

EDITORA **FECILCAM**

OS FIOS QUE TECEM A TEIA:

Interdisciplinaridade, Diálogos e Pesquisas



Marcos Clair Bovo
Fred Maciel
Organizadores

Os fios que tecem a teia: interdisciplinaridade, diálogos e pesquisas

Marcos Clair Bovo
Fred Maciel
Organizadores

EDITORA FECILCAM

2020

Capa: Cleverson Lima
Diagramação: Os organizadores
Revisão: Equipe Revisão

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

F521 Os fios que tecem a teia: interdisciplinaridade, diálogos e pesquisa. / Marcos Clair Bovo; Fred Maciel - organizadores. -- Campo Mourão, PR : Editora Fecilcam, 2020. 221 p. : il

Formato: Livro Digital
Modo de Acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-88090-01-5

1. Interdisciplinaridade. 2. Sociedade. 3. Jovens. I. Bovo, Marcos Clair (org). II. Maciel, Fred (org.). III. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. IV. UNESPAR. V. Título.

CDD 21.ed. 371.3
303.4
305.2

EDITORA FECILCAM

CNPJ: 75.365.387/0001-89
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Campo Mourão, PR, CEP 87303-100
(44)3518-1838
campomourao.unespar.edu.br/editora/
editorafecilcam@unespar.edu.br

Diretora: Suzana Pinguello Morgado
Vice-Diretora: Fabiane Freire França
Coordenador Geral: Willian André
Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite
Secretário Executivo: Jorge Leandro Dalconte Ferreira

LISTA DE IMAGENS E/OU FIGURAS

Figura Relação entre esfera pública e espaços públicos e privados	13
Figura Infográfico - Diferentes ocupações sociais do espaço público paulistano ao longo de sua história	23
Quadro Características dos espaços públicos e publicizados na contemporaneidade	25
Quadro Especificidades do Espaço Público Contemporâneo	26
Quadro Relação simbólica/funcional do espaço público nas principais civilizações ocidentais, iniciando no Egito Antigo (4.400 a.C.) até à cidade contemporânea	27
Figura Anteprojeto para cidade de Cianorte de Jorge de Macedo Vieira	38
Quadro Evolução da legislação referente ao Centro Cívico de Cianorte	42
Figuras Espaço destinado ao Setor Cívico (1972); Área Institucional IV (1988); Centro Cívico (2010)	44
Figuras Mapa do trecho de rua eliminado para anexar quadras 63 e 64; Local da interrupção da via	46
Figuras Mapa que representa o Plano inicial de Jorge de Macedo Vieira, comparativo da alteração das quadras 69 e 47 de 1980; Mapa comparativo da alteração das quadras 69 e 47 de 2017, com as alterações promovidas pelas leis de desafetação	47
Figura Mapa da Praça da República, parte central do Centro Cívico	49
Figura Lotes desafetados, destinados as Promotorias de Justiça	51
Figuras Centro Cívico vista aérea de 2016; Centro Cívico projeto inicial de 1955	53
Quadro Dados dos participantes da investigação	103
Figura Relação entre as superestruturas e as infraestruturas	118
Figura Peça publicitária da marca de eletrodomésticos Walita	125
Figura Peça publicitária da Cerveja Itaipava	128
Gráfico Porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrículas	135
Gráfico Número de estudantes por turma e gênero	145
Quadro Motivação para a escolha do Curso Técnico Integrado em Informática	146
Quadro Expectativas dos estudantes em relação à contribuição do curso para sua própria formação e para o futuro campo de atuação no município	147
Quadro Expectativas dos estudantes em relação ao futuro acadêmico e/ou profissional e à contribuição do Curso Técnico Integrado	148
Figura Relações entre o perfil, as expectativas dos estudantes e as propostas do curso Técnico Integrado em Informática	151
Quadro Critérios para o desenvolvimento com base no materialismo histórico-dialético	178
Quadro Perguntas, temas e suas finalidades	187
Quadro Síntese das atividades externas ao curso de letras	189
Quadro Recorrência das atividades externas ao curso de Letras evocados nas percepções dos PF ..	190
Figura Esquema com os temas gerados nas vozes dos Professores em formação	191
Figura Processo de formação pelas interações e possíveis consequências	195
Quadro Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos do projeto de vida de Florbela	208

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
INTRODUÇÃO	6
1. ESPAÇO PÚBLICO: CONCEITOS, DIMENSÕES, FUNÇÕES E FORMAS	10
2. DO PÚBLICO AO PRIVADO: A REPRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM CIDADES PEQUENAS	37
3. SERTÃO E CIDADES: A IMAGINAÇÃO CRIATIVA, MAS TAMBÉM A INTERPRETAÇÃO INVENTIVA, NA LITERATURA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA	60
4. “MENTIRAS VERDADERAS”: A LITERATURA COMO AÇÃO NA ESCRITA DE SERGIO RAMÍREZ	71
5. DO PÚLPITO E DO PALANQUE ÀS PLATAFORMAS DIGITAIS: POLÍTICA, RELIGIÃO E O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS	84
6. A DIMENSÃO RELIGIOSA NA COMPREENSÃO DE JOVENS: UM OLHAR MULTIFACETADO A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	99
7. DIALOGISMO, LÍNGUA(GEM) E RELAÇÕES SOCIAIS: A MULHER SOB A ÓTICA DO DIREITO E DA PUBLICIDADE NA ORDEM DA CULTURA PATRIARCAL	113
8. FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR ..	133
9. ENSINO SUPERIOR, METODOLOGIAS ATIVAS E CONCEPÇÕES DOCENTES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?	157
10. OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	173
11. PROJETOS DE VIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO	204
POSFÁCIO	214
SOBRE OS AUTORES	216

PREFÁCIO

Carlos Alexandre Molena Fernandes

O livro **Os fios que tecem a teia: interdisciplinaridade, diálogos e pesquisas** é fruto da produção conjunta de pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) que, há sete anos vem formando mestres capazes de produzir conhecimentos acerca dos processos intra e intersubjetivos da formação humana.

Os textos que compõem este livro foram escritos em diferentes momentos. Eles podem, portanto, ser lidos independentemente. Cada capítulo é resultado de parcerias entre docentes da UNESPAR, pós-graduandos e pesquisadores de outras IES.

Importante ressaltar que os autores dos textos deste livro possuem diferentes formações, característica marcante desta obra que possui um caráter multi e interdisciplinar.

Os temas tratados no livro representam importantes contribuições a estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento, pois agregam pesquisas que tematizam a formação humana, buscando compreender suas relações com os processos socioculturais, as instituições, a proposição de políticas públicas e a produção e ocupação do espaço.

O livro é organizado pelos professores e pesquisadores Dr. Marcos Bovo e Dr. Fred Maciel. Bovo é atual coordenador do PPGSeD, pessoa a qual tenho grande apreço, em especial pelo incessante esforço na busca constante da qualificação do Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Além disso, ao longo da minha convivência profissional com o professor Bovo, pude perceber que uma das características mais notáveis no seu trabalho é sua sensibilidade aos valores e necessidades dos pós-graduandos. Portanto, me sinto grato e honrado em prefaciar esta obra.

Considerando a natureza interdisciplinar deste livro, que deve ser incluído na leitura de pesquisadores, professores, pós-graduandos e acadêmicos das diferentes áreas do saber.

Ótima leitura a todos e todas.

INTRODUÇÃO

Explorar a interdisciplinaridade é, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma prática animadora. As dificuldades em superar esquemas rígidos bem estabelecidos e gerar resultados produtivos parecem compensadas pela rica janela de possibilidades de análise, de diálogo e de estímulo ao conhecimento. A perspectiva de saberes mais inclusivos diante da complexidade dos fenômenos passados e atuais se revela, então, um aporte necessário tanto para pesquisas quanto para a ampliação da atuação acadêmica junto à sociedade.

Cada vez mais abordado, o olhar interdisciplinar pode ser considerado uma característica que paulatinamente se torna imprescindível na atividade científica e igualmente na construção de saberes. Indo além de uma hipotética crítica à excessiva especialização, nos interessa ressaltar os esforços a favor da ligação e interdependência entre campos e áreas do saber. Do mesmo modo, não pretendemos tomar a interdisciplinaridade como um conceito determinante, solucionador de todos os problemas científicos existentes. Dessa forma, nosso foco vai de encontro à percepção da integração dos saberes como produto intrínseco ao desenvolvimento histórico e científico da sociedade contemporânea, buscando reforçar uma justificativa oriunda das próprias demandas e problemas que nos rodeiam cotidianamente.

Partindo desse princípio, o livro **Os fios que tecem a teia: interdisciplinaridade, diálogos e pesquisas** é uma proposição dos docentes e discentes do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão, e agrega pesquisas concluídas e em desenvolvimento pelo programa e por pesquisadores próximos a ele.

Os temas apresentados nos capítulos são provenientes de reflexões teóricas e práticas de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento científico e tem como eixo condutor a abordagem interdisciplinar. Tal abordagem está vinculada à área de concentração do programa – “Sociedade e Desenvolvimento” –, bem com às linhas de pesquisa do PPGSeD: 1) Formação humana, processos socioculturais e instituições e 2) Formação humana, políticas públicas e produção do espaço.

A primeira linha enfatiza os processos socioculturais articulados à formação humana, as relações dos sujeitos e as instituições buscando compreender as diferentes formas de sociabilidade e a constituição de identidade na contemporaneidade. Já a segunda linha objetiva compreender a formação humana e as relações entre políticas públicas e espaço por meio das dimensões físicas, políticas, econômicas e sociais. Assim sendo, se evidenciam os aspectos relacionados à educação, à linguagem, à cidadania, à participação social, na produção do espaço urbano e rural no contexto de uma sociedade globalizada.

Desde que o PPGSeD iniciou suas atividades em 2014, foram várias as pesquisas, dissertações e atividades com temáticas interdisciplinares. Especialmente quanto às dissertações, essas permitiram aos pesquisadores discentes e docentes ampliar a construção do conhecimento pelo viés interdisciplinar ao utilizar elementos de diferentes áreas do conhecimento, contribuindo assim com pesquisas voltadas para o desenvolvimento da sociedade.

Organizado em onze capítulos abordando diferentes temáticas contemporâneas, o presente livro pretende ser uma contribuição ao fomento da interdisciplinaridade, seja no meio acadêmico ou fora dele; estimulando o debate e a criticidade nos processos individuais e coletivos de construção dos conhecimentos. A sequência da obra buscou uma lógica de sentido e de proximidades temáticas de acordo com as abordagens e objetos.

Explorando uma discussão teórica, a obra é iniciada pelo capítulo *Espaço público: conceitos, dimensões, funções e formas*. Nele, os autores examinam com profundidade os diferentes conceitos e noções de espaço público, bem como suas funções e formas moldadas conforme o caminhar histórico da humanidade. Vinculado a diversas áreas do conhecimento, o espaço público e

suas decorrentes análises podem perpassar por interpretações que vão do simbólico ao material, do político ao cultural e do local ao global. Dessa forma, a interdisciplinaridade do conceito auxilia na compreensão não só do desenvolvimento das sociedades, mas igualmente das capacidades de transformação e reinvenção do homem.

Com temática correlata, o capítulo seguinte, intitulado *Do público ao privado: a reprodução do espaço urbano em cidades pequenas*, aborda o uso do espaço público como ferramenta de exploração do capital por agentes de poder, com enfoque no processo formativo da cidade paranaense de Cianorte. Partindo do projeto do engenheiro Jorge de Macedo Vieira e dialogando com marcos teórico-conceituais, a transformação do espaço urbano é estudada por meio de aspectos legais e de (re)produção do espaço, identificando agentes produtores e formas de ocupação que ocasionaram em questionáveis novos usos contemporâneos do espaço urbano cianortense.

Dando lugar às aproximações entre História e Literatura, os capítulos subsequentes trazem interessantes estudos que evidenciam possibilidades interdisciplinares. O primeiro deles, *Sertão e cidades: A imaginação criativa, mas também a interpretação inventiva, na literatura de João Guimarães Rosa*, apresenta a maneira como as realidades históricas brasileiras podem estar presentes nas obras de Guimarães Rosa. As “elaborações imaginárias” acerca do país formuladas pelo escritor evidenciarão as interpretações e valorizações tidas pelo mesmo como importantes para o debate público. Assim, a materialidade das publicações literárias e as contribuições à História estariam atreladas às concepções interpretativas e inventivas de um Brasil figurado em arte renovadora elaboradas por Guimarães Rosa.

Em sequência, “*Mentiras verdaderas*”: *a literatura como ação na escrita de Sergio Ramírez* investiga um recorte regional ainda pouco aprofundado em território brasileiro. Atravessando fatos da história da Nicarágua, os autores esmiúçam a ação intelectual e política do escritor Sergio Ramírez e suas ligações com a compreensão da realidade histórica do país centro-americano. O papel da literatura na elaboração de um novo sentido nacional após o marcante período revolucionário sandinista constituiu-se em prática idealizada que facilitou a superação das fronteiras entre ficção e realidade histórica, explorando olhares acerca das experiências vivenciadas. Desse modo, os elos entre História, Literatura e política podem contribuir na avaliação de paradigmas letrados e do próprio papel de figuras intelectuais na história recente da América Latina.

O nexos político pode igualmente ser examinado com aproximações a outras áreas e campos, como no caso da religião. O quinto capítulo do livro, *Do púlpito e do palanque às plataformas digitais: política, religião e o uso das mídias sociais*, destaca ditos acercamentos com respaldo nas ligações entre política, religião e mídias, a inserção de grupos evangélicos na política brasileira. O capítulo é analisado em consonância com o avanço da relevância das mídias sociais no espaço político atual. A instrumentalização política das mídias sociais e as formas de atuação de candidatos e empresas de comunicação durante pleitos eleitorais demonstram as novas formas do “fazer político”, assim como a percepção da reconfiguração das atuações religiosas no espaço público. Engajamentos e participações podem ganhar, então, novas perspectivas nas relações com o uso das mídias sociais na contemporaneidade.

Ainda percorrendo as vinculações com o campo religioso, o capítulo *A dimensão religiosa na compreensão de jovens: um olhar multifacetado a partir da perspectiva interdisciplinar* discute as compreensões de jovens universitários vinculados à Unespar, em diferentes *campi*, acerca do âmbito religioso e sua presença nas esferas da vida cotidiana. Partindo das aproximações conceituais para em seguida analisar os resultados de entrevistas semiestruturadas, o texto tratou de sublinhar a significância da esfera religiosa em meio ao setor social jovem, além de demonstrar a complexidade e multidimensionalidade do fenômeno através da abordagem interdisciplinar.

No capítulo seguinte, *Dialogismo, língua(gem) e relações sociais: a mulher sob a ótica do direito e da publicidade na ordem cultural patriarcal*, as autoras buscam compreender a história das mulheres e dos estudos de gêneros por meio do dialogismo do círculo russo de Bakhtin, tendo por base a compreensão de relações sócio-históricas, culturais e ideológicas por meio de manifestações

discursivas concretas, emergentes dos campos do Direito e da Publicidade. O sujeito mulher é analisado pelas autoras sob uma ótica machista, ou seja, por meio das bases ideológicas das relações sociais que corroboraram com os quadros concretos de violência contra a mulher na sociedade brasileira.

No oitavo capítulo, *Formação técnica integrada: uma perspectiva interdisciplinar* as autoras apresentam reflexões acerca de uma das modalidades da Educação Profissional, a Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio, proposta pelo Instituto Federal, campus avançado de Goioerê. Para tanto, evidenciam a formação pelo trabalho no Brasil com ênfase nos Institutos Federais e abordam de forma didática as reflexões interdisciplinares sobre o processo de construção do conhecimento científico. Por fim, indicam as relações entre o perfil, as expectativas de estudantes e as propostas do curso investigado por meio de uma formação humana crítica e cidadã.

No capítulo seguinte, denominado *Ensino superior, metodologias ativas e concepções docentes: o que dizem as pesquisas brasileiras?*, os autores apresentam as concepções sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior brasileiro, tendo por base o estado da arte realizado através do catálogo de dissertações e teses e no portal de periódicos da CAPES durante os anos de 2017 e 2018. Na sequência, os autores enfatizam o ensino superior, os modelos pedagógicos e as metodologias ativas, destacando a falta de conhecimentos por parte dos docentes e também os benefícios e possibilidades de uso dessa metodologia no ensino superior. Os autores finalizam o capítulo tecendo considerações sobre os desafios, resistências e tensões, bem como as dificuldades de superação. Tais superações tornaram-se evidentes no contexto que vivenciamos em nossa sociedade com a atual pandemia de Covid-19, que deixou praticamente como única opção o uso do Ensino à Distância (EaD) apoiado pelas TICs como forma de manter os cursos de graduação e pós-graduação em funcionamento durante o surto do novo coronavírus.

Já no penúltimo capítulo, intitulado *Os aspectos afetivo-emocionais na formação inicial de professores de línguas: uma abordagem interdisciplinar*, as autoras investigam como os professores em formação percebem os aspectos afetivo-emocionais que vivenciam no processo de formação no curso de Letras, destacando as vivências para a sua formação humana. As autoras pontuam que ditos aspectos afetivo-emocionais, tratados como aspectos subjetivos do ser humano e formados a partir da linguagem, contribuem para a interação com outros sujeitos, podendo assim influenciar ou constituir a formação humana, profissional e social de um curso de formação docente inicial de professores de línguas a partir de seus desafios e avanços.

Por fim, apresentamos o último capítulo: *Projetos de vida em tempos de pandemia: um estudo de caso*. O texto que encerra a obra problematiza e discute a importância de se construir e de se ter projetos de vida diante das adversidades enfrentadas no presente ano, marcado pela pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2). Para tanto, apresenta um estudo de caso, de caráter qualitativo, com base em entrevista individual semiestruturada realizada com uma idosa de 65 anos. A partir da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, discorre sobre o projeto de vida da participante, considerando seus significados cognitivos e afetivos. Estudar, se formar, construir uma nova carreira profissional, desenvolver trabalhos voluntários e levar uma vida que dê orgulho para Deus constituem o cerne de suas projeções e preocupações. A gratidão, a fé, o voluntariado e a busca pelo conhecimento parecem dar sentido à sua existência, bem como encorajá-la no enfrentamento e superação dos obstáculos e desafios encontrados.

Como é possível verificar, o livro possibilita várias reflexões acerca dos aspectos relacionados à formação humana e ao desenvolvimento por meio da interdisciplinaridade. Os capítulos problematizam a mulher na sociedade; a dimensão religiosa na compreensão dos jovens; a política, a religião e o uso das mídias sociais; as relações entre História e Literatura; o espaço público com seus usos e funções; o público e o privado nas pequenas cidades; e as múltiplas dimensões dos estudos na área da Educação e das Letras. Temáticas essas emergentes na sociedade contemporânea.

Para finalizar, agradecemos aos autores pela colaboração com este livro: docentes, discentes e demais colaboradores pelo compromisso com o conhecimento científico e com o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Igualmente, se destaca e agradece o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Unespar, a Editora FECILCAM e a Direção do *campus* de Campo Mourão que disponibilizaram recursos para a publicação desse livro.

Desejamos a todos(as) uma boa leitura!

Marcos Clair Bovo
Fred Maciel

1. ESPAÇO PÚBLICO: CONCEITOS, DIMENSÕES, FUNÇÕES E FORMAS

Anderson Franciscon
Marcos Clair Bovo

Introdução

O espaço público molda a história do homem desde os primórdios da humanidade, notavelmente -mesmo que de forma simbólica -, a partir do momento em que o mesmo se torna sedentário, fixa residência (cabanas e cavernas), passando a ser o dono desse espaço. Nesse momento, simbolicamente o interior representa o espaço privado, período de paz, cujo acesso é livre apenas aos proprietários e demais autorizados. Enquanto isso, o exterior assume um caráter público, como nos pátios e nas vielas, em cujos espaços, os demais membros do grupo podem circular, marcar encontros, reunir-se e praticar rituais.

À medida que a sociedade evolui nos quesitos culturais, sociais, econômicos e ambientais, o espaço público a acompanha, sofrendo mutações substanciais em sua forma e funcionalidade. Nesse contexto, o espaço público, em diferentes momentos históricos, é o local do comércio, das atividades cívicas e das intervenções: políticas, sociais e culturais.

O espaço público é considerado um dos principais pontos notáveis de uma cidade, apresentando distintas e importantes funções, sendo responsável por nortear seu plano urbanístico; integrar ou segregar habitantes; fomentar a economia local; gerar identidade ao município, entre outros.

Na medida em que o espaço público se torna palco de importantes eventos, envolvendo diferentes atores/agentes/atividades, se transforma em um dos temas mais relevantes na sociedade contemporânea. Desse assunto, o qual vem sendo debatido por diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a sociologia urbana, a geografia, a arquitetura, a filosofia e a história, entre outras que procuram por diferentes vieses entender o espaço público, seja ele na sua especificidade ou na sua totalidade, por meio de um enfoque interdisciplinar.

Assim, entendemos que o conceito de espaço público urbano está vinculado às diversas áreas do conhecimento científico, que vem sendo abordado tanto pela sua estrutura e forma, quanto pelo seu caráter social, produzindo diferentes perspectivas de análise sobre o seu significado, dimensão e função.

Ainda que o espaço público seja uma temática interdisciplinar, é corriqueiro que autores tendam a caracterizá-lo conforme sua formação acadêmica, científica e subjetiva. Nesse contexto, optamos por agrupar e classificar as definições do espaço público quanto sua forma e função, como: simbólico e identitário; à imagem da cidade; relacionado à memória; palco à socialização humana, política, liberdade de expressão e livre democracia; espaço propício ao noticiário ao ar livre “fofoca”; espaço capaz de moldar e ser moldado pela sociedade; espaço político-jurídico, espaço público plurifacetado.

Diferentes usos, funções e definições do espaço público são subjetivos aos diferentes períodos sociais, pois fatores históricos, funcionais, culturais, simbólicos e ambientais exerceram importantes papéis na modelagem desse espaço. Por muitas vezes o espaço público retrata a cultura de todo um povoado, de um grupo de indivíduos, ou até mesmo, os anseios daquele que o projetou. Cada grupo vê e utiliza o espaço público de forma diferente e única. Assim, entende-se que o espaço público é visto e interpretado e utilizado de diferentes formas.

Nesse contexto, apresentaremos o espaço público: diferentes abordagens/conceitos, além de sua forma e função exercida/adquirida ao longo da história, desde os primórdios até a contemporaneidade.

O espaço público: o que pensam os autores?

Se essa rua
Se essa rua fosse minha
Eu mandava
Eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas
Com pedrinhas de brilhante
Para o meu
Para o meu amor passar

Nessa rua
Nessa rua tem um bosque
Que se chama
Que se chama solidão
Dentro dele
Dentro dele mora um anjo
Que roubou
Que roubou meu coração

Se eu roubei
Se eu roubei teu coração
Tu roubaste
Tu roubaste o meu também
Se eu roubei
Se eu roubei teu coração
É porque
É porque te quero bem

(Mario Lago e Roberto Martins)

A cantiga “Se essa rua fosse minha”, de Mario Lago e Roberto Martins, retrata uma típica relação entre o homem e o espaço público, trazendo em si alguns pressupostos a serem discutidos nesse capítulo. Por meio do “eu lírico”, os compositores utilizam um espaço público (a rua) para expressar seus desejos, dentre eles, o da apropriação, tanto formal, “o direito de ir e vir”, quanto o de privatização “se essa rua fosse minha”; há uma forte presença da sociabilidade, no caso, um romance.

Como visto, há uma intrínseca relação entre homem-espaço “público”. Assim, ressaltamos que o espaço público, ou simplesmente espaço geográfico, é talvez, o mais complexo produto da ação humana, caracterizando em um processo de transformação do espaço natural em um espaço antrópico, ou seja, feito pelo homem, para atender ao homem. Pode se dizer que o espaço geográfico é uma produção/ação cultural humana.

Como produto da ação humana, o espaço pode adquirir diferentes semblantes, podendo expressar desejos e significados daquele que o idealizou. O espaço produzido acaba por proporcionar sensações: aconchego, (in)segurança, conforto e prazer; além do mais, o espaço pode proporcionar um ar mais intimista ou coletivo (público). Ao se falar em espaço público, tão logo, a temática invade a dicotomia público-privado, ou seja, quais características diferenciam o espaço público do espaço privado? Com base nessa dicotomia, iniciamos uma discussão acerca da dominialidade e funcionalidade dos espaços públicos.

A praça, o parque, a rua e a calçada são exemplares icônicos de espaço público, sendo locais propícios à aglomeração humana e seus afazeres, dentre eles: circular, socializar, comprar, descansar e festejar. No entanto, as citadas atividades também podem ocorrer em ambientes de cunho privado: shopping, cinemas, estádio de futebol, e até mesmo, no interior de condomínios. Dessa forma, notamos a possibilidade de aglomerações antrópicas tanto em locais públicos quanto privados. Assim, temos por objetivo entender o espaço público acerca de sua dominialidade, acessibilidade, responsáveis e por fim, a quem deve servir.

A dicotomia público/privado é marcada já no início dos aglomerados humanos (Período Neolítico de 8000 a.C. até 5000 a.C.), nesse período a casa torna-se elemento central na discussão, assim,

[...] para o pesquisador Peter Wilson, a partir do Neolítico, com [...] a construção planejada de abrigos permanentes [...], com o surgimento da vida em comunidade, teriam sido estabelecidas as condições do político, da separação entre o público e o privado: pois a casa é abrigo de pessoas, mas também, barreira entre pessoas, bem como entre estas e o meio ambiente natural (BISSIO, 2008, p. 33).

Nessa época, no início da civilização, não existiam documentos de fé pública, no entanto, os residentes locais já identificavam e diferenciavam o espaço público do privado por meio de um simbolismo. A relação casa – rua (interior-exterior) é dissertada por Damatta (1997, p.57) ao caracterizar “as esferas de ação social, como “casa e rua” e concluiu que estas esferas obedecem a lógicas diferentes, sendo interpretadas pelo código da casa definido pelo espaço da calma, do repouso, da segurança, em oposição à rua, como pertencente ao governo, ao povo, como sendo um local perigoso.

Corroborando com Damatta (1997), Vieira (2010, p. 23) destaca que o limite entre público e privado apresenta-se como uma barreira visível ou não, “[...] esta barreira pode ser percebida na observação das formas de organização de cada grupo social, através da tipologia das edificações, tratamento dado ao lote e à edificação”. Para ele, “o que distingue um meio ambiente de outro é a natureza das regras por ele codificadas”.

Diante disso, a cultura local, é imprescindível na distinção entre público e privado. Para Rapoport (1978),

[...] os espaços urbanos estão divididos em domínios distintos por regras e símbolos. Seu propósito é o de estabelecer fronteiras entre [...] que, podemos dizer, são estabelecidas culturalmente. Estes domínios são facilmente perceptíveis no espaço público, onde demarcações espaciais estabelecem gradações de acesso, tornando um ambiente mais ou menos privado, ou mais ou menos público. [...] o papel social e cultural do espaço público é o de estabelecer o equilíbrio entre estes domínios, vinculando um território a outro e criando diferentes possibilidades de interações sociais (RAPOPORT, 1978, p. 261).

Na concepção de Rapoport (1978), o espaço público e suas atividades são produtos da cultura humana, no entanto o conceito estende-se aos códigos éticos, culturais e simbólicos, também envolve direito de propriedade. Para Castro (2002, p. 54), “existem espaços públicos inacessíveis ou proibidos e outros, que não são juridicamente públicos, mas têm um uso colectivo intenso”. Diante disso, entendemos que a ideia de público se determina pelo oposto à noção de privado não havendo, portanto, restrições no critério da acessibilidade destes espaços. “O critério de acessibilidade repousa sobre a ideia implícita de que é a livre circulação do corpo no espaço que o torna público e que espaços acessíveis pressupõem” (CASTRO, 2002, p. 55).

Sob a ótica do dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement de Merlin e Choay (1998), Sobarzo (2017) define espaço público como um tipo de propriedade e por uma possibilidade de uso.

Com relação à propriedade, define-se espaço público como espaço de domínio estatal. O autor cita o Código Civil brasileiro de 1916 (atualizado em 2002), este que estabelece que “um bem é público quando pertence a qualquer esfera da administração (federal, estadual ou municipal) e é privado em todos os outros casos” (SOBARZO, 2017, p. 187).

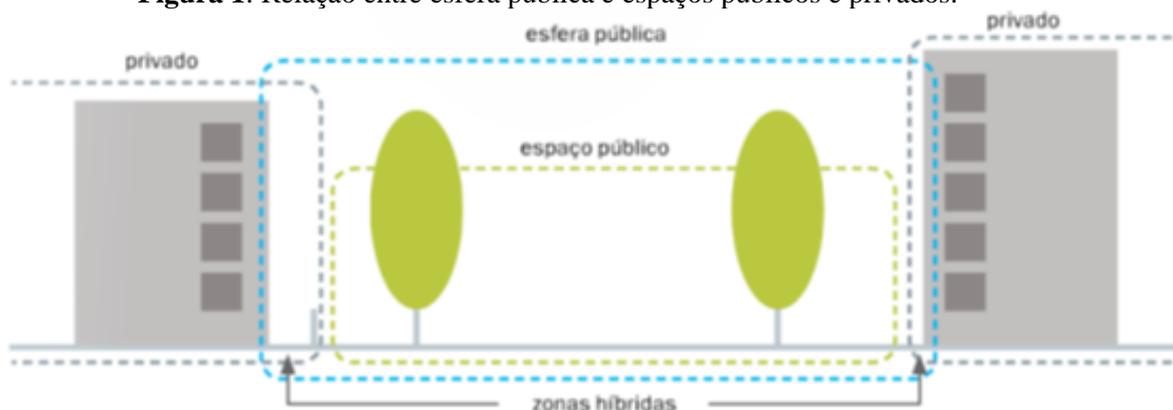
No tocante à sua usabilidade, segundo Sobarzo (2017), o domínio de propriedade não se aplica, devido à existência de espaços públicos não acessíveis, bem como a existência de espaços privados acessíveis ao público. Sobre a

[...] possibilidade de uso -, a definição formal e legal baseada na propriedade perde a sua precisão porque nem todos os bens públicos estão disponíveis para o uso público (aberto a todos) e também porque existem espaços privados que possibilitam, pelo menos hipoteticamente, a apropriação pública ou coletiva.” Em ambos os casos, fica claro que qualquer esforço para entender ou definir o espaço público precisa considerá-lo na sua relação com o privado (SOBARZO, 2017, p. 187).

Para Sobarzo (2017, p. 197), o Brasil moderno “privilegiou a distinção entre público e privado como relativa ao direito de propriedade, e não como atinente aos direitos das pessoas” diante disso “[...] na legislação brasileira o espaço público se define exclusivamente em função da sua propriedade”.

Assim sendo, para um bem ser considerado público, o mesmo deve cumprir imposições relativas ao direito de propriedade e possibilidade de uso. É importante salientar que os espaços livres públicos se encontram em justaposição a espaços privados, gerando zonas de transição, também consideradas como semipúblicas ou semiprivadas, o que Jacobs (2014) chama de “olhos da rua”. Tal zona de transição segundo Peregrino, Brito e Silveira (2017, p. 460), o espaço livre público contempla as fachadas das edificações lindeiras “[...] Desse modo, tem-se o espaço público, o privado e as chamadas zonas híbridas, consideradas também como semipúblicas ou semiprivadas”, conforme figura 01.

Figura 1: Relação entre esfera pública e espaços públicos e privados.



Fonte: KARSSENBERG; LAVEN (2015, p. 15).

Para Damatta (1997, p. 25-26), os níveis intermediários entre público e privado são “[...] escalas intermediárias de publicização, onde as ruelas são vistas como continuação das casas e tornam-se espaços semiprivados, ao passo que a maioria dos terraços das casas pode constituir espaços semipúblicos”.

Assim sendo, as calçadas podem ser compreendidas como zonas híbridas, ou seja: ora espaço público, ora extensão da propriedade. Nesse contexto, a calçada caracteriza-se como elemento mais notório na discussão público-privada, feitura e manutenção.

Quanto à sua feitura e manutenção, a obrigatoriedade muda conforme a localidade e dominialidade do terreno. No município de Campo Mourão-PR, a calçada é propriedade pública, no entanto, sua feitura e manutenção cabem ao proprietário dos lotes adjacentes ao passeio, conforme o Artigo 530 da Lei 46/1964 (Código de Posturas e Obras do Município de Campo Mourão) e artigo 2 do decreto 4763/2010 (Regulamenta e estabelece critérios para a construção, reconstrução ou reparação de passeio).

Sua usualidade é definida conforme o CTB 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), anexo I, sendo “[...] reservada ao trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano, sinalização, vegetação e outros fins”. As calçadas devem proporcionar aos pedestres o direito de ir e vir de forma consciente e segura. No entanto, ao caminhar pelas calçadas e demais espaços públicos, logo se verifica sua utilização para fins particulares, especialmente para fins capitalistas (mercado de produtos e serviços). Assim, tais ações implicam em modificações funcionais e na acessibilidade das calçadas.

O espaço público passa a ser privatizado em detrimento do público. A privatização do espaço público é corriqueira, mas nem sempre percebida, haja vista ser uma atividade banal e considerada por muitos como cultural. Essa prática de privatização ocorre principalmente junto a lojas e restaurantes que utilizam a calçada como extensão do espaço ambiente.

Segundo Conte (2014, p. 5), “as calçadas públicas são classificadas como bens públicos de uso comum do povo”, o artigo 98 do CC (Código Civil) define bens públicos como “[...] bens do domínio nacional pertencentes às pessoas jurídicas de direito público interno; todos os outros são particulares, seja qual for a pessoa a que pertencerem”. No entanto, “[...] mesmo assim classificadas, em vários municípios há legislação que confere ao proprietário do imóvel situado contíguo a elas a responsabilidade pela sua feitura e manutenção” conforme Conte (2014, p. 5). Para Bezerra (2012), a manutenção e feitura dos passeios e demais espaços públicos devem ser executados pelo município.

Destarte, não temos por objetivo nos aprofundarmos no campo jurídico de feitura e manutenção dos espaços públicos, o objetivo é contribuir com o questionamento acerca do espaço público: a quem pertence? quem faz e cuida? e quem pode utilizar? Assim, entendemos que existem espaços públicos acessíveis ou não, e espaços privados publicizados. O espaço público autêntico deve pertencer ao estado, dispor de livre acesso físico e simbólico a seus frequentadores e por fim, ser feito e mantido pelo setor público.

Uma cidade enquanto território é composta por inúmeras e distintas frações territoriais, pertencentes ao domínio público e privado. Em termos percentuais, segundo Bastos (1999), cerca de 35% de sua área urbana pertencente ao domínio público, fracionado em sistema viário 20%, áreas verdes, 10% e áreas institucionais 5%. As demais parcelas (65%) são de terrenos de dominialidade privada. Recorrentemente, a cidade é vista como um espaço público, tanto pela quantidade de espaços públicos nela presentes, bem como, a aplicação de recursos públicos em sua feitura e manutenção.

Ao se falar de espaço público, logo se pensa em espaços abertos, parques e praças, permeando a sensação de acessibilidade, a qualquer horário e sem a necessidade de solicitar permissão para adentrar. A cidade contempla distintos espaços públicos como: áreas verdes, edifícios institucionais, ruas, calçadas e fundos de vales.

Nesse contexto, diversos são os espaços públicos, sendo que cada um apresenta suas particularidades, assim, o espaço público se torna objeto de discussão referente às diversas e distintas ciências, gerando novas abordagens, havendo uma polissemia de significados e dimensões. Dessa forma, evidenciando seu caráter inter e multidisciplinar.

Devido à complexidade envolvendo o espaço público, havendo fatores socioculturais, ambientais e econômicos, distintas são as preposições acerca da temática, envolvendo diversas disciplinas técnicas e interdisciplinares. Assim, vamos conceituar e definir espaço público sob a ótica de importantes teóricos dos mais distintos campos do conhecimento.

Nesse sentido, levando em consideração haver uma gama de conceitos, classificamos e agrupamos os espaços públicos de acordo com a ideia central de cada autor, sendo classificados nas seguintes dimensões: o espaço público, a imagem da cidade; espaço público simbólico, identitário e histórico; espaço público da socialização e comunicação; espaço público da ação política, liberdade e democracia; espaço público político-jurídico; espaço público plurifacetado; e para finalizar a simbiose entre homem e espaço público. É importante destacar que um mesmo autor, em determinadas situações apresenta distintos conceitos para o espaço público urbano.

De forma ao apresentarmos a polissemia do espaço público, iniciamos por compreender sua relação com a cidade. Os espaços públicos fundem-se à própria cidade, ou seja, a cidade é vista como espaço público. Nas palavras de Borja e Muxí (2000, p. 15), “O espaço público é a cidade e a história da cidade é a do seu espaço público”. No mesmo sentido, Ré (2017) considera a história do espaço público como a história da própria cidade, visto que a urbe é considerada a maior e mais complexa produção cultural humana.

Nesse sentido, Indovina (2002, p. 119) afirma que o espaço público é a própria cidade “O espaço público deve ser considerado fundador da cidade [...] no fundo, o espaço público é a própria cidade”. Corroborando com Indovina, Innerarity (2008, p. 18) destaca que “a ideia do espaço público está intimamente associada à realidade da cidade aos valores da cidadania e ao horizonte da civilização”, assim, “[...] a cidade é o lugar por excelência de afirmação do espaço público é validada pela história do pensamento político”.

A relação indissociável entre espaço público e cidade é citada por Rolnik (2004, p.20), “[...] mesmo numa cidade perdida nos confins da história ou da geografia há pelo menos uma calçada ou praça que é de todos e não é de ninguém”. Na mesma direção, Tonucci Filho (2015) conceitua as diversas formas de utilização da cidade, enfatizando o espaço público como elemento potencial, [...] Socialmente produzida, a cidade é diferente de todos os demais produtos [...] *Como se usa a cidade? Através das suas ruas, bairros, monumentos e espaços públicos [...] não pode haver cidade sem [...] espaços públicos vibrantes [...]* (TONUCCI FILHO, 2015, p. 03, destaque nosso).

Assim sendo, espaço público e cidade passam a ser vistos como elementos indissociáveis, formando um sistema contínuo. Dessa forma Borja (2003, p. 29) afirma que “a cidade no seu conjunto merece a consideração do espaço público”. Sendo assim, entende-se que a imagem do espaço público se assemelha a imagem da cidade. Desse modo, um espaço público vital representa uma cidade vibrante, da mesma forma, que um espaço público abandonado e degradado, representa uma cidade semelhante, com fortes retrações.

Nesse mesmo sentido, Graça (2007, p. 2) pontua que a representatividade da cidade ocorre a partir de seu espaço público. Para o autor, o espaço público expressa as forças que habitam a cidade, fazendo visível e representativa a sociedade. O espaço público “[...] é também espaço de representação, no qual a sociedade se faz visível. Será assim possível ler e compreender no espaço público, a expressão do fervilhar de forças que habitam a cidade”.

Dessa forma, entende-se que os espaços públicos devem ser harmônicos e estruturantes à cidade. Assim sendo, Bortolo (2013) complementa afirmando a relevância da morfologia urbana para a compreensão do espaço público, visto ser o espaço público estruturante à cidade, parques, praças exercendo centralidades em algumas ocasiões, além de funcionarem como áreas ambientais. Nesse sentido, Lillebye (2001, p. 5) destaca que “as ruas funcionam no plano da cidade como o esqueleto que suporta a restante estrutura urbana”. Para Brandão (2008, p.18), “o espaço público é fundador da forma urbana, sendo o espaço ‘entre edifícios’ que configura o domínio da socialização e da vivência ‘comum’, como bem colectivo da comunidade”.

Já Agostinho (2008, p. 37) destaca a relação histórica entre espaço público, cidade e cidadania, pois “a origem do espaço público está ligada por laços históricos aos fenômenos da cidade e da cidadania, estes vínculos a muito estabelecido foram cerzidos pela prática cotidiana do sujeito-cidadão que lhes deu sentido”. O espaço público estabelece grande relação na construção da cidadania (cidades justas e solidárias).

Para Loboda, (2008, p. 1), o espaço público é importante elemento de caráter lúdico na conscientização social, “[...] num momento em que a sociedade clama por direito à cidade, procuramos enfatizar que lugares do espaço urbano podem contribuir para a formação de uma noção de espaço público enquanto lugares de sociabilidade urbana”. Tal fato faz com que o cidadão sintá-se pertencer/fazer parte do local/cidade. Assim sendo, o espaço público é um importante elo entre a sociedade e o direito à cidade.

Nesse contexto, fica evidente a relação entre espaço público e cidade, não somente em meio físico, mas também em meio simbólico. O espaço público torna-se simbólico quanto à: cidade; o direito à cidade e ao entorno; a representatividade social urbana; ao mesmo tempo apresenta-se como identitário (expressa a identidade de um povo, de seu idealizador) e histórico (memorando personagens e acontecimentos significativos).

Na produção dos espaços públicos, buscamos atribuir uma expressiva demarcação simbólica. Para Bortolo (2013, p. 53), os espaços públicos recentes expressam a produção cultural de um determinado momento: “[...] cada indivíduo e grupo identificam o espaço público de uma dada maneira, o que significa que o desenho urbano e, por conseguinte, o desenho de alguns espaços públicos é forma palpável dos movimentos e ações coletivas”.

O espaço público é fortemente identificado devido a sua função social e atividades desenvolvidas. Para Narciso (2009, p. 268), o espaço público é “[...] uma fonte de forte representação pessoal, cultural e social, pois se trata de um espaço simbólico onde se opõem e se respondem aos discursos - na sua maioria contraditórios - dos agentes políticos, sociais, religiosos, culturais e intelectuais que constituem uma sociedade”.

No mesmo sentido, para Serpa (2011, p. 9), cada indivíduo percebe o espaço de forma distinta, “[...] visto, ainda, como espaço simbólico, da reprodução de diferentes ideias de culturas, da intersubjetividade, que relaciona sujeitos e percepções na produção e reprodução dos espaços banais e cotidianos”. Para Neves (2013), o espaço público além de simbólico é identitário, resultado de uma produção cultural. O espaço produzido expressa características de quem o produziu e de sua era, muitas vezes sendo considerado como singular, pertencente a um indivíduo, grupo de pessoas ou localidade.

Constantemente o espaço público é ligado à memória, nesse sentido o espaço organizado pelo homem é capaz de dizer sobre sua época. Para Santos e Vogel (1985, p. 21), o espaço “sintetiza de um lado a evolução da sociedade e explica de outro lado, situações que apresentam na atualidade”. O autor destaca ainda que: “[...] a noção de espaço é assim inseparável da ideia de sistemas de tempos”. Assim, o espaço público é importante elemento na preservação e transmissão da memória.

Para Agostinho (2008, p.16), o espaço público é importante elemento atuante na preservação da memória coletiva e integração à cultura contemporânea, desse modo: “construir preservando, a cidade nova surge sem eliminar o antigo, incorporando-o como parte do presente, condição para a cidade com memória. Construir o privado sem eliminar o público”.

No espaço público, a memória se faz presente muitas vezes por meio de sua nomenclatura, como exemplo, podemos citar: Praça Getúlio Vargas e Avenida Raposo Tavares, nas quais por meio de seus nomes, sempre estaremos memorando o ex-presidente brasileiro Getúlio Vargas e o bandeirante Raposo Tavares. A memória também se faz presente por meio de monumentos como o pelourinho que tão logo remete à escravidão.

Dessa forma, o espaço público e atividades nele desenvolvidas, como: “[...] a arte “dança, música, arquitetura, escultura, gravura etc.” são responsáveis por contar a história da humanidade” (FRANCISCON, MARQUES, AZUMA, 2017, p. 104), sendo importante elemento na coexistência entre passado, presente e futuro. Além do mais, a mesma coexistência também é sociocultural.

O espaço público é visto como propício à socialização e comunicação humana, funcionando como intermediador/palco, proporcionando trocas culturais diversas. Para Choay (1979, p. 290), o espaço público é o lugar da permuta, encontros e vivência diversificada, permitindo: “[...] que os

indivíduos se reúnam”. No mesmo sentido, além de socializador, é visto por Gehl e Gemzoe (2000, p. 7), como ferramenta agenciadora aos encontros “A cidade é um lugar de encontro e seus espaços públicos são os lugares que possibilitam estes encontros”. Nesse sentido, Carmona et al. (2003, p. 114) evidenciam que os espaços públicos facilitam a interação sociocultural.

Nesse sentido, para Lopes (1999, p. 20), o espaço público assume caráter coletivo, socializador e democrático, sendo: “lugares de vida e de sociabilização, e que, uma vez abertos a todos, representam áreas de liberdade e de democracia”. Assim, o espaço público é socializador, em ocasiões banais e esporádicas, sendo considerado território coletivo que une a sociedade por meio de atividades funcionais e rituais conforme Carr et al., (1992). Para Borja (2003), a socialização ocorrida no espaço público vai muito além de uma simples conversação, se torna uma oportunidade para encontros e intercâmbios culturais. Por fim, Gomes (2002, p. 37) pontua ser o espaço público um elemento essencial à compreensão da vida antrópica “dimensão essencial do espaço na compreensão da vida social”.

Além de representativo quanto à vida social e cultural, o espaço público é agenciador da comunicação, funcionando como um noticiário ao ar livre. De acordo com Sennett (2003, p. 48), no espaço público também é possível à obtenção de informações “transitando entre diversos grupos podia-se tomar conhecimento do que acontecia na cidade e trocar ideias sobre os mais variados assuntos”. Nesse contexto, para Arendt (2004, p. 67), ouvir e ser ouvido são significados da vida pública.

Enquanto Giddens (2008, p. 482) debate a importância da livre transmissão de ideias num espaço público, “[...] assentam em convicções importantes sobre o valor de um espaço público sem restrições, onde as ideias podem ser partilhadas e debatidas”. O espaço público se torna palco para a ação política, liberdade de expressão e livre democracia, desde que respeite os códigos morais e éticos brasileiros, sendo considerado o espaço das reivindicações, do protesto, da revanche.

Dessa forma, entende-se que o espaço público facilita a disseminação das mais distintas informações ligadas: ao futebol, à religião, às ciências, à tecnologia, à telenovela, à política, à culinária, entre outros. Ainda, a disseminação de informações pode ocorrer por meio de outdoors e panfletos. As informações obtidas no espaço público podem favorecer o indivíduo no singular ou na coletividade (toda sociedade), assim, muitas vezes adquirindo um caráter político.

Segundo Serpa (2011), o espaço público é entendido como o espaço da ação política na contemporaneidade, no qual se manifestam diferentes ideias de cultura e de sujeitos. Complementando as ideias expostas por Serpa (2011), Castro (2002, p. 141) enaltece o espaço público como palco de ação, classificando-o em duas dimensões “[...] a dimensão da publicidade, isto é da possibilidade de ver e ser visto, de falar e ouvir, e a dimensão da política, isto é, das condições de agir”.

Quanto ao direito de ação e manifestações no espaço público, Borja e Muxí (2003) destacam que as festas, as reivindicações e os protestos são alguns exemplos de manifestações que ocorrem no espaço público. Dessa forma, o espaço público torna-se intermediador da ação política em prol da sociedade. Os autores Brum et al. (2013) destacam que os espaços públicos se caracterizam como importante ligação entre sociedade e o poder público, sendo essencial para realização de eventos de cunho histórico e social. Nesse contexto, Costa (2015, p. 17) evidencia que o espaço público é vital para a cidade, assim “O espaço público é observado enquanto palco de diversas manifestações de actividade humana e de interacção cívica, emergindo enquanto artéria vital de comunicação e agregação de relações sociais”.

O espaço público é o agenciador da vida pública, nele a sociedade passa a ter papel ativo por meio da esfera pública. Para Habermas (2003, p. 92), a sociedade pode tornar público os interesses particulares. Desse modo, o espaço público torna-se elemento vital no poderio de comunicação, interação cívica, recebendo grande importância, denominado por Solá-Morales (2002) como espaço intercessor entre sociedade, território e política. Nesse contexto, o espaço público assume uma dimensão política jurídica (a serventia de todos, ao mesmo tempo regrado).

