes é mais exclusivo. Pois, faz parte também do espaço citadino de cidades de porte médio, como Campo Mourão, por exemplo.

No Brasil, o processo de verticalização mostrou-se vertiginoso em algumas cidades de porte médio, a partir da década de 1980. De acordo com Fresca (2009), essa aceleração da verticalização em diversas cidades brasileiras de maneira geral, é resultante de três fatores: primeiramente, em consequência de uma conjunção de intensa recessão, de redução no ritmo de desenvolvimento econômico-social que teve como marcos o aumento expressivo da taxa de inflação e a criação de vários planos econômicos para refreá-la, visto que a recessão havia sido considerada a grande responsável pelo retrocesso do desenvolvimento.

Dessa forma, as condições recessivas onde a inflação era somente um mecanismo defensor para a economia, admitiram a ampliação da construção civil, tendo a sua maior expressão na construção de edifícios, favorecida pelos mecanismos complexos da ciranda financeira, principalmente da década de 1980. Um segundo aspecto, associa-se à dinâmica socioespacial brasileira, que permitiu às inúmeras aglomerações urbanas, ultrapassar o limite dos 100 mil habitantes e, a instauração de dezenas de novas cidades milionárias.

Ademais, nesse fortalecimento da urbanização, a construção de edifícios foi uma das proeminências na produção do espaço urbano, onde diferentes agentes sociais utilizaram tal processo para a continuação da reprodução do capital e da manutenção do processo de segregação socioespacial, dentre outros. E, por fim, um aspecto de grande acuidade para o desenvolvimento arrolado, atrela-se à complexificação da divisão social do trabalho, com alterações marcantes nas classes sociais e suas diversas frações sociais, a atender o mercado consumidor dos edifícios residenciais (FRESCA, 2009).

Nas últimas décadas, diversas cidades brasileiras de porte médio têm se destacado no âmbito da rede urbana, seja por sua dimensão demográfica, ou ainda, pelo conjunto de papéis regionais que passam a desempenhar. Em consequência disso, têm-se difundido de modo intenso, estudos sobre a verticalização urbana de cidades de porte médio. Dentro desse contexto, destacam-se os estudos realizados por Sposito (2007), Mendes (1992), Costa (2002), Mendes e Töws (2009),

Barreto (2007), Silva (2002), Tudini (2006), dentre outros.

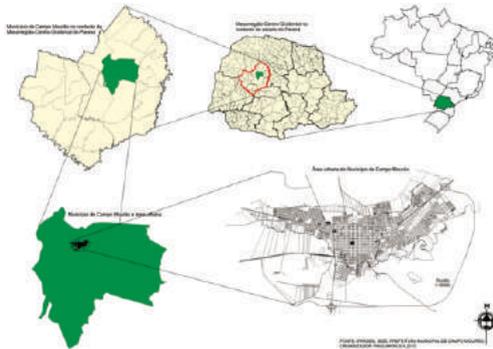
É notória ainda, a escassez de estudos voltados para a análise do processo de verticalização urbana da cidade de Campo Mourão. Em um estudo preliminar sobre tal processo, Morigi e Morigi (2013), elencam que a verticalização na referida cidade, teve seu início em meados do século XX, porém vem se mostrando mais expressiva nas últimas décadas, em consequência da valorização do solo urbano, da ampliação do crédito imobiliário e da atuação dos agentes produtores do espaço urbano. A análise mais aprofundada da verticalização da cidade de Campo Mourão será nosso objeto no próximo item desse texto.

### **A verticalização urbana em Campo Mourão**

Neste item apresentamos os resultados da pesquisa referente ao processo de verticalização em cidades de porte médio, com ênfase na cidade de Campo Mourão que está localizada na Mesorregião Centro Ocidental Paranaense, conforme a Figura 5.

O município de Campo Mourão, formado pela cidade de Campo Mourão e o distrito de Piquirivaí, tem sua economia baseada principalmente na agricultura e é considerado polo regional da Mesorregião Centro Ocidental Paranaense, constituída por 25 municípios. Limita-se ao norte com o município de Peabiru, ao nordeste com o município de Barbosa Ferraz, ao sul com o município de Luiziana, ao leste com o município de Corumbataí do Sul, ao oeste com os municípios de Farol e Mamborê e ao noroeste com o município de Araruna. Sua população total de acordo com o censo demográfico do IBGE realizado em 2010 é de 87.194 habitantes, sendo 82.676 habitantes residentes na área urbana. Possui área total de 757,876 Km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 115,05 hab./Km<sup>2</sup> (IBGE, 2011). Sua área urbana abrange cerca de 1.943,32 hectares.

**Figura 5:** Localização da área urbana de Campo Mourão (PR)



**Organizado:** Pagliarini S. N. 2015

A pesquisa inicia-se fazendo uma análise de fotografias antigas de Campo Mourão, que por meio destas pôde-se perceber que o processo de verticalização já se mostrava presente na década de 1950 com edifícios constituídos de três, quatro ou de cinco pavimentos (Figura 6) e a maioria dos mesmos tinham como uso as atividades comerciais.

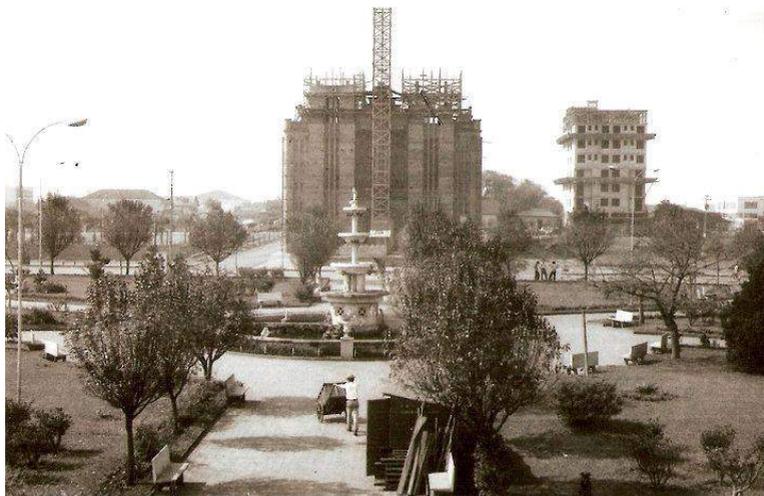
**Figura 6:** Vista parcial da Avenida Capitão Índio Bandeira na década de 1950



**Fonte:** Acervo de Jair Elias dos Santos

Já na década seguinte houve um aumento no quantitativo desses edifícios menores e, nos últimos anos dessa mesma década, foi iniciada a construção do primeiro edifício mais alto, o Edifício Belim Carollo composto por oito pavimentos, onde foi instalado o Hotel Santa Maria (Figura 7). O mesmo foi inaugurado no mês de outubro de 1970.

**Figura 7:** Catedral São José sendo construída na década de 1960



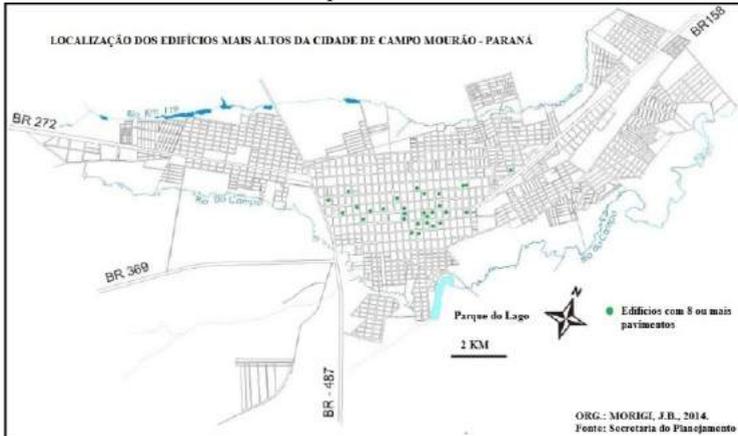
**Fonte:** <http://baudoluizinho.blogspot.com.br/2012/06/catedral-de-sao-jose-campo-mourao.html>. Acesso em: 20 maio 2014

Apesar de o processo de verticalização ter sido iniciado por volta da década de 1950, o mesmo tornou-se mais intenso somente a partir dos anos 2000, quando diversos edifícios foram construídos, inclusive os mais altos da cidade. Essa intensificação foi resultado principalmente do aquecimento do mercado imobiliário.

Diversas construtoras identificaram em Campo Mourão boas oportunidades de auferir lucros e resolveram investir na construção de edifícios constituídos por diversos pavimentos, destinados, sobretudo, para a habitação. Destarte, diversos edifícios residenciais, comerciais e mistos foram lançados nos últimos anos, especialmente nas proximidades da área central e nas suas adjacências (conforme

evidenciado na Figura 8), onde o solo urbano é mais provido de amenidades e conseqüentemente mais valorizado.

**Figura 8:** Localização dos edifícios mais altos da cidade de Campo Mourão-PR



**Organizado:** Morigi, 2014

Morigi e Morigi (2013) ressaltam que o processo de verticalização em Campo Mourão não se deu em decorrência de falta de espaço, mas como um dos efeitos do desenvolvimento econômico, da modernidade e do progresso que a cidade alcançou nas últimas décadas e demonstra também a ocorrência de grandes investimentos imobiliários.

Deve-se considerar ainda que desde 2005 o mercado imobiliário brasileiro vem vivenciando um forte crescimento, influenciado especialmente pelo cenário econômico favorável para o setor e também pela influência de políticas de incentivo ao crédito imobiliário e pela redução das taxas de juros que aumentam a capacidade de compra dos pequenos investidores e tornam o investimento em imóveis mais atraentes para aqueles que almejavam aumentar seu patrimônio financeiro.

Ressalta-se ainda que a renda mínima necessária para se adquirir um financiamento imobiliário foi bastante reduzida ao longo dos anos, o que permitiu que um número maior de pessoas tivesse acesso ao

crédito imobiliário, deixando o mercado aquecido na grande maioria das cidades brasileiras, tal como em Campo Mourão, que segundo os dados fornecidos pela Secretaria do Planejamento do Município, a metragem da construção civil dobrou em 2014 em relação ao ano anterior. Os números divulgados revelam que em 2013 foram 291,8 mil m<sup>2</sup> aprovados, enquanto que em 2014 o número saltou para 587,6 mil m<sup>2</sup>. Esse salto representa um crescimento de 101%. Já em relação ao número de alvarás emitidos a Secretaria de Planejamento destaca que também houve um aumento, saltando de 790 em 2013 para 1002 em 2014, representando um aumento de 26%.

Deste modo, pode-se dizer que a construção civil está aquecida em Campo Mourão, e esse aquecimento é refletido através do aumento na construção de conjuntos habitacionais e de edifícios verticais.

Por meio do levantamento de dados realizado junto à Prefeitura Municipal, observou-se que a verticalização em Campo Mourão (Figura 9) se apresentou de maneira mais vigorosa a partir de meados da primeira década do século XXI. E com a realização da pesquisa de campo, notou-se ainda, que existe uma grande variação nos tamanhos dos edifícios construídos na cidade, havendo cerca de 30 edifícios de porte maior (com oito ou mais pavimentos) e uma grande quantidade de edifícios de porte menor (de quatro, cinco, seis e sete pavimentos).

**Figura 9:** Vista aérea parcial da cidade de Campo Mourão – PR



**Fonte:** [https://campomouraoprefeitura.wordpress.com/2011/12/21/campo-mourao-e-o-5o-do-parana-na-geracao-de-empregos/vista-aerea-de-campo-mourao\\_arquivo-ascom-pmcmourao/](https://campomouraoprefeitura.wordpress.com/2011/12/21/campo-mourao-e-o-5o-do-parana-na-geracao-de-empregos/vista-aerea-de-campo-mourao_arquivo-ascom-pmcmourao/). Acesso em: 20 maio 2014

Ademais, os edifícios apresentam características distintas em termos de amplitude, complexidade, formas arquitetônicas variadas, etc. Percebeu-se também que existem diversos edifícios na cidade que ainda estão em processo de construção, tais como o edifício residencial Fiorella, o edifício residencial Trianon, o edifício residencial Napoli, o edifício residencial Dom Antonio, o edifício residencial Solaris, entre outros.