Para Castro (2002, p. 54), o conceito de espaço público vai além de “uma determinação político-jurídica”, o espaço público é “um produto do uso social”. Segundo a autora “existem espaços públicos inacessíveis ou proibidos e outros, que não são juridicamente públicos, mas têm um uso coletivo intenso”. Diante disso, entendemos que a ideia de público se determina pelo oposto à noção de privado, não havendo, portanto, restrições no critério da acessibilidade destes espaços. “O critério de acessibilidade repousa sobre a ideia implícita de que é a livre circulação do corpo no espaço que o torna público e que espaços acessíveis pressupõem” (CASTRO, 2002, p. 55). Diante disso, essa acessibilidade deve estar sujeita apenas às normas que regulam as condutas nas áreas comuns.

Assim sendo, Chapman (2006, p. 388) reforça a ideia de feitura e manutenção do espaço público a ser feita pelo governo, bem como o direito de livre acesso e uso a todos os munícipes. Nas palavras do autor entende-se que o espaço público possui muitos significados diferentes, assim, surgindo conceitos plurifacetados. O espaço público plurifacetado objetiva dissertar pensamentos complexos acerca do espaço público, utilizando conceitos inter, trans e multidisciplinares. Correa (2004) considera o espaço urbano multi-característico em sua feitura e utilização, sendo: fragmentado, articulado, simbólico, excludente/includente, palco de lutas. Enquanto que, para Brandão (2008), o espaço público fundou a forma urbana, é a própria cidade, facilmente reconhecido, simbólico e acessível.

Nesse caso, Indovina (2002) cita diversas características identitárias a um espaço público, relacionadas à dominialidade, acessibilidade, tempo e forma de uso, pois,

Tendo em conta que se faz referência ao espaço de uso público, podem-se considerar, pelo menos, os seguintes parâmetros: a propriedade (pública e privada); os limites de uso (ilimitado; limitado: no tempo; a determinadas categorias de cidadãos; à duração; etc.); o custo de acesso (gratuito; o pagamento); os condicionamentos ao seu uso (falar, não falar; fotografar, não fotografar; com animais, sem animais, etc.). Cruzando estes parâmetros, podemos obter uma gradação dos espaços em razão da sua “publicidade”. Assim, se associarmos à característica pública a universalidade do uso, os espaços de propriedade pública, de acesso ilimitado, gratuitos, sem condicionamentos serão os espaços que melhor interpretam o conceito de espaço público (INDOVINA, 2002, p. 120).

Para Calliari (2016, p. 27), o espaço público vai muito além de vazios urbanos, “[...] estamos falando dos lugares de encontro, de comércio, de troca, de lazer, de circulação, de relaxamento”. O espaço público torna-se palco de manifestações e convivências. Também constitui num espaço de manifestações cidadã e política. “[...] por outro lado, esses espaços também ajudam a estimular o comportamento de troca, numa via de mão dupla”. Para a compreensão da relação entre sociedade e espaço público, o autor explica que devem ser levados em conta fatores históricos, sociológicos e sensoriais.

Dessa forma, espaço público e sociedade exercem transformações bilaterais, por isso: o homem pode criar e moldar o espaço, e este, impactar culturalmente o homem, (CARMONA et al. 2003). Assim, Borja (2003) pontua que os espaços públicos e sociedade caminham juntos, à medida que um evolui e aumenta sua complexidade, o outro segue o mesmo caminho.

Assim, devido à evolução sociocultural, as atividades desenvolvidas nos espaços públicos são inúmeras e distintas, muitas vezes formando um mosaico de diferentes formas e funções. Para Vieira (2010, p. 14): “[...] No ambiente urbano, diferentes formas de espaço público, sugerem diversas utilizações e apresentam diferentes características espaciais”. A sociedade se constrói e nele é representada. Já Gomes (2002, p. 172) destaca que o espaço público é um “conjunto indissociável das formas com as práticas sociais”. Nesse sentido, Serpa (2011, p. 15) complementa que “[...] forma e conteúdo são a um só tempo produtos e processos: são auto condicionantes, autorreferentes e historicamente determinados”.

Já Gehl (2013, p. 13) fala da importância de produzir espaços humanizados, feitos para pessoas e utilizados por elas mesmas “[...] inicialmente nós moldamos as cidades depois elas nos moldam. Assim, quanto mais humano for o espaço urbano que produzirmos, mais valorizada nossa dimensão humana estará. Uma cidade de pessoas para pessoas”. No entanto, mesmo humanizando, nas palavras de Cassab (2010), o espaço ainda é contraditório e desigual, “apresentado como produto de um processo de relações sociais, o espaço torna-se humano não apenas porque o homem o habita, mas porque o produz – daí seu caráter social, sendo, no entanto, um produto desigual e contraditório assim como a sociedade que o produziu com seu trabalho” (CASSAB, 2010, p. 85).

A capacidade do espaço criado pelo homem, incidir e influenciar seu futuro, é destacado por Innerarity (2008, p. 21), “Ao mesmo tempo, a cidade cria um espaço para a diferenciação dos estilos de vida, o que por sua vez é condição da força inovadora da sua cultura”. Dessa forma, entendemos que ao produzir um espaço voltado a atividades esportivas, em breve teremos gerações de atletas, da mesma forma que ao produzir cidades universitárias, tendemos a impactar na formação acadêmica e científica, que posteriormente trará transformações culturais e estruturais na sociedade e no espaço.

Para finalizarmos, após debate teórico conceitual envolvendo a dicotomia pública/privada, o espaço público e suas diferentes abordagens e preconceitos quanto a sua função socioespacial e cultural junto à sociedade, temos por objetivo abordar no próximo tópico, o espaço público e suas diferentes formas funcionais e usuais desde seus primórdios até a contemporaneidade.

O espaço público: usos e funções

De forma a compreender o espaço público e suas diferentes dimensões, torna-se necessário entender sua relação com a cidade e sociedade em diferentes períodos históricos. Os espaços públicos materializam as diferentes condições sociais, culturais, econômicas e ambientais vivenciadas pelo homem. Destarte, a compreender a relação entre sociedade e espaço público, retratamos a relação simbólica/funcional do espaço público nas principais civilizações ocidentais, iniciando no Egito Antigo (4.400 a.C.) até a contemporaneidade.

Iniciamos uma discussão abordando como esse conceito foi estabelecido no decorrer da História, para tanto partimos da ideia de que a não existência de espaço público no Egito antigo e na Mesopotâmia é enganosa. De acordo com Ching, Jarzombek e Prakash (2016), é verdade que nas primeiras cidades muradas não havia ruas, os deslocamentos urbanos eram feitos pelos telhados e alçapões em seus tetos planos, o que de forma alguma pode ser considerado espaço público. No entanto, essas cidades não surgiram nos dois polos civilizacionais referidos, mas sim na Ásia Menor, apesar de não contar com uma civilização com um Estado importante pelos próximos milênios. As cidades sem espaço público são muito anteriores (quase cinco milênios) ao surgimento da civilização ao longo do Nilo, Tigre e Eufrates.

Egito e Mesopotâmia possuíam diversos espaços úteis para haver encontros públicos: das ruas que passaram a separar as casas, aos terrenos baldios (SHAW, 2015), o átrio dos templos - que contavam com várias atividades em seu interior - pistas de corridas; necrópoles; jardins, mercados ao estilo oriental (espaços abertos, cercados ou não por muros com diversas barracas e tendas de diferentes produtos e vendedores); espaços adjacentes aos grandes monumentos, etc. Diante disso, os autores Barjamovic e Ryholt (2016, p. 159) mencionam o uso das tumbas como espaço público, especialmente a partir da 18ª Dinastia, com o surgimento de tumbas-capelas.

Assim sendo, as atividades públicas se fazem presentes nas cidades ancestrais egípcias e mesopotâmicas, havendo forte apelo religioso, comercial e segregação social. Foi na mesopotâmia no início da demarcação espacial entre público e privado, envolvendo política, cultura e religião, vindo a: “[...] condicionar os modos de vida e conseqüentemente os espaços de interação do indivíduo com a própria cidade. Esta situação verifica-se na cidade da Babilônia (século VI a.C.),

um dos principais exemplos, das primeiras preocupações do homem com o espaço”, conforme destaca Gomes (2009, p. 14).

Nas civilizações mesoamericanas, o espaço público é evidente e estruturante à cidade, facilmente identificado em praças e grandes eixos viários, as relações comerciais e religiosas permaneceram, no entanto, o espaço público passa a receber em suas ruas atividades desportivas.

Na Grécia antiga, o cidadão (exceto: mulheres, estrangeiros e escravos) gozavam do direito de participar da vida política urbana, explica Agostinho (2008). Segundo o autor, em período de paz, a política grega era fortalecida por meio da participação do cidadão grego, resultando num processo de tomada de decisão coletiva, tal evento ocorria em espaços públicos, no caso de Atenas, na ágora.

Desta forma, Habermas (2003) explica que na polis grega havia uma forte valorização do espaço público contrapondo ao privado. O aparato público representava a liberdade e continuidade, na contramão, o setor privado representava a transitoriedade e necessidade.

Em contraponto ao espaço público grego, os espaços públicos romanos perdem funcionalidade, conforme Sennet (2003, p. 103), o autor afirma: “reduzida à diversidade, o antigo centro de Roma passou a ser um lugar dedicado ao cerimonial, onde o poder vestia a indumentária e desempenhava os papéis pacificadores da pantomima”. Os espaços públicos centrais passam a ser um ambiente formal, no entanto ainda sem vitalidade, explica Sennet (2003).

Segundo Zimmermann (2018), a função social do espaço público no império árabe é distinta a sua utilização em cidades ocidentais, no entanto atividades sociais, morais e religiosas prevalecem, porém vistas com necessidade de cumprir deveres. É interessante destacar que nesse período surgem as primeiras privatizações do espaço público. Criam-se caminhos íntimos e particulares de acesso a residências, esses denominados de *adarves*, explica o autor.

A Idade Média é marcada por um espaço público vibrante, Galender (1992) afirma predominar as atividades comerciais, por meio de mercados; atividades religiosas fortemente representadas pela Igreja Católica e os seus teatros medievais, além dos torneios esportivos. Para o autor, as praças medievais são idealizadas para o homem, em escala humana, “a praça é a expressão física da urbanização. As áreas vazias espalhadas entre os edifícios extremamente próximos são apropriadas para as atividades coletivas da cidade” (GALENDER, 1992, p. 114).

Na esfera pública medieval ganha notoriedade a figura do senhor Feudal, na qual:

[...] não é possível distinguir esfera pública e esfera privada usando critérios institucionais, mas os atributos da soberania do senhor feudal passam a ser chamados de públicos. Com isso a representatividade pública começa a ser relacionada aos atributos das pessoas: insígnias familiares, hábitos, gestos, retórica, ou seja, códigos de comportamento “nobre” (HABERMAS, 1984, p. 20).

No Renascimento, o espaço público mantém sua vitalidade adquirindo uma imagem funcional identitária, “[...] é entendida como um recinto ou lugar especial, e não apenas um vazio na estrutura urbana. Muito mais que o valor funcional, a praça readquire o valor político-social, além de seu valor simbólico e, principalmente, artístico” (SORIANO, 2006, p. 47). Também as atividades comerciais foram impulsionadas pelo renascimento científico e cultural.

Nas cidades colônias e no Brasil, os espaços públicos, em especial a praça, desempenham importante função nas relações públicas, o local mantém-se como elemento socializador, comercial e religioso, no entanto, pela primeira vez, um espaço público aparece com conotação militar. Dessa forma, “[...] as praças no Brasil Colônia estavam, geralmente, associadas aos adros das igrejas ou de edificações como as sedes dos governos, servindo de reunião de pessoas e diversas atividades, não só religiosas como também as de recreio, mercado, políticas e militares” (SORIANO, 2006, p. 49).

Na cidade barroca do século XVIII, Sobarzo (2017, p. 190) explica incidir influência do capitalismo sobre o público e o privado, na qual só participava da vida pública políticos cidadãos dotados de propriedades e pessoas cultas. Dessa forma, a terminologia *privado* é definida

positivamente “ao se referir as quem dispõe livremente de propriedade que funciona capitalisticamente e a quem pode participar da esfera pública”.

O capitalismo é um grande transformador do público/privado, conforme explica Sobarzo (2017). Segundo o autor, no século XVIII, os principais pontos de convívio sociais eram ambientes fechados, como: cafés, teatros, lanchonetes, entre outros. Também havia os parques, frequentados por diferentes classes sociais, no entanto, existindo o chamado código de vestimenta, responsável pela identificação social do indivíduo. Com a irrupção do capitalismo industrial no século XIX, houve segundo Sobarzo (2017) uma ruptura conceitual e cultural com relação ao público e privado. Incidindo sob três vertentes: o capitalismo industrial, o secularismo e o enfraquecimento da vida pública social.

O capitalismo industrial pressionou a privatização burguesa, levou a sociedade a ter medo com relação às incertezas; a elevada produção de vestuários fez com que houvesse uma disseminação de vestimentas semelhantes, assim perdendo a identidade de cada classe social e também poder esconder criminosos. O secularismo implicou nas vestimentas, pois houve uma perda de identidade entre as classes sociais, desta forma não se sabia quem era a pessoa oposta, tornando-se difícil interpretar quem era o outro. O público tornou-se um espaço de possíveis erros. Por fim, houve um declínio do público na convivência social. Por conseguinte, o espaço público torna-se imoral.

Segundo Sennet (2003), a agitação do mundo globalizado, juntamente com a presença do automóvel, tornou o espaço público um lugar de passagem. Nesse contexto, o espaço público moderno torna-se um não-lugar.

Na contemporaneidade, o espaço público é visto como o mais democrático, representativo e identitário da cidade. Dentre as atividades sociais ocorridas, podemos citar: direito político, integração entre pessoas, atividades culturais, ambientais, privatização do espaço público e publicização do espaço privado.

Vimos as diversas atividades sociais desenvolvidas nos espaços públicos ocidentais ao longo da história, no entanto torna-se importante conhecer o comportamento do espaço público brasileiro. Nesse sentido, Calliari (2016) elaborou um estudo acerca da utilização do espaço público na cidade de São Paulo a partir de 1554 até seu uso na cidade contemporânea, conforme quadro 1, na qual identificamos distintos períodos históricos/funcionais do espaço público, iniciando pela boa convivência; passando pela segregação social; redução do espaço pedonal e conseqüentemente a política do carro-centrismo; abandono do espaço público em razão do espaço privado e a retomada do espaço público na cidade contemporânea.

Dessa forma, percebemos as diferentes funções sociais do espaço público, com períodos de maior e menor utilização. O espaço público iniciou-se sob a indiferença de seus idealizadores/frequentadores, tendo seu ápice no final do século XIX e início do século XX, em decorrência da cidade burguesa. A inserção do automóvel no cenário urbano trouxe com ele o abandono do espaço público, resultando em locais abandonados, depredados e propícios a ações criminosas. De forma a fornecer entretenimento físico-intelectual ao homem, surgem os espaços privados de caráter público na segunda metade do século XX. Por fim, o século XXI é marcado pela retomada dos espaços públicos.

Assim sendo, entendemos que o espaço público e a sociedade se encontram em constantes transformações, tanto em sua estrutura, quanto em sua forma e função. À medida que a sociedade muda, o espaço público muda da mesma forma, pois as transformações ocorridas nele modificam os costumes da sociedade. É sabido que nos primórdios, as transformações socioculturais ocorriam em menor frequência ao se comparar com a contemporaneidade. Atualmente, prevalece a dinamicidade e complexidade, pois mudanças socioculturais ocorrem a todo instante, impactando substancialmente nas necessidades socioespaciais da sociedade. Nesse contexto, vamos discorrer acerca do espaço público contemporâneo: estrutura, funcionalidade, privatização e concorrentes (espaços publicizados).

O espaço público contemporâneo é plurifacetado, no qual atividades e formas de relacionamentos obedecem muitas vezes à atual coexistência multicultural. Para Bovo e Martins (2017, p. 4), “uma investigação dessa temática permite-nos dizer que os espaços públicos compreendem hoje um desafio nos projetos urbanos na medida em que deve atender a diferentes usos e públicos”.

A complexificação dos novos espaços públicos é retratada por Bovo e Martins (2017, p. 169) como “[...] as transformações ocorridas e a expansão dos centros urbanos [...] resultaram no surgimento de novos processos de transformação no espaço, acompanhado de novas demandas sociais e conseqüentemente de novas interpretações do espaço público.” Para Agostinho (2008, p. 10), o espaço público contemporâneo tem negado sua funcionalidade, “são negados nos processos de desigualdade social, segregação espacial e violência urbana que marcam a realidade das cidades contemporâneas, sejam elas grandes metrópoles ou cidades médias”.

Atualmente, são vinculadas diversas ênfases sobre os espaços públicos, chama a atenção à abordagem, sobretudo, pela mídia e de maneira rasa, do aumento da insegurança nos centros urbanos e espaços públicos. É nesse contexto que Silva (2009, p. 16) pontua que nas cidades brasileiras contemporâneas, o espaço público urbano aberto “[...] é, ao contrário, sob o imperativo do medo, uma ameaça em potencial. Em detrimento da sociabilidade e solidariedade, opta-se pela cerca metálica.

Esse processo de ressignificação do espaço público é também resultado da síndrome de agorafobia da população urbana, pois os principais “[...] sintomas são a reclusão e o enclausuramento em espaços privados, protegido das ameaças externas”. Diante disso, o autor destaca que o “desejo por sociabilidade urbana [...], este indivíduo busca, [...] espaços de uso e acesso coletivo, mas com características de segmentação e homogeneização social, onde apenas os semelhantes se encontram [...] conforme destaca (SILVA, 2009, p. 17).

Diante disso, o medo contribui para o esvaziamento e ressignificação do espaço público, do privado e da cidade como um todo, visto que a “arquitetura do medo e da intimidação espalha-se pelos espaços públicos das cidades, transformando-os sem cessar – embora furtivamente – em áreas extremamente vigiadas dia e noite” (BAUMAN, 2009, p. 63).

Figura 2: Infográfico - Diferentes ocupações sociais do espaço público paulistano ao longo de sua história

Fase	A comunidade	O conflito	A cidade burguesa	A cidade dos carros	A cidade dos muros	A cidade contemporânea
Período	1554-1867	1867-1889	1889-1930	1930-1966	1966-2002	2002-2016
Marco inicial	Fundação	São Paulo Railway	República	O plano de avenidas	O primeiro shopping center	O primeiro plano diretor do estatuto da cidade.
Apropriação do espaço público	Ricos e pobres no mesmo espaço; regras de convivência baseadas na sociedade patriarcal.	A urbanidade – a convivência entre diferentes.	Espaço para a fruição da elite; início da separação física entre classes sociais.	Separação física entre classes sociais; redução do espaço pedonal.	Abandono gradual dos espaços públicos e do papel simbólico do centro; crescimento dos espaços privados de uso público.	Megaeventos; retomada de praças e calçadas.
Locais emblemáticos	Átrio das igrejas	As ruas do triângulo	Anhangabaú; avenida São João	Centro novo; Ibirapuera	Calçadas e shopping centers	Avenida paulista; praça Roosevelt.
Atitude perante o espaço público	Desinteresse	Curiosidade	Fruição	Descaso	Medo	Retomada
Intensidade de uso						

Fonte: CALLIARI (2016) e CALLIARI (2017), adaptado pelos autores.

Nesse sentido, para Bauman (2007), a cidade e os espaços públicos são considerados um campo de batalha, podendo surgir conflitos em qualquer lugar e a qualquer momento. Nessas situações, terrenos públicos e privados são cercados e vigiados, “[...] as fronteiras estão em todos os lugares porque as ameaças estão em toda parte” (TUAN, 2005, p. 13).

Dessa forma, a cidade e o espaço público são dominados pelo medo. Destacamos que no espaço público, o medo é resultado dos conflitos nele ocorrido, dentre eles: automóveis x ciclistas x pedestres; uso Misto x Incomodidade; atividades legais x ilegais; moradores x frequentadores e por fim, segurança x insegurança. No mesmo sentido, Serpa (2011) alerta para as relações conflituosas, como manter simultaneamente: floreiras e crianças, lazer ativo e contemplativo, usuários e automóveis, de modo que todos compartilhem do mesmo espaço, de forma coexistente.

Os citados conflitos fazem do espaço público contemporâneo um local potencial para o medo, conforme Agostinho (2008) e Arantes (2016), nas últimas duas décadas, constatamos o surgimento e proliferação dos chamados enclaves fortificados, caracterizando como “fuga dos males da cidade” (ARANTES, 2011, p. 148). A Tensão vivenciada no espaço público é retratada por Caldeira (2000), pois:

[...] A ideia de sair para um passeio a pé, de passar naturalmente por estranhos, o ato de passear em meio a uma multidão de pessoas anônimas, que simboliza a experiência moderna da cidade, estão todos comprometidos numa cidade de muros. [...] Tensão, separação, discriminação e suspeição são as novas marcas da vida pública (CALDEIRA, 2000, p. 301).

Assim, o medo, os enclaves sociais e os novos paradigmas urbanísticos têm produzido espaços cada vez mais segregacionistas, “A cidade vai se formando, assim, segundo contradições, em que a classe alta se isola cada vez mais em espaços privados, e o espaço público tradicional é relegado a um segundo plano, considerado como potencialmente perigoso e deixado para o uso das classes menos abastadas”, conforme afirma Dinoá (2005, p. 37).

Os espaços públicos têm sofrido uma ressignificação, pois suas funções tradicionais se encontram em constante mutação, muitas vezes deixando de cumprir suas funções sociais. Nesse sentido, os autores Bovo e Amorim (2013) enfatizam que:

[...] os espaços públicos foram banalizados ou relegados ao esquecimento, quando não lhes são atribuídas funções diversas. As praças cedem lugar a estacionamentos de automóveis ou então se tornam território de desocupados, prostitutas, menores abandonados, mendigos, ladrões, drogados etc. As calçadas, tomadas por camelôs e vendedores ambulantes, dificultam a circulação de pedestres por esses espaços tidos como públicos. Os parques abandonados transformam-se em áreas de depósitos de lixo urbano (BOVO; AMORIM, 2013, p. 180-181).

Nas palavras de Bovo e Amorim (2013), o espaço público contemporâneo submete-se a outras funções, muitas vezes favorecendo indivíduos ou grupos de indivíduos em caráter particular (camelôs, prostitutas, ladrões, comércio de entorpecentes etc.), o que chamamos de apropriação e/ou privatização do espaço público.

É nessa direção que Castro (2002) enfatiza que a dicotomia público/privado foi sustentada pela sociedade contemporânea a partir da valorização da propriedade privada e essa divisão cumpre uma função cultural ao regular os comportamentos e usos legítimos. Os cidadãos que utilizam os espaços públicos também colaboram nesse processo de expansão do mercado privado, a partir do momento em que determinados grupos ao se apropriarem do espaço criam obstáculos simbólicos, muitas vezes imperceptíveis, gerando uma “territorialização do espaço” conforme destaca Serpa (2011).

Destarte com o declínio do espaço público, na sociedade contemporânea, vive-se atualmente uma aversão a tudo que é de domínio público. Para Narciso (2009), as transformações ocorridas

estão relacionadas a estratégias políticas urbanas, na medida em que servem aos interesses do capital, incentivando a proliferação e o consumo de espaços privados.

Conseqüentemente, essas ações implicam em modificações na funcionalidade e acessibilidade dos espaços públicos. Diante disso, crescem os investimentos em espaços públicos de maior visibilidade, especialmente locais turísticos e centrais das cidades, viabilizado por meio da articulação do poder público com a iniciativa privada, conforme pontuam os autores (BRANDÃO, 2008), (SERPA, 2011). Já Sobarzo (2017, p. 199) alerta para um novo tipo de espaço público, o cenográfico, elaborado para angariar turistas e fotografias, “de características não inclusivas e padrão estético clean e nostálgico”. Para Serpa (2011, p. 11), representa a chamada “espetacularização” e “festa-mercadoria” do espaço público.

A preferência pelo espaço público privado, cenográfico e de arquitetura arrojada é descrito por Fonseca (2005).

As precárias condições das cidades brasileiras, comumente abandonadas pelo poder público e onde imperam a falta de segurança do pedestre, os problemas de trânsito e a falta de qualidade do espaço público contribuem para reforçar a opção do consumidor pelos espaços públicos fechados. Esses buscam criar urbanidade até mesmo nos centros das cidades, por meio de um cenário formado por lojas de arquitetura arrojada e vitrines sedutoras, e oferecem cada dia mais opções de diversão – praças com restaurantes, cafés, cines, música ao vivo, que induzem e sugerem a permanência e o encontro (FONSECA, 2005, p. 387).

Tanto o espaço público, quanto a cidade passaram a ser privatizadas e cênarizadas, sua qualidade passa a ser proporcional a seu custo. A população continuou tendo acesso à cidade, no entanto desde que se tenha dinheiro para pagar. Em contraponto ao entretenimento do espaço público, solidifica-se a imagem do espaço privado publicizado: o parque privado; o Shopping Center; o Clube Social; entre outros. Castelnou (2007) aponta para uma inversão entre tendências públicas e privadas. Para o autor, há uma privatização do espaço público e uma publicização do espaço privado. No quadro 1, apresentamos algumas características dos espaços públicos e publicizados na contemporaneidade.

Quadro 1: Características dos espaços públicos e publicizados na contemporaneidade.

ESPAÇO PÚBLICO PRIVATIZADO	ESPAÇO PRIVADO PUBLICIZADO
<ul style="list-style-type: none"> -Neutralização das tensões socioeconômicas; -Autossegregação espacial da elite; -Refúgio da vida cidadina (criação de bolhas); -Impulso antiurbano (cidades sitiadas); -Pseudo coletividade (viver isolado em conjunto); -Sobreposição do individual sobre o coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Idealização do mundo real (hiper-realidade); -Elitização do espaço (controle e segurança); -Negação da vida cidadina pública (criação de cenários); -Reprodução da cidade/natureza em escala; -Participação de experiências simultâneas; -Triunfo de objetivos particulares sobre públicos.

Fonte: CASTELNOU (2007), adaptado pelos autores.

Para Castelnou (2007) fica evidente a segregação socioespacial entre elite e classes sociais mais pobres, haja vista que as mesmas se isolam nos espaços públicos e/ou, ao mesmo tempo, frequentam os espaços privados de características públicas. Nas palavras de Bovo e Amorim (2013, p. 181), o espaço público tradicional, já não cumpre mais sua função, “[...] nesse contexto, o cidadão, ou seja, aquele de menor poder aquisitivo, sem poder usufruir desses espaços, vê-se acuado entre o local de trabalho e a moradia.”

O capitalismo exerce importante função no declínio do espaço público contemporâneo. Para Harvey (2012, p. 81), “[...] num mundo onde o consumismo, o turismo e a indústria da cultura e do conhecimento se tornaram os principais aspectos da economia política urbana.” Conseqüentemente,

“A qualidade da vida urbana virou uma mercadoria. Há uma aura de liberdade de escolha de serviços, lazer e cultura – desde que se tenha dinheiro para pagar” (HARVEY, 2013, p. 1).

Dessa forma, a qualidade e quantidade de lazer são proporcionais ao poderio financeiro do cidadão. Na visão de Carlos (1994, p. 47), “a discussão do valor do espaço nos remete à ideia do espaço-mercadoria” enquanto para Acselrad (2013, p. 236): “[...] a cidade capitalista contemporânea tornou-se lugar de consumo e de consumo de lugar”. Assim, entende-se que o espaço público/publicizado contemporâneo é tão acessível quanto se pode pagar.

De forma a sintetizar o espaço público contemporâneo, sua decadência, sua funcionalidade, sua relação com a sociedade entre outros temas já abordados nesse tópico, o quadro 2 ilustra conceitos já debatidos e outros a saber.

Quadro 2: Especificidades do Espaço Público Contemporâneo.

Visão Teórica	Especificidades do Espaço Público Contemporâneo
Borja (2000; id. 2003; id. 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • As infraestruturas de comunicação não criam centralidades, nem lugares fortes, pelo contrário dividem o território e desagregam as relações sociais; • Existe medo no espaço público, pois o sentimento de liberdade que deve ser conferido pelo espaço público está, hoje, em causa; • A mobilidade individual generalizada, a multiplicação das novas centralidades e a força das distâncias superiorizam-se face ao simbolismo dos espaços públicos.
Hou (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço público oficial tem sido excludente. Ao invés do que é proclamado pelos governos ou entidades de gestão urbana, a realização efetiva do espaço público reflete uma realidade política contrária, em muitos casos, marcada por preconceitos sociais; • Em nível global, o espaço público transparece uma lógica de produção que revela que a forma segue o capital.
Innerarity (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • É necessário revalorizar as diferenças de modo a respeitar uma lógica de verdadeira igualdade. Segundo o autor não se pode dissimular as diferenças reais se o objetivo é tomá-las com base na igualdade; • Não é possível garantir as liberdades individuais sem o respeito pela pluralidade cultural.
Indovina (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas atuais do espaço público contemporâneo advêm não da decadência de uma função de lugar, mas de uma carência organizativa e de objetivos; • Entende que uma organização que vença estas carências levará ao renascer da praça como um dos lugares da política; • O motivo da fuga das pessoas do espaço público é a sua degradação física. • Novos espaços de uso público (como os centros comerciais) ao reproduzirem funções urbanas respondem à degradação do Espaço Público; • A insegurança surge pela perda do papel de sociabilização da cidade e dos espaços públicos como lugares de encontro e ao aumento de comportamentos marginais; • Embora o autor alegue estes consideráveis aspetos negativos, constata que há um acréscimo relativamente ao passado quanto ao papel e à função do espaço público e de uso público. Referindo que <i>“este não pode ser senão o ponto de partida para colocar tal papel na nova cultura da cidade.”</i>
Carmona (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica uma acentuada incapacidade de compreensão do espaço público e as suas múltiplas dimensões, nomeadamente no que respeita ao modo como o espaço público urbano é gerido. Fala de sobgestão e sobregestão referindo, respetivamente, falhas na gestão dos mesmos e uma noção de espaço público cada vez mais mercantilizado; • Quanto à sobgestão e sobregestão, referem-se a “dois lados da mesma moeda”, ou seja, são cada um a causa e a consequência do outro, o que conduz à homogeneização geral do ambiente público construído; • Os interesses capitais e comerciais evidenciam-se perante uma esfera pública debilitada e potenciam o aparecimento de espaços de gestão privada, consequentemente mais excludentes.

Fonte: BARBOSA (2014, p. 63-64), adaptado pelos autores.

O quadro 2 apresenta os temas já debatidos: insegurança; segregação social; perda simbólica e funcional; incidência do capital (privatização e apropriação); degradação física, entre outros. Importante acrescentar o ponto de vista de Indovina (2002), “carência organizativa e de objetivos”.

Nesse sentido, Alex (2008, p. 19) destaca que “[...] atualmente, o espaço público plurifuncional – praças, cafés, pontos de encontro – constitui uma opção em uma vasta rede de possibilidades de lugares, tornando – se difícil prever com exatidão seu uso urbano”, assim, surgindo espaços efêmeros, igualmente “[...] redesenham-se dentro da própria transformação da cidade”.

Com base nas características estruturais e funcionais do espaço público na contemporaneidade, percebemos seu declínio em virtude do medo, do descaso do poder público e também, pelo fortalecimento dos espaços publicizados. No entanto, para autores como: Gehl e Sohlt (2002) e Calliari (2016), o espaço público contemporâneo encontra-se em inflexão (retomada) já no início do século XXI. Para Calliari (2016), o momento é de retomada e de transformações, dentre elas a revitalização da Praça Roosevelt, o fechamento do Minhocão e da Avenida Paulista em São Paulo, juntamente com a modificação cultural em busca por melhor qualidade de vida, como: caminhadas, pedaladas, manifestações e piquenique no parque. No mesmo sentido, Gehl e Sohlt (2002) citam a caminhabilidade como atividade influente no ressurgimento dos espaços públicos. Ainda que em um momento de retomada, de forma enfática e convicta, Serpa (2011) afirma que na contemporaneidade, o espaço público passa de simples espaço social e recreativo para protagonista na renovação urbana.

Para finalizar, é importante destacar a representatividade do espaço público à semelhança da cidade, caracterizando um espaço desigual. Ainda que se apresente o espaço público decadente, muito provavelmente não o seja, apenas estamos na contramão do processo sociocultural atual. Assim sendo, o desenvolvimento do espaço público contemporâneo não tem acompanhado com a mesma velocidade as rápidas e constantes transformações da cultura cosmopolita que vivenciamos.

Nesse contexto, é importante destacar a capacidade da sociedade se reinventar - muito se discutiu acerca da apropriação/privatização do espaço público - no entanto as apropriações formais e informais são conhecidas por Mendonça (2007, p. 296), como: “[...] alternativas formuladas pela população para satisfação de necessidades e desejos.” É importante destacar que a apropriação do espaço público para as atividades lícitas trata-se de uma resposta a ambientes cujo programa de necessidades não foi idealizado conforme atividades culturais locais, sendo consideradas “mecanismos de defesa e superação da população aos modelos urbanísticos impostos pelos planejadores” conforme pontuam Santos e Vogel (1985, p. 89).

Dessa forma, entendemos que o espaço público sofreu transformações substanciais ao longo da história, quanto a sua forma e função, de forma sintética, apresentamos o quadro 3 representando o espaço público em diferentes períodos históricos.

Quadro 3: Relação simbólica/funcional do espaço público nas principais civilizações ocidentais, iniciando no Egito Antigo (4.400 a.C.) até à cidade contemporânea.

PERÍODO/ CIVILIZAÇÃO	CIDADE TIPO	ELEMENTO SIMBÓLICO	METÁFORA/ EFEITO NO ESPAÇO PÚBLICO	FUNÇÃO SOCIAL
Egito antigo	Mênfis do antigo ao novo Império. (4.440 – 322 a.C.)	Pirâmides Obeliscos	A cidade dos mortos permaneceu até hoje. A cidade dos vivos, com suas construções modestas, desapareceu. Apesar do paralelo interessante entre a escala do cotidiano e a escala do sagrado, dificilmente se poderá entender o espaço ao redor das pirâmides como público.	O templo não é um espaço público, mas nele é possível ver a diferenciação de classes. “À medida que o indivíduo caminha para o interior do templo seu segmento social define até que ponto ele pode ir.” Câmara (2014, p. 116)
Mesopotâmia	Babilônia (3.000 a.C.)	Zigurates	Expressão religiosa da preocupação material com as colheitas, a leitura do clima, as decisões da agricultura.	Em praças e avenidas colossais, eram os comércios os responsáveis pela socialização.

			Também não seria considerado um espaço público, uma vez que há indícios – como muros – de que o acesso não era livre.	“[...]o comércio que comandava a evolução do próprio espaço”. Começam as intervenções políticas; culturais e religiosas. Gomes (2009, p. 14).
Civilizações mesoamericanas	Teotihuacán (1.000 a.C – 700 d.C)	Pirâmides e eixo processional Zócalo	O Grande desenho do eixo processional configurava um espaço monumental. A cidade gigantesca que impressionou os espanhóis tinha praças, grandes eixos, mercados e templos.	O espaço público se dava: Nos jogos de pelotas nas ruas; Na praça do mercado no Gran Conjunto; Nas cerimônias na Ciudadela; ou Na Avenida dos Mortos. Bernardes (2008, p. 95)
Grécia a era das polis	Atenas (V a.C)	A ágora O teatro O ginásio O Templo	O público, o privado, o sagrado. Á ágora é a expressão física da democracia ateniense. Sua escala já representa uma falta de monumentalidade que intencionalmente ou não, pode denotar o relacionamento íntimo entre os gregos e suas instituições.	Forte valorização do espaço público; Vida pública era direito dos cidadãos (homens). Vida pública representa liberdade e continuidade. Sobarzo (2017). Presença do povo na atividade política (Soriano, 2006).
Império romano	Roma Númia (Argélia) (27 a.C. - 330 d.C.)	O fórum O thermas O anfiteatro O aqueduto O monumento O circo	Os espaços centrais passam a ser formal, no entanto sem vida. Ou seja, há o espaço público, mas pouco utilizado. Sennett (2003).	Lugar de cerimonial; Expressão e valorização da arte e elementos cênicos. Sennett (2003).
Império árabe	Bagdá Córdoba (sec. VII – XIII)	A mesquita O traçado irregular das ruas Os Caravançaras	O espaço público expressa o equilíbrio entre as instituições públicas e a importância da privacidade	A cidade não possui o mesmo sentido que há para os ocidentais. A cidade/espaço público é o local de cumprir os deveres sociais, morais e religiosos. Um programa de necessidades bastante simples. Privatização de parte do espaço público por meio da “criação de adarves” caminho no topo dos muros com a finalidade de dar um aspecto intimista a rua. Zimmermann (s.d, p. 19)
A cidade medieval	Bruges Veneza Bolonha (baixa idade média)	O muro O castelo A igreja A praça do mercado	A busca por proteção define os limites murados da cidade e os símbolos visíveis do poder temporal e religioso. O espaço público é a expressão física da urbanização (Galender, 1992).	Comércio; Torneios; Atividades religiosas (Galender, 1992).
A cidade renascentista	As bastides Urbino Florença (sec. XV – XVI)	A arte e a produção em obras isoladas	A arte que revaloriza a forma e a escala humana aparece em intervenções localizadas e também no ideal da cidade. Praça e estrutura urbana passam a adaptar-se uma a outra (Galender, 1992).	A praça adquire função; Valor político-social; Simbólico e, artístico. (Soriano, 2006)
As cidades	Cidade do	O traçado	O poder da metrópole	As praças no Brasil Colônia

coloniais	México (séc. XVII – XVIII)	ortogonal nas cidades espanholas A plaza	expresso no espaço urbano e na praça central	servindo de reunião de pessoas; atividades recreativas e contemplativas, mercado, políticas e militares. (Soriano 2006)
A cidade barroca	Paris Viena (sec. XVIII)	O palácio Os grandes eixos As praças cívicas	Os estados nacionais demonstram sua força e redesenham os espaços de convivências das grandes capitais.	No século XVIII, na qual só participava da vida pública política, cidadãos dotados de propriedades e pessoas cultas. Os principais pontos de convívio sociais eram ambientes fechados, como: cafés, teatros, lanchonetes, entre outros. Sobarzo (2017)
A cidade industrial	Londres (sec. XIX)	A fábrica A linha férrea	A interferência brutal da industrialização no ambiente urbano.	Ruptura conceitual e cultural. Houve mudanças no Capitalismo industrial, o Secularismo e o enfraquecimento da vida pública social: Privatização burguesa; Perca de identidade das classes; declínio do público na convivência social; o espaço público torna-se imoral. Sobarzo (2017)
A cidade moderna	Nova York (1930-1960) Brasília	Os arranha-céus Os eixos viários	O automóvel reconfigura o desenho urbano	O espaço tornou-se local de passagem. Sennet (2003)
A cidade contemporânea	Xangai Rio de Janeiro São Paulo Nova York	O shopping center As grandes arenas esportivas Os aeroportos Os centros turísticos	O palimpsesto urbano e a multiplicidade de configurações. Os grandes projetos urbanos moldam o espaço público. Os espaços privados de uso coletivo.	Direito político Espaço social, econômico, cultural e ambiental; “Privatização do espaço público; Publicização do espaço privado” Castelnou (2007, p. 127)

Fonte: Adaptado de CALLIARI (2016).

Para finalizarmos, entendemos que ao longo de sua história, o espaço público sofreu importantes transformações quanto a sua forma e função. Tais transformações estão atreladas ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, o fato de ser o homem o construtor do espaço e nele, ditar suas regras e impor seus costumes. No entanto, ao mesmo tempo, o homem sofre incidência do espaço por ele idealizado e utilizado. Citamos como exemplo o espaço contemporâneo, inicialmente moldado com livre acesso e prazeroso a seus frequentadores, ao mesmo tempo, sua configuração espacial (em conjunto com hábitos culturais) resulta na cultura do medo, tornando o espaço subutilizado e sujeito a novas transformações (cercas metálicas, muros, câmeras de segurança). A forma e função do espaço público é cíclica e dinâmica.

Considerações finais

Os espaços públicos desde os primórdios exercem uma intrínseca relação com o desenvolvimento da cidade, bem como também da sociedade. Portanto, cada dia, uma nova história, novas funções, novos materiais e novos condicionantes (financeiros, sociais, culturais, ambientais e

econômicos), funcionando como um diário, escrevendo por meio de sua forma e função a história daquela localidade em diferentes momentos.

Como visto, o espaço público é responsável por materializar hábitos culturais, assim representando a sociedade que o utiliza/projetou. Nesse contexto, o espaço público representa um povoado, um grupo de pessoas, ou até mesmo um indivíduo. Cada qual produz e utiliza o espaço de acordo com seus anseios.

Por muitas vezes, o espaço público é dinâmico/personalizado- visto e conceituado por diferentes formas -levando em consideração fatores socioculturais, ambientais e econômicos que envolvem conceitos interdisciplinares (materialidade e imaterialidade) e é caracterizado por ser uma das temáticas mais complexas na contemporaneidade e por envolver distintas áreas do conhecimento.

O conceito interdisciplinar torna-se mais evidente à medida que debatemos/conceituamos o espaço público de acordo com importantes teóricos. Em se tratando de um mesmo objeto, o espaço público é definido de forma distinta, levando em consideração a subjetividade e formação acadêmica de cada teórico. Para um arquiteto urbanista e geógrafo, o espaço público será definido quanto a sua forma e função; enquanto que, para um sociólogo/filósofo, o primordial será a forma de relacionar/pensar e agir dos frequentadores.

A complexidade e dinamicidade dos conceitos já surgem no cerne da palavra “espaço público”, para tanto traçamos um debate acerca do tema, com uma discussão sobre a dicotomia público/privado, levando em considerações fatores jurídicos, funcionais e simbólicos (livre acesso/possibilidade de agir). Ainda definimos espaço público sob uma ótica interdisciplinar. Dessa forma temos: o espaço público, a imagem da cidade; espaço público simbólico, identitário e histórico; espaço público da socialização e comunicação; espaço público da ação política, liberdade e democracia; espaço público político-jurídico; espaço público plurifacetado; e para finalizar a simbiose entre homem e espaço público.

Entendendo a dicotomia público/privada e conceitos relacionados ao espaço público, traçamos os diferentes usos e funções do espaço público ao longo de sua história, na qual foi possível acompanhar uma singela relação entre homem/espaço público. Assim evidenciando que homem/sociedade e poder público são elementos indissociáveis, evidenciando que cada elemento é ao mesmo tempo ativo e passivo em sua história. O homem produz espaço para usufruir dele, porém em pouco tempo, as posições se invertem e o homem torna-se subordinado a ele.

Consequentemente, tanto o homem, quanto o espaço, ambos têm a possibilidade de mudar a cultura da humanidade. Como visto, a temática espaço público materializa a história do homem por meio de um ambiente construído em conjunto com as práticas sociais nele exercida.

Assim, compreendemos que ao longo da história, o espaço público passou por diferentes formas e funções, sendo o local do: comércio; da socialização; dos direitos políticos; da prática de esportes; das manifestações políticas, religiosas e militares; de ver e ser visto; palco do medo, entre outros.

Por fim, entender o espaço público, levando em consideração sua definição, seus conceitos, formas e funções exercidas historicamente, apresenta um importante marco na capacidade humana enquanto sociedade. A cada nova forma e função do espaço público nos revela a capacidade do homem de se reinventar/ se defender/explorar situações favoráveis e não-favoráveis.

Referências

ACSELRAD, H. Cidade – Espaço público? A economia política do consumismo nas e das cidades. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 234-247, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2PCj9pC>>. Acesso em: jan. 2019.

AGOSTINHO, M. G. **Espaço público urbano e cidadania nas cidades contemporâneas: o caso do Parque da Luz em Florianópolis/SC**. 2008. Tese (doutorado). UFSC. Florianópolis. Disponível em: <<https://bit.ly/2PTaIYb>>. Acesso em: fev. 2019.

ALEX, S. **Projeto da Praça: Convívio e exclusão nos espaços públicos**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

ARANTES, R. A. **Fugindo dos males da cidade: os condomínios fechados na grande Salvador**. 2011. 157f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em: <<https://bit.ly/2AwPppA>>. Acesso em: fev. 2019.

_____. **O(s) espaço(s) público(s) numa cidade desigual e segregada**. 2016. 247 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador. Disponível em: <<https://bit.ly/2BsRLWR>>. Acesso em: fev. 2019.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BARBOSA, M. L. T. M. **Espaço público urbano, em constante transformação: um estudo sobre os discursos teóricos e a prática do espaço público contemporâneo**. 2014. Dissertação (mestrado). Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Porto, Portugal. Disponível em: <<https://bit.ly/2UQaz9L>>. Acesso em: fev. 2019

BARJAMOVIC, G.; RYHOLT K. **Problems of Canonicity and Identity Formation in Ancient Egypt and Mesopotamia**. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 2016.

BASTOS, F. Parcelamento do solo Urbano. Instituto Pólis, Idéias para a ação municipal. **Desenvolvimento Urbano**, São Paulo, n. 129, 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/2BZkrt8>>. Acesso em: fev. 2019.

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

BERNARDES, A. G. M. **Urbanismo Mesoamericano Pré-colombiano: Teotihuacán**. 2008. 166f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília. Disponível em: <<https://bit.ly/2CuX891>>. Acesso em: dez. 2018.

BEZERRA, L. C. A natureza jurídica das calçadas urbanas e a responsabilidade primária dos Municípios quanto à sua feitura, manutenção e adaptação para fins de acessibilidade. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, ano 17, n. 3320, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2eOJjnr>>. Acesso em: fev. 2019.

BISSIO, B. **Percepções do espaço no medievo islâmico (séc. XIV): o exemplo de Ibn Jaldún e Ibn Battuta**. 2008. 415f. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói. Disponível em: <<https://bit.ly/2SiRJv8>>. Acesso em: fev. 2019.

BORJA J. **La ciudad conquistada**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

BORJA, J.; MUXÍ, Z. **El espacio público, ciudad y ciudadanía**. Barcelona: 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2QU8Cre>>. Acesso em: fev. 2019.

BORTOLO, C. A. O espaço público do parque do povo – Presidente Prudente SP: reflexões geográficas. **Revista Geografia em Atos**. Presidente Prudente, n. 13, v.1, p. 50-65, jan./jun., 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2QsBeLW>>. Acesso em: fev. 2019.

BOVO, M. C.; AMORIM, M. C. C. T. Praças e parques: uma retrospectiva através dos tempos. In: BOVO, M. C.; TÖWS, R. L.; COSTA, F. R. (orgs). **Estudos Urbanos em Perspectivas: Reflexões, Escalas e Desafios**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2013, p. 178-206.

BOVO, M. C.; MARTINS, P. H. B. O espaço público, o lazer e o parque urbano: reflexões teóricas e conceituais. In: BOVO, M. C.; COSTA, F. R. (orgs). **Estudos urbanos: conceitos, definições e debates**. Campo Mourão: Unespar/Fecilcam, 2017, p. 149-174.

BRANDÃO, P. **A identidade dos lugares e a sua representação colectiva**. Lisboa: Europress, Editores e Distribuidores de Publicações, Lda, 2008.

BRASIL. Código Civil (2008). **Código civil brasileiro e legislação correlata**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 616 p.

_____. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 set. 1997.

BRUM, C. M. et al. Caracterização dos Espaços Públicos de Lazer e a Satisfação dos Usuários na área central de Santa Maria-RS. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 10, n. 10, p. 2130-2139, jan-abr. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2wAnMcb>>. Acesso em: fev. 2019.

CÂMARA, M. B. P. Espaço sagrado e espaço doméstico: um estudo sobre os templos e as casas no antigo Egito. **Alétheia Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medieval**. Bagé, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2An2qC3>>. Acesso em: fev. 2019.

CAMPO MOURÃO. **Decreto 4763/2010**: Regulamenta e estabelece critérios para a construção, reconstrução ou reparação de passeio. Campo Mourão: Órgão Oficial do Município nº 1360, 2010.