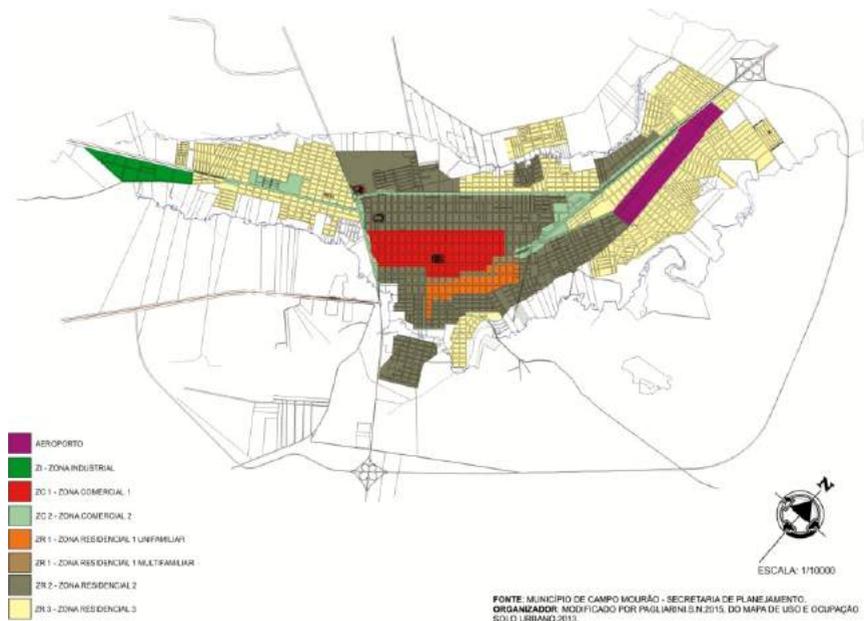
Salienta-se também que o Estado exerce papel fundamental no processo de produção do espaço urbano, uma vez que define os ritmos e os locais onde a verticalização pode ser desenvolvida, entretanto sempre buscando favorecer os interesses da classe dominante e do mercado imobiliário. Destarte, pode-se dizer que a verticalização se apresenta como parte de um jogo econômico complexo, que envolve a articulação de interesses de diversos agentes produtores do espaço.

O uso e a ocupação do solo em Campo Mourão são regidos pela Lei Complementar n. 31/2014 de 17 de Julho de 2014, de Zoneamento de Uso e Ocupação do Solo Urbano e Rural, que em seu artigo 8º subdivide a área urbana do Município em zonas (Figura 10), com o desígnio de melhor organizar a distribuição espacial da população e das atividades econômicas no território do município, de forma a impedir e corrigir as distorções do crescimento urbano e seus efeitos negativos sobre o meio ambiente; a integração e complementaridade entre as atividades urbanas; a ordenação e controle do uso do solo, de forma a evitar: a utilização inadequada dos imóveis urbanos; a proximidade de usos incompatíveis ou inconvenientes; o desdobro do solo, a edificação ou o uso excessivo ou inadequado em relação à infraestrutura urbana; a instalação de empreendimentos ou atividades que possam funcionar como polos geradores de tráfego, sem a previsão da infraestrutura correspondente; a retenção especulativa de imóvel urbano, que resulte na sua subutilização ou não utilização; a deterioração das áreas urbanizadas; a poluição e a degradação ambiental.

Por meio do trabalho de campo, pôde-se observar que há uma maior concentração de edifícios mais altos dentro da área abrangida pela

Zona Comercial I que se caracteriza por ser destinada predominantemente a atividades comerciais e de serviços vicinais e de bairro. De alta densidade populacional, podendo ser ocupada por edificações verticais de até vinte pavimentos. Contudo, há que se considerar também o fato de que esta área da cidade está mais bem provida de infraestruturas se comparada às demais áreas do espaço urbano mourãoense, e por conta disso acaba sendo mais atrativa para o mercado imobiliário, especialmente para a construção de edifícios verticais.

**Figura 10:** Zoneamento da Área Urbana de Campo Mourão – PR



**Fonte:** Secretaria de Planejamento do Município de Campo Mourão, 2008

Observou-se ainda que o processo de verticalização urbana de Campo Mourão encontra-se mais concentrado na região central da cidade, em função do comércio e dos serviços ali instalados.

Nas demais Zonas demonstradas no mapa do zoneamento, não há edifícios mais altos, somente edifícios mais baixos (de dois, três, quatro pavimentos), conforme prescreve a Lei do Zoneamento.

O fato de o aeroporto de Campo Mourão estar situado dentro da área urbana, também impôs várias restrições para a delimitação das áreas que poderiam ser verticalizadas. Nota-se ainda que o Distrito Industrial de Campo Mourão se localiza numa área mais periférica da cidade. A sua instalação neste local, também se dá em virtude da própria legislação municipal.

Observou-se também a existência de alguns edifícios com número de pavimentos superior a 20 pavimentos que é o limite máximo permitido por lei. Além disso, há alguns edifícios situados em áreas onde estes não são indicados. Esta questão pode estar ligada ao fato de que, comumente, a iniciativa privada tem representantes que atuam no poder público municipal.

Sobre o papel do mercado imobiliário, Vieira (2009) observa que esse exerce influência direta no processo de planejamento e de gestão das cidades e ainda acaba impondo um planejamento urbano antidemocrático, ou seja, priorizando os seus interesses, promovendo a manutenção e o aumento dos processos de inclusão/exclusão social. A comercialização de edifícios, especialmente, para uma classe média em busca de maior status social e econômico, em uma determinada região da cidade, estimula por um lado, a valorização de seu entorno e, por outro lado, a criação de loteamentos populares legais ou ilegais em outras regiões da cidade, instigando a promoção da diferenciação e da desigualdade intraurbana.

## **Considerações finais**

Em linhas gerais, pode-se dizer que muitas cidades brasileiras obtiveram um crescimento econômico e um aumento populacional expressivo nas últimas décadas, resultando na ampliação horizontal e vertical do espaço urbano para atender a essa demanda.

Cabe salientar que, diversas cidades, mesmo apresentando áreas desocupadas dentro de seus limites urbanos ou mesmo possuindo espaços horizontais situados ao entorno da área urbana que podem ser ocupados, o processo de verticalização está sendo muito impulsionado.

Isto é decorrente, principalmente, do desenvolvimento econômico alcançado pelas cidades, do forte aquecimento do setor imobiliário e também da valorização do solo urbano, sobretudo, nas áreas centrais das cidades e suas adjacências.

Lembrando que, a verticalização urbana foi e está sendo impulsionada pelo aquecimento do mercado imobiliário brasileiro que nas últimas décadas vem vivenciando um forte crescimento, influenciado de maneira especial pelo cenário econômico favorável para o setor e também pelo estabelecimento de políticas de incentivo ao crédito imobiliário e pela redução das taxas de juros que ampliam a capacidade de compra dos pequenos investidores e tornam o investimento em imóveis mais atrativos para aqueles que almejavam aumentar seu patrimônio financeiro.

Outro fator que contribuiu para o aquecimento do mercado imobiliário foi à intensa redução que ocorreu ao longo dos anos na renda mínima necessária para se adquirir um financiamento imobiliário, essa redução fez com que um número maior de pessoas tivesse acesso ao crédito imobiliário, deixando o mercado aquecido na grande maioria das cidades brasileiras.

Verificou-se que o início da verticalização em Campo Mourão ocorreu por volta de meados do século XX, quando os primeiros edifícios foram construídos, com poucos pavimentos e destinados principalmente para abrigar as atividades comerciais. No início da década de 1970 foi inaugurado o primeiro edifício alto, constituído por oito pavimentos, destinado à atividade de hotelaria. Com o passar do tempo a cidade foi crescendo, alcançando um crescimento econômico considerável, atraindo diversos investimentos imobiliários, o que resultou em um aumento significativo do número de edifícios na referida cidade, sobretudo a partir dos anos 2000. Atualmente a cidade possui aproximadamente 30 edifícios mais altos, constituídos por oito ou mais pavimentos e outros edifícios encontram-se ainda em fase de construção.

A compreensão da complexidade da temática verticalização urbana apenas se iniciou para a cidade de Campo Mourão. São diversas as

questões que ainda não foram resolvidas/respondidas, contudo, com este trabalho, esperamos ter colaborado para ampliar a constituição das bases do entendimento da verticalização mourãoense.

## Referências

ANDRADE, Thompson; SERRA, Rodrigo Valente. Análise do desempenho produtivo dos centros urbanos brasileiros no período 1975/2000 In: ANDRADE, Thompson; SERRA, Rodrigo Valente. **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001, p. 79-127.

BARRETO, Ilson Juliano. **A verticalização e o bairro: O caso do Jd. Campolim, Sorocaba, no período de 1990-2004**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Maringá: PGE-UEM, 2007.

CARLOS, Ana Fani. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2003.

CARVALHO, A.W. B; OLIVEIRA, L. F. Habitação e verticalização numa cidade universitária: o caso de Viçosa MG. **Arquitextos**, v. 9, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. Construindo o conceito de cidade média. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Cidades médias: espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 23-33.

COSTA, Luiz Fernando da Silva. **Os promotores imobiliários no processo de verticalização das cidades de Maringá, Cianorte e Umuarama**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2002.

FRESCA, Tânia Maria. A produção do espaço urbano de Londrina. 1970-2000. **Relatório de projeto de pesquisa**. Londrina: UEL, 2005.

\_\_\_\_\_. Redefinição dos papéis das pequenas cidades na rede urbana do norte do Paraná. In: ENDLICH, Angela; ROCHA, M. M. **Pequenas cidades e desenvolvimento local**. Maringá: PGE. 2009, p. 41-68.

\_\_\_\_\_. O Espaço Metropolitano de Londrina – PR: novas centralidades e mercado imobiliário. **Revista de Geografia**, Recife, v. 30, n. 2, 2013.

GARREFA, Fernando; GUERRA, Maria Eliza Alves. **Adoção de Parâmetros para a verticalização em Araxá, MG**. Disponível em: <http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/2edicao/n6/9.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010.

MENDES, Cesar Miranda. **O Edifício no jardim**: um Plano Destruído: a verticalização de Maringá. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MENDES, Cesar Miranda; SCHMIDT, Lisandro (orgs.). **Regiões e cidades**: a Intensidade de um Processo. Maringá. EDUEM, 2004.

MENDES, Cesar Miranda; TÖWS, Ricardo Luiz (orgs.). **A geografia da verticalização urbana em algumas cidades médias no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009.

MORIGI, Josimari de Brito; MORIGI, Mauro Cesar de Brito. A ocupação territorial e a evolução do espaço urbano de Campo Mourão-PR. In: **II SEURB** – Simpósio de Estudos Urbanos: a dinâmica das cidades e a produção do espaço. 2013. Campo Mourão. *Anais...* Campo Mourão: Unespar/Fecilcam, 2013.

OLIVEIRA, Janete Marília Gentil Coimbra de. **Produção e Apropriação do Espaço Urbano**: a verticalização de Belém. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PRANDINI, Neide. Aspectos da Geografia Urbana de Londrina. In: **Anais da Associação dos geógrafos brasileiros**, v. VI, tomo I, 1954. *Anais...* São Paulo, p. 62-80.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO MOURÃO. **Lei n. 490/86**. Disponível em: <http://campomourao.eprefeituras.com.br/SEFAD/legislacao.php>. Acesso em: 25 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n. 31/2014**. Disponível em: [http://www.campomourao.pr.gov.br/\\_GI/pdf/\\_modulos/orgao\\_oficial/\\_00275.pdf](http://www.campomourao.pr.gov.br/_GI/pdf/_modulos/orgao_oficial/_00275.pdf) >. Acesso em: 05 jan. 2015.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima. A cultura do consumo e a produção simbólica dos espaços verticalizados nas cidades brasileiras. **Boletim Goiano de Geografia**. Universidade Federal de Goiás, v. 17, n. 2, p. 27-47, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. O processo de verticalização das cidades brasileiras. **Boletim de Geografia**, Maringá, ano 16, n. 1, p. 97-105, 1998.