_____. **Lei nº 46/1964**: Código de Posturas e Obras. 1ª edição, Campo Mourão, 1965.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de Muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2000.

CALLIARI, M. **Espaço público e urbanidade em São Paulo**. São Paulo: BEI Comunicações, 2016.

_____. **Plano Diretor, espaço público e urbanidade**. Mogi das Cruzes, novembro de 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ENFY8Z>>. Acesso em: fev. 2019.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1994.

CARMONA, M.; HEATH T.; OC, T.; TIESDELL, S. **Public places, urban spaces: the dimensions of urban design**. Londres: Architectural Press, 2003.

CARR, S.; FRANCIS, M.; RIVLIN, L. G.; STONE, A. M. **Public Space**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

CASSAB, C. A cidade como espaço público: uma interpretação pautada na fala dos jovens. **Mercator**, v. 9, n. 20, p. 83-91, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2rDTxir>>. Acesso em: fev. 2019.

CASTELNOU, A. **Teoria do urbanismo**: Notas de aula. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2SpaDME>> e <<https://bit.ly/2EGFLDu>>. Acesso em: fev. 2019.

CASTRO, A. Espaços Públicos, Coexistência Social e Civilidade. **Revista Cidades Comunidades e Territórios**, n. 5, p. 53-67, Dez., 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2wxfMIY>>. Acesso em fevereiro de 2019.

CHAPMAN, T. Public Space. In WARF, Barney. **Encyclopedia of Human Geography**. Tallahassee: Florida State University-Sage Publications, 2006, p. 388-389.

CHING, F.; JARZOMBEEK, M.; PRAKASH, V. **História global da Arquitetura**. São Paulo: WMF Martins Fontes/SENAC, 2016. p. 14-16.

CHOAY, F. **O urbanismo**: Utopias e Realidades - uma antologia. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Unesp, 2001.

CONTE, E. P. **As calçadas públicas urbanas e a responsabilidade quanto à sua construção e conservação**. 2014. Monografia direito. Univates. Lajeado. Disponível em: <<https://bit.ly/2sayfJz>>. Acesso em: fev. 2019.

CORREA, R. L. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 2004.

COSTA, M. F. G. **Espaços de sociabilização na cidade e na arquitetura**: da antiguidade clássica à contemporaneidade. 2015. Dissertação (mestrado). Faculdade de Arquitetura e Artes da Universidade Lusíada de Lisboa. Lisboa. Disponível em: <<https://bit.ly/2SdRk9m>>. Acesso em: fev. 2019.

DAMATTA, R. **A casa a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DINOÁ, L. M. **O espaço livre público em conjuntos habitacionais as praças potenciais do conjunto Mangabeira em João Pessoa-PB**. 2005. 180f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<https://bit.ly/2K7oc0d>>. Acesso em: fev. 2019.

FONSECA, M. de L. P. Padrões sociais e uso do espaço público. **Caderno CRH**, Salvador, v. 18, n. 45, 2005, p. 377-394. Disponível em: <<https://bit.ly/2C4Buqr>>. Acesso em: fev. 2019.

FRANCISCON, A.; MARQUES, C. S. P.; AZUMA, M. H. A arquitetura na reprodução da memória: o caminho de Peabiru. **Akrópolis**, Umuarama, v. 25, n. 2, p. 103-116, jul./dez., 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MSXhq8>>. Acesso em: fev. 2019.

GALENDER, F. C. Considerações sobre a conceituação dos espaços públicos urbanos. **Paisagem e Ambiente**, n. 4, p. 113-120, 1992. Disponível em: <<https://bit.ly/2GA6ILK>>. Acesso em: fev. 2019.

GEHL, J. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GEHL, J.; GEMZOE, L. **Novos espaços urbanos**. Barcelona: Editora Gustavo Gili, 2002.

GEHL, J.; SOHOLT, H. L. **Public spaces and public life: City of Adelaide 2002**. Adelaide: Planning SA, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2LMB5xj>>. Acesso em: fev. 2019.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOMES, F. M. C. C. **Do espaço público tradicional à sua função na cidade contemporânea**. 2009. Dissertações (mestrado). Universidades Lusíada. Porto. Disponível em: <<https://bit.ly/2GPjOFd>>. Acesso em: dez. 2018.

GOMES, P. C. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 304p.

GRAÇA, M. Espaços privados e usos coletivos: do admirável mundo novo do consumo às novas tipologias comerciais de Lisboa. **Ciudades 10**, p. 213-240, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2SE4mAe>>. Acesso em: fev. 2019.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**, volumes I e II. 2 ed. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARVEY, D. O Direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, jul./dez., 2012, p. 73-89. Disponível: <<https://bit.ly/2H0gFCg>>. Acesso em: fev. 2019.

_____. O Direito à cidade: A qualidade da vida urbana virou uma mercadoria. Há uma aura de liberdade de escolha de serviços, lazer e cultura – desde que se tenha dinheiro para pagar. n. 82, Julho de 2013. Tribuna livre da luta de classes. **Revista Piauí**. Disponível em: <<https://bit.ly/2PXsf4z>>. Acesso em: fev. 2019.

INDOVINA, F. O Espaço Público: Tópicos sobre a sua Mudança. In **Cidades- Comunidades e Territórios**, n. 5, Dez.. 2002, p. 119-123. Disponível em: <<https://bit.ly/2QxAtBq>>. Acesso em: fev. 2019.

INNERARITY, D. A nova urbanidade. **Jornal Arquitectos: Publicação Trimestral da Ordem dos Arquitectos**, Portugal, n. 231, Abril–Junho, 2008, p. 18-21. Disponível em: <<https://bit.ly/2BtJ12D>>. Acesso em: fev. 2019.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KARSSENBERG, H; LAVEN, J. A cidade ao nível dos olhos: Estratégiado plinth. In: _____. et al. (ed.). **A cidade ao nível dos olhos: Lições para os plinths**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2015, p. 14-25.

LILLEBYE, E. The architectural significance of the street as a functional and social arena. In: JEFFREYSON, C.; ROWE, J.; BREBBIA, C. (ed.). **Sustainable Street: The Environmental, Human and Economic Aspects of Street Design and Management**. Advances in Architecture Series. Southampton: WIT Press, 2001. p. 3-44.

LOBODA, C. R. **Práticas socioespaciais e espaços públicos em Guarapuava-PR**. 2008. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <<https://bit.ly/2CkcwDU>>. Acesso em: fev. 2019.

LOPES, A. M. Os Espaços Públicos (de Lazer) na Cidade: Emergência de Novas Práticas e Vocações Territoriais. **Jornal “A página”**, n. 83, Ano 8, set. 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/2ErxAuH>>. Acesso em: fev. 2019.

MENDONÇA, E. M. S. Apropriações do espaço público: alguns conceitos. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 296-306, ago. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2LSJfV8>>. Acesso em: fev. 2019.

NARCISO, C. A. F. Espaço público: ação política e práticas de apropriação. Conceito e procedências. **Revista Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 265-291, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2fsylUf>>. Acesso em: fev. 2019.

NEVES, D. P. **O Equipamento e o Espaço Público como Geradores de Urbanidade e Sociabilidade: O Caso de Odiveiras, entre a colina e as “AUGI’s” (Aglomerados Urbanos de Gênese Ilegal)**. 2013. Dissertação (mestrado). Universidade técnica de Lisboa. Lisboa. Disponível em: <<https://bit.ly/2QSgdKb>>. Acesso em: fev. 2019.

PEREGRINO, Y. R.; BRITO, A. L. R.; SILVEIRA, J. A. R. O espaço livre público informal como locus da oportunidade e da integração socioespacial da cidade: o caso da favela Beira Molhada, em João Pessoa - PB, Brasil. **Rev. Bras. Gest. Urbana**. 2017, v. 9, n. 3, p. 456-473. Disponível em: <<https://bit.ly/2OTZO40>>. Acesso em: fev. 2019.

RAPOPORT, A. **Aspectos humanos de La forma urbana**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1978.

RÉ, T. M. **A pequena cidade e a praça: memória e funcionalidade do espaço público**. 2017. Dissertação (mestrado). PPGSeD. Unesp, Campo Mourão-PR. Disponível em: <<https://bit.ly/2WPkNcj>>. Acesso em: fev. 2019.

ROLNIK, R. **O que é cidade?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, C. N. F.; VOGEL, A. **Quando a rua vira casa: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro**. Rio de Janeiro: FINEP/IBAM, 1985.

SENNETT, R. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SERPA, Â. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Editora Contexto. 2011.

SHAW I. **Ancient Egyptian Technology and Innovation**. Londres: Bloomsbury Publishing, 2015.

SILVA, C. H. M. **Espaço público político e urbanidade**: o caso do centro da cidade de Aracaju. 2009. 314f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em: <<https://bit.ly/2TtHuQB>>. Acesso em: fev. 2019.

SOBARZO, O. Espaço Público. In: SPOSITO, E. S. (org.). **Glossário de geografia humana e econômica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017, p. 187-201.

SOLÀ-MORALES, I. **Territórios**. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

SORIANO, A. G. W. **O Espaço Público e a Cidade Contemporânea**: as praças de Salvador entre o discurso e a intervenção. 2006. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://bit.ly/2GyToXZ>>. Acesso em: fev. 2019.

TONUCCI FILHO, J. B. M. O direito à cidade na urbanização planetária. In: COSTA, G. M.; COSTA, H. S. M.; MONTE-MÓR, R. L. M. (orgs.). **Teorias e práticas urbanas**: condições para a sociedade urbana. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2015. v. 1. 556p. Disponível em: <<https://bit.ly/2SkanCY>>. Acesso em: fev. 2019.

TUAN, Y. F. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

VIEIRA, I. M. O. **Configuração e Apropriação do Espaço Público**. Estudo de duas Praças em Criciúma/SC. 2010. 108f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <<https://bit.ly/2PLCiFv>>. Acesso em: fev. 2019.

ZIMMERMANN, A. P. As cidades muçulmanas. TH 2. **Nota de aula**. Curso de Arquitetura e Urbanismo. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 31/08/18. Disponível em: <<https://bit.ly/2QPs7oQ>>. Acesso em: fev. 2019.

2. DO PÚBLICO AO PRIVADO: A REPRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM CIDADES PEQUENAS

Márcia Valéria Aguilar Carraro Seixas
Marcos Clair Bovo

Introdução

Este capítulo tem por objetivo discutir o uso do espaço público como ferramenta de exploração do capital por agentes de poder, destacando o processo de formação da cidade de Cianorte no Paraná. Também será dada ênfase ao espaço denominado como Centro Cívico, cujo plano inicial foi desenhado pelo engenheiro Jorge Macedo Vieira. Entre os anos de 1954 e 2017, esse plano inicial passou por várias alterações ocasionadas pelos diferentes agentes produtores do espaço urbano que atuaram na sua reprodução.

O texto encontra-se organizado em vários tópicos, sendo o primeiro denominado “A cidade projetada por Vieira”, no qual apresentamos uma breve contextualização histórica acerca do projeto proposto para a cidade. Já o segundo, intitulado “(Re) produção do espaço urbano e o direito à cidade: aspectos conceituais e legislação” no qual relacionamos os aspectos conceituais e também discutimos quais são eles, constatando o papel de cada um nesse processo e identificando-os. O terceiro “A legislação e sua aplicação como ferramenta de transformação do espaço urbano” destaca os atos legislativos municipais que promoveram as mudanças no espaço do Centro Cívico e as alterações morfológicas decorrentes. Na sequência, o tópico denominado “O início da descaracterização formal e da ocupação dos terrenos do entorno”, descreve a destinação dos terrenos do entorno do Centro Cívico cronologicamente. Já o tópico “Espaço produzido e (re)produzido do Centro Cívico”, analisa o resultado formal diante das alterações.

Para finalizar, apresentamos os dois últimos tópicos sendo: “O território, a apropriação do espaço e o apagamento da memória”, que relaciona o conceito de território, apropriação do espaço público e apagamento de memória por meio das sucessivas alterações da denominação do espaço do Centro Cívico e o tópico “Os principais agentes produtores do espaço na cidade, identifica os agentes promotores das alterações e por fim, concluímos com o “Resultado: o novo desenho e o novo uso”, que apresenta os beneficiados e os prejudicados com as alterações no plano inicial de Vieira.

A cidade projetada por Vieira

O município de Cianorte, no noroeste do Paraná, foi criado por meio da Lei Estadual nº 2.412, de 13 de julho de 1953, e instalado em 15 de dezembro de 1955, foi planejado em seu desenho pelo engenheiro Jorge de Macedo Vieira (1894-1978), tendo por modelo a cidade-jardim inglesa que apresenta características modernas, constituída por zoneamento e traçado geométrico, ambos articulados por meio de eixos norteadores para organização da malha urbana e a preservação de áreas de mata nativa, destinadas à implantação de parques urbanos.

O anteprojeto proposto por Vieira para colonizadora empreendedora demonstra a aplicação do que Bonfato (2008) denomina como hibridismo referindo-se à sobreposição de características dos movimentos cidade-jardim e *city beautiful*, identificada no desenho da malha, considerando cuidadosamente a topografia, com áreas de zoneamento delimitadas de acordo com o uso, prioridade ao eixo monumental, áreas verdes preservadas permeando a cidade em um sistema hierárquico de vias intercaladas por praças, proporcionando fluidez ao tráfego. Desse modo, este

anteprojeto apresenta soluções inovadoras se comparado aos anteriores desenvolvidos pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná-CMNP, exceto por Maringá, também de sua autoria.

Figura 01 – Anteprojeto para cidade de Cianorte de Jorge de Macedo Vieira.



Fonte: Acervo de Jorge de Macedo Vieira, DPH-PMSP.

A cidade de Cianorte foi projetada para uma população de 90.000 habitantes distribuída ao longo de zonas bastante delimitadas. O espaço urbano se organiza a partir da estação ferroviária e rodoviária, pontos de ligação ao centro comercial e cívico da cidade. Embora grande parte do projeto de Vieira tenha sido implantado fielmente, alguns elementos sofreram alterações, seja no momento da implantação da cidade ou ao longo dos anos.

(Re)produção do espaço urbano e o direito à cidade: aspectos conceituais e legislação

Cabe aqui, discutirmos alguns aspectos conceituais da questão, principalmente a relação da sociedade com a destinação do espaço urbano, e o resultado formal dessa relação. Segue assim, algumas reflexões acerca da temática.

A cidade, embora reproduzida com base na lógica capitalista e refém de uma economia de mercado, é um espaço socialmente produzido, lugar de reprodução de vida, cujo direito à cidade e seu entorno são temas de discussão propostos neste tópico. Para Carlos (1994), o espaço urbano é: “considerado como produto da produção humana ele engloba a dimensão do processo de reprodução da vida humana em sua plenitude, em suas lutas e conflitos, que se materializam claramente, na paisagem geográfica” (CARLOS, 1994, p. 98). De acordo com a autora, o espaço de vivência é fruto das relações sociais de seus moradores com o lugar, portanto o desenrolar da cidade alimenta o processo histórico de relação da população com os espaços urbanos, conferindo-lhes legitimidade.

Pesquisar o processo de produção do espaço urbano remete à compreensão das formas espaciais existentes na atualidade, ou seja, “o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizam no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente” (CORRÊA, 1998, p. 8). Já para Reis e Bentes (2016), o espaço urbano é definido pela organização espacial fragmentada, decorrente da grande diversidade de usos e apropriações desses espaços, levando-se em consideração a demanda social local e as transformações decorrentes da temporalidade. Desse modo, cada cidade é única e assim deve ser analisada. Atendendo aos novos interesses tanto do capital como da sociedade, o espaço produzido reflete a dinâmica urbana, social e cultural. Para Reis e Bentes (2016):

A produção do espaço urbano e seus modos de apropriação passam a ser conduzidos por novos interesses, apoiados sob condições tecnológicas e valores culturais novos, apresentando estruturas sociais e espaciais mais complexas. Observam-se assim profundas transformações nos modos de articulação espacial e temporal, reveladores da reestruturação espacial e das dinâmicas urbanas contemporâneas, que tanto chamam atenção dos pesquisadores e planejadores (REIS, BENTES, 2016, p. 2).

Segundo Laruccia, (2017), “compreender como a sociedade produz e reproduz a cidade e a forma pela qual a sociedade se relaciona e se apropria do espaço, produzindo-o, é compreender a metrópole e sua morfologia atual” (LARUCCIA, 2017, p. 294), ora, ainda que não se tratando do projeto de uma metrópole, os mecanismos de produção e reprodução do espaço podem ser semelhantes, assim, passamos a buscar as referências ou pistas que possam nos levar a compreender a produção e reprodução de parte da cidade de Cianorte: o Centro Cívico, integrante do plano urbanístico proposto inicialmente para a nova cidade. Diante disso, faz-se necessário discorrer sobre os espaços públicos e privados.

Para Hertzberger (1999) existe uma polarização entre os termos público e privado que vão além do sentido antagônico da palavra, mas se refere ao posicionamento social do indivíduo, entendendo público como coletivo e privado como individual. Para o autor: “pública é uma área acessível a todos a qualquer momento, a responsabilidade por sua manutenção é assumida coletivamente. Privada é uma área cujo acesso é determinado por um pequeno grupo ou por uma pessoa, que tem a responsabilidade de mantê-la” (HERTZBERGER, 1999, p. 12). Considerando essa premissa, ponderamos que o Centro Cívico de Cianorte é um espaço público de responsabilidade coletiva.

No caso do Brasil, particularmente, a ideia de público e privado não se constitui como em outras sociedades, ficando a mesma restrita ao patrimônio público e ao patrimônio privado. Diante disso, é vista como propriedade - e não pela vertente dos direitos das pessoas e pelas relações de

poder - que ocorrem por meio de dominação pública, proporcionando, assim, a invasão da esfera pública pela privada o que ocasiona a reprodução e ampliação do poder, conforme afirma Martins (1994). Para o historiador, as relações de poder vêm ocorrendo desde a colonização do Brasil, cujas origens estão na construção cultural do ideário de poder público vigente na atualidade. O autor argumenta que a produção do espaço urbano é difícil e tensa “entre o público e privado, especialmente quando analisadas as articulações entre o poder municipal e as elites locais que tendem a se confundir identificar em benefício dos detentores do poder” (MARTINS, 1994, p. 21-22).

Assim sendo, Sobarzo (2006) em suas pesquisas realiza a análise do processo de empoderamento do poder público no país, destacando que “o espaço envolve o poder e o poder significa controle e dominação” (SOBARZO, 2006, p. 96), processo que vem de longa data e é inerente à cultura brasileira. Para o autor essa “relação entre o espaço e a dominação política e o poder no Brasil passa pelo entendimento do processo de constituição da propriedade da terra – privada e pública – no marco da transição do Brasil Colonial ao Brasil Republicano, em meados do século XIX”.

Diante disso, Sobarzo (2006) enfatiza que o discurso do poder municipal deve possuir atribuições de guardião da coletividade, contribuindo, assim, para o direcionamento do crescimento da cidade em benefício dos cidadãos, cujas ações sobre o espaço refletem outros interesses. Assim sendo, o autor destaca que:

A ideia do poder municipal como zelador dos interesses coletivos deve ser assumida como um ideal não cumprido ou, pelo menos, não cumprido totalmente. Em geral, a ação do poder municipal mostra uma mistura de interesses públicos e privados – que pode ir dos interesses próprios do prefeito até os interesses de grupos locais dominantes (SOBARZO, 2006, p. 97).

Dessa forma, ficam mais evidentes as ações do poder municipal sobre o espaço urbano nas cidades pequenas, pois as alterações são facilmente percebidas. Porém, existem nessas cidades alguns dispositivos de identificação de alterações legislativas difíceis de serem identificadas, pois os interesses em comum dos pares do legislativo e do executivo acabam por exercerem o domínio soberano sobre o solo urbano. Para Sobarzo (2006):

Ao estudar cidades pequenas e médias, essas relações parecem ficar mais claras, ou pelo menos são mais evidentes, pela forte concentração do poder e/ou pela maior visibilidade que ele pode ter. Essa concentração de poder propicia episódios que demonstram uma clara indefinição entre o que é público e o que é privado, mas também demonstra como o público parece se concentrar e, finalmente, personificar-se na figura do prefeito, remetendo-nos às práticas coronelistas (SOBARZO, 2006, p. 98).

Já Lefebvre (2001), em seu livro *Direito a Cidade* no capítulo *Teses sobre a cidade o urbano e o urbanismo* defende direitos que para ele, definem a civilização e deveriam entrar em prática, dentre eles o direito à cidade:

[...] o *direito à cidade* (não à cidade arcaica mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o *uso* pleno e inteiro desses momentos e locais etc.). A proclamação e a realização da vida urbana como reino do uso (da troca e do encontro separados do valor de troca) exigem o domínio do econômico (do valor de troca, do mercado e da mercadoria) [...] (LEFEBVRE, 2001, p. 139).

Lefebvre (2001) refere-se ao direito do cidadão à cidade a partir da criação de espaços para o

cidadão comum, proletário, desgastado pelo cotidiano urbano. Espaços que não estejam submetidos ao comércio explorador, mas que proporcionem uma renovação cultural principalmente pela arte de modo permanente, espaços de encontros de apropriação.

Assim, a Constituição Federal nos artigos 182 e 183 bem como o *Estatuto da Cidade* por meio da Lei n. 10.257, de 2001 regulamentam os *Planos Gerais Municipais de Ordenação* que são instrumentos legais de ordenação e desenvolvimento urbano, o que inclui o Plano diretor ou Plano Urbanístico.

Para Araújo (2009), o plano urbanístico é “instrumento de ordenação do desenvolvimento urbano, não rígido, que pode ser adaptado, mas que preserve o interesse público”, assim o interesse público deve ser preservado ao ser elaborado e executado. Apesar disso, “o planejamento urbano é constantemente modificado e nem sempre tais modificações beneficiem o ordenamento urbano” (ARAÚJO, 2009, p. 21). Para o autor existem alterações no planejamento urbanístico, sendo que essas ocorrem na etapa de execução deste que “envolve aspectos diversos como o político, o cultural, o social, o jurídico, e, sobretudo o econômico”.

As modificações no planejamento urbanístico podem ser legais e ilegais. As modificações legais podem ocorrer quando a revisão do plano é exigida periodicamente pela legislação. Dessa forma, exige a participação da população no processo, ou quando parte da legislação é modificada, a mesma deve ser aprovada pela administração municipal, sendo esta prática comum nos municípios brasileiros, quando a participação popular não é exigida. As modificações ilegais ocorrem em divergência com a legislação municipal, são os loteamentos e construções clandestinas, irregulares, marginais e as invasões.

No caso das modificações ocorridas no espaço urbano do Centro Cívico referem-se às alterações legais, uma vez que as modificações ocorridas passaram pela aprovação da câmara dos vereadores. O objetivo aqui é de analisar se as modificações atenderam o interesse público e, se não, quais foram os beneficiados com as alterações ocorridas.

Nessa situação, a flexibilidade da legislação urbana prevê que o dinamismo da cidade, decorrente de seu desenvolvimento econômico, é ocasionado por vários motivos que levam a tais modificações dos planos urbanos, dentre eles estão os interesses: imobiliários, individuais, o envelhecimento da cidade, o crescimento demográfico e também os interesses políticos, conforme afirma Araújo (2009).

Para Araújo (2009) existe uma relação entre os interesses e os interessados no processo de modificação do plano urbanístico que são: “os particulares: empresas construtoras, imobiliárias e proprietários de imóveis”, sendo que os quais podem alterar os usos dos terrenos, os índices de aproveitamento e outros dispositivos, aumentando assim o lucro obtido com a valorização do terreno, explorando a infraestrutura pública. Nesse caso, a administração pública enquanto gestora tem interesse em fortalecer politicamente sua atuação e usa legalmente a modificação do plano urbano como ferramenta de alteração do espaço.

No caso de um plano urbanístico ou parte dele (como a modificação de uma lei de zoneamento e usos do solo), se o setor público arcar com todos os gastos, o setor privado ficará com os benefícios sem ter despesas. Para o setor público, porém, também é vantajoso que os custos de uma modificação sejam feitos pelo setor privado – e existe interesse da iniciativa privada em participar desses custos. É cada vez maior a participação da iniciativa privada nos custos de modificações legais no planejamento urbanístico (ARAÚJO, 2009, p. 45).

As consequências das modificações podem ser positivas ou negativas, no caso de Cianorte, os Atos legislativos sobre o Centro Cívico. Tais modificações visam contribuir com a discussão da aplicação da legislação municipal como ferramenta de transformação do plano inicial proposto por Jorge de Macedo Vieira, para tanto são descritos os atos legislativos que promoveram a alteração formal do Centro Cívico e legalizaram a transformação do projeto proposto inicialmente. O

processo de ocupação do espaço e seu desdobramento ocorreram a partir dos atos legais aprovados pela câmara dos vereadores, da atuação do Estado e dos promotores imobiliários que podem ser observados à medida que os primeiros edifícios foram implantados.

A legislação e sua aplicação como ferramenta de transformação do espaço urbano

Para ilustrar a discussão apresentada e nortear a compreensão dos desdobramentos dos fatos, foram analisados os atos legislativos organizados em ordem cronológica, desse modo para facilitar a visualização das leis que tratam do Centro Cívico a partir de 1971, foram sistematizadas no quadro 1 as leis que direcionam a desafetação e doação das áreas pertencentes a Praça da República e áreas adjacentes que compõem o Centro Cívico e foram destinadas ao conjunto arquitetônico, o qual daria o caráter monumental esperado por Vieira para demonstrar de que forma se legitimou a alteração de uso, em que período aconteceu e quais os beneficiados.

Quadro 1 – Evolução da legislação referente ao Centro Cívico de Cianorte.

DATA	LEI e PREFEITO	CONSIDERAÇÕES
23.06.71	49-1971 Ricardo de Queiroz Cerqueira	1º Plano diretor, autorização para elaborar plano diretor.
09.12.72	128-72 Ricardo de Queiroz Cerqueira	1º Lei de zoneamento, loteamento urbano e sistema viário. Define na primeira Seção a Divisão das Áreas Urbanas, onde se dividem de acordo com a planta de zoneamento seis Zonas, dentre elas encontram-se os Setores Especiais, que são definidos em seu art. 47 o primeiro como “Cívico”.
12.03.79	496-79 Francisco H. Arieta Negrão	Altera a área destinada ao perímetro urbano no plano original que era de 18.646.144 m ² , reduzindo para 9.648.925 m ² .
04.11.88	1134-88 Jorge Moreira da Silva	Cria a Área Institucional IV (quatro) dentro dos seguintes limites e confrontações: Frente para as Ruas Tiradentes e Ipiranga, de um lado com a Avenida Santa Catarina, de outro lado com a Rua Rio Grande do Sul e fundos com a Rua Princesa Izabel, destinada a abrigar exclusivamente as funções de Centro Cívico, como sede administrativa do Poder Executivo, Legislativo Municipal e Fórum.
04.11.88	1137-88 Jorge Moreira da Silva	Parcelamento do solo, orientação e controle de todo parcelamento do solo efetuado no território do Município.
24.06.92	1417-92 Edno Guimarães	Fica desafetada a área próxima, ampliando a quadra 65 para 4.005,80 m ² , e quadra nº 67 ampliando para 8.544,60 m ² .
24.06.92	1418-92 Edno Guimarães	Desafeta e amplia área da quadra 66, e doa à Caixa de aposentadoria e Pensões dos Servidores Públicos Municipais de Cianorte - "CAPSECI", para construção de sede administrativa. A quadra 66 passa de uma área de: 3.474,00m ² para 8.544,60 m ² .
22.05.96	1743-96 Jorge A Nabhan	2º Plano Diretor, Seção VII Sistema Viário Básico - art. 19 VIII- destaca: Consolidar eixos estruturadores do espaço urbano.
11.07.96	1764-96 Jorge A Nabhan	Desafeta parte da Avenida Brasil e parte da Travessa Itororó (Praça da República) Zona 01 da Cidade de Cianorte, Estado do Paraná, com área de 1.309,10 m ² . A área desafetada passa a denominar-se Quadra 69-A.
11.11.98	1966-98 Flávio Vieira	Desafeta e doa parte da rua localizada entre a Avenida José Roberto Furquim de Castro, Praça da República para (APEC) e quadras 63 e 64 da Z1. Para construção de Centro de Eventos, com área aproximada de 500,00 m ² .

27.03.02	2239/2002 Flávio Vieira	Exclui as datas nº S 3 E 4, da Quadra nº 64, da Zona 01, das áreas destinadas a doação para utilidade pública e dá outras providências.
19.11.02	2307-02 Flávio Vieira	Alterada a redação da Lei nº 1966 para “Fica o Poder Executivo autorizado a doar a área desafetada à Associação Paranaense de Ensino Superior - APEC, para ampliação do campus universitário”, sem limitação de área.
13.09.05	2583-05 Edno Guimarães	Desafeta as quadras 65, 66, 67 e parte das vias públicas, e doa parte da quadra 67 para construção do Fórum da Comarca de Cianorte parte da Praça da República e do entorno da Q. 65.
08.11.05	2599-05 Edno Guimarães	Doa D.02RA Q. 67 Z. 01 com área de 1.637,10 m ² , para construção do Tribunal Regional Eleitoral do Paraná, Poder Judiciário da União Federal.
20.04.06	2667/2006 Edno Guimarães	Doa D 02-RB, da Quadra 67, com área de 436,97 m ² , à Ordem dos Advogados do Brasil - Seção do Paraná, para edificação da sede da Subseção de Cianorte da OAB Paraná.
13.09.06	2728-06 Edno Guimarães	Doa a Q. 65 com área de 4.496,01 m ² para Associação Paranaense de Ensino e Cultura (APEC), para construção de centro esportivo com área total de 1.887,3 m ² .
20.09.07	2897-07 Edno Guimarães	Doa D.02RCR da Q. 67 com 600,65 m ² para Associação Médica Regional de Cianorte.
26.11.07	2939-07 Edno Guimarães	Doa D.02RD da Q. 67 com 600,65 m ² para Associação Regional dos Engenheiros Arquitetos e Agrônomos de Cianorte.
15.01.10	3398-10 Edno Guimarães	Fica denominada de "CENTRO CÍVICO" a região da cidade de Cianorte constituída pelas Quadras 48, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67 e 68, da Zona 01, constantes da planta original da cidade de Cianorte.
27.05.14	4336-14 Claudemir Romero Bongiorno	Desafeta e doa as datas 13 e 14 da Q. 47, ao Ministério Público do Estado do Paraná, para construção das sedes das Promotorias de Justiça.
19.08.16	4808-16 Claudemir Romero Bongiorno	Fica denominada "Centro Cívico Edno Guimarães" a região da cidade de Cianorte constituída pelas Quadras 48, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67 e 68, da Zona 01, constantes da planta original da cidade de Cianorte.

Fonte: Organizado pelos autores.

O primeiro Plano Diretor teve autorização através da lei nº 49 de 23 de junho de 1971, com o título de *Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado do Município*, previa cinco fases a serem desenvolvidas: a) estudo preliminar; b) diagnóstico básico; c) plano de diretrizes; d) instrumentação do plano e, e) plano de ação do prefeito.

Finalmente, em 9 de dezembro de 1972, a lei nº 128 estabeleceu o Código de Zoneamento e Loteamentos Urbanos e Sistema Viário do Município, definiu na primeira Seção a Divisão das Áreas Urbanas, de acordo com a planta de zoneamento em seis Zonas, sendo estas: Comerciais, Armazéns, Industrial, Residencial, Verdes e os Setores Especiais, descrito no art. 47 “segundo a sua precípua destinação” classificados os setores, Cívico, Militar, Universitário e Recreativo, conforme indicados nos parágrafos 1º e 3º que tratam do Setor Cívico e Universitário:

§ 1º - O Setor Cívico compreende a área delimitada pela Avenida Santa Catarina, Rua Ipiranga, Avenida Brasil, contorno da quadra 70, Rua Fernão Dias, Avenida Rio Grande do Sul, Rua Princesa Izabel até Avenida Santa Catarina.

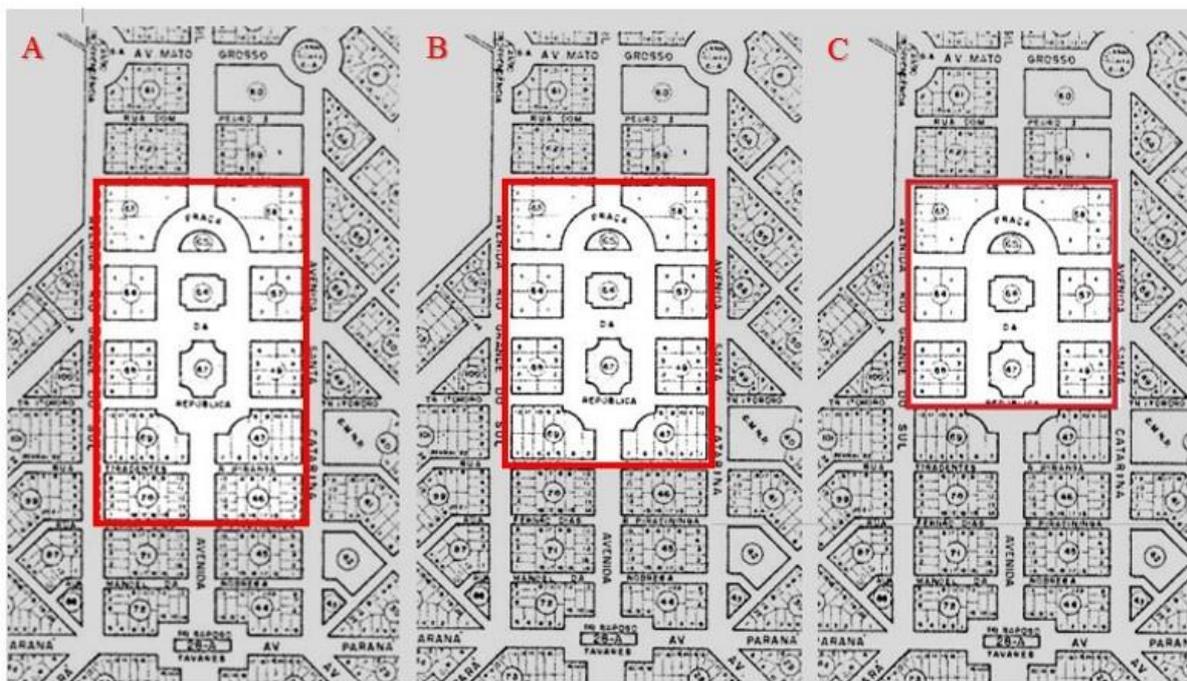
{...} § 3º - O Setor universitário é compreendido pela área reservada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cianorte, bem como as demais áreas reservadas a outras Faculdades que venham a ser criadas.

Para analisar o processo de alteração da proposta de Jorge de Macedo Vieira para o Centro Cívico e parte do Eixo Monumental planejado, foi considerada esta lei, delimitando assim, o objeto de estudo aqui tratado, conforme Figura 02A, no qual temos a primeira demarcação da área denominada como “Setor Cívico”, onde, ao lado a Figura 02B evidencia a alteração da área ocorrida em 1988, descrita a seguir.

Figura 02A – Espaço destinado ao Setor Cívico (1972).

Figura 02B – Área Institucional IV (1988).

Figura 02C – Centro Cívico (2010).



Fonte: Acervo Prefeitura Municipal de Cianorte, consultado em 14 set 2016 e adaptado pelos autores.

No processo de implantação da cidade, o espaço destinado ao Centro Cívico demorou a ser ocupado, ainda em 1986, não havia edificações nas quadras destinadas à Praça da República. No final de 1988, é oficializado como Área Institucional, prevista na lei de uso e ocupação do solo, o espaço destinado como Centro Cívico, destacando a exclusividade de abrigar as funções de sede administrativa do Poder Executivo, Legislativo Municipal e Fórum, como descreve a lei nº 1134, de 04 de novembro de 1988 em seu artigo 4º:

Fica criada a Área Institucional IV (quatro) dentro dos seguintes limites e confrontações: Frente para as Ruas Tiradentes e Ipiranga, de um lado com a Avenida Santa Catarina, de outro lado com a Rua Rio Grande do Sul e fundos com a Rua Princesa Izabel.

§ 1º A referida área destinar-se-á a abrigar exclusivamente as funções de Centro Cívico, como sede administrativa do Poder Executivo, Legislativo Municipal e Fórum.

§ 2º Atendendo ao disposto no parágrafo anterior a execução de obras no local fica condicionada à aprovação de um projeto arquitetônico de todo o conjunto, devendo tal projeto ser aprovado pelo Conselho Municipal de Urbanismo e pelo Legislativo Municipal.

Essa área anteriormente delimitada no Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado do Município de 1972 teve neste momento a exclusão das Quadras 46 e 70 do conjunto denominado então de Centro Cívico, destinado a abrigar exclusivamente as funções administrativas do Poder Executivo, Legislativo Municipal e Fórum, ficando com sua área delimitada as 11 quadras conforme demonstra Figura 02B.

Diante disso, a lei nº 1134, de 04 de novembro de 1988 de Parcelamento do Solo teve por objetivo orientar e controlar todo o parcelamento do solo efetuado no território do Município de Cianorte e define em seu art.1. IX, Área Pública como: “E a área, pertencente ao Município, para fins específicos de uso público e reservadas para atividades culturais, cívicas, esportivas, de saúde, para educação, para recreação, parques e jardins”.

Em 1992, a lei nº 1417, de 24 de junho desafeta trechos parciais da Praça da República, passando as áreas desafetadas a ampliar as quadras nº 65 e 67 como demonstram as Figuras 03A e 03B, por meio da anexação de parte da via pública que contorna a Praça da República.

Assim sendo, a lei nº 1418 também desafeta e amplia a quadra 66, estreitando as vias públicas, das avenidas, Goiás e Brasil, doando à Caixa de aposentadoria e Pensões dos Servidores Públicos Municipais de Cianorte (CAPSECI), para construção de sede administrativa. A quadra 66 passa de uma área de: 3.474,00 m² para 8.544,60 m². As vias alargadas e o desenho desta que é parte da então Praça da República propostas por Jorge de Macedo Vieira são assim descaracterizados, tanto no formato como na área, perdendo a referência do projeto inicial.

O início da descaracterização formal e da ocupação dos terrenos do entorno

Diante dos dados levantados referentes às alterações ocorridas na legislação que trata do Centro Cívico, se tornam evidentes, a partir do ano de 1992, o início da descaracterização formal e do uso público dos terrenos adjacentes à praça. É nesse sentido que ocorreram as primeiras intervenções a partir das leis 1417 e 1418 de 1992 de 24 de junho de 1992, com objetivo de desafetar e doar para APEC-Associação Paranaense de Ensino e Cultura, as quadras 63 e 64 para construção de Centro de Eventos de 500,00 m² também parte da rua entre Avenida José Furquim de Castro e Praça da República, promovendo para uso privativo, a ligação entre as quadras e, dessa forma, excluindo a via de circulação de veículos entre estas.

Figura 03A – Mapa do trecho de rua eliminado para anexar quadras 63 e 64.

Figura 03B – Local da interrupção da via.



Fonte: (03A) Mapa Prefeitura Municipal de Cianorte, 2016, adaptado pelos autores. (03B) Autora, 26 ago. 2017.

Porém, em 16 de novembro de 1995 foi aprovada a lei nº 1682 que regulamenta o uso das quadras públicas do município. Assim sendo, o Art.1 destaca que “As quadras públicas do Município de Cianorte serão usadas exclusivamente para a prática de atividades esportivas, culturais e religiosas, não sendo permitida a sua utilização para outros fins”, em 17 de novembro de 2009, esta lei é revogada através da lei nº 3364/2009.

Contraditoriamente, o segundo Plano Diretor, de meados de 1996, destaca no Cap. V, Seção VII, Art. 19, como diretriz, consolidar eixos estruturadores do espaço urbano em seu sistema viário básico, caso do Eixo Monumental que, se executado, cumpriria esse papel no projeto de Jorge de Macedo Vieira.

Já a lei 1764-96, de 11 de julho de 1996, desafeta parte da Avenida Brasil e parte da Travessa Itororó (Praça da República), com área de 1.309,10 m². A área desafetada passa a denominar-se Quadra 69-A. A figura 40A demonstra como a via pública foi desafetada, modificando o desenho inicial e passando a fazer parte da malha urbana como lote, passível a doação ou venda.

Figura 04A– Mapa que representa o Plano inicial de Jorge de Macedo Vieira, comparativo da alteração das quadras 69 e 47 de 1980.

Figura 04B– Mapa comparativo da alteração das quadras 69 e 47 de 2017, com as alterações promovidas pelas leis de desafetação.



Fonte:(A) CMNP, 1980 e (B) PMC 2017.

Em 27 de março de 2002, a lei nº 2239 exclui as datas nº S 3 E 4, da Quadra nº 64, da Zona 01, das áreas destinadas à doação para utilidade pública e dá outras providências. Essas quadras foram edificadas posteriormente para abrigar a edificação do Curso de Moda da Unipar.

Porém, a lei 1966/1998 tem sua redação modificada em 19 de novembro de 2002 pela lei nº 2307/2002, em seu Art. 2º, onde descreve: “Fica o Poder Executivo autorizado a doar a área desafetada à Associação Paranaense de Ensino Superior – APEC (Figura 03A), para ampliação do campus universitário” (PMC, 2002), e altera também a cláusula de reversão do imóvel ao Patrimônio Público, de 6 meses a 24 meses previsto na lei de 1998, para um prazo de até 12 meses e concluí-la no prazo de até 36 meses.

Em novembro de 2005, a lei 2583-05 desafeta parte da quadra 67 e parte das vias públicas do entorno, doando a área ao Estado do Paraná, para construção de edificação destinada ao Fórum da Comarca de Cianorte. Na escritura de doação foi estipulada a obrigatoriedade do Estado do Paraná em iniciar a construção do edifício do fórum no prazo máximo de um ano e concluí-lo no prazo máximo de três anos sob pena de reversão do imóvel ao Patrimônio do Município. A lei desafeta as quadras 65, 66 e 67 (na sua totalidade) e parte da via pública pertencentes ao conjunto da Praça da República, conforme mostram as Figuras 04A e 04B. Em desacordo com a determinação descrita, finalmente o novo Fórum foi inaugurado em 16 de março de 2012, passados mais de 6 anos, conforme noticiado no site do Tribunal de Justiça do Paraná, descrevendo a obra e o evento:

A Comarca de Cianorte também ganhou novo Fórum, moderno prédio de aproximadamente 2 mil m², construído em terreno de mais de 5 mil m² e que custou mais de 2 milhões de reais. A inauguração contou com a presença de prefeitos e vereadores dos municípios que integram a Comarca (São Tomé,

Indianópolis, Japurá, São Manoel do Paraná e Jussara), entre eles o prefeito local, Edno Guimarães. A juíza diretora do Fórum, Stella Maris Perez Rodrigues, agradeceu ao Tribunal de Justiça, nas pessoas dos desembargadores Tadeu Loyola Costa, em cuja gestão foi elaborado o projeto e licitada a obra, e Vidal Coelho, que em um ano construiu o novo prédio. Discursou também a senhora Mariana Bueno Cerqueira Leite, viúva do ex-juiz Itari Cerqueira Leite, que empresta o nome do novo Fórum, destacando a personalidade dele, sua integridade e dedicação à Justiça. Já o Presidente do TJ enfatizou que “Cianorte e a Comarca precisavam de um novo Fórum, uma vez que o antigo, construído há trinta anos, já não atendia às exigências tanto da população, quanto daqueles que diretamente atuam e ajudam na distribuição da Justiça”. E adiante: “Tenho agora a grata satisfação de inaugurar, nesta progressista Cianorte, este novo edifício. Um prédio bonito, funcional e à altura das necessidades da Justiça desta Comarca. Uma construção em dois pavimentos, que vai abrigar confortavelmente todos os que aqui trabalham: Juízes, Promotores e servidores -, assim como os senhores Advogados e aqueles que aqui vêm na busca ou na defesa de seus direitos”. Sobre o patrono do Fórum, juiz Itai Cerqueira Leite, disse Vidal que se trata de “merecida homenagem a um magistrado de escol, lembrado com saudade pela população de Cianorte e das outras Comarcas em que serviu” (TJ- PR/JUSBRASIL/NOTÍCIAS, 2012).

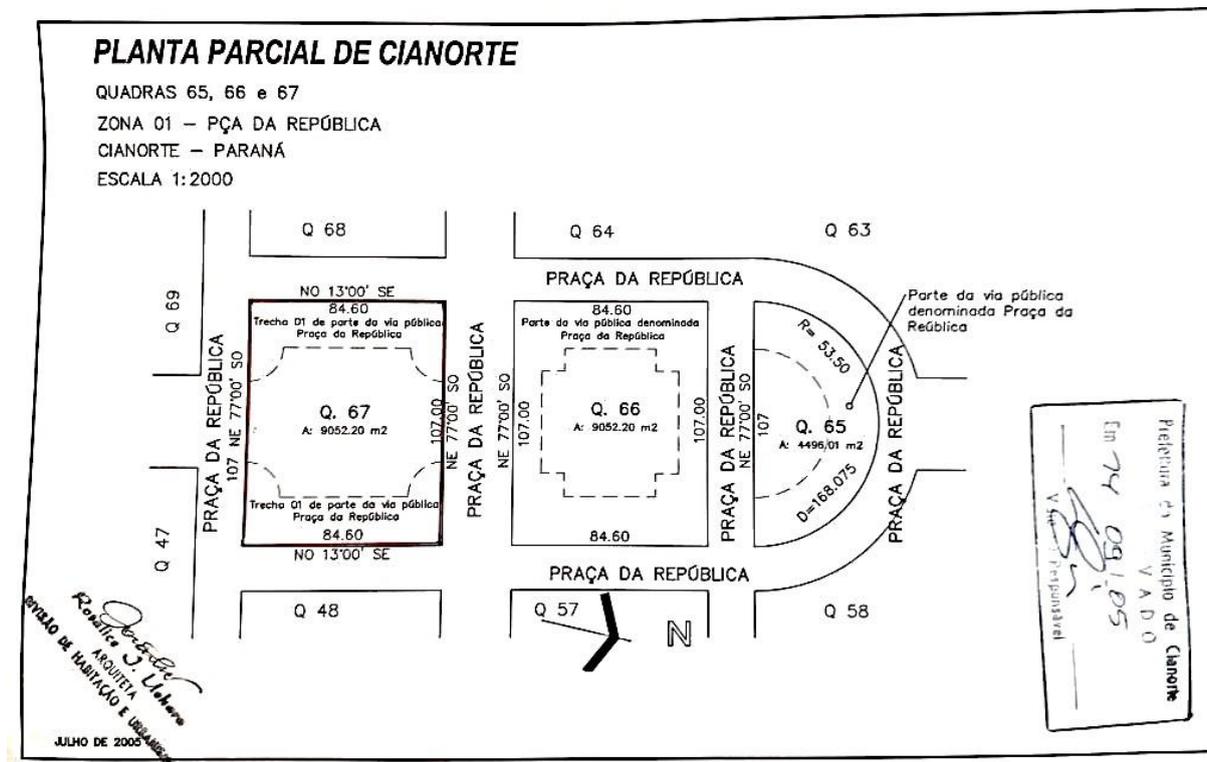
A notícia destaca a necessidade do novo prédio, o apoio político e a visão “progressista” da cidade. Para abrigar 2.000 m² de área construída, o edifício do novo Fórum foi implantado de frente à av. Brasil, no terreno que seria destinado a uma das praças propostas para compor o Centro Cívico, impedindo a visão do prédio do Paço Municipal.