SILVA, Joseli. **A verticalização de Guarapuava PR e suas representações sociais**. Tese (Doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Luciana Helena da. **A verticalização do espaço urbano**: o caso do Bairro

Prado – Recife/PE. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Almir de Paula. FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. **A Relação Campo-Cidade nas Pequenas Cidades da Microrregião de Ituverava (SP)**. 2009. Disponível em: [w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/6/Almir%2520de%2520Paula\\_NEA%2520-%2520UNESP.pdf+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR](http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/6/Almir%2520de%2520Paula_NEA%2520-%2520UNESP.pdf+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR). Acesso em: 10 jan. 2015.

SOUZA, Maria Adélia de (org.). **Território Brasileiro: usos e abusos**. Campinas: Territorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Identidade da Metrópole: a Verticalização de São Paulo**. São Paulo: EDUSP, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Identidade na Metrópole: a verticalização em São Paulo**. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **O Chão Arranha o Céu: a lógica da (re)produção monopolista da cidade**. 1991. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **O chão em pedaços: urbanização, economia e cidades no Estado de São Paulo**. (Livre Docência), UNESP, Presidente Prudente, 2004.

\_\_\_\_\_. Cidades Médias: reestruturação das cidades e reestruturação urbana. In: **Cidades médias espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 233-253.

TÖWS, Ricardo Luiz. MENDES, Cesar Miranda. O Estudo da Verticalização Urbana como Objeto da Geografia: enfoques e perspectivas metodológicas. **I SEURB – Simpósio de Estudos Urbanos: desenvolvimento regional e dinâmica ambiental**. Campo Mourão. *Anais...* Campo Mourão, 2011.

TUDINI, Odilon Groxiatti. **A Verticalização da Zona 07 em Maringá e a arborização de acompanhamento viário de Maringá-PR**. Dissertação (Mestrado). Maringá: UEM/PGE, 2006.

VIEIRA, Alexandre Bergamin. Poder Público e mercado imobiliário: os promotores da exclusão social em cidades médias. In: **XII Encontro de Geógrafos de América Latina**. Montévideu, 2009. Disponível em: [http://egal2009.easyplanners.info/area05/5689\\_Alexandre\\_Bergamin\\_Vieira.doc](http://egal2009.easyplanners.info/area05/5689_Alexandre_Bergamin_Vieira.doc). Acesso em: 12 jan. 2015.



## Capítulo 4

# Percepções de professores egressos do PDE - PR sobre o trabalho docente: uma análise na perspectiva da interdisciplinaridade

Sérgio Corrêa de Melo  
Edcleia Aparecida Basso

Na sociedade pós-moderna (BAUMAN, 2007), o “modus vivendi” ou de nos comunicar e nos relacionar está mais rápido, dinâmico e flexível. Nossa sociedade está globalizada e totalmente inserida na tecnologia, o que nos permite obter informações e conhecimentos em qualquer lugar, a qualquer hora, por meio de recursos tecnológicos dos mais diversos possíveis – computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros – os quais, cada vez mais, se tornam acessíveis a todos, incluindo alunos tanto de escolas particulares quanto das públicas.

Até umas três décadas atrás, a principal fonte de aquisição de conhecimentos científicos sistematizados pela humanidade era a escola, sendo o professor, o principal responsável por este acesso. Atualmente, a escola e o professor continuam partes importantes, entretanto já não são as únicas e, provavelmente, nem as principais para obtenção destes conhecimentos. Esta mudança, em muito devida às novas fontes de acesso às informações, com respostas rápidas a alguns problemas do cotidiano, fez com que quase todas as atividades profissionais sofressem transformações, passassem por cursos de formação continuada para se adequar e atender às novas demandas da contemporaneidade, entre elas, encontramos uma profissão em

especial que sentiu de maneira significativa estas alterações: a docente. Hoje o professor se debate entre se entregará tecnologia ou aos modismos ou ser considerado “tradicional”, com sentido sempre pejorativo. Os responsáveis pela categoria discutem o tipo de formação mais adequado ao momento, sendo que, ainda assim, nem sempre, o resultado é o desejado.

A atividade docente é uma profissão secular que, ao longo de sua trajetória, tem sido norteadada por inúmeras concepções e abordagens, implementadas por diferentes metodologias, com procedimentos e técnicas por elas determinados, bem como foi adquirindo características específicas necessárias para cada contexto, sempre tendo como horizonte a aprendizagem do aluno. A esse conjunto, denominamos e entendemos como trabalho docente.

O trabalho docente é, usualmente, alvo de críticas pela sociedade, sobremaneira, o do professor da escola pública, quando o tema é o baixo rendimento escolar obtido nas avaliações internas e externas, verificado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) ou ainda mais especificamente, no Estado do Paraná, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). Nestes casos, o professor, quase sempre, é considerado o principal responsável.

Reconhecemos que os resultados alcançados por nossos alunos estão bem abaixo daqueles encontrados em países como Finlândia, Coréia do Sul, China e Japão, países considerados excelentes em educação. Entretanto, a educação brasileira tem mostrado sinais de uma ligeira melhora nas últimas décadas, por meio de ações implantadas pelos governos federal, estaduais e, por vezes, municipais que, reconhecendo a gravidade do problema, resolveram enfrentar este grande desafio.

Tentando compreender este processo de culpabilização do professor, concordamos com Patto (1987), quando diz que não podemos ter visões fragmentadas e superficiais do problema, pois estaríamos apenas reproduzindo discursos parciais, unilaterais que não compreendem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e

de como este é susceptível de influências externas e internas.

Partindo destas colocações, neste capítulo, analisamos o trabalho docente, considerando-o como um dos fatores que corroboram para o quadro atual da educação brasileira, uma vez que, como apontado por Frigotto (2008), não podemos analisar todas as múltiplas relações que compõem o fenômeno, mas podemos abordar as relações principais que o compõem. Especificamente, analisamos a compreensão dos professores egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) do que seja trabalho docente e, por meio dela, tentamos entrever as múltiplas facetas existentes nesta compreensão e de onde elas decorrem. Para tanto, apresentamos, inicialmente, alguns pressupostos teóricos sobre a Interdisciplinaridade na contemporaneidade, seguida de uma breve discussão dos autores que sustentam nossa análise, visando propiciar ao nosso leitor um melhor entendimento das relações existentes entre trabalho docente e as atividades dos professores egressos do PDE/PR. Em seguida, apresentamos o viés metodológico utilizado na pesquisa e, por fim, analisamos os dados com as percepções dos professores sobre o trabalho docente, foco central de sua profissão.

## **Interdisciplinaridade**

Na década de 1960, a chama da interdisciplinaridade acendeu-se novamente e, nos anos 2000, foi fortalecida pelos estudos e pesquisas de fenômenos complexos para os quais a ciência moderna não consegue oferecer respostas satisfatórias, somente pela análise isolada de seus elementos. Minayo (1994), Alvarenga et al. (2005) e Sommerman (2012) afirmam ser o humanista e filósofo francês Georges Gusdorf o grande responsável pela volta ao pensamento interdisciplinar na ciência contemporânea.

Para Gusdorf (1983, p. 45), a interdisciplinaridade “não se trata apenas da justaposição, mas do compartilhamento. O interesse não se centra nas extremidades e fronteiras das disciplinas; trata-se do conhecimento dos limites e nas fronteiras, estabelecido pelos vários

ocupantes do espaço mental, em regime de colaboração”. Hilton Japiassu (1976), seguidor de Gusdorf, compreende que a fragmentação e a compartimentação do conhecimento e do ensino dentro da ciência moderna podem ser consideradas como cancerização do saber. Para Japiassu, a ciência hegemônica que tinha respostas para todos os problemas da sociedade, já não consegue, no entanto, responder aos problemas complexos, por ter destruído o conhecimento globalizante, por meio da fragmentação. Tanto Hilton Japiassu quanto Georges Gusdorf acreditam que a interdisciplinaridade ocorre com a aproximação dos saberes disciplinares, mas é necessária a predisposição dos envolvidos no processo. Fazenda (2008) ressalta que a predisposição consciente é de grande importância, e, das interações entre pesquisadores/professores de vários campos epistemológicos, podem surgir análises e conclusões, que o sujeito – pesquisador ou professor – isoladamente não conseguiria.

Jantsch e Bianchetti (2008) e Frigotto (2008) reconhecem que a interdisciplinaridade pode auxiliar no processo de resoluções de problemas complexos, mas reconhecem que apenas a “boa vontade” dos sujeitos nas instituições não é suficiente. Na concepção defendida pelos autores, é primordial analisar a totalidade do processo, bem como os fatores que interferem diretamente sobre a mesma e as contradições existentes, pois, se em um determinado momento histórico, houve a necessidade de especialistas em várias áreas do conhecimento, ocorrendo à fragmentação e o engavetamento das disciplinas, com o passar dos anos, ou seja, em outro momento histórico, o sistema econômico vigente impõe a necessidade de um rompimento com a fragmentação tão apregoadada pela ciência moderna.

Por fim, e como a última fase, a interdisciplinaridade é apontada como um dos caminhos para compreendermos os problemas complexos. Para tanto, de acordo com Jayme Paviani (2008), é necessário que os pesquisadores/professores superem as discussões circunscritas apenas às definições ou ao seu reconhecimento como uma alternativa para produção de conhecimento ou ensino, para almejavem:

descrever e explicar a realidade, que esclarecem as interações entre o conhecimento e a realidade, entre a ciência e a cultura, entre a ciência e a tradição, entre a ciência e a tecnologia e entre outras manifestações sociais e históricas. [...]. O desafio reside não apenas na realização de um diálogo intelectual, mas na tentativa de instaurar uma nova mentalidade científica, uma civilização democrática que propicie a paz entre os homens. (PAVIANI, 2008, p. 18).

Esta interdisciplinaridade que rompe as barreiras das disciplinas, abre-se ao novo, ao imprevisto, colocando-se um problema real é com a qual nos identificamos e escolhemos para analisar as percepções de professores da rede pública quanto a uma possível (ou não) transformação da sua prática pedagógica pela participação no PDE/PR, iniciando nossa reflexão pelo seu entendimento do que seja trabalho docente, foco do presente capítulo. Para tanto, levamos em consideração que cada professor tem uma história de vida, um tipo de formação inicial, que influencia os novos saberes, além de outros fatores relevantes, como elevação na carreira, por exemplo, podendo alcançar o conhecimento multidimensional proposto por Edgar Morin (2005).

## **Trabalho docente**

De acordo com Nunes (2001) e Ohira (2013), a pesquisa sobre o trabalho docente vem sendo desenvolvida há vários anos, por diferentes correntes e linhas teóricas. Por esta razão, podemos encontrar na área de formação de professores várias concepções, definições e nomenclaturas. Para Silva (2011), podemos encontrar na literatura palavras sinônimas para trabalho docente, tais como prática de professores, ação docente e práxis pedagógica, entre outras. Assim, de antemão, apresentamos o que queremos significar ao usar a

expressão “trabalho docente”, como sendo todas as ações pedagógicas realizadas antes, durante e depois do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo alunos, professores e comunidade escolar, que visam à apropriação dos conteúdos científicos, históricos, sociais e culturais necessários à formação integral do aluno.

Tardif e Lessard (2008) definem o trabalho do docente como:

uma atividade profissional complexa, de alto nível, que clama por conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimentos dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades [...] novas tecnologias da comunicação e informação, habilidade na gestão de classe e nas relações humanas e etc. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 9).

Libâneo (1994) ressalta que não podemos compreender o trabalho docente como apenas um repasse de conteúdos aos alunos, mas sim como uma ação pedagógica articulada e intencional que deve colaborar para a formação completa do aluno.

A prática pedagógica do professor está em constante mudança, ela é construída, reconstruída e desconstruída inúmeras vezes ao longo de toda a vida do profissional e sua constituição deriva de fontes diversas, mas, sobretudo, da formação inicial e da continuada. Para Libâneo (1994) e Pimenta (1999), embora a formação inicial seja de suma importância na prática pedagógica do professor, ela tem sofrido com um currículo distanciado da realidade das escolas, incapaz de captar as contradições que ocorrem dentro e fora do no ambiente escolar, não preparando o futuro professor para enfrentar os imprevistos e os desafios da profissão na conjuntura atual, prejudicando singularmente a formação deste novo profissional.