A Praça da República, depois de legalizadas as alterações, ao final do ano de 2005, tem novo formato, de acordo com a prefeitura que demonstra por meio de desenho as alterações efetuadas, conforme Figura 05:

Podemos destacar ainda que a subseção de Cianorte da OAB-Ordem dos Advogados do Brasil, também recebeu a doação de um lote de terras na quadra 67, sob o nº 02-R-B, para edificar sua sede, em 20 de abril de 2006. Em notícia no jornal O Diário de Maringá, de agosto de 2006, com título *Prefeitura doa terreno para nova sede da OAB*:

A seccional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em Cianorte, acaba de receber da prefeitura a doação de um terreno de 463 metros quadrados para a construção de sua sede. O terreno está localizado ao lado da área onde está em construção o Fórum Eleitoral, na praça da República. Segundo o prefeito Edno Guimarães, a doação atende um pedido do presidente da Câmara de Cianorte, vereador Deolindo Novo, também advogado. “É um avanço para a nossa classe, mas uma conquista importante para a comunidade, que terá melhores acomodações quando precisar de assistência judicial”, disse Novo. As obras da Casa do Advogado devem ser iniciadas em setembro, atendendo ao disposto no documento de doação assinado recentemente pelo prefeito, que fixa como prazo máximo para o começo da construção o mês de outubro deste ano. O termo de doação foi lido pelo Tabelião Waine Agostinho. “O projeto é moderno e arrojado, com uma fachada dentro dos padrões da organização em todo o Estado”, disse o presidente da OAB/PR, Manoel Antônio de Oliveira Franco. O presidente da OAB de Cianorte, Adão Antonio Pereira do Lago, disse que estuda o projeto de adequação da área que deverá ser construída (ELEN ALMEIDA, O Diário.com, agosto 2006).

Figura 05 – Mapa da Praça da República, parte central do Centro Cívico.



Fonte: PMC.

A busca das entidades de classes, entre outras entidades, por um terreno como doação, promove o desmembramento da quadra 67. Assim, a Ordem dos Advogados do Brasil em Cianorte, também constrói sua sede em espaço destinado a praça, que comporia o Centro Cívico.

Para construção do Tribunal Regional Eleitoral do Paraná, Poder Judiciário da União Federal, foi destinada uma área de 1.637,10 m², sendo doada a data 02 RA da quadra 67, em 08 de novembro de 2005, através da lei nº 2599, com cláusula de reversão de propriedade, caso não observado o limite de um ano para início da construção da edificação e mais um ano para conclusão da obra.

Para construção do ginásio de esportes da Associação Paranaense de Ensino e Cultura (APEC), a câmara dos vereadores e o poder executivo doaram por meio da lei 2728 de 13 de setembro de 2006, a quadra nº 65, parte da Praça da República, com área já ampliada de 4.496,01 m², à “Associação Paranaense de Ensino e Cultura (APEC), para construção e manutenção de centro esportivo composto de 2 (duas) Quadras de Esportes, com área total de 1.887,39 m²; piscina com área de 250,00 m² e quadra para ginástica rítmica e judô com área de 393,82 m², objetivando a implantação de Curso de Educação Física” (CAMARA DOS VEREADORES DE CIANORTE, 2003), com cláusula de reversão do imóvel ao Patrimônio do Município, caso não inicie as obras no prazo máximo seis meses e as conclua no prazo máximo de vinte e quatro meses.

Outra notícia que foi destaque em Jornal, trata-se da divulgação do campus da Unipar pela própria universidade, descrevendo as instalações e a relevância da mesma para o crescimento da instituição na cidade:

Inaugurado em 1996, o Campus da Unipar em Cianorte, a quarta unidade universitária implantada fora de Umuarama, localizada em local privilegiado, no centro da cidade. Igual aos outros Campus da Unipar passou por crescimento vertiginoso. Hoje está com mais de 20 mil metros quadrados de área construída,

abrigando uma estrutura arrojada, que inclui laboratórios e outros ambientes especiais para aulas práticas e desenvolvimento de atividades de pesquisa e de ações (ligadas ou não a de extensão universitária) que interagem com a comunidade. Entre esses ambientes estão laboratórios dos cursos da saúde, laboratórios de informática e da prática jurídica, Tribunal de Júri Simulado, escritórios do Sajug (Serviço de Assistência Judiciária Gratuita), do Ciape (Centro Integrado de Apoio e projetos Empresariais) e do Ciunem (Centro de Incentivo a União Escola/Empresa), teatro, Museu Interdisciplinar de Ciências, Jardim Didático Experimental, biblioteca com mais de 37 mil volumes, ateliês de moda e o LTT (Laboratório de Tecnologia Têxtil). Valoriza o Campus, também, um dos complexos esportivos mais modernos do Paraná (JORNAL UNIPAR EDIÇÃO ESPECIAL, 2011, p. 20).

Assim, o Complexo Esportivo é edificado sobre uma das duas praças previstas por Jorge de Macedo Vieira para o Centro Cívico, ocupando totalmente o terreno destinado a uso público.

O terceiro Plano Diretor de 10 de outubro de 2006 deixa de citar o Eixo Monumental como estruturador viário e não retrata mais a importância do Centro Cívico como nos Planos anteriores, embora faça menção na Seção II - Do Desenvolvimento Territorial e Ambiental, no Art. 25 quanto à mobilidade urbana, nos itens: III - garantir a qualidade do desenho urbano e VII - promover e consolidar a hierarquização do sistema viário, conforme a função e capacidade de cada via no município.

Já em 20 de setembro de 2007, a lei 2897 determina a doação de 600,65 m², da data 02 RCR, da Quadra 67 para Associação Médica Regional de Cianorte, noticiado pelo jornal local, Tribuna de Cianorte Com o título “Associação Médica Regional de Cianorte inaugura sede”:

A associação Médica Regional de Cianorte (Amern) inaugura nesta sexta-feira (25), às 19h30, sua sede localizada na Avenida Goiás, 45, Centro Cívico (ao lado do Paço Municipal). Com um projeto moderno e arrojado, o prédio é a primeira sede da associação, que no próximo mês completa 42 anos de fundação. A iniciativa de construir um espaço para abrigar a Amern surgiu do seu atual presidente, médico Alcione Brussiguello Faidiga, e do tesoureiro, Dr. Carlos Henrique Polito Mafra, e recebeu apoio de todos os membros, que somam cerca de 70 profissionais. Com uma área de 278 metros quadrados, o prédio possui recepção, salas de ouvidoria e reuniões, cozinha, três banheiros, auditório e área de lazer. O projeto arquitetônico pertence ao Vinicius Nicoletti e a obra foi executada pela Construtora Nabhan. Os investimentos somam cerca de R\$ 260 mil e a sede ficará à disposição para dos associados para reuniões, palestras e confraternizações. A associação Médica Regional de Cianorte foi criada para congregar, defender e amparar a classe médica da cidade, estreitando e mantendo os laços entre seus membros, levando-os a respeitar os princípios da ética profissional. Também tem o papel de divulgação da medicina em todos os seus ramos e a intervenção nos assuntos referentes à saúde pública (MSWL, TRIBUNA DE CIANORTE, 25 jun. 2010).

É de praxe a prática de doação de terrenos da quadra 67. É o que acontece agora com a Associação Médica Regional de Cianorte que constrói sua sede para atender a classe médica, cujo caráter distancia do caráter público, finalidade inicial para este espaço.

Em 26 de novembro de 2007, é aprovada pela Câmara dos vereadores de Cianorte a lei nº 2939/2007 que autoriza o poder executivo a doar a data nº 02 da quadra nº 67, com área de 600,65 m², à Associação Regional dos Engenheiros, Arquitetos e agrônomos de Cianorte - AREARC, com cláusula de obrigação de iniciar as obras no prazo máximo de 06 meses e concluí-las no prazo máximo de 24 meses, sob pena de reversão do imóvel ao Patrimônio do Município. A inauguração ocorreu em junho de 2012.

Diante disso, a área pertencente ao Centro Cívico é novamente alterada através da lei nº 3398, de 15 de janeiro de 2010, que determina: “Fica denominada de "CENTRO CÍVICO" a região da cidade de Cianorte constituída pelas quadras 48, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67 e 68, da Zona 01, constantes da planta original da cidade de Cianorte.” Assim, as quadras 47 e 69 passam definitivamente a não pertencer ao “Centro Cívico”, conforme a Figura 2C.

A lei n 4336, de 27 de maio de 2014, desafeta e doa as datas 13 e 14 da quadra 47 (Figura 06) para o Ministério Público do estado do Paraná para construção das sedes das Promotorias de Justiça e tem sua redação alterada em 9 de março de 2016, ampliando para 60 meses o prazo para execução da obra, sob pena de reversão do imóvel ao Patrimônio do Município de Cianorte.

Figura 06 – Lotes desafetados, destinados as Promotorias de Justiça.



Fonte: Acervo PMC, consultado e adaptado pelos autores em 25 de maio de 2018.

Construída na 8ª gestão de 1989-92, do prefeito Edno Guimarães e reformada e ampliada em 2016, a sede da 13ª Regional de Saúde com a unidade regional da Farmácia do Paraná, ocupa os lotes 2-3-4 da quadra 48 e atende Cianorte e os municípios circunvizinhos.

Embora a intenção tenha sido levantar toda a legislação que alterou o Centro Cívico em seu aspecto inicialmente proposto, as leis em questão não obedeceram a um padrão em sua nomenclatura ou textos, o que dificulta o acesso ao conteúdo; algum ato legislativo pode não ter sido encontrado e não fazer parte dessa relação de leis apuradas, ficando a lacuna para atualização do quadro, caso necessário para outros pesquisadores que venham a se interessar pela temática.

Espaço (re)produzido do Centro Cívico

Atendendo a hierarquia da legislação, faz-se necessário observar a Constituição Federal, Estadual e demais códigos, nessa ordem conforme relatado no Plano Diretor de Cianorte (2006) no Capítulo I, Art. 1º:

O Plano Diretor do Município de Cianorte é o instrumento estratégico de desenvolvimento e expansão urbana e de orientação dos agentes públicos e privados que atuam na produção e gestão da cidade, aplicando se esta Lei em toda extensão territorial do Município.

Parágrafo Único: Toda legislação municipal pertinente à matéria tratada pelo Plano Diretor deverá obedecer às disposições nele contidas.

Art. 2º Este Plano está fundamentado nas determinações dispostas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei Orgânica do Município de Cianorte, na Lei Federal nº 10.257/2001, Estatuto da Cidade, na Carta Mundial pelo Direito à Cidade e demais legislações correlatas e pertinentes à matéria.

Art. 3º O Plano Diretor é parte integrante do processo de planejamento municipal, devendo o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual incorporar as políticas públicas, programas, projetos, planos, diretrizes e as prioridades nele contidas.

No seu capítulo II trata dos princípios da função social da cidade conforme descrito:

Art. 4º A função social da cidade de Cianorte compreende o pleno exercício de todos ao direito à cidade, entendido este como direito à terra, aos meios de subsistência, ao trabalho, à saúde, à educação, à cultura, à moradia, à proteção social, à segurança, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, ao saneamento, ao lazer, à informação, à acessibilidade e demais direitos assegurados pela legislação vigente.

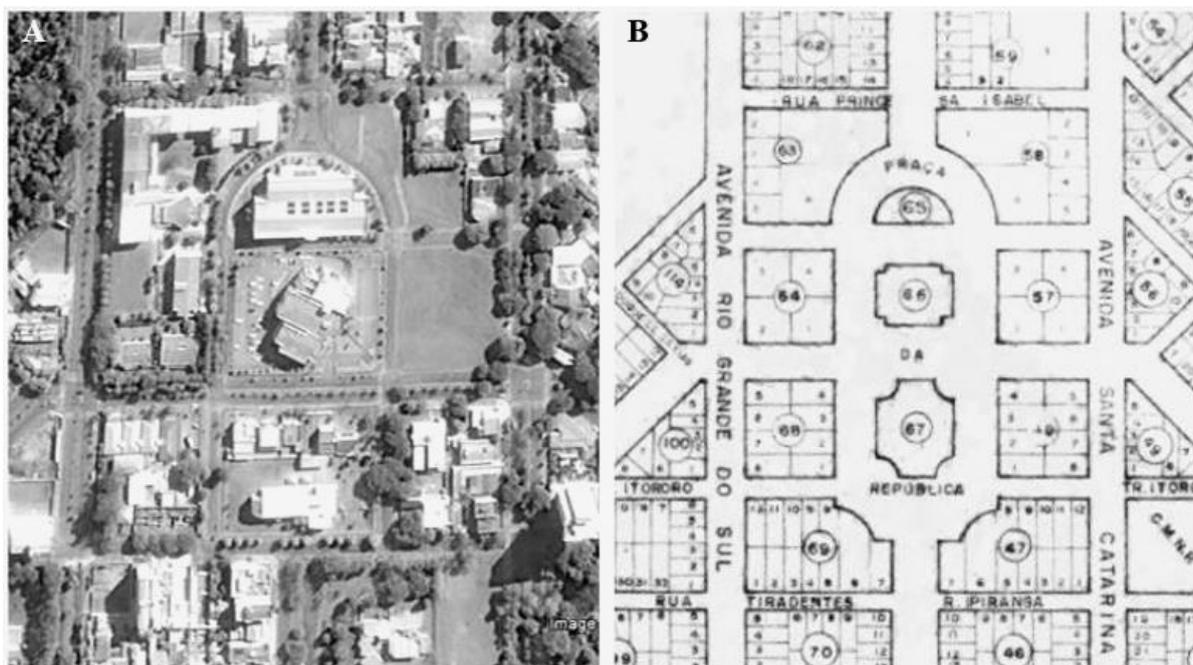
Na Seção III que trata da sustentabilidade descreve:

Art. 14 É dever do Poder Público Municipal e da comunidade zelar pela proteção, pela qualidade ambiental e pela preservação do patrimônio histórico, artístico, cultural e paisagístico em todo o território do Município, de acordo com as disposições da Legislação Municipal e das normas adotadas pelo Estado e União.

De acordo com exposto, o plano diretor é o instrumento de tratamento do solo urbano, sendo a questão central para a política de desenvolvimento urbano. É em seu âmbito que estão presentes as exigências para o cumprimento da função social da propriedade urbana.

Diante da inobservância do plano inicial para Cianorte, a atuação do poder executivo apoiado pelo poder legislativo, foi ao longo dos anos por meio da legitimação dos atos políticos, desconfigurando o proposto pelo engenheiro Jorge de Macedo Vieira no projeto urbanístico inicial, como vemos por meio da análise da legislação e comparativo entre o executado até 2016 e a proposta inicial de 1955 (Figuras 07A e 07B).

Figura 07A – Centro Cívico vista aérea de 2016.
Figura 07B – Centro Cívico projeto inicial de 1955.



Fonte: (A) Google Earth-Mapas, 25 jun. 2016. (B) Arquivo PMC.

Também houve alteração no aspecto formal proposto inicialmente, descaracterizando, dessa forma, o aspecto monumental que é de um grande *boulevard* com vias de circulação de larga proporção e com seus espaços vazios ladeados por edifícios de significados hierárquicos, como pretendia configurar, os quais seriam marcados com características singulares dentro da malha urbana, formando um conjunto diferenciado dos demais na cidade.

A análise da Figura 07A indica que os investimentos particulares foram priorizados em detrimento dos direitos dos cidadãos ao espaço público, resultando em um espaço desprovido de proporção entre os edifícios, sem recuos adequados e sem distanciamento que remeta à perspectiva monumental, tanto almejada por Vieira. Hoje podemos evidenciar em nossa análise uma sobreposição de edifícios desarticulados demonstrando a falta de (re)planejamento do conjunto observado na Figura 07B.

Diante disso, entendemos que a apropriação de um espaço pela população parte primeiro da existência de um território com esta finalidade. A Praça da República sequer existe de fato, a não ser pela denominação histórica, uma vez que seu uso e nome foram alterados antes mesmo de existir. Hoje, denominada “Centro Cívico Edno Guimarães”, é ocupada por edifícios públicos e privados, configurando um espaço sem identidade própria, cuja existência não cumpre o objetivo inicial. Em 2010, através da lei 3398-10, o espaço que compreende as quadras pelas quadras 48, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67 e 68, passa a ser denominado “CENTRO CÍVICO”, foi revogada pela Lei nº 4808 de 2016, que altera a denominação anterior para “CENTRO CÍVICO EDNO GUIMARÃES”, em homenagem ao antigo prefeito falecido em 19 de agosto de 2014.

O território, a apropriação do espaço e o apagamento da memória

A falta de percepção dos fatos pela população pode ser elucidada quando alguns conceitos são compreendidos, a existência de um território de fato leva a apropriação do espaço o que dificulta a tentativa de apagamento da memória. Vamos discutir os conceitos a seguir.

Para maior compreensão, conceituamos território e espaço segundo Haesbaert pautado em Henri Lefebvre (1987):

Dessa forma, o importante a enfatizar aqui é que a noção de território deve partir do pressuposto de que: primeiro, é necessário distinguir território e espaço (geográfico); eles não são sinônimos, apesar de muitos autores utilizarem indiscriminadamente os dois termos – o segundo é muito mais amplo que o primeiro. O território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza); o território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar, aqui, de consciência, apropriação ou mesmo, em alguns casos, identidade territorial, e uma dimensão mais objetiva, que se pode denominar de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação político econômica (HAESBAERT, 2007, p. 42).

Com a alteração do nome de Praça da República em 2010 para “Centro Cívico” e em 2016 para “Centro Cívico Edno Guimarães”, outro elemento a ser considerado é a possibilidade do apagamento da memória coletiva acerca da existência da Praça da República; conforme cita Halbwachs (1990), é necessário levantar e registrar os fatos de importância histórica para um grupo social a fim de que estes não se percam.

Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, aquele mesmo em que esteve engajada ou que dela suportou as consequências, que lhe assistiu ou dela recebeu um relato vivo dos primeiros atores e espectadores, quando ela se dispersa por entre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais esses fatos não interessam mais porque lhe são decididamente exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem (HALBWACHS, 1990 p. 80-81).

Dentre o que se perdeu com a não execução da proposta inicial para o Centro Cívico, podemos observar que sua ocupação se deu aleatoriamente de acordo com a necessidade ou conveniência momentânea, negligenciando o plano original. Os Planos Diretores não contemplaram ferramentas que garantissem sua execução, deixando a sorte da gestão municipal definir seu destino, somente com o Plano Diretor de 2006 o Conselho passou a deliberar sobre obras de impacto:

Apesar de já possuir uma cultura de planejamento urbano, constatou-se que somente após a aprovação do novo Plano Diretor Municipal a prática de reunir o Conselho incorporou-se à rotina da administração municipal, por exemplo, para aprovação de novos loteamentos, projetos e obras de impacto, como a Revitalização do Centro e do Pátio Ferroviário (MOREIRA, TERBECK, 2015, p. 234).

Pensar o Centro Cívico, sua função e apropriação formal nos remetem à análise do processo de ocupação da cidade nos seus múltiplos aspectos, dentre eles: o histórico, econômico, político e cultural, os quais envolvem a colonizadora, o poder público e a população por meio dos seus grupos sociais uma vez que se trata de um conjunto indissociável e complexo. Há que se estudar os vários atores envolvidos nesse processo, cada qual em seu tempo, como nos ensina Santos (1978):

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais

do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Para analisar a atuação dos agentes produtores dos espaços urbanos aqui tratados, abordaremos sobre os principais e mais atuantes agentes que protagonizaram as alterações de acordo com as leis já analisadas.

Os principais agentes produtores do espaço na cidade

Cianorte, nos moldes das cidades planejadas por grandes colonizadoras, tem um plano inicial a ser executado, um projeto urbanístico a ser seguido, cujo domínio sobre o espaço urbano se estabelece inicialmente através de um capital particular a ser transferido paulatinamente ao poder público, local que vai se constituindo a medida em que a cidade toma forma.

Atualmente, o Estado e o capital são os principais produtores e reprodutores do espaço urbano, sendo responsáveis por transformações contraditórias entre a sociedade e o ambiente, visto que detêm o domínio na determinação das demandas sobre o uso do solo urbano, buscando acima de tudo interesses particulares em detrimento dos interesses da população, cabe neste momento, compreender como se desdobram os fatos por meio das diversas formas de atuação destes sobre a urbanização efetivamente.

Dessa forma, o espaço urbano deve ser entendido e estruturado a partir de sua destinação de uso, considerando no entrelaçar destas áreas o conjunto que denominamos cidade. De acordo com a diversidade de funções, cada espaço urbano apresenta características próprias e atividades distintas. Corrêa (1995) define espaço urbano por:

O conjunto dos usos da terra justapostos entre si definem áreas, como o centro da cidade, local de concentração de atividades comerciais, de serviços e de gestão, áreas industriais, áreas residenciais distintas em termos de forma e conteúdo social, de lazer, e entre outras aquelas reservadas a futura expansão. Este complexo conjunto de usos da terra é, em realidade, a organização espacial da cidade, ou simplesmente, o espaço urbano, que aparece assim como espaço fragmentado (CORRÊA, 1995, p. 7).

Porém, toda essa forma de organização espacial é constituída de diferentes agentes produtores do espaço urbano. Afinal, quem são os agentes produtores do espaço urbano? Como eles agem ou atuam sobre a produção e reprodução do espaço urbano? Para Corrêa (1995), os agentes produtores do espaço urbano são os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos. Eles agem de várias formas sobre a produção e reprodução do espaço urbano, por exemplo, os grandes proprietários industriais e as grandes empresas comerciais, atuam como consumidores do espaço “necessitam de terrenos amplos e baratos que satisfaçam requisitos locacionais pertinentes às atividades de suas empresas, junto a portos, a vias férreas ou em locais de ampla acessibilidade à população” Para o autor “as relações entre os proprietários dos meios de produção e a terra urbana são mais complexas. A especulação fundiária tem duplo efeito [...] onera os custos de expansão na medida em que esta pressupõe terrenos amplos e baratos” Dessa forma, Corrêa enfatiza que o preço dos imóveis é responsável pelo aumento do preço da terra.

Outros agentes destacados por Corrêa (1995) são os proprietários de terras, estes atuam com o objetivo de “obterem a maior renda fundiária de suas propriedades, interessando-se em que estas tenham o uso mais remunerador possível, especialmente o uso comercial ou residencial de *status*” argumenta que nesta relação há um “valor de troca da terra e não de uso”. Diante disso, alguns proprietários que detêm mais capital “poderão até mesmo ter suas terras valorizadas através do investimento público em infraestrutura, especialmente a viária” (CORRÊA, 1995, p. 2).

Já os promotores imobiliários são os agentes que realizam as seguintes operações, podendo

estas ser realizadas totalmente ou de forma parcial. Dentre elas, destacam-se: “incorporação; financiamento; estudo técnico; construção ou produção física do imóvel; e comercialização ou transformação do capital-mercadoria em capital-dinheiro, agora acrescido de lucro” (CORRÊA, 1995, p. 3).

Para Corrêa (1995), o Estado atua na “organização espacial da cidade. Sua atuação tem sido complexa e variável tanto no tempo como no espaço, refletindo a dinâmica da sociedade da qual é parte constituinte”

Corrêa (1995) destaca que o Estado dispõe de um conjunto de instrumentos que podem empregar em relação ao espaço urbano, dentre eles estão o:

Direito de desapropriação e precedência na compra de terras; regulamentação do uso do solo; controle de limitação dos preços das terras; limitação da superfície da terra de que cada um pode se apropriar; impostos fundiários e imobiliários que podem variar segundo a dimensão do imóvel, uso da terra e localização; taxação de terrenos livres, levando a uma utilização mais completa do espaço urbano; mobilização de reservas fundiárias públicas, afetando o preço da terra e orientando espacialmente a ocupação do espaço; investimento público na produção do espaço, através de obras de drenagem, desmontes, aterros, e implantação de infraestrutura; organização de mecanismos de créditos à habitação; e pesquisas, operações- testes como materiais e procedimento de construção, bem como o controle e produção e do mercado deste material (CORRÊA 1995, p. 4).

E por fim, Corrêa (1995) apresenta os agentes excluídos, ou seja, aqueles que não têm condições de pagar aluguel e muito menos as condições de adquirir um imóvel. Para o autor existem ainda alguns fatores que se encontram relacionados a esse agente que são: “desemprego, doenças, subnutrição que delineiam a situação social dos grupos excluídos. A estas pessoas restam como moradia: cortiços, sistemas de autoconstrução, conjuntos habitacionais fornecidos pelo agente estatal e as degradantes favelas” (CORRÊA, 1995, p. 4); para estes, o acesso a áreas públicas, como praças, proporciona melhoria na qualidade de vida.

Resultado: o novo desenho e o novo uso

Dessa forma, as reflexões apresentadas têm como intuito discutir a (re) produção do espaço urbano, levando-se em consideração a sociedade local, sem deixar de lado os fatos históricos, políticos e sociais de uma determinada época. Diante disso, a cidade pode ser compreendida a partir do processo que envolve a atuação humana sobre o ambiente natural, como é o caso do Centro Cívico de Cianorte.

Assim sendo, destaca-se que:

A cidade, enquanto construção humana é um produto histórico-social e nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico de uma série de gerações. Expressão e significação da vida humana, obra e produto, processo histórico cumulativo, a cidade contém e revela ações passadas, ao mesmo tempo em que o futuro, que se constrói nas tramas do presente – o que nos coloca diante da impossibilidade de pensar a cidade separada da sociedade e do momento histórico analisado (CARLOS, 2004, p. 11).

Esse resultado das ações passadas sobre o espaço atual passa a ser compreendido face as suas transformações, devendo ser analisada a partir dos feitos e não feitos que determinaram sua configuração atual, que são reflexos de uma sociedade que se organizou e atuou sobre o espaço. Dessa forma, reitera-se que:

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171).

Assim, analisando o processo de (re)produção pelo qual passou o Centro Cívico enquanto espaço urbano, a alteração em sua área, aspecto formal e finalidade de uso, resulta em uma diferença da proposta inicial de Vieira, em especial considerando seu caráter de espaço público e o que por fim resultou em oferta à população. Foram atendidas as solicitações de entidades de classe, instituição particular de ensino, judiciário, órgãos do Estado, em um misto de interesses particulares e públicos, sendo estes os beneficiados com as alterações.

O resultado formal alcançado difere de um conjunto de praças ecléticas, que favorece a valorização dos edifícios públicos como o criado por Vieira, usando o espaço aberto pelas praças como ponto alto de um dos 3 eixos estruturadores da cidade, característica marcante de seu projeto, seria este um ponto de destaque na malha urbana. Vias estreitas substituíram a avenida larga, edifícios ocuparam as duas praças. A população perdeu o espaço aberto, as praças e a mobilidade oferecida no traçado original.

O uso da legislação urbana como ferramenta de (re)produção do espaço urbano sedimenta e legaliza o resultado da falta de participação da sociedade nas decisões sobre o uso do espaço público, o que se destaca no exemplo aqui descrito. Merece discussão e questionamento junto à sociedade para que, com maior participação, o espaço público seja desenhado de acordo com as necessidades da população local.

Referências

ARAÚJO, R. S. **Modificações no planejamento urbanístico**. São Paulo: Nobel, 2009.

ALMEIDA, E. **OAB de Cianorte com sede própria**. O Diario.com, agosto 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 outubro 1988/obra coletiva de autoria da Saraiva com colaboração de Antonio Luiz Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 39 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

CARLOS, A. F. A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.

_____. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2004. 154 p.

CIANORTE. Câmara Municipal. **Lei Ordinária 49 de 23 de junho de 1971**. Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 128 de 09 de dezembro de 1972**. Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **lei Ordinária 129 de 09 de dezembro de 1972**. Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 1137 de 04 de novembro de 1988**. Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 1966 de 09 de dezembro de 1998**. Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 2583 de 13 de setembro de 2005.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 2728 de 13 de setembro de 2006.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 2745 de 10 de outubro de 2006.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 2897 de 20 de setembro de 2006.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 2939 de 26 de novembro de 2006.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 3398 de 26 de novembro de 2010.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 4336 de 27 de maio de 2014.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei Ordinária 4808 de 26 de novembro de 2016.** Disponível em: <<http://camaracianorte.pr.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano.** São Paulo: Ática, 1995.

CMNP. **Companhia Melhoramentos Norte do Paraná.** Acervo.

DA CIDADE, Estatuto. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. **Regulamenta os artigos**, v. 182, 2001.

DPH-PMSP. **Departamento do Patrimônio Histórico da Prefeitura de São Paulo.** Acervo não catalogado do Escritório de Jorge Macedo Vieira.

GOOGLE EARTH-MAPAS. Disponível em: <<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Revista do Departamento de Geografia**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 7-19, 2007.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HERTZBERGER, H.; MACHADO, C. E. L. **Lições de arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARUCCIA, M. A. F. Reflexões sobre a produção e reprodução do espaço na cidade de São Paulo. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 293-312, 2017.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**, Paris. Anthropos, 1987.

LEFEBVRE, H.; FORTUNA, C. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

JORNAL UNIPAR. Edição especial. Universidade paranaense- UNIPAR. **Campus Cianorte**. a. 11, n. 59. jun. 2011. Disponível em:

<https://issuu.com/diegogiroto/docs/jornal_unipar_edicao_especial>. Acesso em: 25 maio 2017.

MARTINS, J. S. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. v. 9. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, T. A.; TERBECK, M. I. Planos diretores municipais de pequeno porte no Paraná: Cianorte, Rondon e São Tomé. **Urbe**. Revista Brasileira de Gestão Urbana, v. 7, n. 2, 2015.

MSWL, TRIBUNA DE CIANORTE, 25 de jun. 2010.

O DIÁRIO DE MARINGÁ. **Prefeitura doa terreno para nova sede da OAB**. 2006. Disponível em: <<http://maringa.odiario.com/parana/2006/08/prefeitura-doa-terreno-para-nova-sede-da-oab/30234/?amp=true>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

REIS, N. G.; BENTES, J. C. G. Urbanização dispersa e novas formas de tecido urbano: estudos, diálogos e desafios. In: **ENANPARQ**, 4., 2016. Anais... Porto Alegre, ENANPARQ, 2016.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

SOBARZO, O. **A produção do espaço público**: da dominação à apropriação. GEOUSP: Espaço e Tempo, n. 19, p. 93-111, 2006.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. **Presidente do TJ inaugura fóruns em Arapongas, Cianorte e Icaraíma**. 2008. Disponível em: <<https://tj-pr.jusbrasil.com.br/noticias/50720/presidente-do-tj-inaugura-foruns-em-arapongas-cianorte-e-icaraima>> Acesso em: 5 mar. 2017.

3. SERTÃO E CIDADES: A IMAGINAÇÃO CRIATIVA, MAS TAMBÉM A INTERPRETAÇÃO INVENTIVA, NA LITERATURA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Bruno Flávio Lontra Fagundes

*Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba
(Riobaldo)*

Os historiadores sempre enfrentaram o questionamento sobre a relação entre História e Literatura, ora discutindo a afirmação de que escrevem textos como os fazem os escritores literários, ora esclarecendo que, no texto do historiador, o contexto social opera mais do que mera referência, ao contrário do escritor literário - em cujo texto o “contexto social existe [...] apenas como referência ao mundo” (BATISTA CARDOSO, 2006, p. 39). Mesmo marcando as diferenças, os historiadores sabem, no entanto, que há textos e autores literários que lhes são fundamentais quando está em jogo o exame de realidades históricas, embora nunca devam acreditar no que os escritores falam de si mesmos, no caso de João Guimarães Rosa, então, não se deve acreditar mesmo, porque Rosa queria sempre se engrandecer, olhando com uma quase obsessão para uma vaga na Academia Brasileira de Letras.

Na obra literária do escritor, escrita entre os anos 1930 e os anos 1960, o livro *Grande Sertão: Veredas*, publicado em 1956, é um momento decisivo, haja vista que, paralelo às inovações linguísticas que consagraram o autor na história da literatura brasileira, o livro sempre reatualiza questões centrais da história do Brasil, articulando fatos das relações sociais e políticas, herdadas historicamente, a uma época de modernização da vida econômica e cultural do país. Quer dizer, em outras palavras: não destaquemos jamais um texto literário de seu contexto! Mesmo a maior ficção de todas, não escapa nunca de algumas referências ao real, referências ao que está “fora do texto”, além texto. Em uma pesquisa da biblioteca de escritores literários, podemos verificar isso. Pela biblioteca podemos saber quem o escritor lia, quem ele grifava e realçava, e quem, depois, aparece em seu texto literário, crivando-o de trocas e interações com outros escritos, artes e mesmo textos intelectuais. Com Rosa, esta é a mais pura verdade. *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, é o livro mais marcado da biblioteca de Rosa – e poderia não ser? – mas há outros menos conhecidos de que – alguns inclusive – há trechos inteiros decalcados e recriados pelo escritor dentro de sua obra.

Seus livros – em especial os livros *Grande Sertão: Veredas* e *Corpo de Baile*, ambos publicados em 1956 – sempre me motivaram a tomar a obra literária do escritor e o processo de sua construção para a análise da história brasileira. É quase um lugar comum no campo da Teoria Literária a rejeição a se tomar a obra do escritor Guimarães Rosa para se pensar o Brasil. Mas foi com esse propósito que assim o fiz, para o que pesquisei sua biblioteca particular. Consultei, especialmente, seus livros de caráter artístico-literário, geográfico, antropológico, histórico e sociológico, etnográfico e de folclore, elaborados na confluência da imaginação inventiva e da reflexão interpretativa sobre a sociedade e a história brasileiras. Não se pode esquecer que o escritor está produzindo sua literatura num momento em que os cursos de Humanidades estão crescendo no país – cursos criados nos anos 1930. É possível verificar o diálogo de Guimarães Rosa com homens e livros e os impactos que estes tiveram em suas elaborações imaginárias sobre o Brasil, concebidas como expressão de uma proposta de arte que acabou por oferecer uma interpretação do país em meados do século XX. Não esqueçamos de que o escritor foi um diplomata durante a maior parte da

vida e daí depreende-se seu trânsito entre artistas da arte inventiva e da arte interpretativa, o trânsito entre artistas diversos e intelectuais.

O escritor fez algumas viagens ao interior do país – poucas viagens, suficientes para construir uma autonarrativa sobre si mesmo e de sua literatura – combinada com as várias viagens ao estrangeiro no cargo de diplomata, um cargo de carreira que seguiu até morrer, depois de ter abandonado a Medicina. Era grande sua interação com textos e intérpretes do Brasil, buscando conhecer o sertão e os sertanejos – do que resultou na elaboração de uma visão estética do Brasil que terminou sendo, a um só tempo, uma proposta de abordagem do país e um conhecimento necessário que lhe permitiu atuar como mediador entre dois mundos: os mundos urbano e o rural, os mundos da cidade e do sertão, e os universos da comunidade de homens da cultura escrita no livro – normalmente nas cidades – e o da comunidade de homens que mal leem e escrevem cartas e bilhetes – normalmente o mundo rural no Brasil dos anos 1940 e 1950. O mundo tradicional.

Ao contrário de experiências históricas em que a modernização técnica e a modernidade afetaram o tipo de convívio entre áreas urbanas e rurais, entre cidade e sertão, englobando as sociedades num processo de homogeneização sob a égide das cidades, no Brasil a modernização se fez mantendo e se aproveitando de características e tradições da vida rural, num processo em que a cidade não acabou com o sertão, fato formulado pelo protagonista do livro *Grande Sertão: Veredas*, o jagunço Riobaldo Tatarana, na pergunta que faz ao senhor que o ouve contar histórias: “Ah, tempo de jagunço tinha mesmo de acabar, cidade acaba com o sertão. Acaba?”.

No Brasil e no mundo de meados do século XX, as atividades artística e diplomática de Guimarães Rosa não se desvincularam, e foram executadas através de interlocuções sociais e culturais subjetivadas numa escrita literária que acabou por figurar um Brasil de conflitos e solidariedades, um país em que o escritor atuava se revelando na própria trama de suas histórias, agindo como mediador entre populações de capitais culturais díspares e diversificadas. O escritor sugeria que ele era um personagem de si mesmo, de sua própria literatura: “[...] às vezes quase acredito que eu mesmo, João, sou um conto contado por mim mesmo [...]”; “provavelmente, eu seja como meu irmão Riobaldo”; “minhas personagens, que são sempre um pouco de mim mesmo, um pouco muito [...]”¹. Essas revelações favorecem a inquirição de seu texto literário de modo a deslocar para as tramas da literatura as atividades do artista e do diplomata, observadas nas ações de personagens que são o próprio escritor em atuação. Seu projeto literário e cultural aproximava sertão e cidade por uma obra de cultura.

Enquanto universo específico, o texto literário torna-se ainda dispositivo com cujas propriedades o escritor – ao organizar os personagens em tramas segundo concepções de mundo, de sociedade e de Brasil – sem querer, provavelmente, revela o que valoriza, seleciona e qualifica como importante no debate público, informando-nos dos posicionamentos que toma diante de questões sociais vividas pela mediação das histórias. Sem perder sua essência ficcional e densidade artística, a literatura de Rosa, tal como a percebo, acaba por mobilizar uma interpretação da sociedade que se organiza dentro do texto, em função do que se desnudam a natureza e o caráter das relações sociais examinadas pela lente dos enredos literários e valorações simbólicas que dão vida a fatos e a personagens.

A imaginação das interpretações sociais e a interpretação das mensagens da literatura

Uma pesquisa na biblioteca de Rosa identifica como o escritor selecionou e valorizou temas da vida brasileira no interior do debate institucionalizado sobre o Brasil, sugerindo a interação do “homem de cultura” Guimarães Rosa com outros homens de cultura e com os sertanejos a quem ele muito pouco visitou depois que saiu de sua cidade natal, com 10 anos de idade. Estes sertanejos são sujeitos tanto de sua criação literária, como das explicações do país: o escritor ia conhecendo - pelos

¹ As afirmações foram retiradas de LORENZ, G. Diálogo com Guimarães Rosa. In: ROSA, J. G. **João Guimarães Rosa**. Ficção Completa em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. I. p. 27- 61.

livros de sua biblioteca e pelos debates de que participava na condição de escritor e diplomata em meados do século XX – um país que ele qualificava um pouco a maneira de Euclides da Cunha. Qual seja: um país onde sua verdade e sua originalidade estavam nos sertões do território e em suas populações alojadas lá, e não nas cidades, onde o que havia era – segundo uma leitura tomada de Euclides da Cunha – uma civilização de empréstimo, europeizada, nada essencialmente brasileira. Curioso que os anos 1940 e 1950 são no Brasil aqueles em que crescem no país o movimento operário e as reivindicações por uma sociedade mais justa, e era nas cidades em que aquelas demandas por justiça social mais fervilhavam. Em outras palavras, parecia estar em jogo algo como uma disputa conceitual de caráter bastante político: de um lado, o conceito de “cultura popular”, que seria, idealmente, algo puro e original, nacional, contra um conceito de “cultura de massas”, ao contrário algo impuro, contaminado por ideias alienígenas, internacionalista. O verdadeiro Brasil estaria, claro, nas tradições mantidas pela “cultura popular”. Um raciocínio bastante conservador, em se tratando de um momento em que as massas da cidade – onde fervilhavam as reivindicações sociais e o movimento operário – eram desqualificadas como “não-brasileiras”.

A pesquisa das leituras que Guimarães Rosa fazia reforça a convicção de que sua obra acabou por propor uma visão do Brasil sob a perspectiva da criação literária mediada pelas interpretações do país vigentes em sua época histórica. Para criar textos de literatura, Rosa guardou em sua biblioteca, marcou, anotou e utilizou muitos livros de Etnografia, Geografia, Antropologia, Folclore – significativos do debate de então sobre as interpretações do Brasil. O tema dos sertões, das fazendas e da vida rural brasileira, está no centro dos relatos e textos lidos pelo escritor, incitando-me a pensar como ele concebia esses livros, tomando-os como fontes de criação literária.

Como é bastante previsível, o tema do sertão atraiu o interesse de leitura de Guimarães Rosa.

O *topos* do sertão está fixado explicitamente em muitos livros de sua biblioteca sob diversas qualificações e, mais implicitamente, em diversos livros que, mesmo não trazendo o sertão como tema central, ofereciam ao escritor elementos para a elaboração de seu sertão literário. A obra-prima *Grande Sertão: Veredas* é atravessado pela discussão sobre como o sertão – tido como categoria-chave de entendimento do país, e mais especialmente do entendimento das regiões brasileiras – era ainda importante na construção discursiva de uma unidade nacional desejada, mesmo que unidade fraturada na dicotomia sertão-litoral que – desde *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e depois em *Capítulos de História Colonial*, de Capistrano de Abreu - tanto marcou a história das interpretações sobre o país².

Envolvido por essa dicotomia sertão (universo rural) - litoral (universo urbano), Rosa soube dissipá-la, porém, sem o que não poderia figurar o Brasil que sua imaginação literária supunha, e que, de certa forma, propôs como termo das discussões sobre o país. Rosa agiu como o escritor literário, que não pode deixar ver sua literatura como algo pela qual se interpreta o país, afinal a literatura não é história! Muito embora, ele tenha seguido uma tradição, uma linha de pensamento sobre o Brasil ao mesmo tempo reforçada e rediscutida pelas análises interpretativas do país em meados do século XX. Se aceitarmos que os textos literários de Rosa valorizam o sertão e a “civilização pastoril” (ABREU, 1963) – constituída no processo de penetração do território interior brasileiro na história – a literatura rosiana torna-se tributária de ideias que, no debate interpretativo, qualificaram o sertão e os sertanejos como portadores de civilização e de cultura. Críticos literários

² CUNHA, E. **Os Sertões**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1952 e ABREU, J. C. **Capítulos de História Colonial & Os Caminhos antigos e o Povoamento do Brasil**. 5ª ed. Brasília: Ed. da UNB, 1963. A representação da fratura sertão-litoral na história do pensamento brasileiro não se restringiu a Euclides da Cunha e a Capistrano de Abreu e atravessou a percepção de país na criação literária brasileira na história por longo tempo. A representação desta fratura gerou diversos desdobramentos interpretativos e temáticos, ora estudados, ora supostos, na reflexão teórica de vários autores (as), dentre eles: Janaína Amado, Nísia Trindade Lima, Candice Vidal e Souza, Roberto Ventura, Luciana Murari, Antônio Cândido, Nicolau Sevcenko, Roberto da Mata, Lília Moritz Schwarcz, Roberto Schwarcz.

que fazem crítica genética de obras, há os que descobriram que a obra-prima *Grande Sertão: Veredas* teria outro título: *Grande Sertão: Cidades*.

Para a análise que proponho sobre parte da literatura de Guimarães Rosa, busco entender fatos da história social, política, econômica e cultural brasileira e mundial, tais como: os condicionantes e os intercâmbios na produção de arte e literatura de meados do século XX, as relações surgidas de disputas ideológicas, a constituição de uma esfera crítica literária no Brasil separada, pouco a pouco, da reflexão social – esfera sedimentada pelo crescimento da indústria editorial e pela criação de universidades nos anos 1930 – avaliando seus impactos no diálogo de Rosa com os intérpretes do Brasil e no modo como o escritor, de alguma maneira, metaforizou uma concepção de sociedade e de história figurada em seus textos e livros. Ao contrário do que se pensa quando o objeto é a magnífica obra de cultura linguística de Guimarães Rosa.

Afetados pelas consequências de um mundo em guerra e por disputas ideológicas, os meados do século XX brasileiros foram marcados por intenso debate de ideias em torno dos impactos da urbanização e das rápidas transformações técnicas e industriais em um país de forte herança ruralista e com cidades que recebiam grande população migrante das áreas rurais com baixos índices de escolarização e, por isso mesmo, com acesso restrito ao escrito. As vicissitudes de um processo de modernização que avançava sobre o país, e que se encontrava com antigos hábitos e modos de vida das populações das áreas rurais, marcaram o contexto em que Guimarães Rosa exerceu suas atividades de escritor e diplomata, escrevendo livros de literatura que, publicados nas grandes cidades brasileiras para públicos escolarizados, tematizavam o universo rural de tradições e falta de escolarização.

Importa a mim realçar as trocas intelectuais e artísticas de Rosa para criar sua literatura – digamos, “literatura híbrida” – é preciso, porém, fazer algumas ponderações sobre a natureza da fonte literária e o estado da crítica de literatura de meados do século XX no Brasil.

Reduzir a criação de literatura à atividade intelectual – o que, razoável, Rosa deplorava – é uma coisa. Mas, outra coisa é – não importando se o escritor saiba disso ou não - admitir que textos literários – gostemos ou não – estão em permanente interação com outros textos sociais, não só textos literários. Essa é uma via de mão dupla: se textos sociais, de intérpretes sociais, são importantes pelo componente de imaginação de realidades que oferecem aos poetas a fim de elaborar suas ficções, também os textos literários fazem, em linguagem não formalizada, proposições interpretativas significativas sobre a vida social, oferecendo aos intérpretes da sociedade elementos e enredos de sentido para que elaborem suas visões de realidade. Entende-se, aqui, a construção literária de Rosa como proposições para os dilemas e desafios do mundo social brasileiro, afinal, em algum momento, nossa compreensão do passado “se adapta às estratégias de dotação de sentido que estão contidas, em suas formas mais puras, na arte literária” (WHITE, 2001, p. 109).

Tomada como interpretação mediada por textos que organizam a realidade esteticamente, a literatura de Rosa exige atenção, ainda, às noções que informavam o escritor de que os livros interpretativos sobre o Brasil – e o debate com intérpretes – poderiam supri-lo de material para sua criação literária.

Se quisermos conceber Guimarães Rosa e a construção de sua obra literária como proponentes de uma interpretação da realidade histórica brasileira, precisamos considerar que a realização de uma mensagem sobre o país se relaciona a um estado da crítica literária e das interpretações do Brasil de meados do século XX. O trabalho com a literatura requer investigar as relações específicas que ela mantém com outros textos sociais e seus criadores, buscando a historicidade das teorias literárias. Toda obra de literatura se constrói em trocas e negociações do autor com agentes sociais diversos, mediado por teorias e noções de literatura que organizam a consciência de seu fazer, noções e teorias que se encontram sistematizadas em livros recolhidos pelo escritor em sua biblioteca. Como a natureza ficcional do texto literário, o marco crítico-interpretativo da obra de Guimarães Rosa não pode ser desprezado, haja vista que um escritor

supostamente compreende seu fazer literário combinando suas próprias concepções do que é literatura com concepções que recolhe no intercâmbio com a crítica literária.

João Guimarães Rosa foi escritor que fugiu dos paradigmas de leitura existentes nos anos 1940 – quando publicou, em 1946, *Sagarana*, seu primeiro livro. Segundo o pesquisador Luiz Cláudio Vieira de Oliveira, a crítica literária no Brasil tem a década de 1940 como divisora de águas, com a criação das faculdades de Letras e a implantação de uma crítica especializada. Acompanhando uma tendência mundial, a crítica brasileira se tornava cada vez mais imanentista, valorizando o aspecto estético da obra. A recepção crítica de Guimarães Rosa, hoje, no entanto, avançou: ela examina a leitura da obra rosiana feita a partir da década de 1940 com outros modelos de análise, abandonando o imanentismo. “É um tempo de mudanças e de implantação de novos modelos críticos, cujos desdobramentos vêm até o presente, já no século XXI” (VIEIRA DE OLIVEIRA, 2002, p. 33).

O escritor também é um leitor que interpreta a literatura sob alguma chave interpretativa.

A chave interpretativa com que Rosa lia a literatura era a essencialista e imanentista, a chave que usava para fazer a leitura dos livros de sua biblioteca – e que imaginava fosse aquela com que seus livros autorais seriam lidos. As teorias literárias, no entanto, também têm história. Hoje, para rever a literatura de Rosa, prefiro recusar a imanência dos textos e procurar no projeto literário do escritor significados e sentidos que se vislumbram quando mudamos nossas teorias sobre a literatura e sua relação com a análise histórica.

A partir dos anos 1980, há mudanças na maneira de se pensar a literatura, e a História ajudou nisso. Por isso, que faço a análise aqui da literatura numa perspectiva de vê-la como texto e livro, compartilhando das mudanças na análise literária a partir dos anos 1980, análise que reviu o literário e que, a meu ver, enriqueceram a análise. É no curso das mudanças epistemológicas e teórico-metodológicas no interior dos Estudos Históricos naqueles anos, e em seus desdobramentos posteriores, que se encontra este texto. Importante que se diga que a análise histórica também sofreu alterações pela teoria literária, mutuamente, mas esta análise não convém agora, pois não é objeto deste texto.

A materialidade das publicações de textos e seus efeitos e a contribuição da História

A partir dos anos 1980, houve inflexão teórica que desvalorizou a abordagem imanentista da literatura.

Os estudos imanentes, essencialistas, da literatura foram substituídos “pelo estudo dos condicionamentos institucionais e materiais da invenção, da circulação e da recepção” literários e os estudos incorporaram trabalhos de Jauss, Iser, Weimann, Stierle, Roger Chartier, Darnton, Petrucci etc. “Novas inteligibilidades foram produzidas” (HANSEN, 2005, p. 23). Os signos literários começaram a ser analisados como condicionados pela “materialidade dos suportes” e pelos condicionamentos institucionais. A literatura passou a ser não só a *escrita do texto*, mas também a *publicação de textos*, sua transformação em livros – processo no qual pode a literatura ser percebida por modos que nem o escritor sabe – uma vez que não há textos sem livros, e os escritores escrevem textos e não escrevem livros.

A contribuição da História para a análise do processo de construção literária passou a refugar uma Sociologia que via no texto a sociedade refletida na literatura, passando a verificar como, nos próprios processos que dão existência à literatura em livros, atuariam fatores que manifestariam as vicissitudes da sociedade. Além de outros agentes, porque esta análise propõe que não só o escritor possa ser analisado ao se examinar uma obra, mas também editores, revisores, ilustradores etc. Estes seriam também “autores” da obra”!

Vive-se, nos anos 1980, uma expansão e fragmentação da História com a adoção de novos problemas, abordagens e objetos, e a História se reaproxima da Literatura, no interior da emergência da Nova História Cultural e de um amplo debate que repôs em discussão o caráter

narrativo dos textos históricos, a suposta semelhança do fazer historiador como algo próximo ao fazer do escritor de ficção e a consciência dos historiadores de que o que fazem seria, antes de tudo, uma escrita³.

Marcos analíticos novos foram formulados então, tais como a importância da escrita do texto associada ao fato de sua publicação, o deslocamento de uma análise centrada no autor para outra que combinava a relação autor e leitor, a participação de outros agentes culturais, como livreiros, editores, ilustradores, leitores, na realização do produto literário e a interferência de outras publicações – textuais e iconográficas – como mediadoras da percepção que interferem na leitura e na cognição literárias, entendido o autor também como leitor de outros livros, não só literários.

A análise histórica da literatura passava, assim, nos anos 1980, a valorizar o fato de que os textos não têm sentido fixo, que suas interpretações dependem de negociações intelectuais, e que ler é um ato ao mesmo tempo livre e regulado, para o que seria preciso investigar os diversos agentes culturais e fatores históricos envolvidos no processo de produção de sentido dos textos. A biblioteca de Guimarães Rosa contém diversos livros de que, à época, os intérpretes intelectuais do Brasil também se serviam. O fato de que Rosa e os intérpretes do Brasil partilhavam tipos de leitura nos aproxima da ideia de que entre estes homens cultos havia identidades e convergências de visões quando se tratava de considerar o país como motivo de reflexão e de arte.

Também as novas experiências socioculturais vividas no interior da vida urbana brasileira condicionaram os termos do diálogo de Rosa com os intérpretes do país, alterando os fatores técnicos e políticos de concepção, execução e interpretação de textos e livros. Parto ainda do fato de que a realidade de um mercado editorial e cultural em expansão, marcado pela proliferação de materiais produzidos em função do desenvolvimento e consolidação de uma cultura iconográfica no país de meados do século XX – incrementados pela industrialização e urbanização das cidades com populações mais escolarizadas – interferiu no Brasil como figurado por Rosa, cuja literatura provavelmente repercutiu na imaginação dos sujeitos que interpretavam as questões nacionais. Considero a relação de Rosa com os intérpretes do Brasil como expressão da relação entre arte e pensamento.

Nos anos 1980, perspectiva de análise, linha de pesquisa e objeto de investigação, a dimensão material e editorial dos textos passou a ser considerada pela História na abordagem do literário, procedimento que colocava o objeto material livro no centro das atenções sobre a literatura e das relações que ela estabelecia com a sociedade. Não era possível analisar literatura só no texto! Mas analisar o processo de confecção dos textos em livros era de suma importância. Os processos de confecção e composição da arte literária em livros parecem ter sido do interesse de Rosa, objeto de suas intervenções editoriais, e consideramos que, de algum modo, esses interesses do escritor informam de sua figuração do Brasil, entrevisto nos processos diversos que envolviam a realização de sua atividade e arte literárias.

³ O debate entre os historiadores foi extenso e não foi unânime, mas criou raízes definitivas, tendo instituído um “duelo de posições”, cujo tema fundamental é a relação que “cada historiador supõe, ou não supõe, existir entre a *história* (*conhecimento*) que ele escreve (produz) – o texto ou a obra de História, - e a *história* propriamente dita, enquanto realidade ou objeto de conhecimento” (FALCON, 1996, p. 12). Inspirado pelo título do texto que mobilizou em definitivo a questão da narrativa como integrante do debate entre historiadores – o de Lawrence Stone, publicado em 1979: *The revival of narrative: reflections on a new old history* – na realidade o debate envolvia a crítica ao conceito de realidade e de objetividade históricas concebido pelas análises estruturalistas e empiricistas dos anos 1960/1970, que não consideravam o papel ativo do sujeito analista e de sua linguagem na construção imaginativa das realidades. Nos anos 1980, em que se reacendeu o debate em torno da “questão das narrativas” históricas, foram resgatados movimentos interpretativos oriundos de trocas disciplinares da História - como o *Linguistic Turn* – e a obra teórica de vários autores passou a compor o repertório da leitura dos historiadores interessados na escrita histórica e na história da disciplina História, autores, dentre os quais, podemos destacar Hayden White, Paul Ricoeur, Dominic La Capra, Carlo Ginzburg, Michel De Certeau, Roland Barthes, Peter Gay, Roger Chartier, Michel Foucault, Paul Veyne. A partir de então, parte expressiva da produção historiográfica brasileira passou a se dedicar ao tema das narrativas e/ou a seus desdobramentos e, revisitando a questão da linguagem e do componente imaginativo das ficções literárias, os historiadores revalorizaram a literatura a busca de elementos para pensar o próprio componente imaginativo e linguístico dos textos históricos.

Mesmo não consciente do fato – ou talvez ainda sem a teoria para ajudá-lo a compreender – Rosa parecia acreditar na importância da materialidade dos livros como variável histórica do ato de ler e, para a consagração de sua obra, na interseção entre seu trabalho e o de outros agentes da cultura ligados aos livros, tais como editores, livreiros e ilustradores. Guimarães Rosa foi publicado pela Editora Livraria José Olympio Editora a partir de 1951, considerada a editora que renovou a publicação de livros no Brasil, pela absorção nos livros de ilustradores que eram ilustradores-artistas plásticos consagrados mundialmente na arte pictórica - como Tomás Santa Rosa, Luis Jardim e Poty Lazarotto. A análise considera que a literatura também é livros que embalam os textos, o que sugere ao leitor encontrar no livro também significados para o literário.

Como principal objetivo de Guimarães Rosa, seus livros autorais estiveram no centro de seu projeto artístico, assim como os livros de sua biblioteca: eles foram instrumentos de mediação para o diálogo com outros homens de ideias e de cultura, assim como livros e impressos, de um modo geral, foram suportes decisivos de visualização que faziam ler – e ver – o Brasil, especialmente o sertão, num momento histórico de difusão de imagens do interior do país em materiais publicáveis. Eram filmes, revistas e livros amplamente ilustrados. Sua literatura em livro foi suporte da mediação de Rosa com o sertão, reproduzindo imagens por desenhos dos ilustradores que “faziam ver” o sertão desenhado – mas também, diga-se, sertão fotografado por outros escritores, em especial em obras de geógrafos. Sendo o livro entendido como suporte da fixação de ideias e artes, o sertão no Brasil será reelaborado através do contato e da troca de ideias entre intelectuais e artistas da palavra, por letras de escritores e intérpretes, e por imagens veiculadas e fixadas do universo sertanejo na atuação de fotógrafos, desenhistas, artistas plásticos e cineastas. Não há dúvidas que é deste caldo de interlocução entre artes que vive a cultura literária de Rosa. Sua biblioteca revela leitura de títulos sobre a forma artística, principalmente artes plásticas. Livros de teóricos do campo, assim como catálogos de exposição de museus de arte europeus e brasileiros, de onde, certamente, o escritor emprestou inspiração imaginativa e textos imaginativos. Atravessou a literatura de Guimarães Rosa a ideia de que a ficção resulta de permanentes intercâmbios entre ela e “as condições técnicas ou literárias que comandam sua composição e sua circulação” (CHARTIER, 2002, p. 55).

Examinar a possibilidade de Rosa ler os livros interpretativos para escrever seus próprios livros – tomados como figuração do Brasil – requer instrumentos analíticos que esclareçam o fato de que, mesmo não classificando textos interpretativos por critérios de atributos literários, Rosa, de alguma forma, teve com eles uma relação mediada por fatores que o teriam ajudado a identificar o estético no livro considerado não literário. Este livro interpretativo intelectual seria lugar da urdidura imaginativa de relações sociais e históricas que não só definiriam chaves de leitura para livros, como conteria arranjos e elementos compositivos que os assemelhariam a um objeto estético. Não é possível conceber o elemento imaginativo dos textos de interpretação, mas também a literatura é prática que desvenda e ilumina “aspectos muitas vezes velados da realidade”, como querem Leonel e Segatto (2007, p. 1-11). Os livros sobre o Brasil que Rosa consultava em sua biblioteca e o conhecimento do país que aprendia de livros e do diálogo com os intérpretes sociais, forneciam-lhe pautas imaginativas de composição a sua invenção literária, e informação pela qual se punha a par dos obstáculos a enfrentar e das estratégias a implementar, se quisesse ser um homem de literatura no Brasil em meados do século XX.

Para realizar seu projeto artístico e cultural, Rosa teve de lidar com os dilemas postos para um escritor literário no país e, representando as condições de realização de literatura no Brasil, sua ficção figurou os conflitos sociais, políticos e culturais do país, mas também suas solidariedades: “a língua é a arma com a qual defendo a dignidade do homem”, afirmava o escritor, revelando que se autoatribuía uma missão que, articulando língua e literatura com dignidade humana, dava sentido social a seu projeto de escritor (LORENZ, 1994, p. 52).

Os livros da biblioteca de Rosa, articulados a outros materiais que nos informam do debate sobre o Brasil e das atividades editoriais e culturais em meados dos anos 1950 no país, falam das

matrizes, não só literárias, de que se servia o escritor. Sua biblioteca são aproximadamente 2.500 livros. O conjunto das anotações e marginálias nos livros permite fazer uma classificação dos títulos e como a literatura do escritor era híbrida – estava longe de serem só livros de literatura.

É possível considerar todos os livros da literatura do escritor – desde *Sagarana* em 1946, até seus livros póstumos, de 1969 e 1970 de um ponto de vista gráfico. Como Rosa mesmo sugeriu certa feita, sua obra literária poderia, praticamente, ser dividida em dois momentos: o primeiro – que iria de 1946 a 1956, com as publicações de *Sagarana*, *Corpo de Baile* e *Grande Sertão: Veredas* – livros considerados por ele como os livros do “tempo das boiadas” – distinto de um segundo momento – que iria de 1962 a 1967 – com a publicação de *Primeiras Estórias* e *Terceiras Estórias*. Mas os livros que guardam mesmo mais relação com os debates institucionalizados sobre o país em meados dos anos 1950 são seus livros dos “tempos das boiadas”: *Sagarana*, 1946, e *Corpo de Baile* e *Grande Sertão: Veredas*, ambos de 1956. São estes os livros de que trato aqui, livros mais ilustrados, repletos de imagens sobre os sertões do país.

Seus livros posteriores, 1962, *Primeiras Estórias*, 1967, *Terceiras Estórias*, e os livros póstumos *Ave Palavra* e *Estas Estórias*, 1960 e 1970⁴, não me interessam aqui, mesmo porque já não são os livros do “tempo das boiadas”, qualificativo importante para se cruzar a feita textual literária com os textos de matriz interpretativa social lidos pelo escritor. Outrossim, os livros posteriores a 1956 já revelam um refinamento linguístico *pari passu* ao crescimento dos especialistas produzidos em cursos de Letras em expansão. É voz mais ou menos corrente que estes livros de Guimarães Rosa pós-1956 eram compreendidos praticamente só pela academia literária.

As viagens literárias e a construção de um sentido para a literatura

Rosa nasceu em Cordisburgo, Minas Gerais, em 1908, cidade conhecida como “boca do sertão” de Minas. A cidade era um ponto de parada do trem que vinha do sertão de Minas Gerais, e seu pai tinha uma venda em frente à estação do trem, onde o menino Joãozito passou a ter seus primeiros contatos curiosos com sertanejos. Mas, já com 10 anos de idade, foi embora do sertão para estudar em Belo Horizonte. Efetivamente, Rosa só foi um “homem do sertão” porque nasceu lá, e suas viagens – raras – a sua terra natal e a outros sertões do Brasil lhe garantiram alguma chance de dizer que conhecia o sertão. É fato que seu conhecimento do sertão proveio muito mais dos livros que leu do que com o convívio com a terra e os homens da terra. O ano de 1945 é um marco inicial de sua literatura. Este é o ano em que, viajando a seu estado-natal, o escritor começava a articular literatura, viagens e publicação. Com a viagem a Minas em dezembro de 1945, Rosa começava a empreender viagens de pesquisa visando sua literatura, viagens que ele mesmo qualificaria depois como “excursões geográfico-literárias”. Alguns meses depois da viagem, em abril de 1946, praticamente no mesmo instante, ele estrearia na literatura publicando seu livro *Sagarana*, que teve duas edições esgotadas em menos de um mês. Em 1952, ele esteve numa grande viagem a Minas tangendo uma boiada – viagem coberta por reportagem da então consagrada Revista O Cruzeiro, com várias fotografias do escritor entre vaqueiros – mas também esteve no interior da Bahia e no Pantanal Mato-Grossense. Isso lhe permitia dizer que era “um homem do sertão”.

Sua literatura guarda muita relação com suas viagens e um contexto de estimulação de viagens, desenvolvidas no Brasil e no mundo ao longo dos séculos XIX e XX, no seio da constituição das ciências geográfica e etnográfica – que faziam viagens a campo – ou o Folclore, apontando recursos e estratégias que se tornaram também a dos escritores literários. Para o período histórico de realização da literatura de Rosa, fatores prováveis que estimularam suas viagens ao Brasil puderam interferir em sua concepção de sertão com que dialogou com os intérpretes do país. Suas viagens se associam ao curso do desenvolvimento de sua trajetória diplomática e literária, mas

⁴ João Guimarães Rosa morreu em 1967, exatamente um dia após tomar posse na Academia Brasileira de Letras, cuja cadeira ele tanto desejava.

suas viagens nem sempre foram viagens feitas na vida, mas algumas realizadas pelos livros, ou mesmo viagens só imaginadas.

Capítulo especial na literatura de Rosa – tema nem sempre muito bem aceito – é a análise das trocas de sua literatura com suas atividades artísticas e intelectuais tendo como centro de interesse e motivação o universo das trocas e interações urbanas vividas nas cidades brasileiras, onde foram publicados seus livros em meados do século XX. Eram leitores das cidades que liam os livros de Rosa, o escritor não escrevia para sertanejos lerem! O período histórico da literatura do escritor foi marcado pela expansão de uma indústria de livros e de registros culturais que valorizaram a atuação de artistas ilustradores, quando foi se consolidando uma esfera de agentes culturais do círculo de interlocução de Rosa que vão, paulatinamente, se separar em campos de atuação específicos na história brasileira. O período da literatura de Rosa que analiso aqui – 1945 a 1956 – se caracterizou pela diversificação da sociedade brasileira e pelo aparecimento de uma camada de leitores e de consumidores culturais de produtos de arte e de entretenimento que não se limitava ao livro, e pelo aparecimento de mídias de massa que, num tempo de modernização, viabilizaram registrar e inventariar tradições e a cultura em outros suportes, como rádios e filmes - do que, diga-se de passagem, Rosa muito se aproveitou. A relação de Rosa com a cultura de massas desenvolvi em outras ocasiões! A expansão de uma indústria de livros e de edições incita as atividades de Rosa não só para a arte da palavra, mas também para as artes do livro tomado como suporte de realização de sua literatura. É, sem dúvida alguma, a relação de sua literatura também com a indústria de massas, de onde extraía elementos gráficos, auditivos, visuais – tanto para sua palavra literária como para as publicações que embalavam sua literatura em livros.

O escritor diplomata Guimarães Rosa teve seu papel de prestigioso mediador cultural entre sertão e cidades.

Seus textos literários contêm personagens e situações que atestam e valorizam no sertão a situação de uma tradicional cultura de leitores de cultura escrita, onde, praticamente, o livro culto não existia, e os consumidores do escrito são leitores de bilhetes, cartas e impressos, cujo valor é muito menos informativo e mais representativo da força simbólica que o escrito exerce em sociedades de iletrados, sociedades pouco penetradas pela escrita. Entre as culturas do escrito no sertão, falta o livro, fato que compõe o significado do sertão para Guimarães Rosa e que prepara sua atuação de “diplomata a cavalo” que vai agir com o fim de aproximar os homens da cidade ao sertão pela mediação de sua atuação cultural. A atuação de Rosa como aproximador de mundos se fez pelo reforço do tema da exuberância e da delicadeza visual da paisagem sertaneja colocada em forma literária a ser transportada para o universo de leitores urbanos visado pelo escritor. Mas também seus livros – livros de sua editora - tanto quanto seus textos. Aqui a importância de agentes culturais como editores e ilustradores, e de leitores tocados pelo livro, que acabam conferindo também à obra significados, pelas decisões de edição que favorecem desenhos ilustrativos carregados de forte carga semântico-visual. A visualidade da literatura de Rosa – habilidade identificada por críticos de literatura e pelo próprio autor – não deixa de ser habilidade educada pelo contato com as artes plásticas e incrementada por uma época histórica de desenvolvimento de uma cultura iconográfica que dava a ver o sertão no Brasil em meados do século XX – através de revistas, livros e imagens publicáveis, e mesmo ouvir o Brasil – através, principalmente, do rádio.

Guimarães Rosa se voltou – interessado, inclusive, em interferir junto à editora José Olympio – para a confecção de seus livros. A visualidade do texto literário de Rosa é categoria que unifica o homem do sertão e o homem da cidade, identificados por meio de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1993), visualizada pelo quadro exuberante da paisagem sertaneja da letra de Rosa, como pelos desenhos maravilhosos dos livros da Livraria José Olympio Editora, nas imagens amadoras do sertão desenhadas pelo escritor diplomata guardadas em seu arquivo pessoal e na extensa produção de publicações do tempo do escritor que davam a ver as áreas sertanejas do Brasil – as quais muitas consultadas pelo escritor. Em seu livro *Grande Sertão: Veredas*, o doutor da cidade vai ao sertão realizar entrevistas com um ex-jagunço, mas vai com uma máquina

fotográfica provavelmente para ajudar a visualizar o sertão⁵. É preciso, sem preconceito, revisar a asserção da relação da literatura de Rosa e a construção de uma brasilidade, indicado pelo que, por exemplo, ele mesmo revelou um dia a Gunter Lorenz (1994, p. 60) – “creio que Riobaldo também não é isso; melhor: é apenas o Brasil”⁶. Riobaldo era o jagunço aposentado, personagem protagonista do livro *Grande Sertão: Veredas*, a quem Rosa referia-se como sendo ele mesmo, Rosa, e “apenas o Brasil”. Engana-se aquele que olha para esta literatura de Rosa apenas como expressão de um universal em arte.

Lendo sobre o Brasil em livros de diversos autores alojados entre o literário e o interpretativo, o escritor se abasteceu do debate institucionalizado de ideias, registradas em passagens de sua literatura que foram buscadas no conjunto de livros sobre o sertão do país que estão em sua biblioteca. Dois grandes temas da interpretação brasileira atravessam a literatura de Rosa marcados nos livros da biblioteca: o dos *famigerados e facínoras* – tema que transfigurou na literatura de Rosa a vertente histórico-interpretativa do sertão como lugar terrível – *locus terribilis* – e a do *sertão histórico-cultural* – tema que reiterou, principalmente pela leitura de Euclides da Cunha e seguidores, o sertão e os sertanejos como dignos de cultura e de história. Interessante notar que, no tempo histórico em que foram publicados os livros do escritor, muito se dizia da Educação como aquilo que estaria faltando ao país, sem o que o Brasil “não teria jeito” – a “Educação é a base de tudo” – o que evocava a inteligência e a razão valorizando todos aqueles que tinham escola. A literatura de Guimarães Rosa, pelo contrário, canoniza o tradicional, advertindo que a verdadeira sabedoria brasileira estava fora da escola, mas nos sertões, onde não havia escola. Nada mais euclidiano – do Euclides da Cunha de *Os Sertões*. E nada mais significativo, porque Rosa é a antítese deste raciocínio: ele era um erudito profundo, e não era propriamente do sertão, mas se passava como sendo do sertão para elevar sua literatura como a literatura “de um sertanejo”.

Analisamos a obra do escritor por suas próprias reflexões, indagando o porquê de sua intolerância com boa parte da crítica literária do Brasil nos anos 1960, quando ele já é um escritor consagrado: “meus personagens não podem ser intelectuais, pois isso diminuiria sua humanidade”, dizia a Gunter Lorenz em 1965, quando seus livros já estão traduzidos no exterior. A literatura de Rosa é um grande inventário de tradições sertanejas.

Como quer o pesquisador de Literatura Eduardo Coutinho, “obra eminentemente desconstrutora de toda visão monolítica do real,” a narrativa de Guimarães Rosa é “espaço de indagação, de busca, onde [...]” como afirma o jagunço Riobaldo, “não se tem certeza de coisa nenhuma, mas se desconfia de muita coisa” (COUTINHO, 2008, p. 365). Acreditamos que, com a análise da literatura de Rosa feita não só a partir de uma leitura intrínseca, talvez seja possível contribuir para uma leitura mais historicizada desse escritor híbrido de culturas e artes, escritor que vinculou a tradição culta do romance à tradição oral dos contadores de histórias, mas fecundada e favorecida pelas possibilidades, recursos e dispositivos técnicos novos e criativos viabilizados por seu tempo histórico. Isto não pode ser desdenhado por uma análise que veja sua literatura de um ponto de vista meramente imanente e essencialista.

⁵ O livro *Grande Sertão: Veredas* é uma grande narrativa derivada de uma entrevista. Um repórter da cidade vai ao sertão conversar com um ex-jagunço célebre sobre o jaguncismo e o sertão em modernização, em que muito das sociedades ditas tradicionais começa a se perder. E o repórter vai até o sertão carregando uma máquina fotográfica, provavelmente para ilustrar o livro que pensa em escrever depois, ilustrando-o com algumas imagens do sertão em transformação. Rosa não dá nenhuma chance ao leitor em seu texto descobrir quem seja o homem que vai ao sertão: se um antropólogo, um geógrafo, um jornalista, um historiador. O que se pode depreender é que este homem vai voltar a cidade depois e publicar um livro baseado na entrevista que fez com o ex-jagunço.

⁶ Gunter Lorenz, crítico literário alemão, fez entrevista com Guimarães Rosa, em 1965, em Gênova, durante o *Congresso Latino-Americano de Escritores*, entrevista que é o grande material de pesquisa documental para pesquisadores quanto aos posicionamentos de Rosa sobre política, língua, literatura e crítica literária. Esse documento é utilizado ao longo deste texto, sempre com a referência bibliográfica a LORENZ, que é como o documento é referenciado. Embora as citações se refiram à fala de Guimarães Rosa.

Guimarães Rosa e sua literatura problematizaram a natureza e a especificidade das interações sociais entre brasileiros diversos em meados do século XX, reveladas por uma concepção interpretativa de Brasil figurado em arte literária original e renovadora.

Referências

ABREU, J. C. **Capítulos de História Colonial & Os Caminhos antigos e o Povoamento do Brasil**. 5ª ed. Brasília: Ed. da UNB, 1963.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE, 1993.

BATISTA CARDOSO, J. **Literatura do Cacau**. Ficção, Ideologia e Realidade em Adonias Filho, Euclides Neto, James Amado e Jorge Amado. Ilhéus, Bahia: Ed. da UESC, 2006.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

COUTINHO, E. F. Discursos, Fronteiras, Limites. In: SCARPELLI, M. F. (org.). **A poética migrante de Guimarães Rosa**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CUNHA, E. **Os Sertões**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1952.

FALCON, F. A identidade do Historiador. **Revista Estudos Históricos**, v. 9, n. 17, p. 7-30, 1996.

FAGUNDES, B. F. L. Palavra e Ilustração, texto e livro: a contemporaneidade de Guimarães Rosa. **Revista Ipotesi**, v. 7, n. 2, p. 79-94, 2003.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.) **Cultura Letrada no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2005.

LEONEL, M. C. M.; SEGATTO, J. A. **Os sertões e Grande Sertão Veredas: concepções da crítica**. In: XI Encontro Regional ABRALIC, 2007, São Paulo. Anais do XI Encontro Regional ABRALIC: Literatura, Artes, Saberes. São Paulo: ABRALIC, 2007. v. 1. p. 1-11.

LORENZ, Günter. Diálogo com Guimarães Rosa. In: ROSA, João Guimarães. **João Guimarães Rosa**. Ficção Completa em dois volumes. RJ: Nova Aguilar, 1994. v. I. p. 27-61.

VIEIRA DE OLIVEIRA, L. C. **Guimarães Rosa no Suplemento**. A recepção crítica da obra de Guimarães Rosa no Suplemento Literário do Minas Gerais. Belo Horizonte: PPG-Letras-UFMG, 2002.

WHITE, H. **Trópicos do Discurso**. Ensaios sobre a crítica da cultura. 2ª ed. São Paulo: EdUSP, 2001.

4. “*MENTIRAS VERDADERAS*”: A LITERATURA COMO AÇÃO NA ESCRITA DE SERGIO RAMÍREZ

Fred Maciel
Marcos Sorrilha Pinheiro

Apresentação

As ideias em torno do conceito de intelectual comprometido, uma figura que na América Latina dominou o campo político-cultural dos anos 1960 aos 1980, principalmente nos países que enfrentaram conflitos armados internos, revelam-se importantes na assimilação de práticas e realidades estendidas. Pensar o intelectual na América Latina pode enveredar para outros campos que não apenas o da mediação intelectual, mas de relações profundas entre a ação cultural e a ação política, por exemplo. O surgimento de novas formas de expressão para superar antigos modelos trouxe consigo uma atenuada politização do plano cultural e, segundo Werner Mackenbach (2015, p. 58), “*la literatura ocupó un lugar privilegiado en esos proyectos de construcción de la nación*”. Mais do que isso, conforme explicou Mario Vargas Llosa refletindo sobre o papel da literatura para sua geração⁷, por essas décadas a política e a literatura eram atividades indissociáveis. Escrever era atuar politicamente, exercer sua condição de cidadão, participando do debate para a solução dos problemas da sociedade, tanto na direita quanto na esquerda.

O fim do período de embates e dos projetos revolucionários diminuiu o papel hegemônico do intelectual-escriptor na região, mas ainda assim seus produtos podem ser considerados contribuições interessantes nas análises dos planos culturais e políticos. Por seus projetos e intervenções, alguns personagens podem ser destacados nesse panorama; dentre os quais, o escritor nicaraguense Sergio Ramírez. Na realidade, sua atividade intelectual extrapolou o campo literário resultando em ação política *stricto sensu*, fato que provocaria um abandono momentâneo de seus romances. Entre “*¿Te dio miedo la sangre?*” (publicado em 1977) e “*Castigo Divino*” (1988) foram mais de dez anos dedicados prioritariamente às atividades políticas e à liderança intelectual-cultural do que ao ofício de escritor.

Nesse ínterim, ensaios e testemunhos direcionados ao projeto revolucionário sandinista e à legitimação do governo da *Frente Sandinista de Liberación Nacional* (FSLN) foram a prevalência na produção de Ramírez. Sobre esse período, o autor declarou em duas entrevistas: “*Dejé de escribir diez años. Ese es el gran tributo que yo pagué a la revolución en Nicaragua. Quizá los mejores años de mi vida de escritor, entre mis 33 y mis 43 años, se los entregué al país, a la revolución*” (RODRÍGUEZ MOYA, 2009, p. 117). E ainda, “*Los diez años de silencio literario hasta Castigo Divino, habían sido demasiado en mi carrera literaria, y sentía una enorme necesidad de escribir*” (CHERMEN, 2004, p. 204).

Ainda que este fosse um período em que a escrita de novos romances tenha sido interrompida, sua preocupação com o papel da literatura na elaboração de um novo sentido nacional seguiu ativo. Por conta disso, praticamente inexistente antes dos anos 1980, um mercado editorial conseguiu se estabelecer vagarosamente na Nicarágua; em grande parte pelo impulso de Ramírez com a criação da *Editorial Nueva Nicaragua* e o surgimento de outras pequenas editoras. O interessante é que a literatura de testemunho se tornou a produção básica do período, sendo elevada à categoria de discurso histórico, supondo um espaço para a “refundação” da identidade nacional

⁷ VARGAS LLOSA, M. *Literatura y política: dos visiones del mundo*. Discurso Proferido à Cátedra Alfonso Reyes em 11 de maio de 2000. Conferir em: <http://www.catedraalfonsoreyes.org/vidoteca/literatura-y-politica-dos-visiones-del-mundo/>

em pleno século XX (PALAZÓN SÁEZ, 2010, p. 160). Enquanto prática cultural idealizada a partir de esferas estatais, a integração de elementos testemunhais em romances facilitou a superação da fronteira entre ficção e realidade, podendo ser aplicado como respaldo às plurais experiências históricas vivenciadas no país (PALAZÓN SÁEZ, 2010, p. 164).

Ao explorar tal cenário, Ramírez pareceu posicionar-se entre a ficção literária e a responsabilidade política, denotando um realismo cotidiano que não possuía uma estrutura linear ou ordenada, com passado e presente se mesclando. Desse modo, os romances e contos de Ramírez exprimem complexas relações entre realidades extraliterárias e representações narrativas, através de reflexões metaficcionalis e autorreferenciais.

Dito isso, nosso primeiro passo aqui, portanto, é delimitar as relações que a literatura e a história possuem, com especial atenção à América Latina para depois verificarmos como tais elementos se manifestam na trajetória política e literária de Sergio Ramirez.

Literatura e História: a mentira e a verdade

Um traço fundamental para que possamos compreender a produção literária de Ramírez – tal como de outros intelectuais do período – reside justamente no elo entre história e ficção. A proposição a seguir do pesquisador alemão Werner Mackenbach é pertinente para a reflexão aqui proposta, ao indicar nuances na escrita de Ramírez. Segundo o mesmo, caminhava-se de uma literatura comprometida com a história e a política até o uso da história como pretexto/pré-texto de uma literatura que não renunciou seu afã de “*contar lo no contado*” (MACKENBACH, 2002). Ou seja, a imaginação literária em conexão com as referências históricas exibia-se como recurso de socialização de ideias e comportamentos, bem como uma nova maneira de seguir propagando uma cultura política, dessa vez ligada ao ofício de escritor, função preferida de Ramírez.

Esta relação entre história, literatura e política não foi uma exclusividade do escritor nicaraguense, ainda mais quando se trata da análise da literatura na América Latina. De certa maneira, desde a formação dos estados nacionais em nosso continente, ainda no século XIX, o romance ocupou um papel central na elaboração de projetos políticos nacionais. Afinal, ao contrário do que vimos acontecer na Europa, em que a historiografia buscou a elaboração de uma metodologia que a apartasse dos movimentos literários, na América Latina o romantismo foi diretamente influenciado pelo historicismo europeu. Com isso, a consciência histórica acabou por se estabelecer como o centro e o eixo do período romântico.

Desta feita, a literatura buscou na história uma maneira de compreender as especificidades locais, projetando em suas páginas um modelo de sociedade que se contrapusesse à realidade de “atraso”, por meio da valorização de referências europeias e arquétipos “civilizados”. Tal característica não apenas contribuiu com novos contornos para o romantismo local, como estabeleceu para o escritor um papel transformador, dotado de um sentido político, responsável não apenas por uma nova literatura, mas que fosse capaz de interpretar as novas sociedades nascentes e completar a missão estabelecida pela revolução de independência, dando, agora, autonomia de espírito às novas nações (MYERS, 1994, p. 225).

No contexto do século XIX isso fazia ainda mais sentido, uma vez que os homens de letras eram também aqueles responsáveis por gerenciar o aparelho burocrático do estado e da organização dos meios de difusão da informação e da cultura. Como bem observou Ángel Rama, tratava-se do grupo responsável pela “*intermediación, por el manejo de los instrumentos de comunicación social y porque mediante ellos desarrolla la ideologización destinada al público*”. Seriam eles, “*los únicos ejercitantes de la letra en un medio desguarnecido de letras, los dueños de la escritura en una sociedad analfabeta.*” (RAMA, 1985, p. 21). Neste contexto, o escritor e político eram o mesmo sujeito ou, então, oriundos de um mesmo lugar social, a *cidade das letras*, projetando na tela do romance o mundo a ser forjado pelos homens da pena e da espada, em um ambiente que carecia de “instrução e civilidade”, a *cidade dos homens*.

Justamente por isso, não é um equívoco pensarmos que tais particularidades explicam a existência de uma tradição na literatura latino-americana que remonta aos primórdios de seu nascimento e que enxergou no literato um sujeito responsável por elaborar explicações para suas crises políticas, sendo a história o substrato para tais criações intelectuais. Evidentemente que esta é uma característica que se reconfigurou ao longo do tempo. Desde a década de 1940, por exemplo, é possível dizer que a literatura latino-americana buscou superar o realismo social, produzindo imagens mais heterogêneas do real, o que provocaria uma nova relação da mesma com história (MARTIN, 2011, p. 361). Assim, a realidade americana seria apenas apreendida com o uso da imaginação, liberando a escrita ficcional da rigidez factual imposta pela história, sendo a arte a única capaz de desnudar aspectos de nossa contradição que a própria história não foi capaz de fazer.

Isto ficou bastante evidente com a chamada geração do *Boom Literário*. O flerte com a história como maneira de denunciar os problemas do continente se guiaram em modelos mais realistas como na obra de Mario Vargas Llosa, mas, também, com um sentido transcendental como nas páginas de Gabriel Garcia Márquez. Enquanto o primeiro recorreu a um período específico da história peruana para narrar seu romance *Conversa no Catedral* (1969), o segundo, inventou uma cidade fictícia – Macondo – capaz de ser o fio condutor da história colombiana em *Cem Anos de Solidão* (1967).

Porém, esta nova relação fica ainda mais explícita quando lemos *O Reino deste Mundo* de Alejo Carpentier, uma vez que o mesmo trata da revolução de independência do Haiti, um evento específico da história latino-americana, dotando-a de uma visão cósmica que o permitiu revestir o acontecimento com seus desejos e aspirações. É possível dizer, por meio da leitura de Carpentier, que a geração do *Boom* literário buscou estabelecer uma aproximação da história como forma de transcendê-la, uma vez que apenas a arte seria capaz, segundo seus proponentes, de desnudar aspectos da contradição de nossa sociedade que a própria história não foi capaz de fazer.

Em análise ao *Boom* e àquilo que se chamou de realismo mágico, Fabiana Fredrigo e Libertad Bittencourt observam que explicar a América “exigia recorrer à imaginação por meio de uma nova expressão linguística, que não resultasse em ‘uma artimanha literária, literatura onírica arranjada’. [Ao romance] não lhe importava explicar o mundo de uma ótica científica, mas estilhá-lo com o verossímil, fazendo enxergar historicidades e utopias múltiplas” (BITTENCOURT; FREDRIGO, 2015, p. 197).

Esta nova relação que a ficção passou a desempenhar perante a realidade foi responsável por promover um realinhamento de forças entre a literatura e a história, algo que reflete na maneira pela qual o autor conceberia a dimensão de sua obra. Se antes a percepção em torno do romance era a de que a ele caberia criar ilusões e o apelo à imaginação poderia ser entendido como fuga da realidade, a retomada do passado jamais poderia representar um retrato fiel de algo que se passou, limitando seu poder de apreensão do real, diminuindo sua capacidade de denúncia. Esta seria a função da história, presa aos fatos, aos documentos, ao científico (MARTHE, 2007). No entanto, em um universo ao qual somente o fantástico permite capturar a realidade, a recorrência à imaginação ganha outra dimensão no discurso de autoridade, da mesma forma que a subjetividade também passa a desempenhar nova função no processo de retomada da história.

Assim, ao projetar mundos imaginados, mesclando-os com suas experiências, o escritor oferece ao leitor o contraste com as estruturas sociais que o cercam, permitindo que se conte uma história que a história não pode contar, oferecendo uma organicidade e um senso de perspectiva que a própria vida não possui. Ao ler um romance, o leitor assume uma persona que não a sua e assina um pacto que o transfere para uma realidade que o completa. Quando fecha o livro, confronta o real imaginado com a vida ao seu entorno. Vargas Llosa sintetiza assim esta questão: “*esa es la verdad que expresan las mentiras de las ficciones: las mentiras que somos, las que nos consuelan y desagranian de nuestras nostalgias y frustraciones*” (VARGAS LLOSA, 2002, p. 22). Porém, não se trata de mentir para o leitor, mas usar a “mentira” como um recurso narrativo capaz de revelar a verdade encoberta, a verdade que se quer contar.

Desta forma, a função que a história possui na narrativa é a de fornecer possibilidades para se pensar outras realidades possíveis, convertendo-se em denúncia aos reinos deste mundo, como forma de persuadir o leitor sobre as insatisfações da vida no cotidiano das sociedades latino-americanas. Neste ponto, diferente da historiografia, a literatura possui meios e um público mais amplo ao qual poderia atingir dando significados ainda mais políticos ao trabalho do escritor, principalmente para esta geração de autores para os quais a atividade de escrita não se diferenciava da ação política. Esta forma de compreender a relação entre a arte, a história e a política própria da “geração” do *Boom* contribuiu para a maneira pela qual Ramirez desenvolveu sua visão sobre seu próprio papel.

Por conta disso, a mediação pela palavra e pela ficção parte do pressuposto do fazer literário também como ação revolucionária, ou em defesa dela; imbuída pela força das convicções (pessoais ou coletivas) e fiel ao compromisso de mudança. Como resultado, podemos considerar que alguns romances e contos de Ramirez são permeados por um conceito de literatura que envolve, ao mesmo tempo, compromisso, criatividade artística e liberdade (FROEHLING, 1973).

É interessante notar que o uso da história pública como uma espécie de quadro negro, onde se movem personagens interligados à força dos acontecimentos e que têm suas vidas transformadas arbitrariamente (AGUIRRE, 2009, p. 80), já estava presente em produções de Ramirez publicadas antes do triunfo revolucionário em 1979. Em “*¿Te dio miedo la sangre?*”, por exemplo, o autor retoma um realismo crítico, abarcando diferentes tramas e histórias paralelas que se relacionam com o período ditatorial nicaraguense. Ao expor estórias como o sequestro do coronel da *Guardia Nacional* Catalino López e as recordações do trio de músicos *Los Caballeros*, Ramirez tratava de todo o drama vivenciado pela Nicarágua durante o somozismo, exibindo duas facetas distintas do país: uma nação “oficial”, envolta pela ditadura, pela corrupção da *Guardia Nacional* e de seguidores dos Somoza que atuavam em troca de benefícios próprios; e outra, composta pelas massas nicaraguenses, sem voz ativa, mas que permaneciam dispostas a recomeçar a luta pela liberdade, mesmo com a aparente condenação ao fracasso.

Sergio Ramirez aparentava dar sentido ao presente, entrelaçando fatos e acontecimentos aparentemente díspares para organizar um discurso verossímil ajustado ao tempo contemporâneo (SCHAEFER, 1987, p. 147). Tendo a história como processo acessível e compreensível, o projeto de Ramirez de (re)construção da nação alimentava a busca por opções que atingissem a sociedade nicaraguense, em uma perspectiva literária na qual os personagens recorreriam à história como forma de explicar o presente (e igualmente projetar um futuro coletivo). Ao emprestar suas memórias do passado a seus personagens, o autor aproxima sua trajetória à experiência do leitor, despertando certa familiaridade entre eles. Este retorno ao passado, porém, exige um jogo narrativo que lança mão de invenções cujo intuito é produzir o enlace dos eventos, resultando em verdades subjetivas da história. Desta feita, estamos de acordo com Claudia Schaefer, quando esta afirma que lembrar-se dos fatos é poder recuperar o passado a um nível pessoal e íntimo, sem vê-lo como algo fechado e perpétuo, fora do alcance do pensamento humano (SCHAEFER, 1987, p. 148).

Assim, desde seus primeiros romances, através deste jogo com as “mentiras verdadeiras”, Sergio Ramirez convida indiretamente os leitores a despertar sua curiosidade sobre a história literária e política nicaraguense e centro-americana. Acerca dessa constante em sua escrita, pontuou Ramirez:

Yo tengo una ambición por contar la historia, algo que me parece que es genético en los escritores latinoamericanos, una tarea que no agotan ni con su propia vida. [...] ¿Qué historia se podría contar en América Latina de las vidas privadas si fuera, lejos o cerca de la ventana de la alcoba en la que se está desarrollando la historia, de pronto suenan unos tiros o unas explosiones? [...] ¿Cómo puedo evadir la historia? ¿Cómo puedo declararme neutral en esa historia? ¿Serviría mi literatura si yo me declaro neutral ante una historia de ese tamaño? [...] Sí me sentía, y esto lo digo sin temor, un escritor comprometido, y esa es la palabra.

Ahora da mucho miedo decir eso, pero antes significaba mucho. Uno tenía un compromiso con la vida, con la realidad, en su literatura y en los propios actos de la existencia (RODRÍGUEZ MOYA, 2009, p. 122-124).

Os Romances de Ramirez e a História da Nicarágua

A aplicação de tal contexto histórico determinado e determinante facilitava a descentralização e a desconstrução de mitos consagrados na memória nicaraguense, tornando, por exemplo, Rubén Darío e Sandino, figuras mais humanas e com valores próximos de ser assimilados e reproduzidos. Ademais, em romances como “*Castigo Divino*” e “*Margarita, está linda la mar*” a utilização de uma minuciosa documentação (reportagens e recortes de periódicos, material jurídico, reprodução de declarações orais) envolta pelo resgate de fatos, dá à narrativa ficcional tons de maior veracidade; em um empenho de demonstrar a realidade da ficção (AGUIRRE, 2009). Talvez as duas produções de Ramírez que mais evidenciem as reflexões sobre a relação história-ficção e dialoguem com os valores éticos e humanos sejam as citadas no parágrafo acima. Elaboradas com um intervalo de dez anos (1988-1998), são também os romances mais conhecidos e elogiados do autor, com várias edições, traduções para outros idiomas e premiações. Tratemos primeiramente de *Castigo Divino* para ver como história e literatura se entrelaçam na escrita de Ramírez, permitindo-o estabelecer mais autoridade aos seus romances, de maneira que esses se convertam em estratégias de ação política.

Baseado em um fato real, o caso de envenenamentos ocorridos na cidade de León no início da década de 1930, neste livro, Ramírez representou inúmeras faces da sociedade nicaraguense, construindo o romance com intercalações de narrativas, descrições, peças jurídicas e relatos jornalísticos. Por meio do humor e da ironia, a escrita de Ramírez conta a história de um famoso crime sem deixar encoberto o problema sociopolítico, uma crítica à sociedade e aos valores locais travestida na sátira da comunidade leonesa do período. Através de um narrador onipotente (KOZAK ROVERO, 2001, p. 35), o absurdo do poder na cotidianidade é explorado como forma de descrever as possibilidades do social e das vivências individuais na literatura, tal como um jogo discursivo com a realidade e a ficção.

Nessa tênue divisão entre verossímil e provável, entre histórico e historiado (URBINA, 1995, p. 144), Ramírez toma as complexas relações de poder como marco contextual que permite observar a exclusão, o conflito, a instabilidade e o desencanto; subvertendo o esquema de uma verdade única aceita por todos (QUESADA, 2002, p. 17). Parece-nos que a alusão a um discurso histórico se ateia à concepção de (re)constituição de uma “verdade” histórica como elemento impulsor do nacionalismo, fundado naquele citado projeto de Ramírez de (re)construção da nação. Sobre isso Uriel Quesada entende que:

*En la postura ética de Ramírez, así como en la lectura que hacen los críticos de su obra, la historia tiene los rasgos de una forma de verdad, un conocimiento contra el cual se debe luchar. La novelística de Ramírez, desde *Tiempo de fulgor* (1970) hasta *Margarita, está linda la mar* (1998), ha sido un ejercicio constante de resistencia contra el saber oficial, una voz alternativa que procura desestabilizar al poder* (QUESADA, 2002, p. 17).

Esta releitura desmitificadora do passado retorna em “*Margarita, está linda la mar*”. Entrelaçando os momentos finais das vidas de Rubén Darío e Anastasio Somoza García com as histórias de outros personagens secundários, Ramírez criou um espaço metafórico onde os discursos circundados às grandes figuras se libertam de limitações ideológicas do passado, propiciando ao leitor o aprofundamento entre momentos pretéritos e a contemporaneidade (CHANDLER, 2013, p. 1). Mais uma vez é perceptível o uso da ironia, da distorção temporal e do multiperspectivismo para mesclar o cotidiano e o incrível em uma alegoria da história política e cultural da Nicarágua. Aqui,

a apropriação da realidade extraliterária se molda como um palimpsesto, dissolvendo fronteiras entre o concreto e o fantástico, além de empregar recursos retóricos como a caricatura, a paródia e a ironia para dar um sentido épico à recontagem dos fatos.

De acordo com Mackenbach (2002), esse recurso consciente a técnicas narrativas experimentais (multiplicidade de perspectivas, intertextualidade, metatextualidade, metaficção, carnavalização, monólogo interior) funcionaria como estratégia para questionar e socavar concepções de apropriação da realidade extraliterária baseadas na representação mimética. Isto é, o desenvolvimento dos romances de Ramírez estaria vinculado com o próprio desenvolvimento do discurso historiográfico no país e na região, de forma a contestar a historiografia tradicional e colocar em dúvida a possibilidade de um conhecimento histórico objetivo e de uma verdade única, como também observou Uriel Quesada. Em decorrência disso, o papel da imaginação literária ganharia novas dimensões e “*el novelista se convierte en escritor-historiador, en una palabra, en escritor de la Historia*” (MACKENBACH, 2002, p. 162), afinal, o romance seria capaz de produzir a história que a história era incapaz de fazer, conforme afirmamos anteriormente.

Aliás, o próprio uso da imaginação como forma de reconstrução do passado se dá por meio da estratégia de criação de uma representação da realidade, capaz de dar um sentido de ordem que a própria vida não possui, convertendo-se em uma espécie de simulacro da história. Neste exercício, a reconstrução cronológica de fatos empresta mais veracidade à esta “realidade criada”, fazendo com que ela seja mais plausível do que a própria vida documentada. (VARGAS LLOSA, 2007, p. 19). E, é justamente nesse âmbito que as ideias de “mentiras verdadeiras” são adotadas, combinando os elementos da imaginação para representar a realidade histórica. Importante recurso de Ramírez, tais “mentiras verdadeiras” se configuram como construções da realidade que, no diálogo autor-leitor, são imaginadas e parecem mais verídicas em uma determinada sociedade, de modo que o leitor as aceita como possíveis sem mesmo chegar a verificar sua precisão ou falsidade.

Assim, em “*Margarita...*” o objetivo não é reconstruir fielmente partes da história nicaraguense, mas sim clarificar acerca dos processos pelos quais chegamos a saber do passado (CHANDLER, 2013, p. 5), em uma espécie de consciência histórica⁸. Ao tentar sugerir que as representações do passado estão intimamente vinculadas com as necessidades do presente, Ramírez vislumbra uma nova relação com esse olhar retrospectivo, com revalorizações e reinterpretções. Conforme observam Sheila Rodríguez e Messiah College, “*al reflexionar sobre la historia nicaragüense, Ramírez encuentra que no hay respuestas fáciles ni héroes tradicionales. Como los amigos de ‘la mesa maldita’ señalan en sus tertulias irreverentes, en la crítica histórica lo que más vale es cuestionar y ser creativo* (RODRÍGUEZ; COLLEGE, 2008, p. 43)”. Mais do que propor soluções fáceis, o artifício literário insinua perguntas e questionamentos, enfraquecendo linguagens daqueles que estão no poder e impõem suas imagens e verdades próprias.