Concordamos com os autores e destacamos a necessidade de uma aproximação estreita dos licenciandos, desde o início da graduação, com as escolas públicas, principalmente, por serem elas o microcosmo da sociedade, abrindo toda a complexidade nela existente, encontrando-se neste contexto estudantes de todos os níveis sociais e econômicos, mas, sobretudo, estudantes das classes populares e menos favorecidas, “que tem nela (escola) uma oportunidade, algumas vezes única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p. 14).

O trabalho docente é composto por diferentes saberes, apropriados de várias fontes, que serão utilizados durante a sua ação pedagógica. Para explicitar a origem social dos saberes que o professor traz para sua prática, selecionamos como aporte teórico a proposta de Tardif (2002) por considerar a natureza social das fontes e a diversidade dos saberes que o professor se apropria durante sua caminhada docente. Para o autor, os saberes docentes possuem quatro fontes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

A formação profissional irá apresentar e transmitir aos professores os saberes produzidos pela Ciência Moderna, em diversas áreas do conhecimento tais como Filosofia, Sociologia, Educação, Psicologia, entre outros que farão parte dos conhecimentos que serão incorporados à sua prática. Geralmente as instituições de formação de professores – magistério ou os cursos de Licenciatura – serão responsáveis por esta função. Os conhecimentos construídos socialmente são amplos e produzem outros conhecimentos mais elaborados, que são didatizados, ou seja, são re-elaborados para que o futuro professor possa partilhá-los durante o processo de ensino e aprendizagem, quando inserido na profissão.

O segundo tipo de saberes são os disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento. São organizados em disciplinas e implantados nos currículos organizados pelas instituições de ensino (TARDIF, 2002). Os futuros professores estudam estes conteúdos que fazem parte da estrutura curricular ao longo do curso escolhido,

preparando-se para com eles exercerem sua profissão. Por esta razão, a sociedade imagina que todo professor está apto a lecionar a(s) disciplina(s) em que são habilitados. Acontece, porém, que, muitas vezes, ao ingressar no exercício efetivo do magistério, muitos professores se dão conta de não ter o domínio necessário de certos conteúdos ou de não conseguir reelaborá-los para ensiná-los, ou em outras palavras, não conseguem didatizar tais conteúdos, repassando-os aos alunos, não considerando a sua maturação cognitiva, social e pessoal para compreendê-los e, conseqüentemente, aprendê-los.

Já o terceiro tipo de saberes, os curriculares, é definido como sendo os que:

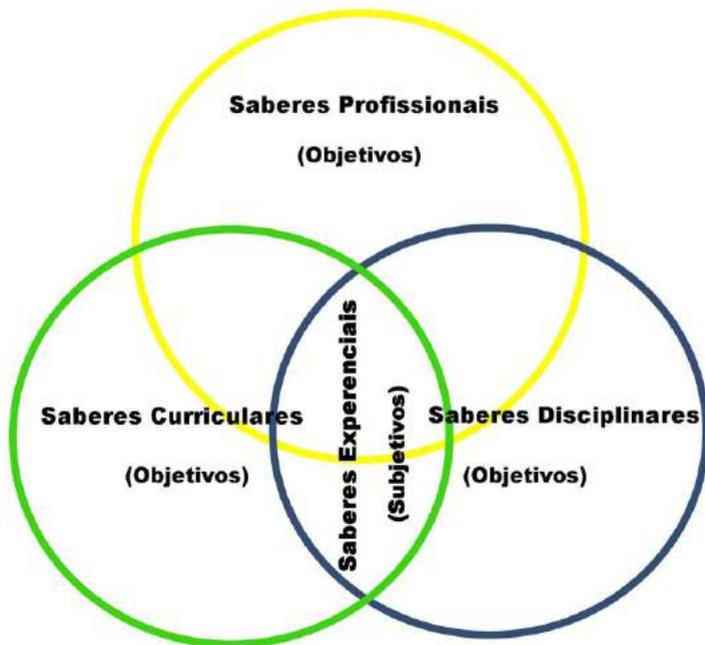
correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita, por isso, é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos. (TARDIF, 2002, p. 38).

Tais conteúdos referem-se aos objetivos que a escola ou a sua mantenedora, no caso, a SEED, deseja alcançar por meio do ensino. Autores como Zabala (2002) dizem que, muitas vezes, estes objetivos e os conteúdos a que se referem são fragmentados, não dialogam entre si. Por esta razão, recomendam que os professores tornem estes objetivos mais globalizadores (RAMOS, 2013) subdividindo-os em: a) objetivos factuais: referem-se aos fatos e informações acontecidos no cotidiano, bem como ao longo da trajetória da humanidade; b) objetivos conceituais: são mais elaborados e requerem vários tipos de interligações entre os saberes e conhecimentos; c) objetivos procedimentais: são os da ordem do saber fazer, de passar do nível teórico para o prático, da autonomia do educando; e, por fim, d) os

objetivos atitudinais: que dizem respeito à formação de atitudes, da ética, dos valores, da humanização do ser humano.

Voltando aos saberes propostos por Tardif (2002), chegamos aos saberes experienciais, que envolvem os saberes específicos e particulares de cada docente, baseados, portanto, na sua vivência profissional. Logo, não são provenientes de instituições ou de algum currículo. Pimenta (1999), em outras palavras, mas antecipando Tardif (2002), afirma que este saber é formado pelas relações do dia a dia com os alunos, com outros professores, com familiares, com sua própria prática. Neste saber estão articulados os saberes objetivos (profissional, disciplinar e curricular) com os saberes subjetivos (experienciais).

**Imagem 1:** A complexidade dos saberes docentes



**Fonte:** Adaptação dos autores baseada em Pimenta (1999) e Tardif (2002)

Em suma, podemos dizer que o trabalho docente é um fenômeno

complexo por ser constituído por ações e interações que não se adequam à simplificação dos fatos, separações e falta de articulações. Para Morin (2005, 2011), é necessário compreender as articulações entre o uno e múltiplo, entre o sujeito e todo para podermos entender um pouco mais um fenômeno desta ordem.

## **Formação continuada de professores**

Uma das ações realizadas pelos governos federal, estaduais e municipais para melhorar o quadro educacional no Brasil é a oferta de formação continuada aos professores com o objetivo de preparar os professores para atender às novas demandas impostas pela a sociedade e melhorar o quadro educacional vigente na época.

De acordo com Gatti (2008), a preocupação com a formação continuada de professores apresenta duas causas: a) a pretensão de atualização constante para atender às novas demandas, por meio de aquisição de novos conhecimentos; e b) as novas tecnologias no mundo do trabalho migram para a educação, acrescidas da necessidade de melhorar os baixos índices de desempenho escolar apresentado por grande parcela da população.

Com base em Gatti (2008, p. 58), podemos dizer que a formação continuada de professores surge em muito em função da formação de mão de obra qualificada para a demanda da sociedade da época, visando, sobretudo, sanar as dificuldades apresentadas pelo professor durante suas aulas, de maneira a conseguir um melhor desempenho de seus alunos nos testes, exigências das agências financiadoras. E ainda, o surgimento de tantos tipos de formação não é fortuito, pois tem base histórica e reportam-se às condições emergentes na sociedade, nos desafios colocados aos currículos, mas, sobretudo, às escolas que passaram a acolher mais e mais crianças e jovens, nas dificuldades enfrentadas por gestores, professores e sistemas de ensino. Enfim, “criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”.

Considerando as dificuldades pedagógicas e para superar o que Gatti (2008) classifica como “atualização”, no Estado do Paraná é criado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR com a missão de ofertar uma formação continuada em serviço que possa superar a dicotomia entre teoria e prática, que aborde as necessidades reais dos professores e da escola, que por sua importância para o presente capítulo, passa a ser descrito na seção a seguir.

### **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR)**

O PDE/PR é um curso de formação continuada para professores da rede estadual de educação, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e implantado pelo Decreto n. 4482/2007, tornando-se uma política de Estado por meio da Lei n. 130/2010.

O PDE/PR oferta anualmente 2.000 vagas para os professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). De acordo com a SEED, o professor passa por um processo seletivo, destinado aos que se encontram no nível II, classes 8 a 11, da tabela de vencimento do plano de carreira (PARANÁ, 2013). Sendo selecionado, o professor fica afastado 100% das suas funções por um ano, durante o qual participa de 256 horas-aula presenciais, subdivididas em 128 horas de cursos gerais (Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa), 128 horas de cursos específicos, na área de formação e atuação do professor, e ainda mais 64 horas de inserções acadêmicas, e outras 96 de ensino à distância. Durante todo o processo, o professor PDE conta com a orientação de docentes, pertencentes ao quadro das Instituições de Ensino Superior do Estado. Estas atividades fornecem aportes teóricos para a construção de um Projeto de Intervenção Pedagógica que é desenvolvido na escola em que o professor atua. Deste projeto, deriva uma produção didático-pedagógica que é aplicada em sala de aula no ano subsequente. Assim, no segundo ano do programa, o professor retorna à sua escola com 75% da sua carga total de trabalho, ficando o restante para implementação do projeto e da produção

didático-pedagógica, ainda sob orientação do professor docente da IES. Ao término do segundo ano, este professor deve apresentar um trabalho final em forma de artigo com suas considerações referentes à implementação da sua produção.

O PDE/PR firma-se nos seguintes pressupostos: a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem; b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica; c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua; d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior; e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2013).

Cabe ressaltar que a proposta do PDE/PR é fornecer uma formação continuada que supere os modelos baseados na racionalidade técnica, na qual o professor é um mero reprodutor de técnicas e teorias (SANTOS, 1991). O programa propõe-se alcançar uma articulação desejável entre professor, escola e IES, reconhecendo o professor da rede pública como produtor de conhecimento e ainda considerar a realidade escolar e que o professor egresso do PDE/PR possa auxiliar nas resoluções de problemas escolares. Devido a estas características, Ogliari (2015, p. 143) afirma que “há indícios de que o programa se pauta pelo princípio da reflexividade crítica proposta por Libâneo (2006) e que difere, embora se origine, da perspectiva reflexiva proposta por Schön”.

## **Metodologia**

Para compreendermos quais as percepções que os professores egressos do PDE/PR apresentam sobre o trabalho docente, optamos por caminhar pelo viés da pesquisa interdisciplinar, por considerarmos

não ser possível utilizarmos estratégias de pesquisas apoiadas somente apoiados na concepção cartesiana que rege a Ciência Moderna. Só com ela, talvez não conseguíssemos desvendar o que escondem ou o que desvelam as percepções dos professores PDE/PR, participantes da pesquisa.

Para coletarmos estas percepções, realizamos uma pesquisa de campo, com abordagem quali-quantitativa, tendo como participantes 02 grupos de professores. O primeiro grupo foi composto por 50 professores, cuja participação foi pautada pelos seguintes critérios: ter participado do PDE/PR entre os anos de 2008 a 2013, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão nas seguintes áreas: Geografia, História, Letras-Ingês Letras-Português, Matemática e Pedagogia; ser professor QPM, jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão (NRE).

O segundo grupo foi composto por 12 diretores dos estabelecimentos de ensino, circunscritos ao NRE de Campo Mourão, que tinham em suas escolas professores egressos do PDE/PR na IES supracitada, sendo que os gestores deveriam ter no mínimo 06 anos de vínculo com a escola, independente da função desenvolvida (gestor, professor, pedagogo) durante o tempo requisitado pela pesquisa, mas que, a partir do ano de 2013, estivessem desenvolvendo a função de gestor.

Este critério foi estabelecido por entendermos que os entrevistados, após 6 anos de vínculo com a escola, trabalharam com, no mínimo, um professor que tenha participado do programa, o que lhes permite ter acompanhado e, conseqüentemente, possuir subsídios que lhes possibilitem analisar a prática pedagógica desse professor, antes e depois do PDE/PR com maior propriedade e discernimento. Devido à limitação de espaço, optamos por trabalhar com os dados advindos apenas do primeiro grupo.