Humanizar personagens históricos e aproximá-los da população comum, como vemos ocorrer nos dois romances aqui analisados, permite ao autor descrever a sociedade desde o ponto de vista de várias vozes, aumentando sua capacidade de persuasão no estabelecimento de sua realidade criada diante daquela que se quer reconstruir (ou destruir). E isso possui inegavelmente um sentido político, senão dentro de uma perspectiva tradicional de política, em um universo difuso que compõe o imaginário das pessoas e a maneira como isso influencia em seus comportamentos políticos (ROSANVALLON, 2010). Trata-se de uma estratégia que produz junto à sociedade a capacidade de perceber que “*la historia no está en los nombres de las batallas ni en las fechas de las firmas, sino en las pequeñas historias*” (RAMÍREZ, 2015).

⁸ Na Teoria da História, tal temática foi abordada por Jörn Rüsen. Para o historiador alemão, o conhecimento histórico ultrapassa os limites acadêmicos da História, abrangendo também referências de vida e demais experiências. Tendo a memória e a linguagem como elos, a consciência histórica seria uma categoria relacionada a toda forma de pensamento histórico, uma atribuição de sentido para experiências passadas colocadas em relação ao tempo presente e às expectativas futuras, resultando em orientações e motivações para as ações. Ver: RÜSEN, 2001.

Neste sentido, o distanciamento dos valores éticos e morais daqueles que circundam as esferas de poder estaria em contraste com o componente popular, para Ramírez o verdadeiro depositário dos aspectos nacionais nicaraguenses. Em “*Margarita...*”, a imagem de Quirón – personagem presente nos dois espaços temporais do romance e alçado ao status de herdeiro poético de Darío – como símbolo do popular, do subalterno, é significativa nas passagens do livro onde se dá a disputa pelo cérebro do poeta e pelos testículos de Rigoberto López Pérez (responsável pelo assassinato de Somoza García); uma alegoria da concorrência e recuperação do legado cultural e histórico nicaraguense:

De esta forma la novela propone a Quirón como el salvador de los dos símbolos claves en esta representación de la historia de Nicaragua: el cerebro de Darío y los testículos de Rigoberto López Pérez. La inteligencia y el valor, la suave armonía de la palabra de Darío y la valentía del sacrificio ulterior del López Pérez. Ambos símbolos desgarrados por la violencia. Estos dos signos pretenden significar dos elementos clave en la historia e idiosincrasia del pueblo nicaragüense, un pueblo que se precia de ser un pueblo muy “vivo” y muy “valiente” (URBINA, 2004, p. 367).

Os Romances de Ramirez e a Ação Política

Outros romances de Ramírez como “*Un baile de máscaras*” (1995) e “*Sombras nada más*” (2002) também envolvem questionamentos éticos e metáforas dos males oriundos do poder. Retratar a realidade social em tons mais distanciados do discurso político-revolucionário permitiu uma abordagem lúdica, mas ainda assim influenciada pelos reflexos do poder e da ausência de valores morais.

Praticamente autobiográfico e intimista, “*Un baile de máscaras*” centra as ações no âmbito de sua família na cidade de Masatepe e nos acontecimentos prévios ao seu nascimento em 1942. A descrição do cenário da época e de seu mundo cultural possibilita inquirir sobre os códigos que regiam a sociedade, expondo a esfera familiar e as peculiaridades do núcleo local, bem como a atuação do poder religioso e político-econômico na modelação dos indivíduos. Por sua vez, “*Sombras nada más*” retorna à incursão temporal e ideológica no tema da revolução, exibindo a história de Alirio Martinica, um somozista capturado e colocado em júri popular por participação em supostos crimes ordenados pelo governo ditatorial.

A construção de personagens contraditórios dá mostras do esforço em enfatizar as contradições geradas pelas diferentes formas de poder, transcendendo ideologias e edificando a imagem de uma sociedade divergente e desencantada (URBINA, 2004, p. 49). Para Nicasio Urbina (2009, p. 46), nesse romance de Ramírez podemos verificar os jogos de poder, sua percepção e manipulação, desmascarando a ambiguidade de discursos aplicados nos anos 1980 e as dúvidas resultantes da interferência decisiva do poder na inconclusão de um novo projeto de nação que então se pretendia edificar.

Aqui é importante que se diga que os usos políticos da memória estiveram presentes desde a etapa de luta antiditatorial contra o regime da família Somoza. Após a derrota eleitoral da FSLN em 1990, os embates com o passado permaneceram em tentativas governamentais de “apagar” a memória sandinista e os feitos de anos anteriores. Novos programas de história e textos escolares, bem como a substituição de nomes de ruas, praças, colégios e a exclusão de datas comemorativas, demonstravam-se igualmente como efeitos da conturbada relação entre história e poder na Nicarágua. Ramírez pode ser considerado ator relevante no desenrolar desses embates. O intelectual foi ator central nessa época de conflitos e conseguiu posicionar-se de modo mais crítico somente quando ocorreu o seu distanciamento da vida política pública.

Ainda em meados da década de 1980, portanto, declarava acerca do compromisso enquanto escritor nesse contexto de transformação com o qual estava intimamente relacionado: “*Estamos en*

una batalla hasta la muerte contra nuestro pasado y contra nuestros enemigos” (RAMÍREZ, 1984). A necessária radicalização daquela geração se refletia também no trato com a história: “*El poder había sido conquistado por una generación aguerrida, que no estaba dispuesta a hacer concesiones al pasado*” (RAMÍREZ, 2008, p. 37). Porém, superado este momento, como escritor consagrado e referência intelectual, foram justamente seu olhar retrospectivo e a utilização do passado ferramentas preciosas na avaliação da conjuntura do país, recaindo no diálogo e defesa de uma tradição mais histórica e humana junto aos resquícios sandinistas.

Uma de suas grandes ambições – a de contar a história nicaraguense – fez com que se colocasse em inúmeros interstícios da vida pública e, conseqüentemente, com as esferas de poder; esta última por sua participação militante. Enquanto testemunha e protagonista das mudanças político-sociais, Ramírez definiu o poder como “*un fascinante proceso que impulsa, deslumbra, discrimina, y luego enfrenta, y divide*” (RAMÍREZ, 2008, p. 46). Considerando que sua experiência política foi fruto exclusivo do processo revolucionário e não de ambições pessoais, Ramírez considerou que, mais do que o exercício como dirigente partidário e do país, foi o poder e seus efeitos sobre as vidas privadas que demarcaram tal fase de sua vivência:

Mi experiencia en la revolución fue una experiencia insustituible. Pero al fin y al cabo, una experiencia de poder. [...] Cuando se me pregunta qué me dejó el ejercicio de la política para la literatura, suelo responder que nada. [...] Pero la respuesta es diferente si se refiere al poder. [...] El poder termina modificando la vida de quien lo ejerce, y de los que están colocados bajo su dominio. Es un paisaje circundante que no puede pasar inadvertido, un juego con dados cargados (RAMÍREZ, 2008, p. 43-45).

Para Ramirez, a constatação de que a força do poder tem capacidade de transformar comportamentos, condutas ideológicas e ideais político-culturais parece reforçar a disposição do autor em dialogar e difundir sua interpretação de fundamento ético, humano e histórico. É de se ressaltar que, mesmo após a derrota eleitoral da FSLN, o esquema de “autoridade” da voz do intelectual permaneceu inalterado. Os debates sobre a democratização da cultura foram encerrados, assim como o discurso emancipador revolucionário esvaziou-se; contudo, a despeito do fracasso da tentativa de estabelecer arranjos horizontais nos planos cultural e político, vislumbrou-se mais importante no período pós-revolucionário reconstruir o autor/emissor do que contradizer o “*status quo*” cultural (DELGADO ABURTO, 2002, p. 44). E nesse quadro podemos incluir vários intelectuais e personagens ativos no(s) processo(s) revolucionário(s), como o próprio Ramírez.

Entendemos que a não concretização de um projeto cultural próprio durante o governo sandinista fortificou, por um lado, a convicção (ou ao menos o discurso) universalista, realista e comprometida de Ramírez, de modo a projetar uma investida na reconexão dos letrados à utópica implantação do nacional emancipado. Por outro, indicou que, assim como outros atores, Ramírez cometeu erros e contradições, reforçando uma visão elitista e letrada da dinâmica cultural local. Nesse arranjo, raciocínios pessoais renovados caminharam ao lado de reelaborações narrativas dos escritores e intelectuais nicaraguenses, produto das circunstâncias e da acomodação da hegemonia letrada.

Sobre tal reordenamento e reiterada idealização dos sujeitos populares, Leonel Delgado Aburto fez uma proveitosa associação com a passagem final de “*Un baile de máscaras*”: o nascimento da criança (identificável no romance autobiográfico como o próprio Sergio Ramírez) e o malogro do baile de máscaras realizariam ao nascimento de um “novo” letrado, que se recodifica frente às circunstâncias, e ao fracasso do “baile de máscaras” revolucionário (DELGADO ABURTO, 2002, p. 91). Ademais, o ambiente regional pós-Guerra Fria testemunhou um arrefecimento do debate intelectual latino-americano em torno de questões antes primordiais como a revolução e o papel comprometido das figuras letradas. Ramírez não se silenciou, mas seu discurso e escritos pareciam carregar um tom frustrado e até mesmo fatalista.

A respeito desse contexto e da reorganização de sua posição como intelectual, Ramírez pontuou a persistente imprescindibilidade de um posicionamento e conduta a manter, conforme deixa evidente neste trecho retirado de uma entrevista:

Me parece que en la medida que un escritor tiene renombre y es conocido, su voz es más oída y está obligado a opinar. Eso sí, yo siento que el escritor está obligado a opinar, uno puede vivir en una cámara de vacío sobre los grandes temas contemporáneos. [...] Eso sí, creo mucho en el papel ciudadano del escritor. Parece que apartarse de los temas, cerrar la persiana, apagar la luz y quedar en oscuridad no sirve para la escritura, uno no puede escribir en oscuridad (ALCÁNTAR; ARSOVA, 2003, p. 49-50).

O desenvolvimento de certa heroicidade do processo revolucionário e da representação nostálgica do mesmo caminhou em direção à compreensão de que a militância política não era mais um encargo necessário para Ramírez arquitetar seus projetos intelectuais. Ao conseguir desconstruir para si mesmo a confusão entre a habilidade de expressar a mudança social e a habilidade de liderá-la, o escritor nicaraguense optava pelo caminho literário e pelo posicionamento menos radicalizado para expor ideias e propósitos; ressaltando que isso não o isentava de culpas por insucessos do projeto político revolucionário no poder.

Tal desígnio não significou o abandono de uma cultura política sandinista⁹ com a qual Ramírez esteve em contato desde seu período como jovem universitário. Isso quer dizer que, mesmo com o deslocamento que a crise pós-revolucionária impôs a ele e aos letrados de maneira geral, o discurso emancipador via refundação nacional e construção de uma comunidade utopicamente ética respaldada no exemplo de Sandino seguiu sendo um emblema nas ações, pronunciamentos e escritos de Ramírez, seja de forma explícita ou apoiada em metáforas e outros recursos literários, conforme demonstramos anteriormente.

Nesse sentido, em meio a desilusões e frustrações políticas e pessoais, poder-se-ia perguntar por que seguir escrevendo, especialmente em um país (e região) ainda pouco afeito a um alcance cultural mais profundo, e decepcionado com uma experiência que não diminuiu a distância entre o grosso da população e as elites. Sergio Ramírez abordou o tema da seguinte maneira:

En mi caso personal, yo diría que escribo para un tipo de lector joven que, espero, pueda comprender el mensaje que quiero transmitir a través de la obra, y en un plano mucho más etéreo escribo para un lector del futuro, con la pretensión de que en el futuro, cuando una transformación social haga que en Centro América existan realmente lectores, la obra literaria cobre todo el significado colectivo que debe tener. Es decir, cuando el fenómeno se complete cíclicamente, en el sentido de que aquellos a quienes el escritor pretende interpretar y que no tienen voz porque no saben ni leer ni escribir, puedan, en determinado momento, hacer retornar la obra a ellos, como un producto cultural ya enteramente suyo (RAMÍREZ, 1984, p. 71).

⁹ Trata-se de reconhecer a existência de uma ampla cultura política com variadas marcas e vieses (representadas em ações relativamente organizadas) vinculadas a um conjunto de referências estabelecido com as ideias e pensamentos de Augusto C. Sandino revividos por uma geração de jovens radicalizados e descontentes com o somozismo. A ideia leva em consideração como uma interpretação comum do passado foi produzida e consolidada através do tempo, integrando-se ao imaginário e à memória coletiva de um grupo social atuante na vitoriosa insurreição de 1979, no governo da década de 1980 e na transição governamental, sendo perceptível ainda hoje. Para uma análise mais aprofundada sobre a questão, ver: MACIEL, F. “**Alterar la historia haciéndola, no solo contándola**”: intelectualidade e cultura política sandinista em Sergio Ramírez. 2018. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

A menção aos jovens se deu por considerá-los o motor das grandes transformações, sendo a juventude uma marca indelével de toda revolução. A possível imaturidade seria compensada com a pureza e retidão nos valores, uma preponderância ética sobre a cobiça do poder; uma indicação de que o revés eleitoral de 1990 significou o término de um projeto político e não do sandinismo enquanto ideal aglutinador e conjunto de princípios a ser reproduzido. Diante das dificuldades políticas contemporâneas, juntamente com os valores éticos seria preciso agregar doses de utopia, outro componente básico no entendimento do intelectual, segundo Ramirez: “¿La generación actual tiene utopía? No se puede vivir sin utopía. [...] La utopía es lo que no es posible hoy pero podrá serlo mañana” (BRAOJOS MUÑOZ, 2015).

Como apontado na outra citação de Ramírez, a questão geracional pode ser ponderada nesse diagnóstico, a ponto de considerá-la um segmento relevante na transmissão de padrões e interpretações. A crença em um pressuposto, em um intuito (“*Y me queda, para siempre, la fe en las utopías*” RAMÍREZ, 2008, p. 47) fundamentaria a passagem de preceitos e códigos para além da curta duração, de modo que diferentes gerações ou grupos etários mantivessem uma linha de pensamento homogênea, uma transferência de valores entre indivíduos.

No caso de Sergio Ramírez, podemos considerar que a “ausência” de filiação (não pertencer a uma das grandes famílias nicaraguenses) reforçou a afiliação política. Nesse aspecto, soube articular a manutenção da posição de autoridade oriunda da figura como intelectual com a ideia de (re)construção da nação. Isto é, afiliado a um pensamento político de mudança e portador de uma “voz intelectual” (que por sua posição deveria “falar” aos “silenciados” e conduzi-los), reescrever a história e refundar a nação eram consideradas necessidades para dar sentido ao novo momento da Nicarágua. Nessa missão, os valores éticos e o exemplo humano de Sandino, bem como a palavra e a literatura, foram as ferramentas para os projetos intelectuais de Ramírez; contribuindo também para outras ressignificações culturais, políticas e sociais a partir de suas ações.

Considerações finais

Diante do exposto, o paradigma letrado de Ramírez retoma atributos de referências anteriores e explora a interlocução com a história como base de uma projeção de reconstrução e reescrita ética e humana do país. A centralidade do intelectual, da sua importância na condução dos setores subalternos, alude a uma prática difundida por gerações anteriores. O “poder das letras” também foi evocado em Darío, uma figura que buscava o encadeamento de elementos nacionais. Estes últimos adquiriam representação máxima em Sandino, um exemplo ampliado aos valores morais e éticos.

Todos esses recursos confluíam em Ramírez para a articulação de um projeto de uma “nova nacionalidade”, de uma (re)construção da nação, estável e ética, superando o período ditatorial. Tal perspectiva de alargamento do horizonte nicaraguense se apoiaria com o entendimento de uma cultura política sandinista com a qual Ramírez dialogou em suas ações e obras e, ao mesmo tempo, foi interlocutor e fonte de verificação da mesma.

Portanto, é de se ressaltar o progressismo de Ramírez enquanto escritor e político. Porém, essa transgressão de margens socioculturais continuava sendo permeada por antigas características nicaraguenses (para não dizer latino-americana) que também se refletiam em Ramírez, como o cânone letrado da inquestionável liderança intelectual e a dificuldade no estabelecimento de consensos. A tentativa de reinscrever a pluralidade política na organização da história local encontrou obstáculos na tendência centralizadora e elitista/oligárquica nas tomadas de decisões diretas. Do mesmo modo, a luta por singularizar um sujeito revolucionário, um símbolo militante da “nova Nicarágua”, foi complexificada com a percepção da necessidade de “historicidade” do processo como um todo, tarefa que não correspondeu às ânsias de superação da marginalidade dos setores populares.

A cisão parcial do padrão filiação familiar-afiliação política permitiu a diversificação social e política nas últimas décadas do século XX, com a ascensão de diferentes segmentos (essencialmente médios) no exercício público e nos debates de relevância nacional, sendo Sergio Ramírez, ao lado de Daniel Ortega¹⁰, exemplo simbólico. Com seus parâmetros pessoais atrelados às figuras de Darío e, especialmente, Sandino, Ramírez tratou de “compensar” o aspecto filiativo com a militância e a atuação como intelectual comprometido.

No caso de Ramírez, a mencionada proposta de (re)construção da nação, fundamentada em uma tradição da cultura política sandinista de destaque do viés ético, humano e histórico, permearia suas ações políticas enquanto líder e vice-presidente nacional e alcançaria suas produções literárias, onde buscou despertar nos leitores o interesse histórico-cultural pelos aspectos nacionais nicaraguenses. O realismo de seus contos e romances, entrelaçando história e ficção até que se façam indistinguíveis, é o trunfo das “mentiras verdadeiras” do autor.

Referências

AGUIRRE, E. Ejercicios de estilo: la realidad alucinante de Centroamérica en la narrativa de Sergio Ramírez. **Encuentro**, ano XLI, n. 82, 2009.

ALCÁNTAR, I.; ARSOVA, J. Conversaciones con Sergio Ramírez. **Mester**, v. 32, n. 1, 2003.

BITTENCOURT, L. B.; FREDRIGO, F. S. Os lugares preenchidos pela imaginação: a cena literária como desafio aos historiadores – Carpentier e O reino deste mundo In: **História Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 194-207, 2015.

BRAJOS MUÑOZ, H. Sergio Ramírez. Aguas revueltas: ficción y realidad. **IntraHistoria.com**, 2015. Disponível em: <<http://intrahistoria.com/sergio-ramirez-aguas-revueltas-ficcion-y-realidad/>>. Acesso em: 06 abril 2020.

CHANDLER, B. T. La repolitización del autor en Margarita, está linda la mar de Sergio Ramírez. **The Coastal Review**, v. 4, n. 1, 2013.

CHEREM, S. **Una vida por la palabra**. Entrevista con Sergio Ramírez. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

DELGADO ABURTO, L. **Márgenes recorridos**: apuntes sobre procesos culturales y literatura nicaragüense del siglo XX. Managua: IHNCA, 2002.

FROEHLING, O. Reflexiones sobre el escritor en Latinoamérica y el cambio social (Usar la palabra como fusil). **Nueva Sociedad**, n. 5, marzo-abril 1973.

¹⁰ Presidente da Nicarágua desde 2007 (mandatos 2007-2012, 2012-2017, 2017-), Ortega é um dos personagens mais relevantes e ativos da história política recente do país. Militante e combatente da Frente Sandinista desde meados dos anos 1960, tornou-se um dos líderes do movimento insurrecional que conseguiu provocar a derrocada do regime ditatorial da família Somoza em 1979. Durante o período revolucionário, foi membro da Junta de Governo que dirigiu o país (1979-1985) e posteriormente eleito presidente (1985-1990). A derrota eleitoral da FSLN em 1990 não significou seu distanciamento da política e das esferas de poder. Seguidamente candidato presidencial derrotado nos pleitos seguintes, Ortega fez pactos com diferentes forças e tratou de conservar o esquema simbólico sandinista quase exclusivamente com a FSLN, transformada em suas estruturas e convertida em um partido com marcas personalistas. Desde seu retorno à presidência, explora memórias revolucionárias e concilia programas sociais com políticas econômicas voltadas ao capital estrangeiro, além de reforçar um domínio institucional, de viés controlador e trato clientelista.

KOZAK ROVERO, G. Castigo Divino, de Sergio Ramírez. Novela policial, folletinesca, satírica y autorreflexiva. **Iberoamericana**, Nueva época, vol. 1, n. 2, 2001.

MACIEL, F. “Alterar la historia haciéndola, no solo contándola”: intelectualidade e cultura política sandinista em Sergio Ramírez. 2018. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

MACKENBACH, W. Historia y ficción en la obra novelística de Sergio Ramírez. **Istmo** - Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos, n. 4, julho-dezembro 2002. Disponível em: <<http://istmo.denison.edu/n04/proyectos/ramirez.html>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MACKENBACH, W. ¿De la ira al asco? Reflexiones sobre el intelectual-escriptor en Centroamérica “después de las bombas” y sus repercusiones en la literatura. **Centroamericana**, n. 25.2, 2015.

MARTIN, G. A Narrativa Latino-americana, c. 1920 – c. 1990. In: BETHELL, L. (org.). **História da América Latina**. A América Latina após 1930: Ideias, Cultura e Sociedade. Vol. VIII, São Paulo: Edusp, 2011.

MYERS, J. Hacia la completa palingenesia y civilización de las naciones americanas: literatura romántica y proyecto social, 1830-1870. In: PIZARRO, A. (org.). **América Latina: palabra, literatura e cultura**. v. 2. Campinas: Unicamp, 1994.

PALAZÓN SÁEZ, G. **Memoria y escrituras de Nicaragua**. Cultura y discurso testimonial en la Revolución Sandinista. Paris: Publibook, 2010.

QUESADA, U. La verdad, el poder y la ficción policiaca: el caso de Castigo Divino, de Sergio Ramírez. **Mester**, v. 31, n. 1, 2002.

RAMA, A. La Ciudad Letrada. In: MORSE, R.; HARDOY, J. E. (comps.) **Cultura urbana latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 1985.

RAMÍREZ, S. **El autor y su obra – Confesiones de un fabricante de mentiras**. Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Santander, ESP, 13-17 julio 2015.

RAMÍREZ, S. El escritor centroamericano. **Texto Crítico**, v. 10, n. 29, 1984.

RAMÍREZ, S. La pasión crítica (Los intelectuales ante el espejo de su tiempo). **Encuentro**, ano XL, n. 79, 2008.

RAMÍREZ, S. Sobre literatura, sobre compromiso. Entrevista a Steven White. **Ventana** (suplemento cultural del diario *Barricada*), n. 156, 1984.

ROBERT, M. Por que o romance? In: **Romance das origens, origens do romance**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

RODRÍGUEZ MOYA, D. Sergio Ramírez: “Los sueños de revolución en Nicaragua fueron muy caros”. **Cuadernos Hispanoamericanos**, n. 703, 2009.

RODRÍGUEZ, S. K.; COLLEGE, M. La muerte del héroe tradicional: jugando con la historia nicaragüense en Margarita está linda la mar de Sergio Ramírez. **Latin American Essays/MACLAS**, vol. 21, 2008.

ROSAVALLON, P. Por uma história conceitual do político. In: _____. **Por uma história do político**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

SCHAEFER, C. La recuperación del realismo: ¿Te dió miedo la sangre? de Sergio Ramírez. **Texto Crítico**, n. 36-37, janeiro-dezembro 1987.

URBINA, N. **La estructura de la novela nicaragüense**. Managua: Anamá Ediciones, 1995.

URBINA, N. Simulacro y significación en Sombras nada más de Sergio Ramírez. **Hispania**, v. 92, n. 1, 2009.

URBINA, N. Violencia y estructura en Margarita está linda la mar de Sergio Ramírez. **Revista Iberoamericana**, vol. LXX, n. 207, 2004.

VARGAS LLOSA, M. **La verdad de las mentiras**. Madrid: Punto de Lectura, 2002.

VARGAS LLOSA, M. **Literatura y política**: dos visiones del mundo. Discurso Proferido à Cátedra Alfonso Reyes em 11 de maio de 2000. Disponível em: <<http://www.catedraalfonsoreyes.org/vidoteca/literatura-y-politica-dos-visiones-del-mundo/>>. Acesso em: 15 maio 2020.

5. DO PÚLPITO E DO PALANQUE ÀS PLATAFORMAS DIGITAIS: POLÍTICA, RELIGIÃO E O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS

Lucas Alves da Silva
Frank Antonio Mezzomo
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Introdução

As “Redes sociais se tornaram ‘o quinto poder no Brasil’”, “Bolsonaro convoca jejum religioso no domingo e é apoiado por pastores”, “Bolsonaro intensifica contato com evangélicos para conter queda de popularidade”¹¹. As três matérias jornalísticas, identificadas entre outras tantas publicadas no Brasil, foram divulgadas pela grande imprensa e expressam, em grande medida, a tônica das relações políticas nacionais e suas aproximações com o campo religioso, e que vem sendo vocalizada nas/pelas mídias sociais.

A primeira matéria trata de uma reportagem que aponta como as estratégias políticas no Brasil passaram a utilizar as plataformas *online* como um de seus principais instrumentos de articulação e, conseqüentemente, como os políticos têm recorrido a elas para se orientar no jogo do poder. As duas matérias seguintes referem-se ao apelo de Jair Bolsonaro, presidente do Brasil, a grupos e líderes evangélicos para que conclamassem seus fiéis a apoiar suas pautas políticas: no primeiro caso, trata-se de pedido presidencial para que jejuassem e fizessem orações no dia 05 de abril de 2020, contra o avanço do COVID-19 sobre a nação brasileira. Nas mídias sociais, o presidente foi chamado de “líder supremo da nação” por diversos pastores religiosos que convocaram “o exército de Cristo para a maior campanha de jejum e oração já vista na história do Brasil”. No segundo caso, a matéria sinaliza as estratégias adotadas por Bolsonaro para se aproximar de líderes evangélicos para garantir apoio político, com o intuito de conter a queda de sua popularidade, buscando firmar alianças, inclusive, para uma possível reeleição em 2022. Em comum, as três chamadas das reportagens são demonstrações de processos que têm se tornado frequentes no atual governo, embora não exclusivo a ele: o uso intensivo das mídias sociais como dispositivo de comunicação e de mobilização política e social, e a recorrência a grupos evangélicos para endossar ações e políticas públicas de um mandato notadamente alinhado às pautas da extrema direita (AARÃO, 2020; SOLANO, 2019).

O que temos visto é que, não só em períodos eleitorais, mas no funcionamento do Estado, as mídias sociais têm vocalizado as relações entre os campos da política e da religião, notadamente por grupos evangélicos, embora seja possível identificar a participação de outros segmentos religiosos, como o dos católicos, espíritas e os de matriz afro-brasileira. A literatura tem apontado que a imbricação *mídias sociais / religião / política* tem se intensificado no Brasil nos últimos anos. Tendo em vista o cenário de ampliação da utilização das mídias sociais para fins políticos e evangélicos, bem como do engajamento e do papel religioso no espaço público brasileiro, buscamos nesse ensaio discutir a utilização das mídias sociais para fins políticos-eleitorais e as formas como os evangélicos acionam os meios de comunicação para garantir sua participação e poder de influência. Pensando no estreitamento destas relações, optamos por estabelecer uma discussão a partir de uma literatura que vem tematizando as relações entre mídias sociais, política e religião, bem como dá suporte para pensarmos nestes três fenômenos articulados entre si e conectados com a sociedade, em especial no cenário brasileiro. Na esteira destas discussões,

¹¹ As falas podem ser consultadas em: <<https://bbc.in/2YEonZZ>>; <<https://bit.ly/3ay4xBY>>; <<https://bit.ly/2Vudh85>>. Acesso em: 25 maio 2020.

refletimos a respeito das relações entre política, religião e mídias, em diálogo com o espaço público e a democracia, ressaltando a busca por visibilidade evangélica que vai além da conquista de fiéis, e relatamos sobre as novas possibilidades de ação por parte dos grupos evangélicos abertas pelas mídias sociais (CUNHA, 2016, 2017; WOLTON, 2012; JUNGBLUT, 2009). As discussões apresentadas podem contribuir na compreensão de como os evangélicos se mantêm ativos e participantes dos campos religioso e político dos quais fazem parte.

O presente capítulo está dividido em três partes. Inicialmente, procuramos apresentar, a título de introdução do debate, a inserção de grupos evangélicos na política brasileira e como as mídias sociais vêm ocupando espaço no meio político. Na sequência, apresentamos como a literatura tem problematizado a instrumentalização política das mídias sociais e formas de atuação de candidatos e empresas de comunicação durante pleitos eleitorais, sejam majoritárias ou proporcionais. Por fim, nosso foco é centrado nas discussões sobre o uso das mídias sociais pelas igrejas, grupos evangélicos e seus fiéis, bem como a reconfiguração da atuação religiosa neste ambiente, em especial para difundir valores e posicionamentos políticos.

Política, religião e mídias: breve contextualização

De olho no crescimento da comunidade evangélica e seus avanços sobre a política institucionalizada, em especial a partir de meados da década de 1980¹², em meio ao período de redemocratização nacional, é possível identificar a inserção contínua e articulada dos evangélicos na política, com diferentes tipos de arranjos e alianças. Em razão da Assembleia Constituinte eleita em 1986 para elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988, tivemos a primeira bancada evangélica brasileira, capitaneada pela atuação da Assembleia de Deus (AD), Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e da Igreja do Evangelho Quadrangular (IEQ). Na ocasião, o objetivo, que se estende até a atualidade, agora com ambições ainda maiores, era “ingressar na política partidária para defender sua liberdade religiosa e a moralidade cristã tradicional e para fazer oposição direta a seus adversários religiosos e laicos” (MARIANO, 2009, p. 116).

A partir de então, a bancada evangélica passou a atuar tanto no Congresso Nacional como em algumas Assembleias Estaduais e nas Câmaras Municipais de alguns municípios (ORO, 2005). A bancada evangélica, como ficou popularmente conhecida, ganhou o caráter de Frente Parlamentar Evangélica (FPE) no Congresso Nacional em 2003, apesar de há anos se articular na política do país, e foi oficializada somente em 2015, quando, conforme regimento da Câmara passou a contar com pelo menos um terço de parlamentares vinculados¹³. A FPE, apesar das diferenças entre parte de seus componentes, e de nem sempre representarem o posicionamento da comunidade evangélica na sociedade, apresenta algumas características em comum, que, segundo Prandi e Santos (2017, p. 187), “traz para a luta política demandas moralistas”. Demonstrando certa continuidade em suas pautas desde sua criação na década de 1980, a FPE tem se prontificado a combater os setores progressistas da sociedade, representados principalmente pelos grupos feministas, movimentos negros e defensores de direitos aos LGBT`s. Ao adentrar a esfera pública, notamos como as Igrejas evangélicas se moldam para constituir uma cultura própria, em que tentam propalar suas doutrinas de maneira que naturalize sua presença em meio à sociedade e demarque seu lugar em meio aos diversos grupos que a compõe. Nota-se, ainda, uma busca constante por diminuir, ou mesmo barrar, a hegemonia histórica do catolicismo, presente muitas vezes de forma imperceptível na sociedade brasileira (GIUMBELLI, 2014).

¹² O crescimento da comunidade evangélica no Brasil, assim como sua participação na política institucional, aumentou consideravelmente nas últimas décadas, com 6,6% em 1980, 15,4% em 2000 e 22,2% em 2010 (IBGE, 2012).

¹³ Quando foi criada, a FPE teve sua formação composta por um total de 203 membros, sendo 199 deputados federais e 4 senadores, distribuídos entre 24 partidos. Para além de cadeiras no Congresso, a articulação da FPE já contribuiu para que seus membros ocupassem espaços em Ministérios e diversas Comissões.

Na tentativa de adentrar diferentes espaços no espaço público, grupos evangélicos vêm deixando suas marcas nos ambientes *online*. Considerando o crescimento da participação política nas mídias sociais¹⁴, seja ela religiosa ou laica, notamos que uma das principais características da contemporaneidade é o amplo acesso às tecnologias que permitem com facilidade a disseminação de informações e a possibilidade de comunicação de um indivíduo com o restante do mundo. Um dos pontos principais das mídias sociais é justamente o processo de descentralização do poder de produção e circulação de informações e conteúdo.

Mesmo em confronto direto com as mídias tradicionais, como televisão, rádio, jornais e revistas impressas, o uso das mídias sociais não exclui a utilização e circulação dos mesmos. Contudo, temos observado certo protagonismo da *internet* em relação aos demais meios de comunicação¹⁵, em especial em períodos de campanhas eleitorais (MASSUCHIN et al., 2018). Nos últimos pleitos, observamos uma verdadeira profissionalização na produção de conteúdo e de campanhas próprias para os meios digitais (RIBEIRO; POZOBON, 2018), em que um mercado específico voltado para o público *online* se formou.

A respeito da ampliação do uso dos meios de comunicação, Wolton afirma que:

A comunicação é o cerne da modernidade, isto é, inseparável deste lento movimento de emancipação do indivíduo e do nascimento da democracia. Hoje ela é central por três razões: supõe seres livres para os quais a liberdade de informação e de comunicação está no cerne de todas as relações sociais e políticas; ela deve administrar, constantemente, no seio da nossa sociedade individualista de massa os dois sentidos contraditórios provenientes de duas heranças políticas, dos séculos XVIII e XIX, a liberdade individual e a igualdade de todos; por fim, a comunicação é a condição para a democracia de massa (WOLTON, 2012, p. 10).

Ao considerar o acesso aos meios de comunicação como a base para a constituição de uma democracia, Wolton (2012) destaca que o uso de novas tecnologias da comunicação não está condicionado simplesmente à inovação técnica, mas ligada a mudanças de modelo nas dimensões social e cultural. Para o autor, a comunicação é um conceito que comporta três características: “um sistema técnico, um modelo cultural de relações individuais e sociais e um projeto de sociedade” (WOLTON, 2012, p. 10). Desta forma, consideramos o uso da tecnologia não apenas uma ferramenta que de maneira desconecta se insere na sociedade, mas, para que a mesma seja difundida, é preciso que esteja interligada a uma extensão da cultura e a um desejo social e político em promover a sua livre utilização pelos sujeitos. Percebemos então como o projeto de uma sociedade democrática cria condições para que diferentes grupos tenham liberdade de se utilizarem de diversos meios para inserirem-se no âmbito público, como tem ocorrido com o uso das mídias por algumas religiões, tal como veremos no próximo tópico.

Ao tratarmos especificamente do uso de canais de comunicação disponíveis na *internet*, vale destacar a opção que fazemos pelo termo “mídias sociais” e não “redes sociais”, como são popularmente conhecidas. Consideramos que redes sociais é um conceito amplo que compreende os vínculos relacionais entre os indivíduos, em ambientes que reforçariam a capacidade de atuação, compartilhamento de ideias e gostos, aprendizagem, mobilização (MARTELETO, 2010), e permite

¹⁴ O Brasil é um dos países no mundo com maior número de usuários nas mídias sociais. No *Facebook* conta com aproximadamente 130 milhões de contas ativas, e é um dos 5 países com mais usuários. Disponível em: <<https://bit.ly/2xJeXla>>. Acesso em: 22 maio 2020. O *Twitter* possui cerca de 41 milhões de usuários, sendo que o Brasil é o segundo país que mais utiliza esta mídia. Disponível em: <<https://bit.ly/2znUIId8>>. Acesso em: 22 maio 2020. Já o *Instagram* conta com cerca de 50 milhões de usuários ativos no Brasil, segundo país do mundo que mais o utiliza. Disponível em: <<https://bit.ly/37fOPu8>>. Acesso em: 22 maio 2020.

¹⁵ Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2018, cerca de 70% dos brasileiros tinham acesso à *internet* regularmente. Disponível em: <<https://bit.ly/3eV57gD>>. Acesso em: 27 maio 2020.

o aprofundamento de laços entre as pessoas em torno de interesses e valores em comum. Na *internet*, convencionou-se utilizar o termo para denominar as diversas redes de relacionamento que permitem a aproximação entre as pessoas e a criação e manutenção de vínculos de modo virtual – no Brasil as mais conhecidas são *Facebook*, *Twitter*, *YouTube* e *Instagram*. Sendo assim, entendemos que o termo redes sociais engloba uma série de vínculos que podem existir fora do ambiente digital, por isso da escolha do termo mídias social para se referir exclusivamente aos meios de interação digitais, e que se apresenta em consonância com outras pesquisas científicas que tratam do uso de plataformas *online* para promoção de sociabilidades e articulações políticas e religiosas (CUNHA, 2016, 2017; OLIVEIRA; MARQUES; SILVA, 2019).

Do palanque às mídias sociais: novas formas de fazer política

Atentos ao aumento do uso das mídias sociais durante períodos eleitorais, diversos pesquisadores têm se dedicado a entender a maneira e a intensidade com que este meio vem sendo utilizado pelos candidatos a cargos políticos no Brasil, bem como as formas de interação entre indivíduos, candidatos e eleitores, possibilitadas nas plataformas digitais (AGGIO; REIS, 2013; OLIVEIRA; LEAL; PEREIRA, 2016; BARROS, 2016; MASSUCHIN; TAVARES, 2016). Também interessados nesta temática, outros trabalhos têm visado a atuação de alguns periódicos impressos tradicionais ao adentrar o ambiente digital e veicular notícias eleitorais (CERVI; CARVALHO, 2015; CERVI; CARVALHO; BUCKSTEGGE, 2015). Tais reflexões, ao abordar um fenômeno relativamente novo na sociedade contemporânea, têm contribuído para a percepção das mudanças ocasionadas pelo surgimento de novos espaços públicos políticos, assim como as trocas possíveis entre emissores e receptores de conteúdos nos ambientes digitais.

Nota-se que as facilidades de divulgação de conteúdo oferecidas pelo meio digital, como a postagem de textos, fotos, vídeos, transmissões em tempo real e o baixo custo, em muitos casos a custo zero, têm contribuído para a ampliação da sua utilização em períodos de campanha eleitoral. Neste meio digital, vale destacar que, segundo Massuchin e Tavares (2016, p. 130), “os candidatos e partidos usam as redes para fugir dos filtros dos meios de comunicação de massa, ou seja, o conteúdo postado segue direto aos eleitores”. Com isso, o uso das mídias sociais como ferramenta política permite que se fale em um novo tipo de engajamento, agora nos espaços *online*, o que podemos considerar como ciberativismo. Entendemos por ciberativismo um “conjunto de práticas em defesa de causas políticas, socioambientais, sociotecnológicas e culturais, realizadas nas redes cibernéticas, principalmente na internet” (SILVEIRA, 2010, p. 31). No Brasil esta prática tem se acentuado nas mídias sociais.

Um exemplo de ampla utilização das mídias sociais e de envolvimento de eleitores pode ser percebido no pleito eleitoral do então candidato à presidência do Brasil eleito pelo PSL, Jair Bolsonaro. Tanto durante o Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral (HGPE) como nas pequenas inserções diárias durante as programações no rádio e na TV, os chamados *spots*, o candidato possuía pouquíssimo tempo disponível, em razão do tamanho do seu partido e das coalizões firmadas, contudo, teve sua campanha alavancada pela sua base eleitoral nas mídias como *Facebook*, *Twitter* e *WhatsApp*. Diferente de outros candidatos, que investiram nos espaços de propaganda tradicionais, Jair Bolsonaro se mostrou ativo no meio digital, onde divulgou mensagens com linguagem de fácil entendimento e de rápida difusão entre os eleitores, e conseguiu superar a hegemonia da TV em períodos de eleição.

Pensando na utilização destas novas plataformas de disseminação de discursos políticos, especialmente em períodos de campanhas eleitorais, Massuchin e Tavares (2016) destacaram, em sua pesquisa sobre o uso do *Facebook* entre os presidentiáveis durante a campanha eleitoral de 2014, que a *internet* passou a compor o cenário eleitoral, e se tornou um dos principais meios de informação dos eleitores nas últimas eleições. As diferentes formas de uso das redes pelos presidentiáveis daquele ano foram influenciadas pelas estratégias de ação de cada um fora do meio

digital. Enquanto Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), apresentou uma maior diversidade temática, Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), direcionou suas postagens no ataque a seus adversários e na exposição de sua agenda de campanha. No que se refere à interação dos eleitores, as autoras constataram maior interação nas postagens que tratavam da formação da imagem dos candidatos, e principalmente naquelas que apresentavam ataques aos adversários. Conforme destacam os autores, o nível de interação e repercussão das publicações nas redes é atravessado por questões contextuais e particulares que envolvem a vida de cada candidato e seus respectivos partidos e apoiadores (MASSUCHIN; TAVARES, 2016).

Seguindo esta mesma linha de pesquisa, Oliveira, Leal e Pereira (2016) analisaram as campanhas realizadas no *Facebook* por três candidatos a deputado federal do estado de Minas Gerais no ano de 2014. Na ocasião, os pesquisadores investigaram as formas de interação proporcionada pelas mídias sociais. Utilizaram como base os comentários das postagens, buscando observar a conversação estabelecida entre candidatos e cidadãos, e os debates estabelecidos entre os próprios eleitores. A constatação dos autores foi de que as páginas analisadas foram mais utilizadas como canais de publicidade e divulgação do que como um canal de interação participativa, e que a presença dos eleitores nas mídias não implicou necessariamente na participação dos usuários em assuntos de interesse público (OLIVEIRA; LEAL; PEREIRA, 2016). Tal constatação leva a questionar o uso das mídias sociais como ferramenta de participação democrática, bem como a influência da participação popular nesta plataforma, e até mesmo sobre a noção de democracia dos usuários.

Também tendo como base o *Facebook*, ao investigar a campanha de três candidatos eleitos em três capitais brasileiras nas eleições de 2012 – São Paulo, Salvador e Manaus –, Aggio e Reis (2013) verificaram por meio de categorias criadas quais tipos de postagens foram mais recorrentes, ocasião em que se destacaram as divulgações das agendas de campanha e as publicações voltadas para o engajamento e apoio dos eleitores durante o período eleitoral. Nas pesquisas com os candidatos a prefeito em 2012, os autores buscaram verificar também como os conteúdos foram construídos para se adequar ao ambiente das redes, como por exemplo, o uso dos “memes”, assim como vídeos, imagens, e em menor escala textos escritos. A pesquisa aponta para novas formas de divulgação e produção de materiais, agora reconfigurada para atender à demanda do público que circula nos ambientes *online*.

Os trabalhos de Cervi, Carvalho e Buckstegge (2015), e também de Cervi e Carvalho (2015), que tiveram como base empírica postagens realizadas no *Facebook*, demonstram o aumento da adesão da população a esta mídia. Os trabalhos analisam as publicações realizadas nas *fanpages* e na *internet*, de periódicos tradicionais brasileiros que se consagraram como meios de comunicação impressos, e aderiram às mídias sociais como forma de se reconfigurar para garantir seu público. Cervi, Carvalho e Buckstegge (2015) exploraram as *fanpages* de três dos principais jornais de circulação nacional no Brasil durante o período eleitoral de 2014: Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo e O Globo, nos quais buscaram apurar qual dos principais candidatos à presidência foi mais citado, assim como o número de comentários de cada publicação. Cervi e Carvalho (2015) investigaram o período pré-eleitoral por meio das publicações na *internet* das revistas Veja e CartaCapital, e verificaram também qual dos candidatos à presidência surgiu com maior constância nas publicações, e qual dos dois periódicos teve suas matérias mais repercutidas nas mídias sociais – *Facebook* e *Twitter*. Ambas as pesquisas contribuem para uma reflexão sobre as transformações dos meios de comunicação tradicionais, e sobre as consequências da possibilidade de os cidadãos compartilharem publicamente sua opinião sobre determinado assunto, fato até então pouco comum, ou restrito a um seleto grupo de pessoas que possuíam espaço de fala.

Diferente da maioria das propostas realizadas pelos cientistas sociais, os autores Dullo e Quintanilha (2015) analisaram a presença da religião durante as campanhas eleitorais por meio da crítica realizada à candidata Marina Silva, tendo como foco os discursos de caráter humorístico expressos na mídia. Os autores se baseiam em teorias que propõe que por meio do humor é possível

entender os sentidos compartilhados por uma mesma comunidade moral. No trabalho são analisadas, por exemplo, as falas da então presidenta Dilma Rousseff: “O Estado brasileiro é um Estado laico. Mas, citando o salmo de Davi, queria dizer que Feliz é a nação cujo Deus é o senhor” (DULLO; QUINTANILHA, 2015, p. 179). Os autores analisaram também uma montagem feita com a personagem Perpétua, da novela global “Tieta”, representando a candidata Marina Silva, em que a personagem é lembrada por cometer todos os pecados capitais, usando a defesa da família como argumento. Para os autores, o público que compartilha do humor das piadas apresentadas, entre outras com estas características, possuem uma sensibilidade específica, a ideia de que a religião deveria ficar afastada da política.

Voltado para o conteúdo da *internet*, Barros (2016) analisa a forma como 32 partidos políticos utilizam a *internet* para se aproximar do eleitorado jovem. A pesquisa ocorreu no período de agosto a setembro de 2014, durante a campanha eleitoral, e a metodologia utilizada consistiu no acompanhamento e análise dos websites das legendas, com o intuito de mapear as possíveis estratégias para se relacionar com os segmentos juvenis. O autor identificou 4 formas de conexão com os jovens nas plataformas digitais: área para o núcleo ou secretaria da juventude das agremiações; divulgação de informações e eventos de interesses da juventude; oferta de cursos *online* de educação política para jovens; uso de mídias sociais *online*. Dos 32 partidos analisados pelo autor, 28 deles possuem mídias sociais, 28 possuem núcleos de juventude em seus websites, e 25 um local destinado à educação política jovem em seus canais na *internet*. Em 87,5% dos sites há ferramentas de interação entre os internautas e o site. Dentre as mídias sociais mais utilizadas, notou-se que o *Twitter*, seguido pelo *Facebook* e *YouTube*, foram as mais recorrentes.

Já em 2018, também fomentado pelo contexto das eleições nacionais e regionais, em que as mídias sociais foram amplamente acionadas, o debate público sobre a temática do uso destes meios para fins políticos e eleitorais se intensificou. Interessadas nas implicações do uso das mídias sociais durante pleitos eleitorais, vale destacar algumas das investigações já realizadas que se desdobraram a partir de 2018. Schaefer et al. (2019) fizeram uma revisão sistemática, em que apontam pesquisas que tratam da utilização para fins políticos do *WhatsApp*¹⁶ durante períodos eleitorais, tanto no Brasil em 2018 como em outras eleições ao redor do mundo, como na Nigéria, Malásia, Índia, Equador, Estados Unidos e África do Sul. Em algumas das pesquisas apontadas, a intenção foi entender os efeitos do uso do *WhatsApp* no consumo de notícias políticas e nas suas implicações na mobilização dos eleitores a participarem de passeatas, reuniões e demais atos políticos.

Tendo como fonte de análise a mídia social *Twitter*, Nobre, Almeida e Ferreira (2019) analisaram a utilização de robôs na divulgação e propagação de *fake news* e outras maneiras de aumentar o engajamento e visibilidade de candidatos à presidência em 2018 no Brasil. A pesquisa aponta para as formas com que a atuação dos chamados *bots* influenciaram as discussões *online*. Os estudos identificaram também padrões de comportamento deste tipo de usuário, que apresentam linguagem e temas sempre muito próximas, em alguns casos, inclusive, com escrita idêntica. Segundo pesquisas, cerca de 2% dos usuários mais ativos do *Twitter* durante o período eleitoral brasileiro de 2018 apresentaram alto nível de automação.