Como instrumento de coleta de dados para os professores, foi elaborado um questionário semi-aberto, disponibilizado aos professores participantes da pesquisa por meio da plataforma digital Survey Monkey. Escolhemos este recurso tendo em vista poder “ser

enviados quantas vezes forem necessários; maior velocidade para envio e recebimento; e, pode ser respondidos, de acordo com a conveniência e tempo de entrevistado” (AAKER, 2007 apud POSSI, 2012, p. 145).

Em relação ao segundo grupo, optamos pela entrevista semiestruturada, por concordar com Mazini (2004, p. 5), quando diz que a entrevista é “indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador”.

Após a devolutiva dos questionários, foram realizadas análises qualitativas e quantitativas das questões. Neste capítulo, nos limitaremos aos dados referentes à compreensão e as percepções dos professores PDE, participantes na pesquisa, sobre o trabalho docente.

### Percepções dos professores PDE/PR sobre o trabalho docente

Quando iniciamos a pesquisa, uma questão perpassava toda e qualquer discussão que era analisar o que os professores egressos do PDE/PR entendiam por trabalho docente. Assim, de posse dos dados, construímos categorias para as respostas fornecidas à questão e as organizamos por frequência, conforme exposto na Tabela 2.

**Tabela 2:** Trabalho Docente

<b>Categorias</b>	<b>Transmissão ou acesso ao conhecimento sistematizado</b>	<b>Transformação da realidade social</b>	<b>Mediação Pedagógica</b>	<b>Doação à Profissão</b>	<b>Outros</b>
Quantidade	17	10	10	03	05

**Fonte:** Melo (2015)

As respostas dos professores apontam compreensões polissêmicas sobre o trabalho docente, destacando-se, sobremaneira, as seguintes categorias: transmissão de conhecimentos/acesso ao conhecimento

sistematizado (17 registros), transformação da realidade social (10), mediação pedagógica (10), doação à profissão (03) e outros (05).

Os professores que responderam ser o trabalho docente constituído de planejamento, escolha de metodologias, seleção de conteúdos, definição dos conteúdos mais adequados e importantes aos alunos, parecem deter e centrar nele toda a responsabilidade do processo. Resta-nos saber se, ao partilhar este conhecimento, ele o faz transmitindo conhecimentos, ou reelaborando-os, ou (re)construindo-os com seus alunos. Para nos ajudar na tarefa, selecionamos alguns excertos, nos quais os professores participantes responderam livremente sobre a questão. Vale o registro de que eles responderam ao questionário de forma digital, em suas casas, podendo ter acesso a leituras, a internet para ajudá-los nas respostas.

**Professor # 01:** Trabalho Docente é o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, é a condução planejada e organizada dos conteúdos primando pela efetivação do processo ensino/aprendizagem.

**Professor # 02:** Todo trabalho elaborado com intuito de que aconteça o ensino aprendizagem do aluno.

**Professor # 23:** É o trabalho que o professor executa na escola. O que ele ensina, a maneira que apresenta o conteúdo ao aluno.

**Professor # 16:** Maneira de como você trabalha com os alunos uma melhor compreensão daquilo que você esta ensinado.

**Professor # 05:** E a prática de trabalho em sala de aula associada às teorias atuais que norteiam minha disciplina.

Para Saviani (2009), o trabalho docente centrado no professor parte do princípio que o professor tem o conhecimento científico, moral e ético necessário para escolher o que e como o aluno irá aprender, dessa maneira, o professor torna-se “o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório” (SAVIANI, 2009, p. 14). Basso (1998) ressalta que esta concepção de trabalho docente pode ser originária do interesse, das necessidades ou das dificuldades do professor, pois as condições subjetivas e objetivas interferem diretamente na construção e na efetivação da prática pedagógica.

Estas características encontradas podem evidenciar também traços de um professor formado dentro de uma pedagogia tradicional, o que, de acordo com Libâneo (2001, p. 25), é uma pedagogia ainda “viva e atuante em nossas escolas”. Contudo, a visão de transmissão ou prescrição de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem é criticada por Tardif e Lessard (2008) por considera-rem o professor como um agente social e dentro de suas condições subjetivas e concretas deve abordar para além dos conhecimentos científicos das disciplinas.

A segunda categoria encontrada por meio das percepções dos professores é a da transformação da realidade social. Na sequência apresentamos algumas respostas que subsidiaram a classificação:

**Professor # 19:** É toda atividade, intervenção que realizamos (professores, funcionários, membros das instâncias colegiadas etc...) dentro do processo educativo não limitado à sala de aula, pois quando realmente intervimos de forma significativa propomos e acompanhamos transformações no aluno, em sua vida e em todos os ambientes em que os mesmos estão inseridos.

**Professor # 14:** O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado,

além de outras atividades inerentes à educação. Podemos definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

**Professor # 27:** Atividade de ensino de um profissional consciente de seu papel na mediação dos conhecimentos científicos junto aos educandos, considerando a importância desses conhecimentos para a autonomia moral e intelectual dos mesmos.

**Professor # 28:** São práticas educacionais que podem mudar comportamentos.

**Professor # 31:** A formação do ser humano com agente das mudanças.

A compreensão de que o trabalho docente colabora, de maneira consciente, na formação do aluno dentro de uma perspectiva crítica, capaz de analisar os problemas contemporâneos, considerando a complexidade dos fatores sociais, econômicos, políticos e humanos, ou seja, superar a mera transmissão de conhecimentos científicos, são características encontradas nas respostas que caracterizam uma concepção crítica sobre o papel da educação (FRIGOTTO, 1996).

Entendemos que estas respostas revelam que 10 professores compreendem que o trabalho docente é um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 17).

Estas respostas podem ser frutos de uma ação política e pedagógica realizada pela SEED entre os anos de 2004 a 2007, que propiciou discussões pedagógicas com participação maciça dos professores da rede estadual de educação básica, que foram concretizadas no ano de 2008, nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica

(DCE), documento norteador da concepção de currículo e das disciplinas, que possuem como matriz teórica o materialismo histórico dialético (DCE, 2008). Como também podem ser um primeiro impacto advindo do PDE/PR, uma vez que todos os professores envolvidos têm 64 horas de Fundamentos da Educação, ou ainda que as respostas indicam um trabalho teórico coerente.

A terceira categoria encontrada nas respostas foi o trabalho docente como a mediação pedagógica:

**Professor # 17:** Uma boa articulação e mediação entre aluno e professor.

**Professor # 20:** É o trabalho do professor frente as reflexões existentes dentro da sua área disciplinar, proporcionando assim a mediação pedagógica aluno, conteúdo.

**Professor # 21:** Mediação do desenvolvimento discente.

**Professor # 25:** Busca de um aprimoramento da prática e mediação do trabalho entre professor e aluno com o objetivo de fazer com que o educando aprenda.

**Professor # 26:** Mediador do conteúdo elaborado.

**Professor # 33:** É o trabalho de mediação entre o aluno e o conhecimento. E, nessa tarefa de mediador, cabe ao docente garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos ensinados.

**Professor # 37:** Mediação.

**Professor # 39:** Mediador de Conhecimento.

As respostas dadas, longe de trazer-nos possibilidade de concluirmos rapidamente que houve uma incorporação e apropriação dos conhecimentos teórico-práticos durante o PDE, elas nos trazem outro questionamento: De que teoria advém o conceito de mediação utilizado pelos professores? As respostas simples, com poucas descrições e informações de sua compreensão sobre o trabalho realizado em sala de aula, dificultam e obscurecem a base conceitual ou epistemológica em que se ancoram os professores para sustentar suas afirmações. A mediação pedagógica nos dados pode ser entendida de duas maneiras: A primeira é a centrada no professor que faz a ponte entre o aluno e o conhecimento; é o responsável pelo despertar do interesse pelo conteúdo; faz uso de estratégias e metodologias para facilitar a aprendizagem, porém, quer nos parecer que o aluno continua visto como um mero receptor de conhecimentos, sem ser considerado como um sujeito ativo, que traz consigo um conhecimento histórico e social, que deve ter acesso ao conhecimento científico para ressignificar o seu conhecimento inicial – senso comum – para, posteriormente, ser capaz de analisar e resolver os problemas do cotidiano com criticidade.

Na segunda, a mediação é compreendida a partir do conceito proposto por Vygotsky (1999), que é bastante complexa (ZANOLLA, 2012), muito embora estudos sobre a teoria proposta pelo educador russo tenha feito parte (16h) do curso de Fundamentos da Educação na IES em foco durante o PDE/PR, na IES, contexto da pesquisa. De forma resumida, na teoria vygotskiana, a mediação é ação do homem sobre o objeto. Esta ação pode ocorrer por meio de um elemento mediador, pelos signos e pelos instrumentos (VYGOTSKY, 1999). Oliveira (1993, p. 26), compreende que a mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim, a mediação é a intervenção do professor ao apresentar novos conhecimentos aos alunos, preparando-os para sua aquisição, sendo, na teoria em questão, o par mais experiente, que lhes oferece o *scaffolding*, até que consigam a autonomia total. Um novo

conhecimento deve sempre partir dos conhecimentos já apropriados pelos educandos, que após aprendidos se fundem e se preparam para mais um novo conhecimento. Nos termos vygotskianos, o conhecimento anterior fica na chamada Zona de Desenvolvimento Efetivo (ZDE) e o novo, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e é nesta última que o professor assume o papel de mediador, para ajudar a apropriação do novo.

Esta mediação, baseada na concepção do materialismo histórico dialético, propõe que o trabalho educativo tenha como objetivo propiciar ao aluno o acesso aos saberes historicamente produzidos, possibilitando-lhe, assim, uma formação científica, crítica e capaz de auxiliar na construção de homens emancipados (FRIGOTTO, 1996; SAVIANI, 2009).

Porém, mesmo com o peso dos autores acima referendados, ainda fica em aberto a dúvida, se a utilização da palavra mediação é apenas “modismo”, incorporação de novo linguajar ou um vocabulário específico da época, ou se realmente os professores apropriaram do conceito de mediação proposto por Vygotsky (1999), com base, principalmente nos conceitos trabalhados durante o PDE/PR. Podemos afirmar que tal dúvida poderia ser dissipada total ou parcialmente, se assistíssemos as aulas dos professores por um determinado tempo. Proposta para novos estudos.

Com relação à última categoria (doação à profissão), encontramos 3 participantes da pesquisa que se enquadraram nesta categoria, como evidenciado nos excertos:

**Professor # 15:** É ensino destinado ao aluno com conhecimento e amor.

**Professor # 32:** Missão do educador para conseguir a aprendizagem do aluno.

**Professor # 43:** Vocação e a vontade aprender continuamente.

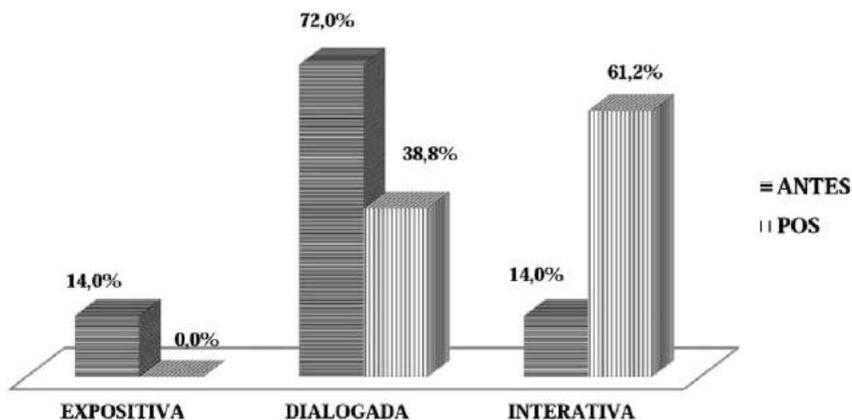
Apesar das transformações que o trabalho docente vem passando ao longo das décadas, devido às necessidades impostas por uma sociedade cada vez mais globalizada, tecnológica e carente de professores que respondam as suas demandas, ainda encontramos professores que assumem a prática pedagógica como missão, vocação e amor. Este tipo de percepção pode estar ligada às raízes da história educacional brasileira, que foi influenciada pela pedagogia católica e monopolizada pelos padres jesuítas até o ano de 1759, quando então foram expulsos pelo Marques de Pombal (SAVIANI, 2008). Assim, apesar de séculos a separar esta época da atual e, apesar de ter havido durante todo este tempo diferentes concepções pedagógicas que foram as bases conceituais para a prática docente, ainda hoje, encontramos vestígios da pedagogia jesuítica, que foram historicamente transferidos para a profissão de professor (ARANHA, 1996).