Voltadas para o uso do *Instagram* pelos dois principais candidatos brasileiros à presidência de 2018, Fernando Haddad (PT) e Jair Bolsonaro (PSL), Ribeiro e Pozobon (2019) fizeram uma análise das estratégias discursivas dos dois pleiteantes, ocasião em que verificaram, por exemplo, se os referidos candidatos utilizaram deste ambiente *online* para a construção de sua imagem política ou para depreciar os adversários. No *Instagram*, notou-se que o principal foco das publicações foi a divulgação das campanhas, seguida pela construção dos atos políticos e a depreciação dos demais

¹⁶ O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* se mostrou como um grande vetor das campanhas de 2018, contudo, por conta do seu caráter particular e não público, como as demais mídias sociais, pesquisas sobre a circulação de conteúdos neste meio ainda se apresentam como um desafio aos pesquisadores, mesmo que algumas investigações já tenham sido realizadas (RODRIGUES, 2019; SCHAEFER et al., 2019).

candidatos. As autoras constataram que ambos os concorrentes recorreram ao apoio de celebridades e divulgação de eventos, e utilizaram seus perfis pessoais para divulgar suas campanhas, e não um “perfil de campanha”, realizando assim o que chamaram de personalização das campanhas, processo que já vem sendo colocado em prática há algum tempo.

Já Oliveira, Marques e Silva (2019) discutiram sobre os usos e articulações das mídias sociais pelo Partido Novo (NOVO) durante o ano de 2018, na tentativa de conseguir sua consolidação e ampliação da sua participação no cenário político nacional. Os autores salientam que a estratégia de atuação do partido nas mídias sociais, tendo em vista sua criação recente, se comparado a outros já consolidados, buscou garantir sua visibilidade e espaço de fala no meio político. Segundo as discussões, houve um relativo sucesso do partido em sua atuação nas mídias, em especial no *Facebook* e no *Twitter*, em que o engajamento dos apoiadores foi considerável.

Cabe aqui colocar um ponto problemático que o uso das mídias sociais propiciou: a criação e disseminação das *fake news*. O termo refere-se a notícias que se apresentam intencionalmente com uma falsa pretensão à verdade, podendo conter alguma informação verdadeira associada a um falso discurso textualmente bem elaborado, com o intuito de enganar o leitor sobre determinado fato ou assunto. Tais notícias são divulgadas sem a identificação de seus autores e podem ser facilmente disseminadas (SPINELLI; SANTOS, 2018). O termo *fake news* é amplamente utilizado para desqualificar as interpretações das quais uma pessoa discorda, ou seja, “o que é *fake news* para um fanático é na verdade cristalina para o fanático da seita oposta” (FILHO, 2018, p. 42). Tais notícias falsas têm sido construídas na *internet* por alguns canais da imprensa alternativa, marcadas por forte viés ideológico, e que busca confrontar a imprensa tradicional (SPINELLI; SANTOS, 2018). A facilidade para disseminação destes conteúdos tem tornado o processo de verificação dos fatos um desafio, tanto para o público que recebe tais notícias, como para os órgãos que visam evitar a veiculação destes conteúdos, como o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e os canais de mídias sociais, como *Facebook* e *Twitter* (AVENDAÑO; BETIM, 2018). As *fake news* contribuem com a polarização e o ódio político, devido à agressividade de seu conteúdo, que pouco se importa com a veracidade, e induzem muitos de seus leitores à formação de opiniões com base em informações inverídicas (SPINELLI; SANTOS, 2018), mostrando-se uma ameaça ao sistema democrático.

Tamanho é a gravidade do efeito das chamadas *fake news*, que o então Presidente do TSE, Ministro Luiz Fux, em entrevista concedida em maio de 2018¹⁷, ressaltou que, conforme previsto na legislação eleitoral brasileira, as eleições poderiam ser anuladas, caso seja comprovada a influência das notícias falsas no resultado das eleições. Para apurar denúncias de *fake news* ocorridas durante as eleições de 2018, em setembro de 2019 foi instalada no Congresso Nacional a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI)¹⁸, encarregada de investigar ataques cibernéticos, perfis e notícias falsas e assédio virtual nas mídias sociais. Tamanho é o alcance e efeito das *fake news*, que há indícios de que o candidato à presidência eleito Jair Bolsonaro tenha utilizado de caixa 2, sob suspeita de que empresários teriam pagado cerca de 12 milhões de reais para bancar a compra e distribuição de mensagens em massa contra seus adversários no segundo turno das eleições. Em desdobramentos da CPMI das *fake news*, políticos, empresários, *youtubers* e membros do judiciário foram convidados e convocados para prestar esclarecimentos sobre as práticas de disseminação de mensagens na *internet*. Em episódios mais recentes, a CPMI identificou o que ficou conhecido na mídia como “Gabinete do Ódio”, uma sala do Palácio do Planalto de onde seriam disparadas notícias falsas contra adversários do governo, em ações supostamente comandadas por um dos filhos do presidente Jair Bolsonaro.

O que percebemos com base nas pesquisas apresentadas é uma ampliação da utilização das mídias sociais por agentes políticos, fato que faz repensar a noção de espaço público, entendido como o local onde o sujeito que fala pode ser visto e ouvido pelo restante da sociedade (ARENDDT,

¹⁷ Entrevista com o Ministro disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ctMdWVnU3Os>>. Acesso em: 15 maio 2020.

¹⁸ Informações disponíveis em: <<https://bit.ly/34UWcag>>. Acesso em: 15 maio 2020.

2007), afinal, em tese, na *internet*, todos podem se expor deliberadamente. Para Castells (2013), a dinâmica das mídias sociais configura uma nova forma de comunicação e uma nova cultura, que implica em mudanças nas relações pessoais, de trabalho, e na relação com o tempo e o espaço, assim como nas formas de fazer política. Diante desta nova configuração entre indivíduos e espaço público, afetado pelas relações virtuais e sua ampliação da possibilidade de livre expressão de pensamentos, a pluralidade de ideias e a polarização política e ideológica apresentada no Brasil tem gerado uma verdadeira guerra virtual nas mídias sociais, especialmente no *Facebook* e *Twitter*.

Do púlpito às mídias sociais: evangélicos e novas formas de presença no espaço público

Ao tratar da ampliação das atividades religiosas, Pierucci (2012) reflete sobre como, no Brasil, as Igrejas nunca foram tão livres e ativas para se manifestarem publicamente, e que “nunca os profissionais religiosos se sentiram tão livres e à vontade como agora para lutar entre si por todos os meios e a toda hora a fim de assegurar a reprodução ampliada de sua fé” (PIERUCCI, 2012, p. 87-88). Em uma demonstração da força e pretensão dos grupos evangélicos em ocupar a esfera pública brasileira, em especial o campo político, temos declarações de líderes políticos que possuem vinculação religiosa, os quais passaram a defender – a partir da eleição de Marcelo Crivella (PRB) para a prefeitura do Rio de Janeiro em 2016, o qual possui vinculação com a IURD – suas ambições em eleger um presidente que os representasse (MACHADO; NACIF, 2016). Ainda, o próprio prefeito do Rio de Janeiro já deu declarações nas quais enfatizou que “é esse Brasil evangélico que vai dar jeito nessa pátria”¹⁹.

Em casos mais recentes, podemos notar o peso do apoio de líderes evangélicos a candidatos à presidência no pleito de 2018. Por meio de suas mídias sociais, o Bispo Edir Macedo, líder da IURD, e o Pastor Romildo Ribeiro Soares²⁰, líder da Igreja Internacional da Graça de Deus (IIGD), declararam apoio ao presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro. O candidato apoiado, embora tenha se declarado católico, foi batizado no Rio Jordão, em Israel, pelo Pastor Everaldo, e possui forte ligação com lideranças evangélicas.

O que podemos notar é que o ativismo evangélico surge de forma mais consistente em paralelo à atuação da Bancada Evangélica contra grupos progressistas, em especial a partir do governo Lula (2003-2011), intensificando-se em oposição ao governo de Dilma Rousseff (2012-2016). Um dos fatores que tem contribuído para a expansão evangélica nas mídias sociais é a ausência de espaço para algumas igrejas de menor expressão nas grandes mídias, como televisão e rádio. Mesmo havendo no país uma grande quantidade de emissoras de rádio e televisão sob a concessão de denominações religiosas, muitas religiões com menor força política ainda não gozam do uso deste instrumento, o que fez com que a *internet* passasse a ser amplamente utilizada por grupos invisibilizados em outros meios (CUNHA, 2017). Nestes espaços sociais digitais, é possível não somente emitir conteúdo de cunho religioso, mas também promover encontros, debates, gerar informações e divulgar eventos (CUNHA, 2016), facilitando as trocas entre Igrejas e população, como uma nova forma de evangelização.

Inseridas no contexto moderno de uso das tecnologias da informação, as religiões vão também buscar utilizar destes espaços de visibilidade para disseminar o conjunto de normas que as regem, bem como garantir a concretização de seus interesses e seu espaço em meio à sociedade. Nota-se que “a adoção da mídia é chave para a manifestação da religião” (MEYER, 2015, p. 145), e é um dos motivos pelos quais segue sendo uma força vital na sociedade contemporânea. Sendo assim, o acentuado trabalho das instituições religiosas em torno dos meios de comunicação tem

¹⁹ Para mais informações sobre a fala de Marcelo Crivella, prefeito do Rio de Janeiro eleito em 2016, consultar: <<https://glo.bo/3eS2NHc>>. Acesso em: 15 maio 2020.

²⁰ Notícia e vídeo com a declaração do Pastor Romildo Ribeiro Soares em apoio a Jair Bolsonaro disponível em: <<https://bit.ly/2W4srQh>>. Acesso em: 20 maio 2020. Notícia sobre o apoio do Bispo Edir Macedo a Jair Bolsonaro disponível em: <<https://bit.ly/2zAYhNc>>. Acesso em: 20 maio 2020.

gerado características próprias do mercado que passou a formar, em uma disputa tanto por fiéis como por poder de influência social e política.

Neste jogo de forças produzido pela concorrência religiosa na busca por visibilidade, uma das principais ferramentas utilizadas pelas Igrejas evangélicas engajadas no campo político têm sido os meios de comunicação de massa, como televisão, rádio e mais recentemente, e com grande intensidade, a *internet* e o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Percebemos que as mídias são entendidas como inerentes à religião, e não oposta às suas atividades, sendo que muitas de suas práticas funcionam com e por meio da instrumentalização das mídias (MEYER, 2015). Tendo em vista estas novas práticas, algumas instituições religiosas tornaram-se proprietárias de importantes canais na televisão aberta da rede nacional, assim como estações de rádio espalhadas em todo o país. A IURD, por exemplo, comanda a segunda maior rede de comunicações do Brasil²¹, a Rede Record, a qual está também fortemente relacionada ao Partido Republicano Brasileiro (PRB), ambos atuando sob a tutela da mesma Igreja (AIRES et al., 2009). Outras Igrejas, como a IIGD, a Igreja Renascer em Cristo (IRC) e a Igreja Católica, também são detentoras de canais de televisão abertas. Há outras ainda buscando utilizar seu poder de influência política para garantir o direito às concessões públicas de canais de comunicação, as quais são adquiridas pela concorrência em editais do governo federal (CUNHA, 2016).

Assim como na televisão e no rádio, no ambiente digital o ativismo religioso de membros e líderes evangélicos tem proporcionado grande repercussão aos assuntos defendidos por este grupo e seus representantes no espaço político, além de estar inserido em um ambiente contemporâneo de relações sociais, ampliando sua atuação para além das mídias e locais tradicionais. A busca por espaço nos meios de comunicação se revela interligada à constatação de Giumbelli (2014, p. 194), de que “os evangélicos não se mostram interessados em apelar à história ou à tradição para fundamentar sua presença. Sua visão está mais orientada para o futuro. Quanto ao presente, a resultante é uma busca pela visibilidade”. Diferente da Igreja Católica, que busca legitimar sua posição com base na sua tradição histórica – mas sem ignorar este movimento rumo ao ambiente digital, no qual também está inserida –, os evangélicos buscam construir a imagem de suas igrejas embasados por uma visão de contestação do presente e promessas de prosperidade no futuro. Para Cunha, a relação entre os meios de comunicação, grupos evangélicos e política tem se apresentado “como um elemento que tem colocado conservadores em vantagem sobre progressistas no embate entre controle e libertação dos corpos, defesa da fé e liberdade de crença/estado laico, integrismo e pluralismo sociocultural” (2017, p. 224). Para tanto, é notável que a detenção dos meios de comunicação se tornou fundamental para garantir a visibilidade almejada a seus valores e conjunto de ideais, tanto de cunho moral como de suas posições políticas.

Neste processo, Jungblut (2009) ressalta que o ambiente digital é um espaço propício para destradicionalização religiosa e reformulação identitária, tornando-se local de ampla concorrência do mercado religioso. A presença dos evangélicos na *internet* possui características próprias, e é marcada pelo envolvimento e ativismo de grupos empenhados em difundir seus valores e crenças aos demais usuários da Web. Conforme apontado por Jungblut, os evangélicos tomam como obrigação o trabalho de evangelização, e:

empenham-se, como ninguém mais, numa gigantesca mobilização pela expansão de seu rebanho e a Internet, como já havia acontecido com o rádio e a TV, se tornou um front no qual esses religiosos gastam muito de sua energia conversionista. Diferentemente de outros grupos, eles agem escancaradamente

²¹ Para contextualizar o cenário comunicacional brasileiro sobre as mídias mais utilizadas como meio de acesso à informação, conforme demonstram os dados da Pesquisa Brasileira de Mídia de 2016, a televisão é o meio de comunicação utilizado com maior frequência pela população para se informar sobre os acontecimentos do país, com um percentual de cerca de 63%, seguidos pela *internet* com 26%, rádio com 7%, jornal 3%, e outros com 1%. Pesquisa realizada instituto IBOPE, em 2016, sob encomenda da Secretaria de Comunicação do Governo Federal. Disponível em: <<https://bit.ly/3ab5Ere>>. Acesso em: 22 maio 2020.

segundo a lógica do mercado, fazendo com que cada grupo ou indivíduo evangélico potencialize, ao máximo, na Internet, os apelos salvacionistas dessa modalidade de cristianismo (JUNGBLUT, 2009, p. 153-154).

A atuação fervorosa dos evangélicos, conhecida nas mídias tradicionais e no espaço público de modo geral pelo seu projeto de evangelização, sectarismo e proselitismo, expande-se também para o meio digital. Tal inserção é reflexo de um movimento que ocorre em toda a sociedade, que se insere cada vez mais nestes ambientes *online*, que permitem com facilidade a difusão de informações e a interação com interlocutores. Estes espaços são utilizados para tratar de assuntos relacionados à política, à cultura, à educação, entre outros, principalmente por meio de *blogs* e mídias sociais, propiciando o surgimento de práticas que originaram novas formas de socialização, em que o receptor pode transformar-se em emissor (CUNHA, 2016).

Cabe aqui ressaltar que, no meio digital, há uma série de especificidades e particularidades que podem afetar tanto a forma como o conteúdo de uma mensagem. Em relação à transmissão de mensagens por meio das mídias sociais, vale salientar, conforme afirma Latour (2012, p. 65), que “os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam”. Neste mesmo sentido, Meyer (2015, p. 149) destaca o “potencial da mídia em agir como ‘mediador’ que molda e afeta o conteúdo que transmite, ao invés de apenas agir como ferramenta de transmissão”. Com isso, a *internet*, bem como os demais meios de comunicação, são invisibilizados no momento da mediação, tornando-se o meio a própria mensagem. Assim, mensagens religiosas passam a ser mediadas e alteradas por esta nova forma de transmissão. No caso em especial das mídias sociais, um espaço ambíguo e complexo passa a se formar, e leva a pensar em como sua utilização exerce influência sobre o conteúdo no qual veicula, assim como nos efeitos que seu uso pode provocar na sociedade em períodos decisivos, como nas campanhas político-eleitorais.

Trabalhando nesta lógica, temos alguns grupos evangélicos na *internet*, os quais buscam a colaboração intensiva de seus fiéis para que atuem na defesa de suas pautas (JUNGBLUT, 2009). Este tipo de usuário das redes é visto em tempos de campanhas eleitorais não apenas como portador de votos, mas também como uma espécie de “cabos eleitorais digitais” que atuam voluntariamente, e com isso “funcionam como elo entre as campanhas e outros eleitores que trafegam pela mesma plataforma” (AGGIO; REIS, 2013, p. 161).

Frente a tal conjuntura, há que se pensar também na ausência de controle institucional por parte das Igrejas sobre a propagação de doutrinas religiosas e apoios políticos, em razão da possibilidade de qualquer indivíduo se expressar publicamente, e de realizar suas próprias interpretações, muitas vezes distintas daquelas pensadas pelas instituições religiosas. Em investigação sobre as eleições de 2018 para a presidência da República no Brasil, por exemplo, Rodrigues (2019) destaca a participação de grupos evangélicos durante as campanhas. O pesquisador aponta para o conteúdo de áudios enviados por pastores evangélicos a seus fiéis por meio do *WhatsApp*, em que os mesmos fazem indicações de candidatos a serem votados, fato que, muitas vezes, foge do controle das instituições religiosas. Há destaque, também, para o estímulo de líderes a seus fiéis, para que divulguem em suas contas particulares nas mídias sociais posicionamentos e pautas defendidas por Igrejas evangélicas.

Com a intenção de compreender melhor os usos religiosos das mídias sociais, Matos e Almeida (2017) intentaram verificar as formas de interação entre igrejas evangélicas e seus fiéis por meio de suas páginas no *Facebook*. Na ocasião, foram acompanhadas postagens de 5 denominações evangélicas: Igreja Batista de Lagoinha (Belo Horizonte); IURD do Brás (São Paulo); AD Vitória em Cristo Penha (Rio de Janeiro); IMPD Brás (São Paulo); Bola de Neve Church, no Lapa (São Paulo). Nas publicações, as autoras analisaram os comentários e níveis de interação entre os seguidores e a própria página, e verificaram que as discussões são desencadeadas, em sua maioria,

pelos e entre os próprios usuários das redes de forma independente, reforçando a noção de que nas mídias sociais as Igrejas não conseguem tutelar e regular as ações de seus fiéis.

Também com base em publicações realizadas no *Facebook*, Silva, Mezzomo e Pátaro (2019) discutiram sobre os materiais de campanha de candidatos evangélicos ao cargo de deputado estadual no Paraná durante o pleito de 2018. Na ocasião, os pesquisadores buscaram entender como os candidatos acionaram na mídia social pautas ligadas à defesa da moralidade cristã como princípio político essencial para a escolha dos candidatos. É possível notar como valores próprios do meio evangélico se fizeram presentes nas campanhas, inundando perfis e *fanpages* no *Facebook* com mensagens e linguajar religioso.

Nota-se que, em meio à concorrência estabelecida pelo mercado religioso entre as diversas denominações, quem tem maior visibilidade acaba por agregar maior público, e, segundo Cunha (2016, p. 6), “na contemporaneidade, os grupos religiosos midiáticos buscam mais captação de público do que de fiéis/adeptos”. Segundo esta lógica, quanto maior o alcance, maior o sucesso das práticas religiosas, em uma aparente tentativa de difundir, conforme termo de Giumbelli (2014), um tipo de “cultura pública”. Neste sentido, a busca evangélica por expandir seus valores, crenças, práticas e signos, em uma disputa por espaço com o catolicismo – que foi assimilado ao longo do tempo como a “religião natural” dos brasileiros” (GIUMBELLI, 2014, p. 193) –, ocorre tendo em vista que, quanto maior visibilidade, maior a garantia de legitimidade, continuidade e poder de influência política e social destes grupos.

Podemos perceber que este fenômeno da vida virtual atingiu também o campo da religiosidade, em especial o meio evangélico. Nestes espaços, o “grito” mais alto transfigurou-se em média de curtidas, compartilhamentos, comentários e visualizações, e amplificou a visibilidade de pessoas e grupos cristãos com objetivos bem definidos: fazer com que suas pautas e crenças sejam vistas e ouvidas.

Considerações finais

Ao acionar a comunidade religiosa evangélica para atuar em prol de seu governo, conforme reportagens destacadas no início do capítulo, o presidente Jair Bolsonaro acionou as mídias sociais como seu principal canal de comunicação com a população, constituindo uma rede de apoio que se amplia facilmente no ambiente virtual. Ocorre que neste ambiente *online* seus opositores também se fazem presentes, e em pouco tempo se criam verdadeiros campos de batalha, onde curtidas, compartilhamentos e comentários se tornam “armas” de defesa e ataque. O que temos neste cenário é uma imbricação entre política e religião que se revigora nas “ondas” da *internet*, em que igrejas, líderes religiosos e fiéis encontraram maior liberdade de atuação, o que não era possível nos canais tradicionais de comunicação. Tendo em vista tais considerações, buscamos refletir sobre a ampliação dos usos das mídias sociais para fins políticos e evangelísticos, fator que vem alterando noções sobre as formas de se fazer política, e sobre a participação religiosa em questões públicas e sua apropriação das mídias para conquistar e consolidar seu lugar na sociedade.

Neste movimento, temos visto emergir na esfera pública uma gama de manifestações midiáticas que buscam dar cada vez mais visibilidade e notoriedade às denominações religiosas, cenário em que as Igrejas evangélicas têm se destacado. Por meio de canais de TV, rádio e *internet*, em especial das mídias sociais, vemos disputas acirradas que constituem um verdadeiro mercado religioso, conforme aponta Pierucci (2012), e acabam ainda por ampliar a noção que temos de espaço público. Seja por meio das mídias tradicionais, como televisão e rádio, ou por meios contemporâneos, como a *internet* de modo geral e principalmente as mídias sociais – *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *YouTube* –, o que temos é uma ativa difusão de percepções de mundo baseadas em doutrinas cristãs, em uma ampla disputa entre evangélicos, católicos e grupos laicos.

Por meio das mídias sociais, temos um engajamento e participação crescente de indivíduos mobilizados pelo sentido da evangelização, e que, podemos acrescentar, foi impulsionado por um

discurso político de cunho moralmente conservador que ganhou eco nos últimos anos. O uso das mídias sociais, que permite ao usuário consumir e emitir conteúdos e opiniões vem reconfigurando discussões, relações e práticas eleitorais, em especial durante períodos de campanha, em que os holofotes se voltam para os candidatos. Ocorre que, para além deste período, observamos uma atuação constante de grupos religiosos, mobilizados por um ideal conversionista, que utiliza das plataformas digitais para colocar em prática um tipo de “missão” religiosa e dar maior visibilidade às instituições. Notamos ainda que a instrumentalização das mídias é um dos fatores que tem possibilitado a emergência pública de discursos e valores religiosos no Brasil, em um jogo em que a visibilidade é entendida como maior poder de influência e, conseqüentemente, maior capital político. Desta forma, a *internet*, por ser um espaço de livre acesso e veiculação de conteúdos, possibilitou também às igrejas de pequeno porte a ampliação de sua participação no espaço público, visto a dificuldade de estarem presentes nas mídias tradicionais.

Cabe destacar que a facilidade no acesso às informações e a rapidez com que circulam possibilitam uma maior participação da população em questões públicas. Além disso, permitem maior interação entre agente públicos e civis, o que pode contribuir para o fortalecimento da democracia. Porém, ao serem apropriadas por pessoas mal preparadas e outras com intenções questionáveis, os meios de comunicação podem gerar também controvérsias e distorções de situações e teorias, alimentando opiniões infundadas e fomentando discursos de ódio – como o que ocorre com as *fake news*. Neste processo, o uso das mídias sociais pode ser entendido como um instrumento democrático ou como um meio capaz de promover retrocessos no âmbito político, a depender do objetivo daqueles que o operam e/ou manipulam seu uso. Para que o uso das mídias se torne um instrumento efetivo de participação popular, é preciso que o projeto de sociedade almejada intencione o fortalecimento da democracia, por meio da valorização da pluralidade e das liberdades – não apenas da liberdade religiosa. Compreender as conseqüências do uso das mídias sociais na contemporaneidade se mostra como um desafio, visto que se trata de uma dinâmica que se altera cada vez mais rápido e com atores difusos presentes na sociedade.

Referências

AARÃO, D. R. Notas para a compreensão do bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2020.

AIRES, J. S. F.; CAMARA, C.; SANTOS, S.; SILVA, M. A. R. Quando religião, política e mídia se confundem: as estratégias políticas e midiáticas do PRB, da Record e da Igreja Universal do Reino de Deus. **Revista Eptic**, Aracaju, v. 19, n. 2, p. 88-108, maio/ago. 2017.

AGGIO, C.; REIS, L. Campanha eleitoral no *Facebook*: Usos, configurações e o papel atribuído a este site por três candidatos eleitos nas eleições municipais de 2012. **Revista Compolítica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 155-188, jul./dez. 2013.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AVENDAÑO, T.; BETIM, F. ‘Fake News’: a guerra informativa que já contamina as eleições no Brasil. **El País**. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Vuy0Zy>>. Acesso em: 22 maio 2020.

BARROS, A. T. Como os partidos políticos brasileiros usam a Internet para atrair o eleitorado jovem. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 9-30, maio/ago. 2016.

BARRUCHO, L. Redes sociais se tornaram ‘o quinto poder no Brasil’, diz especialista. **BBC News Brasil**. 4 mar. 2019. Disponível em: <<https://bbc.in/2YEonZZ>>. Acesso em: 25 maio 2020.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro convoca jejum religioso no domingo e é apoiado por pastores. 4 abr. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3ay4xBY>>. Acesso em: 25 maio 2020.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERVI, E. U.; CARVALHO, F. C. Conteúdo e interatividade nos portais das revistas brasileiras: uma proposta para análise da cobertura pré-eleitoral. **Observatório**, Palmas, v. 9, n. 2, p. 101-127, jan./jun. 2015.

CERVI, E. U.; CARVALHO, F. C.; BUCKSTEGGE, J. K. A disputa presidencial em posts e comentários no Facebook: a dinâmica das *fanpages* jornalísticas ao longo da campanha de 2014. **Em Debate**, Belo Horizonte, v. 7, n. 5, p. 47-75, dez. 2015.

CUNHA, M. N. Elucidações contemporâneas nos estudos brasileiros em mídia e religião. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2016.

CUNHA, M. N. Política, mídia e religião: o ativismo progressista entre evangélicos brasileiros por meio do Facebook e do Twitter. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 39, n. 3, p. 217-244, set./dez. 2017.

DULLO, E.; QUINTANILHA, R. A sensibilidade secular da política brasileira. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 173-198, jan./jun. 2015.

FILHO, O. F. O que é falso sobre *fake news*. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 39-44, jan./mar. 2018.

GIUMBELLI, E. **Símbolos religiosos em controvérsias.** São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

IBGE. **Censo 2010:** número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3d1pW3c>>. Acesso em: 20 maio 2020.

JUNGBLUT, A. Mercado Religioso e a Internet no Brasil. In: SANTOS, H. (org.). **Debates pertinentes:** para entender a sociedade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 139-154.

LATOUR, B. **Reagregando o social:** uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador, São Paulo: Edufba, Edusc, 2012.

MACHADO, M. S.; NACIF, C. L. Evangélicos, política e espaço: novas estratégias rumo à presidência da república? **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 566-586, 2016.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Tendências da pesquisa brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 27-46, jan./dez. 2010.

MASSUCHIN, M. G.; TAVARES, C. Q. Comunicação política no *Facebook*: eleições brasileiras de 2014 e as estratégias de campanha online. **Revista ALAIC**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 128-141, jan./jun. 2016.

- MASSUCHIN, M. G.; et al. Campanha online em disputa locais: um estudo das apropriações do Facebook pelos candidatos nas eleições de 2016. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2018.
- MATOS, E. B.; ALMEIDA, F. F. Estudo sobre a utilização do Facebook por igrejas evangélicas. **FACEF**, Franca, v. 20, n. 3, p. 251-265, set./dez. 2017.
- MEYER, B. Mediação e Imediatismo: formas sensoriais, ideologias semióticas e a questão do meio. **Campos**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 145-164, 2015.
- NOBRE, G.; ALMEIDA, J.; FERREIRA, C. Caracterização de bots no Twitter durante as Eleições Presidenciais no Brasil em 2018. In: VIII Brazilian Workshop on Social Network Analysis And Mining (Brasnam). Sociedade Brasileira de Computação. **Anais eletrônicos...** Belém, 2019, p. 107-118. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/brasnam/article/view/6553/6449>>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- OLIVEIRA, L. A.; LEAL, P. R. F.; PEREIRA, C. L. S. A disputa eleitoral no ciberespaço: uma análise das estratégias dos candidatos a deputado federal nas *fanpages*. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1-19, abr. 2016.
- OLIVEIRA, A. S.; MARQUES, R. S.; SILVA, P. G. S. Uso das mídias e redes sociais na consolidação do Partido Novo: as eleições 2018. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 4-26, set./dez. 2019.
- ORO, A. P. Religião e política no Brasil. **Cahiers des Amériques latines**, Paris, v. 48, n. 49, p. 204-222, 2005.
- PIERUCCI, A. F. O crescimento da liberdade religiosa e o declínio da religião tradicional: a propósito do censo 2010. **ANUAC**, Cagliari, v. 1, n. 2, p. 87-96, nov. 2012.
- PRANDI, R.; SANTOS, R. W. Quem tem medo da bancada evangélica? Posições sobre moralidade e política no eleitorado brasileiro, no Congresso Nacional e na Frente Parlamentar Evangélica. **Tempo Social**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 187-214, ago. 2017.
- RIBEIRO, A. D.; POZOBON, R. O. Eleições 2018: Análise das estratégias discursivas dos candidatos à presidência do Brasil no Instagram. In: PIMENTEL, P. C.; TESSEROLI, R. (orgs.). **O Brasil vai às urnas: as campanhas eleitorais para presidente na TV e internet**. Londrina: Syntagma Editores, 2019, p. 49-80.
- RODRIGUES, N. L. R. Evangélicos e a sociedade em rede: as eleições de 2018 e o impacto das redes sociais no Brasil. **Reflexus**, Vitória, ano XIII, n. 21, p. 165-183, 2019.
- SCHAEFER, B. M.; BARBOSA, T. A. L.; EPITÁCIO, S. S. F.; RESENDE, R. C. Qual o impacto do Whatsapp em eleições? Uma revisão sistemática (2010-2019). **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 58-88, set./dez. 2019.
- SILVA, L.; MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. O. Defesa da moralidade cristã: candidatos evangélicos para o legislativo paranaense em 2018. **Relegens Thréskeia**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 113-131, 2019.

SILVEIRA, S. A. Ciberativismo, cultura *hacker* e o individualismo colaborativo. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 28-39, jun./ago. 2010.

SOLANO, E. A bolsonarização do Brasil. In: ABRANCHES, S. et al. **Democracia em Risco?** 22 ensaios sobre o Brasil de hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 307-321.

SPINELLI, E. M.; SANTOS, J. A. Jornalismo na era da pós-verdade: fact-checking como ferramenta de combate às *fake news*. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 759-782, maio 2018.

URIBE, G. COLETTA, R. D. Bolsonaro intensifica contato com evangélicos para conter queda de popularidade. **Folha de São Paulo**. 6 set. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2Vudh85>>. Acesso em: 25 maio 2020.

WOLTON, D. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

6. A DIMENSÃO RELIGIOSA NA COMPREENSÃO DE JOVENS: UM OLHAR MULTIFACETADO A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Thauana Aparecida Teixeira
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Frank Antonio Mezzomo

Iniciando as discussões: aproximações às noções de juventudes e religião na perspectiva interdisciplinar

Neste capítulo, objetivamos analisar quais as compreensões dos jovens universitários da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) em relação à dimensão religiosa, levando em consideração o modo como esta dimensão se faz presente nas vivências em diferentes esferas da vida do jovem, como a universidade, a família e os amigos²². Antes, porém, de adentrarmos nas contextualizações sobre juventude, gostaríamos de destacar a relevância de estudarmos este grupo e temática a partir da perspectiva interdisciplinar. Morin (1996, 2005) fala dos benefícios de nos abastecer de um viés complexo para que possamos entrar em contato com aquilo que nos circunda, até porque leis e ideias simples implicam na abordagem de elementos fragmentados e isolados, o que já não é suficiente para que possamos manejar as ações e interações existentes no mundo contemporâneo. O autor destaca que as disciplinas estratificadas e isoladas representam, justamente, esta impossibilidade de lidarmos com as situações complexas que estão expostas, uma vez que a perspectiva disciplinar compreende os fenômenos de forma fragmentada. Considerando que o contexto em que vivemos é o resultado de um emaranhado de diferentes elementos e relações, os estudos a partir da complexidade e interdisciplinaridade parecem profícuos para a compreensão dos fenômenos da atualidade.

O próprio desenvolvimento disciplinar das ciências, como decorrência da Ciência Moderna, ao mesmo tempo em que organiza as partes especializadas para que se tenha um todo organizado, faz com que haja o enclausuramento do saber, além de distanciar o pesquisador de seu objeto de estudo, haja vista que, neste enredo, há uma forte tendência para o anonimato dos seres humanos (MORIN, 2005). Neste sentido, Najmanovich (2001) alerta que no discurso da modernidade encontra-se presente um sujeito abstrato e, portanto, pontua para a necessidade da existência de um pesquisador que seja um “sujeito encarnado”, ou seja, que esteja presente de maneira ética naquilo que produz, considerando que há uma impossibilidade de distanciamento ou neutralidade do sujeito para com seu contexto, mesmo que este seja seu universo pesquisado.

Deste modo, reforçamos a pertinência da interdisciplinaridade para a compreensão de assuntos que são formulados por diferentes elementos, complexos e multidimensionais, como é o caso das pesquisas que versam sobre os jovens. Os estudos sobre a definição do conceito de juventude e, mais ainda, sobre os significados atribuídos à juventude na sociedade, florescem a partir de um trajeto desconstrutivo e construtivo de compreensões e entendimentos diversos, os quais não deveriam ser reduzidos a um entendimento disciplinar, até porque estaríamos considerando apenas facetas específicas da juventude, sendo que, na realidade, devemos considerar as possíveis origens das narrativas dos jovens, para que possamos adentrar em questões complexas e multifacetadas (PAUL, 2011).

²² Este texto discute resultados da Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, intitulada: “A dimensão religiosa nas compreensões e vivências de jovens universitários da Unespar”.

Assim, consideramos que os jovens não adquirem apenas uma função social, mas possuem uma multiplicidade de comportamentos e compreensões que se entrelaçam entre si, o que formula laços sociais de diferentes ordens, tais como: os políticos, os religiosos, os familiares e os acadêmicos. Para Carrano (2012), a juventude, desde a disseminação da escola de massas na Europa no século XVIII, é vista como um momento da vida identificado por uma espera formativa que prepara o sujeito para a entrada na vida adulta. Esta percepção induz a pensar sobre qual a proeminência e o significado do jovem em sociedade, uma vez que podemos entendê-lo como aquele que ainda não é, mas como um vir a ser, perspectiva que pode engendrar-se a partir de parâmetros etários.

Em seus estudos, Feixa e Nilan (2009) ressaltam justamente seu interesse em explorar a juventude para além de critérios etários. Os autores frisam que há uma longa faixa cronológica (12-35 anos) que incorpora o que entendem por juventude. Todavia, sua compreensão sobre a temática não se restringe somente a determinados padrões que a faixa etária propõe à juventude, mas sim nas formas de interação do jovem com um mundo globalizado, que pressupõe diferentes modos de expressão social, desde a construção das identidades juvenis, como as próprias trajetórias do jovem neste contexto.

Neste cenário, Dayrell (2003) argumenta que, dentre as inúmeras facetas que o jovem pode assumir em diferentes contextos, são as interações sociais que os impulsionam a serem jovens cotidianamente. Sendo assim, a juventude pode ser entendida como uma construção que está integrada a uma diversidade de representações sociais e, ainda, a diferentes elementos que atravessam seu desenvolvimento, como as mudanças psicológicas e físicas/biológicas. Quando tratamos de um jovem que está inserido em um determinado contexto histórico e cultural, podemos entendê-lo como sujeito social. Nesse sentido, Dayrell (2003) expressa a possibilidade de visualizarmos o conceito de juventude a partir da ideia de “juventudes”, já que este termo retrata a diversidade de jeitos, gostos, comportamentos que estão integrados e representam o que é ser jovem nos dias de hoje.

Feixa e Nilan (2009) e Margulis e Urresti (1996) concordam que a compreensão da juventude e suas diferentes nuances rompe com o entendimento de que basta acrescentarmos a letra “s”, transformando juventude em “juventudes”. É necessário, assim, aprofundarmos os estudos sobre esta questão. Os referidos autores destacam que compreender a juventude é bem mais do que modificar sua grafia, mas entender a dimensão que este fato assume, na medida em que, apesar de tratarmos de diferentes modos de ser jovem, devemos nos atentar para o lugar de fala de cada sujeito que trabalha com a juventude e, mais ainda, entender que, apesar de trocas híbridas entre diferentes aspectos culturais, na maioria das vezes, estamos tratando de uma juventude constituída a partir de bases ocidentais. Por isso, devemos considerar diferenças culturais e geracionais, o que nos fornece subsídios para ponderar que a juventude está em constante desenvolvimento e, por isso, não deveríamos categorizá-la como uniforme e/ou estanque.

É válido ainda ressaltar que, conforme propõe Mayorga (2017), o termo “juventudes” não deve exprimir apenas um entendimento do jovem a partir de sua diversidade, mas também das desigualdades que marcam as vivências juvenis – sobretudo em nosso país –, de forma que é necessário estarmos atentos sobre o lugar de onde o jovem está falando, pois isto também compõe a forma com que este se expressa frente às situações sinuosas que compõem uma sociedade.

Deste modo, ao nos aproximarmos dos processos de formação subjetiva dos jovens e da importância de suas interações sociais, podemos pensar que as formas com que estes se relacionam com sua religião ou religiosidade podem estar relacionadas ao modo como a contemporaneidade se apresenta e que, por isso, a religião é ressignificada para cada sujeito de modo particular, levando em consideração suas vivências e interações (NIGRI, 2010).

As várias formas de ser jovem que despontam no horizonte contemporâneo fomentam a interação do jovem com sua religiosidade de um modo potente e original em relação a outros períodos. A ruptura da tradição religiosa, ocorrida na metade do século XX, modificou o

entendimento sobre a religião, e isto nos ajuda a pensar que os jovens, na atualidade, preconizam serem testemunhas do sentido, ou seja, ter liberdade para vivenciar sua crença de forma livre e individual em relação aos próprios símbolos e instituições religiosas. Portanto, há uma forte presença de uma pluralidade religiosa, considerando que, através de novas formas de experienciar a fé, a juventude contemporânea circunscreve na história novas formas de ser jovem e de vivenciar suas crenças (GODINHO; SOUZA, 2006). Assim, nas instituições religiosas da contemporaneidade, os jovens podem manifestar sua subjetividade e, ao mesmo tempo, desenvolver sua identidade, fé e/ou crenças, defendendo suas concepções e valores pessoais, os quais são refletidos através de sua militância e engajamento em diferentes modalidades religiosas (NIGRI, 2010).

A dimensão religiosa é um dispositivo que faz parte da constituição identitária do jovem, haja vista que suas atuações e relações, tanto na vida social como na esfera privada, podem ser norteadas por valores e preceitos religiosos. Portanto, e conforme as considerações apresentadas, pode ser discutida, na contemporaneidade, a partir de uma roupagem subjetiva, isto é, a forma como cada sujeito se relaciona com o sagrado não parte unicamente de premissas ou valores determinados pelas instituições religiosas, mas depende do modo como cada sujeito percebe e vivencia sua religiosidade, o que implica na construção de identidades religiosas que superam, em muitas situações, os elementos herdados dos laços familiares ou das instituições.

Isto contribui para que cada um exerça sua fé de acordo com e do modo que acredita ou se identifica, já que não há transmissão automática e integral de uma determinada crença religiosa (HERVIEU-LÉGER, 2008). Esta ênfase na individualidade refere-se à liberdade de cada sujeito exercer sua crença de acordo com aquilo que acredita e, por consequência, desenvolva sua identidade pessoal. Ao mesmo tempo, a crença, apesar de se construir de forma individual, não é vivida de forma solitária, haja vista que é possível que ocorram identificações com outros sujeitos que compartilham de uma mesma crença. Deste modo, nas sociedades modernas, formam-se novas comunidades ou grupos unidos pelo sentimento de pertença a uma mesma crença. Neste sentido, Hervieu-Léger pontua que:

Cuando las sociedades modernas diferenciadas ya no necesitan que sea una institución religiosa la que les sirva de estructura para la organización social, lo religioso se disemina por el conjunto de las esferas y las instituciones especializadas. Los individuos y los grupos humanos pueden construir su propio universo de significados a partir de cualquier dimensión de su experiencia, familiar, sexual, estética o de otro tipo. La constitución y la expansión de este “sagrado moderno” depende del acceso directo que tengan los individuos al conjunto de los símbolos culturalmente disponibles: en efecto, esta religión “invisible” no requiere la mediación de ninguna institución, ya sea religiosa o pública (HERVIEU-LÉGER, 2005, p. 62).

Devido à religião se apresentar em uma sociedade que se constitui menos institucionalizada, cada sujeito lhe atribui significados importantes para nortear suas práticas, principalmente nos momentos em que enfrentam alguma dificuldade pessoal. Esta característica que a religião assume contribui para que possamos compreender que diferentes contextos e elementos são importantes para que cada sujeito possa olhar para sua religião e estabeleça sua religiosidade de forma própria, além de se posicionar e atuar em sociedade a partir delas. Assim, ao pensarmos no jovem enquanto um agente transformador e atuante em um determinado contexto, consideramos que ele é influenciado, entre outros elementos, pela dimensão religiosa, pelos sentidos que a ela atribui, o que inevitavelmente reflete na constituição de sua identidade.

A dimensão religiosa, enquanto dispositivo que contribui para a formação subjetiva do jovem, é composta por diferentes nuances (como a política) que podem, em um primeiro momento, parecer contrárias ou difíceis de serem manejadas quando as associamos à ideia de religiosidade e

juventude (GODINHO; CARVALHO; SOUZA, 2014). Além disso, Oliveira e Bizzo (2016), a partir de sua pesquisa, verificam que a religião adquire um significado particular para cada jovem, já que este norteia suas práticas e atitudes, muitas vezes, a partir dos preceitos religiosos que carrega consigo. Ainda neste sentido, os autores pontuam que há, mesmo dentro de uma mesma religião, diversidade no modo como cada um a vivencia. Nesta perspectiva, retornamos a Hervieu-Léger (2005, 2008), quando destaca sobre o caráter individual da religião, o que acarreta a busca pela construção de uma identidade religiosa singular.

Partindo destas considerações acerca da relevância da religião e da religiosidade para a constituição das identidades dos jovens, vistos igualmente em sua pluralidade e especificidades, tratamos, na sequência, de analisar os resultados da pesquisa conduzida junto a jovens universitários, a respeito do modo como compreendem e interagem com a dimensão religiosa. Nosso enfoque recai sobre a percepção dos jovens em relação à sua religião, considerando o que esperam e buscam nela. Isto é relevante para que possamos analisar as formas com que estes se aproximam e mantêm sua vinculação à religião, bem como os modos como constroem suas religiosidades.

Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

Ao considerarmos o que parte da literatura diz a respeito da relação entre juventude e religião, bem como da influência e desdobramentos desta para a construção da subjetividade juvenil, traçamos, tendo por base o nosso universo empírico, a seguinte problemática: quais os sentidos que a dimensão religiosa adquire nas vivências e compreensões dos jovens universitários da Unespar? Neste sentido, procuramos analisar se e de que formas a dimensão religiosa se faz presente nas compreensões e vivências de jovens universitários de cursos de licenciatura da Unespar.

Para a realização da pesquisa, adotamos alguns procedimentos metodológicos a fim de direcionar as discussões e alcançar os objetivos propostos. Para tanto, analisamos entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas no ano de 2017 e transcritas entre 2017 e 2018²³. Sublinha-se que as entrevistas semiestruturadas permitem explorar variáveis que demonstram as percepções e compreensões dos jovens no que tange à religião (MANZINI, 2004). Portanto, partimos de trinta entrevistas realizadas junto a jovens de cursos, idades, gênero, crenças e religiões diversas, estudantes de cinco *campi* da Unespar²⁴: Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória, de quatro diferentes cursos de licenciatura: Pedagogia, Geografia, História e Filosofia. Os jovens participantes das entrevistas eram acadêmicos dos quartos anos dos referidos cursos, tendo, portanto, ingressado na instituição em 2014. A escolha por este período do curso de Graduação se deu pelo entendimento de que estes jovens, por estarem no último ano de formação, conhecem melhor a universidade e já vivenciaram boa parte da trajetória formativa no Ensino Superior, além de poderem contribuir com a pesquisa com respostas que podem demonstrar certo conhecimento sobre diversos assuntos abordados. Ressaltamos que, para a realização das entrevistas, foram adotados alguns procedimentos éticos, tais como a participação voluntária e a

²³ Esta pesquisa é um recorte de uma investigação mais ampla, intitulada “Identidades juvenis, religião e política: jovens universitários de cursos de licenciatura”, sob coordenação da Profa. Dra. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e contando com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa, que se encerrou em 2019, teve por objetivo analisar a constituição das identidades juvenis, na interface com a religião e a política, a partir do estudo com jovens universitários dos cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas da Unespar, e contou com a participação de outros pesquisadores, além de estudantes de Mestrado e Iniciação Científica.

²⁴ A Unespar é uma universidade pública do estado do Paraná, formada a partir da junção de sete faculdades estaduais, que antes se mantinham isoladas em sua gestão administrativa e acadêmica. O credenciamento da Universidade se deu em dezembro de 2013 e conta com sete campi, sendo eles: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória (MEZZOMO; PÁTARO, 2015).

abertura para que os jovens se sentissem à vontade para responder as questões e citarem exemplos de suas vivências cotidianas no contexto acadêmico ou não.

Estes esclarecimentos contribuem para que possamos elucidar algumas características dos estudantes apresentados em nossa pesquisa. A idade dos jovens, por exemplo, não se deu de maneira aleatória. De acordo com o Estatuto da Juventude, são considerados jovens e, por consequência, estão munidos de direitos, princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), aqueles que têm entre 15 a 29 anos.

Compreendemos que os parâmetros etários não são a única forma de caracterizar o jovem, pois, balizados pelas discussões e implicações que discutimos anteriormente ao problematizar a noção de juventude, consideramos que, a depender do contexto e das peculiaridades que este vivencia, seu comportamento pode sofrer alterações. Neste recorte, levamos em consideração a especificidade de trabalharmos com jovens universitários e que, em sua maioria, ingressam no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio, de modo que consideramos os jovens que apresentam a idade de 18 a 29 anos (SOUZA, 2019).

Ainda a respeito das considerações sobre nossa amostra, na Tabela 1, evidencia-se que o gênero feminino se destaca como a maioria dos jovens participantes das entrevistas. Justificamos que esta escolha não foi direcionada, afinal, nos cursos de licenciaturas no Brasil, conforme dados do INEP (2017), os estudantes são em sua maioria do gênero feminino, de modo que se trata de uma característica do perfil dos estudantes que estamos tratando, e não necessariamente de um critério definido por nossa investigação. Outro aspecto que gostaríamos de destacar é o motivo pelo qual as licenciaturas foram escolhidas como recorte da pesquisa. A Unespar possui maior quantidade de cursos de licenciatura²⁵, portanto, possui um maior número de alunos nesta categoria em relação aos cursos de bacharelado. Desta forma, para fins de recortes metodológicos, e já que o enfoque desta pesquisa é justamente as Ciências Humanas, optamos – a fim de obtermos maior riqueza nos dados – por direcionar as pesquisas para este grupo e, principalmente, aos cursos que representam maior número de alunos neste total. O quadro a seguir sintetiza as características dos participantes das entrevistas²⁶:

Quadro 1: Dados dos participantes da investigação

Campus	Curso	Gênero	Idade	Religião	Siglas/iniciais (*)
Campo Mourão	Pedagogia	Feminino	21	Católica	M.D.U.
	Pedagogia	Feminino	21	Católica	S.G.G.
	Pedagogia	Feminino	22	Católica	F.A.B.
	Pedagogia	Feminino	29	Evangélica	A.T.M.
	Pedagogia	Feminino	23	Evangélica	G.J.O.
	Pedagogia	Feminino	25	Evangélica	S.J.C.
	Geografia	Masculino	22	Católico/Evangélico	C.G.M.
	Geografia	Masculino	24	Católico	S.M.T.
	Geografia	Feminino	22	Católica	S.S.T.
	História	Feminino	21	Espírita	D.Q.
	História	Feminino	21	Católica	R.G.I.
	História	Feminino	21	Evangélica	A.V.Z.
União da Vitória	Pedagogia	Feminino	28	Umbanda	V.O.
	Pedagogia	Feminino	25	Evangélica	A.I.M.