É oportuno ressaltar que 45 professores responderam a questão, subsidiando nossa análise, mas 5 de tais respostas não nos apresentaram informações necessárias para desvendarmos a sua compreensão sobre o que seja trabalho docente, por serem desconexas, incompletas, sem relação com o tema. Porém, de acordo com a Teoria da Complexidade, este tipo de resposta, sempre deixado de lado, pode ser o que mais tenha indícios reveladores de novos e importantes problemas merecedores de muita atenção. No caso, poderíamos citar a pouca capacidade de abstração, muita dificuldade de se expressar ou comunicar pela língua portuguesa escrita, o baixo nível de compreensão de leitura do professor PDE/PR, entre outros.

Após termos analisado as respostas dos professores, entendemos que vários fatores corroboram para a construção de suas respostas, mas, independentemente em qual categoria o professor participante da pesquisa tenha se enquadrado, evidenciamos no grupo pesquisado a existência de vários sentidos sobre o conceito de trabalho docente que, supomos serem transpostos para suas aulas, por meio da sua abordagem, encaminhamentos metodológicos, processos avaliativos e relações pessoais com os alunos.

Assim, objetivando saber se a prática pedagógica dos professores havia mudado após a participação no PDE/PR, buscamos nos dados informações e percepções dos participantes sobre suas aulas antes e depois. Para nortear os professores em suas respostas, apresentamos 3 alternativas: a) Expositiva (exposição oral/escrita do conteúdo pelo professor; foco central no professor; aluno mais passivo/receptor do conhecimento); b) Dialogada (mescla de exposição de conteúdos com a participação ativa dos alunos, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor um incentivador, buscando e fazendo questionamentos, interpretações, discussões e posicionamentos dos alunos frente ao tema); c) Interativa (utilização de recursos tecnológicos, como rádio, TV, computador; esta aula é normalmente realizada em outros ambientes como no pátio da escola, visitas orientadas a teatro, cinema e outros; o aluno tem um papel ativo na construção do conhecimento; as atividades podem ser realizadas em pares e ou em grupos). O gráfico abaixo demonstra uma mudança significativa.

**Gráfico 1:** Aula padrão dos professores participantes antes PDE/PR e pós PDE/PR



Fonte: Melo (2015)

Sendo assim, 14% dos professores afirmaram que, antes de

participarem do PDE/PR, suas aulas/padrão eram expositivas; 72%, dialogadas e 14%, interativas. Após participarem do PDE/PR, os dados se alteram drasticamente, pois 38,8% dos participantes da pesquisa asseguram que as aulas passaram a ser dialogadas e 61,2% como sendo interativa. Nenhum professor afirmou ser sua aula padrão, expositiva. Numa análise mais profunda, identificamos a transformação ocorrida em cada professor e evidenciamos que 59,1% dos professores disseram que modificaram suas aulas/padrão. A maior mudança constatada (44,8%) foi de aula dialogada (antes PDE) para interativa (pós PDE). A segunda maior alteração encontrada foi à mudança de 12,2% que declaram que suas aulas eram expositivas e que as transformam em dialogadas.

Estes dados parecem confirmar as percepções dos professores do que seja o trabalho docente e suas extensões até a sala de aula, demonstrando um movimento teórico-prático ao encontro dos objetivos do PDE/PR (PARANÁ, 2013), que pretende realizar um movimento permanente de reflexão que possibilite o redimensionamento das práticas educativas e contribua para o aprimoramento do professor para reconhecer as diferentes correntes pedagógicas e seus efeitos para o ensino-aprendizagem.

## **Algumas conclusões**

As percepções dos professores apontam-nos para uma polissemia de sentidos que cada professor traz sobre o trabalho docente, de sua prática docente, conceitos e concepções que, de maneira consciente ou inconsciente, são transpostos para o processo de ensino e aprendizagem, o que novamente nos leva a afirmar que as percepções dos professores são complexas, pois suas ações pedagógicas são frutos da formação acadêmica, que teve a oportunidade de ser acrescida e melhorada durante a participação no programa PDE/PR e somam-se a este processo, as experiências profissionais, bagagem acumulada ao longo de sua vida profissional.

Evidenciamos que 20 (10 + 10) professores egressos do PDE/PR

aproximadamente (44%), apresentam vestígios que de certa forma já superaram o que Tardif e Lessard (2002) chamam de visão prescritiva do conteúdo (pedagogia tradicional). Porém, com base nos dados apresentados, não podemos afirmar categoricamente ser o PDE/PR o principal responsável ou o fator impactante para esta transformação, pois sabemos que os saberes que compõem o trabalho docente são oriundos de várias fontes.

Em relação aos 17 professores (38%), que parecem ainda ter práticas pedagógicas tradicionais, é necessário conhecermos quais são as condições subjetivas e objetivas que colaboram para manutenção desta prática após o PDE/PR. Em relação às condições subjetivas, acreditamos que um dos principais responsáveis por esta concepção de trabalho docente possa ser sua formação inicial, considerando que 89,8% dos professores participantes da pesquisa formaram-se a mais de 25 anos, e, possivelmente nesta época, os currículos das instituições de ensino superior baseavam-se no referencial tradicional e tecnicista, o que explicaria a atividade docente centrada no professor e a aplicação de métodos, conceitos e teorias em sala de aula e não como o apresentado por Saviani (2009) neste capítulo.

Quanto às condições objetivas – formação continuada – uma das ações possíveis para a melhoria da prática docente, já foi iniciada no Estado do Paraná por meio de PDE/PR. O programa visa propiciar uma formação continuada condizente com as necessidades dos professores, escolas e alunos, mas é necessário considerarmos fatores internos (indisciplina, falta de interesse) e fatores externos (ausência da família na vida escolar, falta de tempo para preparar as aulas) que colaboram negativamente para uma não ressignificação pedagógica deste professor.

Enfim, por tudo, mas, sobretudo, pelas respostas enquadradas em “Outros”, levam-nos a dizer que uma análise de dados ancorada na interdisciplinaridade e na Teoria da Complexidade trazem mais questionamentos e dúvidas do que respostas objetivas. Assim, mesmo nos adentrando a inúmeros autores e trazendo suas vozes, fica no ar e em aberto, um convite ao nosso leitor para continuar a discussão,

trazendo novos elementos, abrindo novas galerias e/ou avenidas que possam levar a outras compreensões. Aceita?

## Referências

ALVARENGA, Augusta Thereza et al. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 9-29, set./dez. 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abril de 1998. Disponível em: <http://goo.gl/gGeWIV>. Acesso em: 18 dez. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 137-164.

\_\_\_\_\_. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 25-50.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/3x04EK>. Acesso em: 20 nov. 2015.

GUSDORF, Georges. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, Leo et al. **Interdisciplinarietà y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos, 1983, p. 38-52.

JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 8 ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítica-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista**: definição e classificação. Marília: Unesp, v. 4, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 82 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento Complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NUNES, Célia. Maria. Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 27-42, 2001.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR – e a sua inserção no campo da formação de professores. In: ALVES, Fábio Lopes; CARVALHO, Marco Antonio Batista; ESTRADA, Adrian Alvarez (orgs.). **O Desenvolvimento da educação básica**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2015, p. 137-151.

OHIRA, Márcio Akio. **Formação inicial e perfil docente**: um estudo por meio da perspectiva de um instrumento de análise da ação do professor em sala. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências, Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica**: Educação Curitiba: SEED, PR, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em: <http://goo.gl/EEZS2j>. Acesso em: 12 dez. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de

submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento – PDE/PR (2007-2009)**: um estudo sobre transformações e permanências. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RAMOS, Daniela Karine. Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar. **Psicopedagogia On Line**, mar. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/qQsyLz>. Acesso em: 08 set. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991. Disponível em: <http://goo.gl/sHNNHzJ>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política, 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Maria de Jesus Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional docente**: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral**: contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente. Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento). Universidade Federal da Bahia, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claudete. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claudete (orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-22.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O Conceito de Mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 5-14, abril de 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Yptkzw>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

## Capítulo 5

# Entre palavras, ritmos e imagens

Mônica Luiza Socio Fernandes  
Bruna Kely de Jesus

### Introdução

A poesia constitui-se de um caráter lúdico e criativo. Ler poesia é como se aventurar por um labirinto, cheio de passagens com inúmeras possibilidades de caminho. À medida que lemos, descobrimos o mundo do poema, deciframos os enigmas, desvendamos os mistérios, os significados propostos pelo poeta, nos transportamos para a realidade do texto, produzindo, atribuindo novos sentidos e buscando compreender o processo das correspondências e dos ecos da harmonia universal repercutida do caracol, ou seja, do poema conforme Paz (1982). Partindo desse pressuposto, esse estudo propõe uma análise de texto poético, apresentando os elementos responsáveis pela ludicidade que, por sua vez, contribuem para a produção das imagens e dos sentidos apreendidos no texto, e, conseqüentemente, para uma leitura além da forma.

### O ritmo e a linguagem

O ritmo é algo intrínseco ao ser humano e apesar de não ser algo pronto ou acabado, depende das nossas ações mais singulares que ao variarem produzem efeitos distintos. Paz (1982, p. 62), diz que “a fala é um conjunto de seres vivos, movidos por ritmos semelhantes aos que

regem os astros e as plantas”. A própria linguagem está carregada por essa variação, uma vez que no fundo de todo o fenômeno verbal há ritmo.

Considerando que a linguagem é constituída por diferentes elementos regidos por ritmos implícitos, quando juntamos as palavras ou as separamos, produzimos alguns princípios rítmicos que no poema possibilitam o domínio sobre as palavras (PAZ, 1982).

Podemos dizer ainda, que o ritmo acompanha o homem desde o ventre da mãe, influenciado pela linguagem, por meio da comunicação entre mãe e filho. Segundo Trevisan (2000),

desde o primeiro instante de sua concepção o ser humano participa de dois fenômenos, ambos influenciados pela linguagem: a circulação sanguínea e a respiração. Tanto uma como a outra se ressentem de modificações psíquicas que afetam o sujeito. A circulação manifesta-se, sobretudo, nas pulsações do coração, considerando o órgão revelador das emoções. Quando estas se alteram, altera-se também o ritmo dos batimentos. O mesmo ocorre em relação à respiração: as sensações e sentimentos dão-lhe ritmos diferentes. De certo modo, tais mudanças acaba, por refletir-se na criança em simbiose com a mãe. A comunicação com as outras pessoas, e sua expressão emocional, encontram um eco longínquo na vida incipiente do filho (TREVISAN, 2000, p. 61).

Ao nascer, a criança precisa tomar as rédeas da vida e percebe a necessidade da comunicação, do uso da linguagem, bem como do ritmo que a acompanha. Portanto, o ritmo é algo natural é “algo que flui” (TREVISAN, 2000, p. 67), uma vez que no bojo da linguagem, o ritmo não se constrói a partir de uma simetria automática, mas prefere combinar diversos ritmos (BOSI, 2001). Um exemplo da ideia de

fluidez do ritmo veiculado à linguagem é quando determinadas sílabas possuem um destaque temporal devido à força que é aplicada ao acentuá-las, pois “as sílabas acentuadas duram, em geral, mais do que as átonas” (BOSI, 2000, p. 81), o que caracteriza a alternância na duração e na intensidade da entoação das tônicas e das átonas. Diante dessas constatações, entendemos que o ritmo é um dos elementos responsável pela construção da ludicidade do texto poético, bem como pela produção de imagens e de ampliação de sentidos.

### **Entre palavras, ritmos e imagens**

Considerando a ampla relação com a linguagem, o estudo do ritmo, na poesia, pode ser possível e é uma forma de caracterizar o modo de ser da linguagem. Trevisan (2000, p. 66) explica que “às palavras, como existem, compete um ritmo de variação, dependente da extensão das palavras, da sua acentuação, da sua qualidade e quantidade silábica, e também, do seu sentido, quer próprio, quer dependente das outras palavras, que lhes são contexto”. Assim, a qualidade rítmica do poema dependerá da organização e combinação dos elementos linguísticos criadas pelo poeta.

De acordo com Pound (2003), um bom escritor escolhe as palavras pelo seu significado, porém, o significado não é algo tão definido e predeterminado. Ele surge com raízes, com associações, e depende de como e quando a palavra é comumente usada ou de quando ela tenha sido usada brilhante ou memoravelmente, ou seja, depende do contexto em que é empregada.

Souriau (1983, p. 159) afirma que “o ritmo é uma forma conferida a uma progressão pelo retorno dos elementos de uma organização cíclica presidida por um esquema tão simples quanto possível, que reproduz indefinida e continuamente seus efeitos”. Nessa ótica, não seria necessário um esquema muito complexo de combinações ou sistema de organização verbal clássica ou arcaica, que “tende a demarcar, no interior de uma língua geral, uma área particular de regularidades”

(BOSI, 2000, p. 85), pois o ritmo está além da forma concreta porque suscita manifestações mais subjetivas. É nessa mesma perspectiva que Octavio Paz trabalha suas concepções de ritmo. Para ele, a concepção de ritmo se amplia de tal forma que ultrapassa a organização dos elementos concretos da linguagem, pois considera que:

o ritmo é mais que medida, algo mais que tempo dividido em porções. A sucessão de golpes e pausas revela uma certa intenção, algo como uma direção. O ritmo provoca uma expectativa, suscita um anelo. Se é interrompido, sentimos um choque. Algo se rompeu. Se continua, esperamos alguma coisa que não conseguimos nomear. O ritmo engendra em nós uma disposição de ânimo que só poderá se acalmar quando sobrevier “algo”. Coloca-nos em atitude de espera (PAZ, 1982, p. 68).

As sucessões de sons e pausas estabelecidas pelo ritmo são responsáveis por suscitarem as imagens e certamente os sentidos do poema. Desse modo, ao considerar os postulados de Souriau e Paz, entendemos que a repetição é o alicerce do ritmo. No entanto, não se pode associar a repetição de elementos às recorrências de sons inanimados e fastidiosos, uma vez que à medida que os movimentos se repetem, produzem novos sentidos e efeitos, como a organização cíclica a que se referiu Souriau.

O ritmo, portanto, “é a linguagem repetida com a finalidade de torná-la veículo apropriado da emoção. É o elemento essencial do verso” (TREVISAN, 2000, p. 72), e não é um simples elemento de medida vazia, mas um importante aliado da rima, do som na produção de sensações musicais e é esse elemento e seus efeitos que serão analisados na poesia Ritmo, de Quintana.

No poema, os efeitos não podem ser produzidos somente a partir de um elemento como o ritmo, por exemplo, uma vez que há elementos

que possuem igual importância na produção de sentido: a magia verbal, o encantamento rítmico e a imagem (TREVISAN, 2000). Esses três elementos formam um encadeamento de relações, de modo que um pode suscitar o outro, ou até mesmo o transformar.

Para Bosí,

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

A relação entre esses elementos é tão estreita que, por vezes, se misturam, sem eliminar a possibilidade da predominância de algum deles na produção de sentidos. Um bom exemplo dessa relação entre som e imagem é a onomatopéia, cuja função é representar os sons por meio de signos verbais e causar um efeito analógico<sup>1</sup> que, por sua vez, enriquece a percepção do objeto.

Para Paz (1982, p. 118), “ritmo e imagem são inseparáveis. Essa longa digressão nos leva ao ponto de partida: só a imagem poderá nos dizer como o verso, que é frase rítmica, é também frase que possui sentido”.

Dessa forma, quanto maior a qualidade rítmica de um poema, maiores possibilidades na produção de imagens e de significados. Pound (2003) apregoa que:

---

<sup>1</sup> A analogia é segundo Bosí (2000) um dos procedimentos que a análise tem valorizado como inerentes à mensagem poética. “Pela analogia, o discurso recupera, no corpo da fala, o sabor da imagem. A analogia é responsável pelo peso da matéria que dão ao poema as metáforas e as demais figuras” (BOSI, 2000, p. 38).

podemos dispor de três meios principais para carregar a linguagem de significado até ao máximo grau possível: Melopéia: produz correlações emocionais por meio do som do ritmo da fala. Fanopéia: projeta o objeto fixo ou em movimento na imaginação visual. Logopéia: produz ambos os efeitos (POUND, 2003, p. 63)<sup>2</sup>.

Em outra obra, Pound (1991) diz que a Logopeia:

é a dança do intelecto entre palavras, isto é, o emprego das palavras não apenas por seu significado direto, mas levando em conta, de maneira especial, os hábitos de uso, do contexto que esperamos encontrar com a palavra, seus concomitantes habituais, suas aceitações conhecidas e os jogos de ironia. Encerra o conteúdo estético, domínio peculiar da manifestação visual, e não tem possibilidade de conter-se nas artes plásticas ou na música (POUND, 1991, p. 37).

Sobre essa relação, Bosi (2000, p. 29) explica que “a superfície da palavra é uma cadeia sonora. A matéria verbal se enlaça com a matéria significada por meio de uma série de articulações fônicas que compõem um código novo, a linguagem”.

Para estudar como se caracterizam essas articulações fônicas no poema Ritmo, de Mario Quintana, utilizaremos como base o ramo da Estilística que busca observar a percepção dos elementos expressivos da linguagem que abrangem as diferentes camadas materiais que compõem a estrutura do texto (MICHELETTI, 2006). Para tanto, são válidas também as observações a respeito da linguagem poética e a

---

<sup>2</sup> Optamos por manter a grafia das palavras *Melopeia*, *Fanopeia* e *Logopeia* de acordo com a obra da qual utilizamos a citação.

relação com a Linguística, de Roman Jakobson, para o autor “em poesia, qualquer similaridade notável no som é avaliada em função de similaridade ou dessemelhança no significado” (JAKOBSON, 2007, p. 153). Assim, as correlações que podemos estabelecer entre as sensações por meio dos fonemas, acontecem devido às correspondências articulatórias ou impressões acústicas (MONTEIRO, 1991).

Com todas essas sensações e relações acentuadas pela leitura da poesia, é muito importante que o leitor prepare a mente, os olhos e os ouvidos para a leitura do poema, visto que é uma “organização visual e sonora” (GOLDSTEIN, 2006, p. 19) e, portanto, constitui-se pela amplitude de significados secretos que precisamos decifrar nessa linguagem tão condensada.

### **Ritmo, tempo, vida**

O ritmo, o tempo e a vida se entrelaçam num todo harmonioso no poema Ritmo, de Mario Quintana (1985, p. 51), que passamos a analisar:

Na porta  
a varredeira varre o cisco  
varre o cisco  
varre o cisco

Na pia  
a menininha escova os dentes  
escova os dentes  
escova os dentes

No arroio  
a lavadeira bate roupa  
bate roupa  
bate roupa  
até que enfim  
se desenrola

a corda toda  
e o mundo gira imóvel como um pião!

O poema não é caracterizado por um metro uniforme, mas possui uma regularidade rítmica bem marcada e que deve ser considerada na produção dos efeitos de sentido. Não buscamos reduzir a análise do poema à contagem silábica dos versos, uma vez que as teorias basilares desse trabalho entendem que o ritmo não pode ser fundamentado apenas na metrificacão quantitativa, mas no conjunto das unidades rítmicas essenciais para a produção de imagens.

As unidades rítmicas, como postula Candido (2006), são compostas pelos seguintes elementos:

1. Divisão: confere à contagem das sílabas poéticas;
2. Partes: segmentos formados pela sequência de sílabas tônicas e átonas;
3. Acentuação: a alternâncias de sons agudos e graves, fortes e fracos;
4. Sucessão temporal: a alternância de sons longos e breves;
5. Unidade: a decorrência da sucessão dos elementos da divisão, das partes e da acentuação.

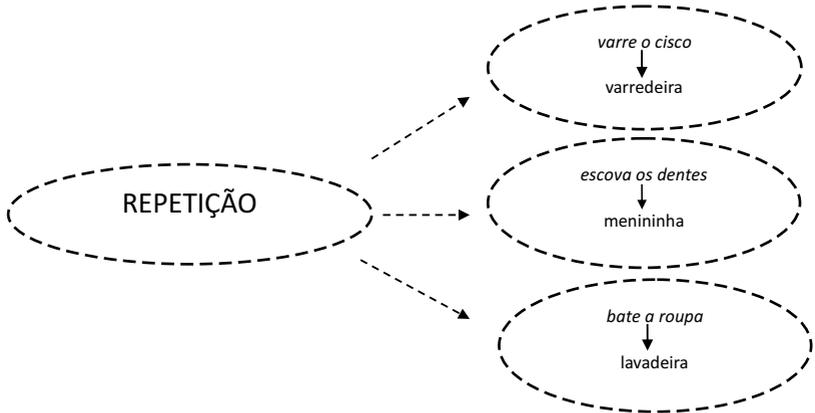
O resultado da análise das unidades contribui para a obtenção de uma variedade rítmica muito mais ampla, uma vez que consideramos que no poema as unidades expressivas são formadas a partir de uma combinação de elementos que se sobrepõem à contagem métrica que, de um lado, integra o processo de análise e, de outro, permite a ruptura dos números regulares.

Nesse sentido, analisaremos o poema Ritmo sob a perspectiva das unidades rítmicas e como elas implicam na produção das imagens.

Apesar de não serem isométricas, todas as estrofes do poema são quadras e, portanto, marcam de certa forma, uma regularidade rítmica, que foi ainda mais acentuada na primeira e na terceira estrofe, cujos versos são constituídos pela mesma quantidade de sílabas poéticas (2/8/3/3).

Outro importante elemento é a repetição, um princípio rítmico explorado nas três primeiras estrofes (TREVISAN, 2000). As estrofes

são compostas, predominantemente, pelas expressões *varre o cisco*, *escova os dentes* e *bate a roupa* que denotam ações que se efetivam pela repetição associadas à varredeira, à menininha e à lavadeira como se pode verificar no esquema abaixo:



Além disso, há uma similaridade entre as pessoas apresentadas nos versos, ambas mulheres, bem como as ações por elas praticadas que são de caráter doméstico, corriqueiro e usualmente relacionados aos procedimentos de limpeza e higiene.

Observamos que a segunda estrofe difere das outras tanto na quantidade de sílabas poéticas, como nas imagens apresentadas. Por um lado, temos uma menininha, provavelmente criança, que pertence à fase precedente da mulher, e, por outro, a ação de escovar os dentes, que integra o processo de higiene pessoal e que se diferencia das atividades domésticas deparadas na primeira e na terceira estrofes.

Quando algo é enfatizado, chama mais a atenção e amplia a possibilidade do leitor pensar no que leu, pois “as repetições são como foguetes retroativos, que desaceleram a leitura” (TREVISAN, 2000, p. 85) e sustentam o ritmo.

Diante dessas colocações, lembramos das noções que Candido (2006) considera relevantes quando define o ritmo como

uma realidade profunda da vida e da sociedade;  
quando o homem imprime ritmo à sua palavra,

para obter efeito estético, está criando um elemento que liga esta palavra ao mundo natural e social; e está criando para esta palavra uma eficácia equivalente à eficácia que o ritmo pode trazer ao gesto humano produtivo. Ritmo é, portanto, elemento essencial à expressão estética nas artes da palavra, sobretudo quando se trata de versos, isto é, um tipo altamente concentrado e atuante da palavra. Ele permite criar a unidade sonora na diversidade dos sons (CANDIDO, 2006, p. 71-72).

Assim, percebemos que o ritmo, enquanto unidade expressiva contribuiu para associações que transpõem as estéticas, levando em conta considerações do âmbito social.

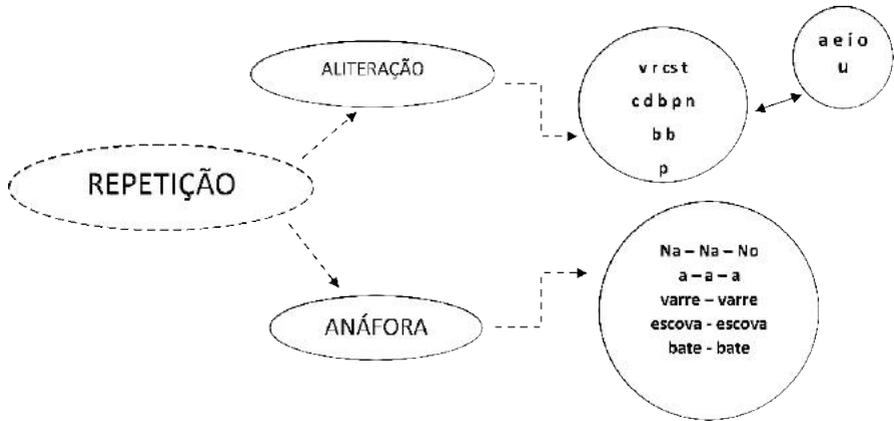
Seguindo o percurso de análise do poema, notamos que as repetições, que nele se destacam, são responsáveis pelo seu ritmo e entre elas está a aliteração, que conforme Trevisan (2000) é

a repetição de uma mesma letra (vogal ou consoante), ou de uma mesma sílaba (ou som), no início, no meio ou no fim de vocábulos, frases ou versos seguidos. [...] ela enfatiza as onomatopéias, os ecos, as associações de ideias, fazendo as palavras dizerem mais do que se poderia tirar de um código algébrico e arbitrário (TREVISAN, 2000, p. 96).

Trevisan faz a fusão das figuras aliteração e assonância, o que para Goldstein (2006), se caracteriza em figuras distintas. A aliteração relacionada à repetição consonantal e a assonância à repetição vocálica.

Outra importante figura de som presente poema, é a anáfora, que de acordo Candido (2006, p. 134), acontece “quando se repete a mesma palavra no início de várias orações”. Para visualizar como essas figuras

se configuram no poema segue o diagrama:



Na primeira estrofe, a repetição da letra *v*, que por ser um fonema fricativo, labiodental e sonoro produz um ruído, justamente pelo obstáculo que o ar encontra ao passar pela cavidade bucal. Tal ruído é semelhante ao produzido pela ação do contato da vassoura com o chão. Enquanto, o som surdo do fonema /s/ produz um efeito de leveza, característico do som sibilante que pode ser associado ao sopro necessário ao movimento do cisco.

O mesmo ocorre na segunda estrofe com as palavras *escova os dentes*, a repetição em aliteração sugere, além do som emitido pela fricção da escova nos dentes, o abrir e o fechar da boca e as diferentes sonoridades possíveis dessa ação.

Há recorrência da mesma figura na terceira estrofe com emprego da palavra *bate* que produz diferentes sons e intensidades. O fonema consonantal da sílaba *ba* é produzido pela interrupção do ar que encontra nos lábios uma barreira ao som, assim quando ocorre a passagem do ar, o som se revela explosivo, o que pode ser aproximado à ação da lavadeira ao bater a roupa. Em seguida, a combinação do som oclusivo do /b/ com um som africado do fonema /tʃ/, que produz intensidade menor na passagem do ar, sugere uma alternância sonora que pode ser equiparada ao intervalo entre os movimentos mais abruptos da batida da roupa, uma espécie de suspensão, ação que ocorre ao levantar a roupa para a repetição da batida.

No entanto, embora as ações sejam enfatizadas pelas repetições, é importante dizer que os ritmos dessas ações não serão sempre os mesmos. Ainda que a varredeira, varra o cisco, a menininha escove os dentes e a lavadeira bata a roupa três vezes, em cada vez teremos um ritmo diferente, um tempo diferente, uma intensidade maior e, sobretudo, uma pessoa diferente. Ao passo que os ritmos mudam, mudamos com ele. Para Paz,

O ritmo realiza uma operação contrária à dos relógios e dos calendários: o tempo deixa de ser medida abstrata e retorna ao que é: algo concreto e dotado de uma direção. Contínuo jorrar, perpétuo andar para a frente, o tempo é permanente transcender. Sua essência é o mais – e negação desse mais. O tempo afirma o sentido de modo paradoxal: possui um sentido – o de ir mais além, sempre fora de si – que não cessa de negar a si mesmo como sentido. Destrói-se, ao se destruir, repete; cada repetição é, porém, uma mudança. Sempre o mesmo e a negação do mesmo. Assim, nunca é medida vã, sucessão vazia. Quando o ritmo se desdobra diante de nós, algo passa por ele: nós. No ritmo há um “ir em direção a”, que só pode ser elucidado se, ao mesmo tempo, se elucidar quem somos nós. O ritmo não é nada, nem algo que está fora de nós; somos nós mesmos que nos transformamos em ritmo e rumamos para “algo”. O ritmo é sentido e diz “algo” (PAZ, 1982, p. 69-70).

O ritmo é exatamente assim no poema, é o tempo, mas ao contrário do que pensamos não é um tempo que pode ser presentificado a partir de divisões em porções iguais e sem sentido (PAZ, 1982). É um ritmo variável, que nos leva a uma direção desconhecida, a algo que não

conseguimos nominar, mas que é sentido.

Todas as repetições anafóricas do poema sugerem a ideia central relacionada aos ritmos que imprimem mudanças no estado das coisas, de suja para limpo (*chão, dos dentes e da roupa*), pois as três ações indicam limpeza. Podem também estar relacionadas à renovação.

As três primeiras estrofes iniciam com as palavras, *na porta, na pia e no arroio*, todas indicando passagem. No caso da *porta*, buscamos seu sentido simbólico em Chevalier e Gheerbrant (1999). Os autores confirmam o sentido de passagem, um convite à travessia, o que no poema se liga à própria existência, nos atos mais simples, mas que fazem parte da vida. As palavras *pia* e *arroio* podem ser associadas à fluidez da água. De acordo com os autores supracitados, podemos considerar a água como fonte de vida, revestida de um sentido de eternidade, entendendo que esse, é um dos temas dominantes das significações simbólicas do termo.

Na última estrofe, o poeta expressa a fugacidade do tempo, pelo qual passamos e sequer percebemos. Ele compara a vida com uma corda enrolada, o que pode ser observado até mesmo na forma do poema, pois os versos se mostram desalinhados, podendo indicar um movimento semelhante ao de um pião.

Portanto, o desenrolar da corda, seria sua transitoriedade, que vai do nascer ao morrer. Durante o percurso, nos enganamos ao pensar que é o tempo que passa, mas não é, pois “o tempo não está fora de nós, nem é algo que passa à frente de nossos olhos como os ponteiros do relógio: nós somos o tempo, e não são os anos mas nós que passamos. O tempo possui uma direção, um sentido, porque ele nada mais é que nós mesmos” (PAZ, 1982, p. 69). E embora, isso aconteça, conforme também indica o poema, o mundo *gira imóvel*, ou seja, ele sempre fará o seu movimento, independentemente daqueles que por ele passam, uma vez que o mundo constitui-se de ciclos, eternos retornos. Os movimentos do mundo até se modificam, mas não findam e são responsáveis pelos dias e pelas noites, pelas estações, pelo passar dos anos, enfim pela sucessão e concessão da vida.

## Considerações finais

O ritmo quando configurado no poema contribui para a abstração e favorece a construção das imagens. Tal configuração se dá pela escolha e combinação das palavras organizadas no discurso que, por sua vez, é carregado de imagens e, assim evocam aspectos sensíveis para além do texto.

Para este trabalho, optamos pela relação entre palavras, ritmos e imagens, considerando que, “ritmo, imagem e significado apresentam-se simultaneamente numa unidade indivisível e compacta: a frase poética, o verso” (PAZ, 1982, p. 84-85). Portanto, o ritmo é inseparável do poema, assim como a imagem, do ritmo. Ambos elevam a linguagem do poema ao nível da abstração. Além disso, o ritmo está presente em nas ações mais simples como respirar, pensar, falar, silenciar, enfim, os ritmos são traduzidos em nós, somos nós e por meio dele evocamos as imagens, os efeitos e os sentidos.

Portanto, a leitura da poesia deve nascer de um olhar, um ver diferente de algo conhecido ou descobrir algo ainda desconhecido, e que por meio dela, o leitor também possa inventar um segundo mundo à margem da realidade e atribuir novas significações a tudo que ele representa. Isso permitirá escapar da linearidade da realidade e alcançar novas leituras do mundo, não apenas sob as perspectivas do poeta, mas também, as do leitor.

## Referências

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas. 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alan. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 14 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Estilística**: um modo de ler poesia. 2 ed. São Paulo: Editora Andross, 2006.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

POUND, Ezra Loomis. **A arte da poesia**: ensaios escolhidos por Ezra Pound. 3 ed. São Paulo: Editora: Cultrix, 1991.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

QUINTANA, Mário. **Melhores Poemas**. São Paulo: Global, 1985.

SOURIAU, Étienne. **A correspondências das Artes**: elementos de estética comparada. São Paulo: Cultrix, 1983.

TREVISAN, Armindo. **A poesia**: uma iniciação à leitura poética. Porto Alegre: Uniprom, 2000.



---

## Sobre os autores

### **Bruna Kely de Jesus**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) e bolsista da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão.

E-mail: bruu\_kellyy@hotmail.com

### **Cristina Satiê de Oliveira Pátaro**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Bolsista produtividade da Fundação Araucária. Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão.

E-mail: crispataro@gmail.com

### **Edcleia Aparecida Basso**

Doutora em Linguística Aplicada - Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento e do colegiado de Letras, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão. Coordenadora Geral do PDE na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), coordenadora do PDE no Câmpus de Campo Mourão, avaliadora de cursos e de instituições de ensino superior pelo INEP/MEC.

E-mail: edcleia@hotmail.com

### **Frank Antonio Mezzomo**

Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista produtividade da Fundação Araucária e Líder do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder. Docente do Programa de Pós-

---

Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão.  
E-mail: frankmezzomo@gmail.com

**Josimari Brito Morigi**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).  
Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão.  
E-mail: josimorigi@gmail.com

**Luzia Marta Belini**

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).  
Docente do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pesquisadora no grupo de Pesquisa em Science Studies e em Retórica.  
E-mail: martabellini@uol.com.br

**Marcos Clair Bovo**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus Presidente Prudente. Docente adjunto do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão.  
E-mail: mcbovo@yahoo.com

**Mônica Luiza Socio Fernandes**

Doutora em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), professora Associada do Curso de Letras da mesma instituição e Líder do Grupo de Pesquisa em Diálogos Literários da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão.  
E-mail: msociofernandes@gmail.com

---

**Sérgio Corrêa de Melo**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão.

E-mail: sergiomelloscm@gmail.com

**Thaís Serafim**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Campo Mourão. Bolsista da CAPES/Fundação Araucária.

E-mail: serafim\_thais@hotmail.com



# Coleção

## Diversidades do Conhecimento



**Formação humana:  
espaços e representações**  
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro  
Marcos Clair Bovo  
(orgs.)



**Educação, políticas e  
representações docentes**  
Danielle Marafon e  
Ricardo Fernandes Pátaro  
(orgs.)



**Olhares:  
audiovisualidades  
contemporâneas  
brasileiras**  
Ana Lesnovki  
Cristiane Wosniak  
(orgs.)



**Geografia, espaço e  
sociedade: uma análise  
plural**  
Ana Paula Colavite,  
Eloisa Silva de Paula Parolin e  
Nair Gloria Massoquim  
(orgs.)



**Criação, ensino e  
produção de  
conhecimento em artes  
visuais, cinema, dança e  
teatro**  
Maria Annibelli Vellozo  
Solange Straube Stecz  
(orgs.)



**Ensaio de história:  
ensino, historiografia e  
gênero**  
Fábio André Hahn  
Frank Antônio Mezzomo  
(orgs.)



**Pesquisas em educação  
matemática: implicações  
para o ensino**  
Talita Securun dos Santos  
Fábio Alexandre Borges  
(orgs.)



**Sociedade e  
Desenvolvimento:  
diálogos interdisciplinares**  
Edcleia Aparecida Basso  
Maria Izabel Rodrigues Tognato  
(orgs.)