²⁵ A fim de reforçar o motivo da escolha das licenciaturas, descreveremos, a seguir, quantos cursos de graduação cada campus participante da pesquisa contempla, e quantos deles são de licenciatura. Apucarana: 12 cursos, entre eles, 5 são de licenciatura; Campo Mourão: 10 cursos e 5 são de licenciatura; Paranaguá: possui 10 cursos e 6 são licenciaturas; Paranaíba: 12 cursos, dentre eles, 7 são de licenciatura; União da Vitória: 9 cursos, todos são de licenciatura. Desta forma, temos um total de 53 cursos divididos entre os campi mencionados e, deste total, 32 são de licenciatura.

²⁶ Foi disponibilizado aos jovens participantes da entrevista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que os mesmos estavam cientes sobre os objetivos da pesquisa e concordaram em participar, mantendo-se o sigilo e anonimato das informações.

	Geografia	Feminino	25	Espírita	B.J.Y.
	Geografia	Feminino	21	Católica	V.M.C.
	História	Masculino	22	Católico	W.L.G.
	Filosofia	Masculino	21	Evangélico	M.E.Z.
	Filosofia	Masculino	21	Católico	M.M.
Paranaguá	Pedagogia	Feminino	21	Acredita em Deus, mas não tem religião	F.L.A.
	Pedagogia	Feminino	24	Evangélica	L.G.A.
	História	Masculino	26	Evangélico	C.A.R.
Apucarana	Pedagogia	Feminino	25	Evangélica	O.G.T.
	Pedagogia	Feminino	22	Católica/ Espírita	T.A.I.
Paranavaí	História	Masculino	21	Evangélico	M.L.T.
	História	Feminino	26	Espírita	A.T.L.
	Pedagogia	Feminino	23	Católica	S.B.W.
	Pedagogia	Feminino	21	Acredita em Deus, mas não tem religião	B.N.M.
	Geografia	Feminino	21	Católica	S.J.I.
	Geografia	Masculino	23	Católico	F.M.

(*) Com vistas a preservar o anonimato dos participantes, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os jovens são, em nossa pesquisa, identificados por siglas aleatórias.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes responderam a diferentes questões que versavam sobre seu cotidiano, suas vivências no curso de Graduação, suas relações com a política e, em especial, as relações com a dimensão religiosa – nosso foco de análise neste texto.

De posse de todo o material transcrito, realizamos fichamentos das entrevistas de cada um dos participantes, buscando selecionar e destacar os trechos mais relevantes relatados pelos jovens, que estivessem de alguma forma relacionados à dimensão religiosa. Assim, os procedimentos incluíram observar e ressaltar as questões e as compreensões dos jovens que tangenciam a dimensão religiosa, em diferentes aspectos, espaços e relações. Posteriormente, analisamos os elementos suscitados, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre os dados de cada entrevista, e assim observar eixos de análise que contribuíssem para responder à problemática da pesquisa. Na sequência, discutimos os dados relativos às compreensões dos jovens em relação à sua religião, buscando evidenciar como significam essa dimensão, o que esperam e o que buscam nela.

“A gente tem que ter uma fé maior do que a gente”: as compreensões dos jovens sobre a religião

Em sua maioria, nossos dados apontam que a religião é um elemento norteador da vida dos jovens, e que estes esperam que ela possa promover um cenário humanitário, de ajuda mútua, paz e bem estar. Quando questionados sobre a importância da religião em sua vida e o que esperam desta, grande parte dos jovens respondeu que a religião é essencial e que, por meio de Deus, fornece explicações a questões difíceis de serem pensadas ou entendidas, reforçando as esperanças em algo bom, além de ser um alicerce em momentos de dificuldade: “Eu acho que [a religião] se resume a tudo, acho que Deus é acima de tudo. A religião vai explicar aquilo que a nossa mente não entende muitas das vezes” (O.G.T., 26 anos, evangélica, Pedagogia, Apucarana); ou ainda: “A religião na minha vida faz com que eu tenha um norte. Espero que quando eu tiver um problema, não resolva, mas que me conforte” (S.B.W., 22 anos, católica, Pedagogia, Paranavaí).

Os jovens ainda destacaram que anseiam que a religião assuma o papel de humanizar as pessoas, já que se trata de um elemento formativo e necessário ao ser humano, além de propiciar paz e força para prosseguir rumo às conquistas de seus objetivos pessoais. Neste contexto, a religião assume a função de promover um ambiente comunitário, no qual a ajuda ao próximo é a constante: “Espero que a religião continue fazendo o que faz. Incentivar a sociedade. Que ajude o próximo.

Que seja compreendida por boa parte da população. Religião é mais do que rezar e ir à igreja” (M.E.Z., 21 anos, evangélico, Filosofia, União da Vitória).

Portanto, é evidente que, ao tratarmos sobre os modos como os jovens universitários compreendem a religião, devemos mencionar, mais uma vez, que é pertinente ponderar sobre a dinâmica da religião na sociedade contemporânea, assim como entender e considerar o lugar de fala do sujeito. Assim, ao tratarmos destes a partir de sua pluralidade, da existência de “juventudes”, conforme nos lembram diversos autores como Mayorga (2017), Dayrell (2003) e Rodrigues (2007), reconhecemos as aproximações, diferenças e desigualdades que marcam as experiências sociais desses sujeitos. Outros aspectos como etnia, orientação sexual, escolaridade, local de moradia, situação familiar, inserção no mundo do trabalho, gostos, estilos e adesão a grupos culturais, também marcam a vida do jovem e estabelecem sua relação com a religião ou religiosidade (RODRIGUES, 2007).

O jovem contemporâneo se depara com a possibilidade de pensar sobre a religião e seus desdobramentos para além daquilo que lhe foi ensinado. Este rompimento com o tradicionalismo, que, em outras épocas, era quase que imposto, reflete a própria desinstitucionalização religiosa, tema que tem sido analisado pelos estudiosos da religião, e que representa a busca pelo sentido de uma determinada narrativa religiosa, sem a mediação de uma instituição para que o sujeito se encontre com o sagrado (RODRIGUES, 2007).

Neste sentido, Andrade afirma que:

Recriam [os jovens] uma nova postura frente à pluralidade, construindo uma atitude mais eclética e provisória, podendo transitar em vários grupos religiosos, sem, necessariamente, identificar-se totalmente com nenhuma instituição. Isto é, entre outras coisas, uma consequência da secularização, que por sua vez, faz com que o indivíduo perca a credibilidade nas instituições religiosas e de sua interpretação como sendo a única em relação à fé (ANDRADE, 2008, p. 61).

Sem dúvidas, este aspecto modifica a função da religião na vida do jovem contemporâneo e contribui para o desenho de sua identidade, uma vez que este necessita ser uma testemunha de sentido, muito mais do que pertencer a um determinado grupo por convenção. Neste caso, a atribuição de sentido a uma determinada experiência religiosa está relacionada com a perda do monopólio das instituições religiosas sobre o sagrado, como aponta Luckmann (1973 apud RODRIGUES, 2007) e, ao mesmo tempo, e por consequência, conforme sublinha Andrade (2008) e Rodrigues (2007), com a possibilidade do sujeito de se relacionar diretamente e intimamente com o sagrado, atribuindo sentidos diversos a este, assim como a ritos, rituais, e outros elementos institucionais.

Destacamos, a seguir, alguns trechos relatados por nossos jovens, que ilustram apontamentos sobre a relação entre a religião a partir de parâmetros institucionais e de sentido:

A única coisa que eu espero da religião, que ela não dá, é respostas. Eu queria respostas para as coisas e eu não recebo. Se recebo, não interpreto direito (D.Q., 21 anos, espírita, História, Campo Mourão).

É importante crer em alguma coisa, se afirmar, seguir algum passo, um ensinamento que seja bom. Espero só crer em alguma coisa, não espero retorno. Cada um tem que correr atrás dos seus objetivos para poder conseguir algo (C.G.M., 22 anos, católico/evangélico, Geografia, Campo Mourão).

A religião para mim não tem importância alguma. O que importa para mim é Jesus Cristo, só. Eu, enquanto cristão, tenho uma ligação direta com Deus. Não preciso de uma igreja de quatro paredes para ter ligação com Deus porque eu sou a igreja. Da religião eu não espero nada. Eu espero de Deus. Eu espero que as pessoas sejam

alcançadas pelo Deus que têm, e que a presença de Deus esteja na vida das pessoas (M.L.T., evangélico, 21 anos, História, Paranavaí).

Estes exemplos contribuem para reforçarmos que a religião, a mediação por parte de uma instituição, não é imprescindível para que a religiosidade seja exercida, já que é entendida por estes jovens como um subsídio secundário. Logo, a relação destes com o sagrado não implica, necessariamente, na existência ou vinculação a uma instituição, já que se dá de uma forma mais direta, jovem/sagrado-Deus. Salientamos que isto não representa que estes jovens não tenham uma crença em algo, mas sim que, para eles, a religião e a religiosidade podem ser entendidas e vivenciadas a partir de uma perspectiva pessoal, subjetiva e flexível.

Ainda neste sentido, devemos destacar o que Fernandes (2012) pondera sobre a experimentação religiosa, que se dá a partir de diferentes motivações e é um comportamento que está relacionado à forma que os sujeitos têm encontrado para lidar com suas angústias, conforme estudado por alguns sociólogos. Logo, se pensarmos a partir deste viés, podemos entender que a busca ou não por diferentes vinculações representa o ímpeto por encontrar respostas que sustentem questionamentos e angústias, próprias da modernidade. É importante destacar que isso não significa que não exista vinculação religiosa ou expectativas sobre essa, mas sim que a escolha sobre tal questão é menos definitiva.

Com o próprio declínio do tradicionalismo religioso, que influencia no aumento da mobilidade e fluidez nas vinculações, bem como de sujeitos que se declaram sem religião no Brasil, as instituições religiosas têm adotado estratégias que visam à adesão e a permanência de seus membros, a partir da reconstrução de sua própria identidade. Para tanto, são organizados eventos – como a Jornada Mundial Juventude, da Igreja Católica – que objetivam atrair um número maior de jovens e reforçarem o sentido de pertença a uma determinada lógica institucional (FERNANDES, 2012). Em outras palavras, as instituições trabalham para se mostrarem atrativas em si próprias e, mais ainda, em relação às outras instituições, e para reforçarem a relevância que possuem para a vida dos sujeitos.

A exemplo disso, destacamos alguns trechos das entrevistas que realizamos, que demonstram que a religião possui importância na vida dos jovens, mesmo que os fundamentos religiosos institucionais ou as crenças pessoais não sejam as mesmas:

Eu acho que se resume a tudo, acho que Deus é acima de tudo. Eu acho que a religião vai explicar aquilo que a nossa mente não entende muitas das vezes. A questão da vida é algo que foge do nosso entendimento. Então as coisas que a gente não sabe explicar, é que Deus entra e nos ensina através da palavra dele, então se a pessoa não tem religião, ela, muitas vezes, não tem uma motivação, muitas vezes não tem a quem se apegar, não tem por quem ser socorrido... (O.G.T., 26 anos, evangélica, Pedagogia, Apucarana).

O único papel que eu espero da religião é que ela ajude ao próximo. É a única coisa que eu espero minimamente da religião. Que ela possa ajudar ao seu próximo, que ela possa ajudar aquele que não tem condições. Porque pra mim esse é o papel da igreja, é a comunidade. Então se ela não faz isso, para mim não tem porque existir a igreja. E para mim a religião seria esse conjunto que torna uma pessoa boa. (R.G.I., 21 anos, católica, História, Campo Mourão).

Eu gostaria que sempre contribuísse para o meu crescimento pessoal e profissional, porque se você não tem uma religião, talvez seja mais difícil manter um convívio com as pessoas. Eu acho importante também você ter essa relação, porque as pessoas acreditam no mesmo que você, não é por causa da religião que não vai ter uma boa relação. (A.V.Z., 21 anos, evangélica, História, Campo Mourão).

Estes dados sugerem a relevância da religião e da religiosidade na construção da identidade destes jovens, uma vez que estes direcionam suas atitudes a partir de alguns princípios vinculados a esta dimensão, além de esperarem que estes contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional. Ademais, percebemos a interferência e a importância que a religião assume nas relações interpessoais deste público, pois dispõe de valores e princípios considerados importantes para suas práticas sociais.

Sobre o exercício da experiência religiosa no contexto social, devemos destacar que a religião proporciona, através de dispositivos como encontros, grupos, viagens, acampamentos e outras atividades, a possibilidade de o jovem, além de se deparar com o sagrado, formar grupos, sentir-se acolhido e de articular habilidades como a oratória e a argumentação em diferentes segmentos de sua vida (RODRIGUES, 2007).

De todo modo, devemos compreender que a intenção da instituição religiosa em atrair os jovens por diferentes vias está voltada à propagação de uma mensagem, a partir da atualização e captação de um público. É evidente que pode haver conflitos nestes grupos, pois mesmo que partilhem de mesmas crenças e ideais, há a existência de disputa de poder e prestígio (RODRIGUES, 2007).

A experiência religiosa social, como toda e qualquer outra experiência, tem seus ganhos, mas também seus entraves. Um deles é o preconceito para com outras religiões e formas de crença, que pode ser verificado em alguns relatos, como os que são apresentados a seguir. Ao mesmo tempo, em nossos dados, observamos algumas falas de jovens que trazem a esperança de uma sociedade que seja formada por sujeitos respeitosos frente às próprias crenças e às do outro:

O que eu espero da religião é que ela seja mais reconhecida, que ela seja divulgada, que mais pessoas tenham acesso a ela. Os centros espíritas sempre são assim, casinhas sabe, não é aquele monumento que nem a Igreja Católica, a Igreja Universal, ela é mais escondidinha. Muita gente, só pelo nome “espiritismo”, tem um pouco de medo (B.J.Y., 25 anos, espírita, Geografia, União da Vitória).

A religião para mim é o freio da humanidade, ajuda a gente ter um freio. É no que ela me auxilia. Do espiritismo acho que as pessoas deveriam abrir mais a mente, porque você fala: “sou espírita” já te olham mal e acham que você está indo fazer macumba, mas não sabem nem o que é macumba. Então é isso que eu espero, que as pessoas abram mais a mente, conheçam as coisas, principalmente a religião espírita. E que as outras, em geral, parem de pedir dinheiro (A.T.L., 26 anos, espírita, História, Paranavaí).

Eu queria que as pessoas entendessem que a religião é uma coisa pessoal, e que a minha religião, e as regras que ela possui, são condizentes com a minha vida. Não posso esperar do outro que siga as regras da minha religião, por isso tem outras religiões no mundo. Cada uma tem seu Deus, suas regras, e as pessoas deviam entender que elas têm que seguir as regras delas, mas deixar que os outros sigam as regras deles (B.N.M., 21 anos, sem religião, Pedagogia, Paranavaí).

Neste sentido, Fernandes (2015) prolematiza justamente que, em um país como o Brasil, que é composto pela diversidade religiosa e pelo pluralismo, existem discursos em prol do respeito à crença do outro mas que, ao mesmo tempo, estes se mostram muito mais tolerantes do que respeitosos. Deste modo, os próprios atores religiosos que atuam na esfera pública encontram diferentes modos de evidenciar que as instituições que representam prezam pelo respeito ao direito do outro. Porém, o que se vê, na realidade, é a abordagem deste tema a partir de interesses pessoais.

É histórico, no Brasil, a perseguição às religiões não hegemônicas. Foi assim ao longo de todo o século XX contra protestantes, os espíritas e cujos ataques foram protagonizados pela Igreja Católica. Mezzomo (2008) pontua que havia um pensamento de supremacia desta em relação a

outras religiões, de forma que acreditava-se que era necessário realizar um trabalho educativo e missionário frente a outras religiões; inclusive, eram realizadas mobilizações para a realização de campanhas contra o espiritismo e as religiões afro-brasileiras. Vê-se, portanto, que a intolerância religiosa não é uma marca exclusiva dos evangélicos.

Ao abordarmos este aspecto, devemos nos atentar sobretudo às religiões de matriz africana, tidas como minoria, as quais são mal entendidas e seus adeptos sofrem preconceito em diversos níveis. Quando o discurso de respeito é dirigido às mesmas, está muito mais relacionado à tolerância do que à valorização e ao reconhecimento propriamente. Podemos argumentar que outros segmentos religiosos considerados tradicionais, como o próprio cristianismo, também sofrem ataques intolerantes voltados a elementos integrantes como símbolos, comportamentos e ritos; no entanto, não podemos negligenciar o fato de que estas religiões possuem influências históricas e substanciais que as dirigem rumo ao reconhecimento (FERNANDES, 2015).

Tratar sobre as diferentes manifestações religiosas no Brasil é um tema complexo, na medida em que ocorrem constantemente ataques pessoais e destruição de espaços religiosos, sobretudo os de origem afro-brasileira. Algumas notas divulgadas pela imprensa brasileira²⁷, ilustram este fato. Em 2017, foi publicado na Agência Brasil a realização de manifestações em prol da tolerância religiosa na zona Oeste do Rio de Janeiro. Também no Rio de Janeiro, em 2019, pudemos acompanhar o ataque a um terreiro de Candomblé, no qual o responsável local foi obrigado pelos criminosos a destruir todos os símbolos que representavam os orixás. Frente a este ato, em julho do referido ano, foi organizada uma caminhada em Nova Iguaçu, a fim de mobilizar governantes e a população em relação ao ocorrido. Fatos como estes nos levam a refletir sobre a intolerância e os ataques existentes a determinadas crenças em um país de formação cultural heterogênea, inclusive que se fundamenta a partir de influências africanas.

Outro ponto marcante em relação às compreensões dos jovens sobre a religião e suas vivências sociais está na possibilidade da religião ser entendida enquanto um dispositivo que fomenta o pensamento crítico e demonstra-se aversivo ao doutrinador. Vejamos:

Depois que eu entrei na faculdade eu comecei a me desligar um pouco [da religião], não que eu não acredite mais, tem importância sim, mas eu não fico do jeito que a minha família fica, sabe? Tudo é por Deus, tudo fica chamando Deus, eu acho que tem coisa que não adianta você ficar chamando Deus. Eu acredito que ela [a religião] deveria ser mais crítica, de conversar mais com as pessoas, não só ficar lá na frente falando que a Bíblia diz isso, que a Bíblia diz aquilo, que se você não fizer isso você vai para o inferno. Eu acho que ela devia fazer as pessoas pensar sobre a realidade delas, eu acho que se a igreja fizesse isso seria bem melhor para a sociedade do que ficar impondo essas coisas (S.J.C., 25 anos, evangélica, Pedagogia, Campo Mourão).

Da religião, como um todo, eu espero que continue fazendo seu trabalho de ter um incentivo diante da sociedade, que ajude mais o próximo do que em outros casos. Espero que a religião seja compreendida pelas pessoas. Espero que ela seja compreendida por boa parte da população, coisa que não é. Muitas pessoas vão à igreja pensando que ir à igreja é só rezar e ir embora. Religião é mais do que isso, e já interferiu em muitas coisas na humanidade. (M.E.Z., 21 anos, evangélico, Filosofia, União da Vitória).

²⁷ Links para acesso completo às notas publicadas: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-12/manifestantes-pedem-tolerancia-religiosa-em-caminhada-na-zona-oeste>>; <<https://oglobo.globo.com/rio/intolerancia-religiosa-manifestantes-fazem-ato-em-nova-iguacu-23807458>>. Acesso em: 12 maio 2020.

A partir destas falas, podemos considerar que a religião não somente tem a função de mobilizar emocionalmente os fiéis, ou de impor determinados preceitos, mas de ser compreendida de forma ampla. Portanto, observamos que, para esses jovens, é importante que a mesma promova debates e fomente discussões que estimulem o senso crítico dos sujeitos, o que pode interferir na implicação destes na própria constituição social e na forma que vivenciam sua religiosidade. Deste modo, podemos perceber a preocupação destes jovens em questionar a religião e vivenciar sua religiosidade a partir daquilo que se identificam e acreditam, e não do que é simplesmente imposto pelas instituições e doutrinas.

De todo modo, a trajetória religiosa dos jovens e as formas como estes compreendem essa dimensão interferem na constituição identitária e social destes sujeitos. Algumas habilidades como o senso crítico e argumentativo sobre aspectos políticos e assuntos que permeiam esta esfera, podem ser frutos de uma trajetória religiosa (FERNANDES, 2015). Diante disso, para além de cultivar determinadas crenças e significar determinados elementos, a vivência religiosa repercute na forma com que o jovem se posiciona perante assuntos polêmicos ou tidos como tabus sociais. A relação entre política e religião, por exemplo, é um tema de possível discussão. É certo que são realizados questionamentos e críticas em torno dos limites da interferência religiosa em assuntos do Estado, principalmente por este ser reconhecido como laico e democrático. As discussões sobre estes elementos perpassam a indagação sobre aquilo que é considerado, muitas vezes, parte da vida privada – religião – e do espaço público – política (PÁTARO; MEZZOMO, 2018).

Destacamos que não há um ponto de prevalência da política sobre a religião, ou vice-versa, mas sim da possibilidade de ambos interferirem nos processos identitários dos jovens de forma relevante (PÁTARO; MEZZOMO, 2018). Até porque, ao considerarmos que o jovem tem a oportunidade de atuar na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, as instituições religiosas ofertam caminhos para isso por intermédio de mecanismos religiosos, os mesmos expressam suas opiniões, críticas ou, ainda, se absterem a partir de algum valor aprendido (RODRIGUES, 2007; FERNANDES, 2015).

Considerações finais

Neste capítulo, tivemos como objetivo discutir as compreensões de jovens universitários acerca da dimensão religiosa, no intuito de compreender os significados associados, além do que esperam e buscam da religião. A partir de uma abordagem interdisciplinar, que permite visualizar a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos da juventude e também da religião, nossa intenção foi analisar dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, conduzidas junto a 30 jovens estudantes da Unespar.

A noção de juventude, conforme Feixa e Nilan (2009) e Margulis e Urresti (1996), está associada a uma multiplicidade de situações sociais que envolvem esta etapa da vida. Por consequência, existem diferentes maneiras de ser jovem, já que os marcos históricos, sociais, temporais e culturais se manifestam de maneira diversa para cada jovem. Ainda neste sentido, Feixa e Nilan fazem uso do conceito de hibridização, que se refere à forma com que diferentes elementos interagem e influenciam-se, sugerindo uma tendência de que diferentes aspectos culturais não se restrinjam apenas a um grupo social, mas afetam outras constituições. Com isso, os autores destacam a necessidade de compreender não apenas as interações sociais, mas também suas influências para a constituição da juventude em diferentes cenários.

No decorrer desta pesquisa, nos preocupamos em esclarecer que, quando tratamos de jovens, levamos em consideração sujeitos individuais, que possuem desejos e maneiras próprias de vivenciar situações no decorrer da vida. A formação de novos grupos, posicionamentos, ou mesmo a ressignificação de papéis sociais estão presentes neste cenário em que o jovem, dentro de um registro moderno, depara-se com as próprias crenças religiosas, muitas vezes cristalizadas por

segmentos tradicionais, em relação à ciência, que se apresenta como uma produtora de verdades concretas (SWATOVSKI; SILVA; ALVARENGA, 2018).

Sobre isso, ainda gostaríamos de destacar que a forma que as instituições religiosas atraem os jovens também sofreu mudanças, haja vista que precisam realizar um esforço para serem atrativas, por meio da formação de grupos e ações que despertam no jovem o desejo em se tornar mais um membro da instituição. Acerca deste aspecto, podemos entender que não são apenas os jovens que passaram a vivenciar a religiosidade de forma diferente, mas que, diante das mudanças sociais, as próprias religiões tiveram que repensar suas intervenções para atrair e manter um grupo de crentes, que contribuirão para a continuidade das mesmas.

Referências

ANDRADE, F. M. A. S. **Identidade e religião: uma análise da construção da identidade religiosa juvenil**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O social em questão**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 27, p. 83-100, 2012.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

FEIXA, C.; NILAN, P. Uma juventude global? Identidades híbridas, mundos plurais. **Política & Trabalho - Revista de Ciências Sociais**, Paraíba, n. 31, p. 13-28, 2009.

FERNANDES, S. Sociologia da religião, pluralismos e intolerâncias: pautas contemporâneas. **Contemporânea**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 289-308, jul./dez. 2015.

FERNANDES, S. A (re)construção da identidade religiosa inclui dupla ou tripla pertença. Entrevista concedida por e-mail. **Revista IHU On-Line** de 07 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/511249-estamosfalando-de-re-construcao-de-identidade-religiosa-entrevista-especial-com-silvia-fernandes>>. Acesso em: 12 maio 2020.

GODINHO, D. M. S.; CARVALHO, C. S.; SOUZA, S. J. Experiências religiosas da juventude contemporânea: indagações sobre fé, secularização, ética e política. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 137-150, 2014.

GODINHO, D. M. S.; SOUZA, S. J. Juventude e Religião: modos de subjetivação na contemporaneidade. In: **XIV Seminário de Iniciação Científica**, Rio de Janeiro, 2006.

HERVIEU-LÉGER, D. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERVIEU-LÉGER, D. **La religión, hilo de memoria**. Barcelona: Herder Editorial, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Ministério da Educação, 2017.

- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru, USC, 2004, p. 1-10.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 19-32.
- MAYORGA, C. Por novas instituições, por uma nova política: o protagonismo dos jovens no Brasil – Entrevista concedida a Ada Fontanella e Laiza Campos. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 11-24, jan./jun. 2017.
- MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. O. Os universitários do Ensino Superior público: o perfil da Unespar. In: **Estudantes universitários no Ensino Superior público Paranaense**: perfil dos ingressantes na Universidade Estadual do Paraná: Ed. Fecilcam, 2015, p. 25-44.
- MEZZOMO, F. A. Nós e os outros: proselitismo e intolerância religiosa nas igrejas neopentecostais. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 1-25, 2008.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996, p. 274-289.
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NIGRI, S. D. **Juventude e religião em debate: um estudo sobre a participação dos jovens evangélicos na construção de políticas públicas de juventude**. (Monografia, Vitória, Universidade Federal de Minas Gerais). 2010.
- OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. Os jovens brasileiros e a religião: algumas características e opiniões. **Ciencias Sociales y Religión**, Porto Alegre, ano 18, n. 25, p. 172-200, 2016.
- PAUL, P. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para a mudança de paradigma? In: PHILIPPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. (orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 229-259.
- PÁTARO, C. S. O.; MEZZOMO, F. A. Onde estão a religião e a política? Compreensões de jovens universitários católicos, evangélicos e sem religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 16, n. 50, p. 812-844, maio/ago. 2018.
- RODRIGUES, S. Como a juventude brasileira se relaciona com a religião? **Observatório Jovem**, Grupo de pesquisa UFF, Niterói, 2007.
- SOUZA, L. C. **“Um assunto meio forte”**: os sentidos da política para jovens universitários. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2019.

SWATOWISKI, C.; SILVA, D.; ALVARENGA, O. Religião no contexto universitário: uma pesquisa entre estudantes de Ciências Sociais e Psicologia UFU. **Intersecções**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 2, p. 388-411, 2018.

7. DIALOGISMO, LÍNGUA(GEM) E RELAÇÕES SOCIAIS: A MULHER SOB A ÓTICA DO DIREITO E DA PUBLICIDADE NA ORDEM DA CULTURA PATRIARCAL

Adriana Delmira Mendes Polato
Andreia Aparecida de Souza
Larissa Aline José

Considerações iniciais

Quando os jornais, a ciência, a arte sangram todos os dias relatos, dados e imagens de mulheres machucadas, mortas covardemente, é hora de repensarmos nas representações de quem somos e de quem dizem que somos. Por que homens batem, queimam, cortam, maltratam, estupram e matam? Por que se constituem sujeitos que agem como se a mulher fosse sua propriedade, um objeto manipulável para a realização de suas vontades incontrariáveis?

É nesse sentido que práticas sociais discursivas e materialidades linguísticas e semióticas constituem aportes analíticos para compreendermos posicionamentos axiológicos manifestados sobre temas da vida nos enunciados que emergem dos mais variados campos da atividades humana, todos saturados de projeções ideológicas, visões subsidiárias de formas de organização social.

Enunciados não são manifestações de sujeitos adâmicos, isolados e os compartilhamentos valorativos que se encerram em sua concretude percebida são sustentados pelo extraverbal da vida e das enunciações. Se há textos científicos para questionar os quadros de violência contra a mulher, se há leis que as dizem proteger, se há anúncios que as representam estereotipadas, objetificadas ou livres, isso tudo aponta tensões sociais que não têm outra via de se manifestar senão pela linguagem.

Para dialogismo, o que acontece na vida, nas interações discursivas entre sujeitos situados e datados ganha representação nos enunciados concretos que, por sua vez, tratam dos posicionamentos de grupos inseridos à organização social, das relações de poder, de dominância e subordinação, das fronteiras instauradas entre o eu e o outro e das diferenças transformadas em desigualdades. Qualquer relação social assimétrica pode ser reforçada ou refutada num enunciado.

Nosso papel neste trabalho é analisar e questionar as relações sócio-históricas, culturais e ideológicas patriarcais refratadas e refletidas em manifestações discursivas concretas, emergentes dos campos do direito e da publicidade e que remetem ao papel social da mulher, permear concepções, julgamentos de valor, mediar modos de ser, de agir, de constituir as identidades de mulheres pela linguagem, como pertencentes a um grupo social submetido a uma ordem patriarcal, em profunda instância, socioeconômica.

Pela natureza interdisciplinar da pesquisa, as compreensões do campo da sociologia, da história das mulheres, dos estudos feministas, dos estudos de gênero e do dialogismo do Círculo russo de Bakhtin são mobilizadas para que possamos tratar deste tema pujante e urgente de ser discutido pela sociedade brasileira: a violência contra a mulher na sua forma ideológico-concreta. Os primeiros campos de estudo mencionados nos ajudam, na primeira seção do trabalho, a contextualizar criticamente o objeto na sócio-história. Na segunda seção, apresentamos, pelas lentes do dialogismo, os campos do direito e da publicidade à luz de sua ligação com as ideologias formais e do cotidiano, vinculadas às superestruturas e infraestruturas da organização social.

Na terceira seção do corpo do trabalho, finalmente, discutimos como se dá o funcionamento sociovalorado da língua(gem) a partir de excertos de leis e de anúncios publicitários em que a mulher aparece representada em dado papel social. Analisamos signos ideológicos e axiologias

compartilhadas nesses discursos à luz do que representam em dado contexto sócio-histórico e ideológico na sociedade brasileira patriarcal.

O dialogismo entende que posicionamentos axiológicos são sustentados por um amálgama de valores que medeiam os atos de linguagem e prática e refletem formas de ser e se reconhecer socialmente a partir de relações alteritárias. Os sujeitos se refratam por meio da língua(gem) enquanto sócio-históricos, culturais e ideológicos.

Esta, por sua vez, da mesma maneira e natureza constituída, está no centro das relações sociais à ordem das rupturas ou da manutenção do *status quo*. Portanto, é a partir da dinâmica da interação discursiva que podemos compreender quando a língua(gem) aprisiona ou liberta, quando responde a ordens impostas ou quando prospecta transformações individuais e sociais, ao que a compreensão crítica de seu funcionamento sociovalorado corrobora a emancipação humana.

Sabemos que os discursos que emergem do campo do direito e da publicidade são multifacetados. Dessas multifacetadas, aqui nos interessam aquelas que corroboram um papel social determinado na ordem de uma organização social patriarcal, onde imperam desigualdades, determinações, eteotipizações que permeiam as bases ideológicas, indubitavelmente, sustentadoras das práticas de violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Contextualização interdisciplinar: mulher na sociedade e quadros de violência

Quando pensamos na mulher enquanto sujeito ativo e participante da organização social, é necessário buscar seu lugar de representação e de fala no mundo. Entretanto, o que temos é um enorme silêncio histórico, que desde a antiguidade produz uma escala de silêncios que perpassa gerações. Autorias são negadas. A mulher, por muito tempo, não contou, mas foi contada, inventada. Beauvoir pontuou: “não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 11).

Nas religiões ocidentais, já o mito do Éden nos remete à falsa ideia de que a mulher era uma transgressora natural, subversiva ao homem - sujeito perfeito. Por ser imperfeita, a mulher deveria viver à sombra deste:

Houve uma falha na formação da mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim, dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepiona a mente (KRAEMER; SPRENGER, 2017, p. 116).

Desta forma, a religião, legitimada pelo divino e por uma representação de Eva pecadora, delegava às mulheres a obrigação de que fossem obedientes aos seus maridos, pois assim, seriam dignas de seus esposos e da salvação de suas almas, no papel de mães.

Na epístola de Paulo aos Efésios, estampa-se, de forma cristalina, a submissão feminina, na forma de recomendação de comportamentos, muitas vezes e ainda hoje apreendidos no meio social de forma dogmática, como se observa em 5:22-24:

As mulheres estejam sujeitas aos seus maridos como ao Senhor, porque o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja...Como a Igreja está sujeita a Cristo, estejam as mulheres em tudo sujeitas aos seus maridos (BIBLIA, 2008, p. 1900).

Nesse mesmo viés, Paulo de Tarso determinava às mulheres na primeira epístola a Timóteo, 2:9-15:

[...] que elas tenham roupas descentes, se enfeitem com pudor e modéstia; nem tranças, nem objetos de ouro, pérolas ou vestuários suntuosos; mas que se ornem, ao contrário, com boas obras, como convém às mulheres que professam piedosas.

Durante a instrução, a mulher conserve o silêncio, com toda submissão. Eu não permito que a mulher ensine ou doutrine o homem. Que ela conserve, pois, o silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, foi seduzida, caiu em transgressão. Entretanto, ela será salva pela sua maternidade, desde que, com modéstia, permaneça na fé, no amor e na santidade (BÍBLIA, 2008, p. 1947).

Com isso, a mulher carregaria consigo a mácula do pecado original pela eternidade. Em nome de Deus e da ordem da organização social, sempre tolhidas no exercício de sua plenitude, para as mulheres eram negados direitos e sempre atribuídos deveres. Não podiam falar, pois eram imperfeitas. Sua feminilidade era controlada e seus desejos reprimidos.

A partir de tal concepção, para grande parte dos historiadores considerados tradicionalistas, o papel designado por Deus às mulheres era um papel natural e universal de submissão. Acreditavam na assimetria de gênero, sendo que as mulheres, por conta de suas diferenças biológicas em relação aos homens, deveriam se ocupar de tarefas sociais diferentes e restritas ao lar, de acordo com a sua condição divina.

É a partir do materialismo histórico marxista que se agrega uma compreensão diferenciada. Para Engels, na obra: *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1884), a propriedade privada e a família monogâmica são as grandes derrotas femininas, uma vez que as mulheres, dentro do seio familiar, eram reduzidas à condição de meras serviçais de seus maridos e filhos (PALAR; VARGAS, 2018).

Mais uma vez na história, o papel da mulher se reduzia à escravidão e, dessa maneira, destinada estava a se tornar propriedade de seu esposo. A mulher se calava, sofria violências de todos os tipos: moral, intelectual, sexual, e assim se instituía a cultura patriarcal.

O modelo patriarcal de organização social se instaura tendo o patriarca – representação masculina – pai, como o representante máximo numa escala de poder hierárquico.

Para Tiburi (2018), o patriarcado é “uma espécie de ordenamento fundamentalista, simbólico, político, econômico e jurídico, que implica que homens possam fazer o que quiserem com mulheres e não serem culpados por seus atos” (TIBURI, 2013, p. 27).

A autora, ainda, salienta que o patriarcado é

uma estrutura de crença firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de discursos, eventos e rituais. Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres (TIBURI, 2018, p. 27).

O patriarcado exerce o papel de atribuir esta diferenciação entre os gêneros e dar um aspecto de normalidade às desigualdades assimétricas entre homens e mulheres. O que se tem é a institucionalização de uma banalização nos discursos sobre a resignificação do signo ideológico – mulher.

A mulher enquanto signo é construída de acordo com as bases do patriarcado e é justamente por isso que o feminismo se mostra indispensável na compreensão de sua resignificação. A utilização de “um nome proveniente de uma marcação não é naturalizá-lo, mas deixar claro que se está a definir um outro lugar relacionado ao direito de ser quem se é, o direito de existir. O direito de estar presente” (TIBURI, 2018, p. 77).

Neste sentido, foi a partir do século XX que as lutas feministas se intensificaram como um movimento político que buscava a igualdade entre homens e mulheres.

Acompanhando os avanços do movimento feminista pelo mundo, no Brasil, desde o início da primeira década, algumas figuras femininas se destacam com suas lutas isoladas. Exemplo disso, a Professora Deolinda Dalro, que funda o Partido Republicano Feminista em (1910), e a bióloga

Bertha Lutz, que publica na Revista da Semana (1918) uma carta denunciando o tratamento dado à mulher pela ciência, a convocar as mulheres a se unirem para formar uma associação. Mais tarde, em (1921), seria responsável pela fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.

Todavia, será a partir da primeira comemoração Internacional do Dia da Mulher pela ONU, em 1975, quando se tratou de várias políticas públicas contra a discriminação da mulher pelo mundo, que em São Paulo surge, de forma organizada, o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA) que culminou na fundação do Centro da Mulher Brasileira (CMB), primeira organização do chamado novo feminismo no Rio de Janeiro e em São Paulo. As mulheres, de forma sutil e organizada, adentraram em uma discussão política em pleno regime militar e, sob a bandeira do papel social de mães – o único possivelmente aceito naquele contexto – que buscavam notícias de seus filhos por vezes, exilados políticos, puderam clamar por “anistia”. A ditadura parou para ouvir as mães, mulheres que conseguiram exercer sua representação política de forma efetiva e precisa (DUARTE, 2018).

Já com o episódio do assassinato da socialite Ângela Diniz pelo companheiro em 1976, que alegou legítima defesa da honra por conta do comportamento sexual de sua companheira, as mulheres se uniram para pressionar a imprensa a dar outro tratamento ao assassino, uma vez que no primeiro julgamento Doca Street fora condenado à pena de dois anos de reclusão, com direito a sursis (suspensão condicional da pena). Sob o slogan “Quem ama não mata”, as mulheres fizeram tamanha pressão na imprensa, que Doca Street, o assassino confesso, teve um novo julgamento e foi condenado a 15 anos de prisão.

Tal episódio serviu como estopim para as lutas contra a violência doméstica, culminando na aprovação em 2006 da Lei Maria da Penha – Lei. 11.340/2006. Antes disso, a partir da década de 1980, as mulheres que representavam o Centro da Mulher Brasileira passaram a discutir pautas sobre violência doméstica, aborto e outros assuntos polêmicos, a mostrar que as ideologias do cotidiano, quando organizadas em estratos superiores na forma de anseios de grupos, afetam as ideologias formalizadas (VOLÓCHINOV, 2018).

No período da redemocratização do Brasil (1984-1985), fizeram aliança com Tancredo Neves e conseguiram criar o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), responsável por fazer com que na Constituição Federal de 1988, as mulheres passassem à condição de cidadãs: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, estabelece o artigo 5º da Constituição Federal, promulgada no dia 5 de outubro de 1988 (BRASIL - CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Jacqueline Pitanguy, socióloga e feminista, esclarece as conquistas advindas com a Constituição de 1988:

Conseguimos conquistas em várias áreas. No capítulo da família, por exemplo, conseguimos eliminar a figura do homem como chefe da relação conjugal. No âmbito da violência, afirmamos que era dever do Estado coibir a violência intrafamiliar, o que forneceu a base para que se formulasse a Lei Maria da Penha (PITANGUY, 2018, n.p).

No entanto, passadas mais de três décadas, a violência contra a mulher não parou e os dados são alarmantes. Em recente pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2019, o índice de violência doméstica com vítimas femininas é três vezes maior que o registrado com homens. Os dados avaliados na pesquisa mostram também que, em 43,1% dos casos, a violência ocorre tipicamente na residência da mulher e, em 36,7% dos casos, a agressão se dá em vias públicas. Na relação entre a vítima e o perpetrador, 32,2% dos atos são realizados por pessoas conhecidas, 29,1% por pessoa desconhecida e 25,9% pelo cônjuge ou ex-cônjuge. Com relação à procura pela polícia após a agressão, muitas mulheres não fazem a denúncia por medo de retaliação ou impunidade: 22,1% delas recorrem à polícia, enquanto 20,8% não registram queixa.

Um dado curioso é que a participação feminina no mercado de trabalho (PFMT) não é suficiente para que as mulheres deixem de sofrer violência doméstica, pois ainda em pleno século

XXI, os homens, dentro da cultura patriarcal, não aceitam que as mulheres tenham poder de barganha no relacionamento.

O machismo é a principal barreira que as mulheres ainda precisam lidar. A falsa ideia de que existe superioridade do gênero masculino sobre o feminino, fomentada pelo patriarcado, é responsável por calar diariamente milhares de mulheres. Toda essa situação de assimetria e violência de gênero que se assola sobre as mulheres e as colocam na condição de grupo social prejudicado e injustiçado nas relações sociais precisa ser questionada. O porquê de as mulheres sofrerem violência, de serem assassinadas diariamente neste país precisa ser discutido a partir das bases ideológicas, para o dialogismo, a partir de valores que regem a vida social e que se deixam entrever nos enunciados concretos integrantes da cadeia de discurso, nos mais variados campos da atividade humana e em diferentes níveis, desde os mais sutis até os mais explícitos.

Dialogismo, língua(gem) e relações sociais: o conteúdo ideológico nas manifestações discursivas

A concepção enunciativa, dialógica, sócio-histórica, cultural e ideológica de língua(gem) é chave para o Círculo de Bakhtin compreender relações sociais. O círculo detém a autoria de “escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo” (DE PAULA, 2013, p. 243) vigentes na antiga União Soviética, em contexto de profunda divisão ideológica refratada e refletida nas políticas e práticas de toda ordem. Tais interpretações continuam extremamente válidas às sociedades que atravessam fenômeno de divisão ideológica semelhante, como a sociedade brasileira no contexto atual.

Assim, o dialogismo, em suas amplas redes conceituais e teórico-metodológicas, toma a língua(gem), nas suas condições de comunicação viva e de interação discursiva, como via à interpretação do funcionamento da ideologia e das estruturas sociais. Mas o que seria a ideologia para o Círculo e como se daria seu funcionamento social a partir da língua(gem)?

Para esses estudiosos russos, a ideologia não reside na consciência, no psiquismo individual do homem, tampouco é um pacote pronto que advém do mundo externo, de modo que o homem possa se apropriar dela a partir de uma relação objetiva, abstrata. Pelo contrário, a ideologia se manifesta na forma dos signos ideológicos. Estes remetem a algo situado fora de si e estão submetidos a avaliações sociais que permeiam tanto a consciência socioideológica do homem quanto as inerentes às situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de interação discursiva em que enunciados são proferidos.

Assim, “as categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93), a depender de três aspectos da parte não verbal das enunciações que compõem a situação: “o espaço e o tempo, o objeto e o tema de que trata a enunciação, e a atitude dos falantes face ao que se coloca em diálogo – a valoração que atribuem ao signo”. A palavra-signo “mulher”, por exemplo, tem significado muito diferente para um machista e para uma feminista. De todo modo, é o valor que lhe é atribuído, a partir do meio social e do diálogo interior e exterior, que permite aos diferentes sujeitos se refratarem socialmente posicionados nos discursos que proferem no meio social.

Dentro dos enunciados, as valorações são manifestadas na forma de signos ideológicos, palavras, estruturas sintáticas da língua que mobilizam blocos de julgamentos de valor mais complexos, como materiais semióticos escolhidos pelo autor de linguagem de discursos já ditos, e a partir dos quais organiza uma atuação discursiva completa – um enunciado – e nele compartilha um projeto de dizer que informa quem são os sujeitos, quais são os seus papéis sociais e como se inserem na historicidade das práticas sociais.

“Um signo só pode surgir em um *território interindividual*. [...] É necessário que [...] dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade [...]”

(VOLÓCHINOV, 2018, p. 97, grifos do autor), para que o signo seja ponte para o diálogo de consciências na interação. Para o círculo, a palavra é um signo ideológico por excelência. Somente ela é material flexível e capaz de adentrar à consciência do homem, participar de seu diálogo interior, ser aprendida a partir de valorações X ou Y e exteriorizada ao social de forma revalorada. Assim, as palavras servem como ponte para o diálogo interior e exterior do homem e, a partir de seus valores, medeiam a formação da consciência socioideológica. “A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95).

Para o círculo, ainda, a ideologia tem duas categorias de manifestação social pela linguagem que se afetam mutuamente: a ideologia do cotidiano e a ideologia formal. A ideologia cotidiana, constituída nos encontros causais e fortuitos – seu estrato inferior, com o tempo pode tornar-se organizada em estratos superiores e, assim, passa a representar o pensamento de grupos numa organização social (infraestrutura). Esta é colocada em relação dialética e dialógica à ideologia oficial/formal, dada como conteúdo ou estrutura oficial, estável, legitimadora das relações de poder entre as classes, grupos (superestrutura). Essa relação compreende um todo complexo, em que a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, por sempre tentar manter um valor estável para os signos, negando-lhe outros que não são de seu interesse, como convém à manutenção do *status quo* numa dada ordem socioeconômica.

De todo modo, a relação entre as superestruturas e as infraestruturas da organização social é mediada pelos signos ideológicos, como se ilustra na Figura 1.

Figura 1 – Relação entre as superestruturas e as infraestruturas



Fonte: Elaboração própria dos autores.

A ideologia formal, ainda que não queira, não deixa de ser afetada pela ideologia do cotidiano, que embebida de conteúdo novo no contexto da vida, constitui espaços de movência, de quebra de ordens e valores instaurados, passando a testar nas vivências sociais se o que está formalizado corresponde a uma proposta de organização social que traz conforto ou desconforto aos grupos. Para o círculo, todas essas questões estão invariavelmente assentadas na base econômica, nas formas de produção e regulação que sustentam o grande edifício onde se abrigam os grupos sociais, seja de maneira mais ou menos confortável, a depender das hierarquias, dos lugares determinados, das relações de poder que se estabelecem entre uns e outros.

Os discursos interior e exterior do homem se formam nas bases da ideologia do cotidiano, que penetram integralmente o nosso comportamento. Em certos sentidos, essa ideologia do cotidiano é mais sensível, compreensiva, nervosa e móvel que a ideologia enformada “oficial” (BAKHTIN, 2014, p. 88). Já a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção do mundo” (MIOTELLO, 2008).

Agora seguimos a compreensão dos campos do direito e da publicidade e como se relacionam com as ideologias formais e do cotidiano, para na terceira e quarta seções do trabalho compreendermos as valorações próprias dos discursos que deles emergem, no que toca ao modo como, a partir de tensões, corroboram a constituição do sujeito mulher na sociedade brasileira com assentamento em valores patriarcais.

Direito e publicidade como campos valorativos da atividade humana e das práticas de linguagem

O direito e a publicidade são campos institucionalizados da atividade humana. De maneiras diferentes, mas com força e intensidade expressivas, esses campos são altamente dialógicos, repletos de vozes sociais remetentes a consciências sociais possíveis sobre os temas tratados nos enunciados que deles emergem, do que nos interessa analisar como reverberam preceitos machistas.

Esses campos [...] não apenas saturam e significam os enunciados de determinadas projeções ideológicas, valorativas e de sentidos como, em adição, os consubstanciam de determinadas condições de produção e finalidades discursivas, que se materializam no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 3).

O campo do direito está diretamente ligado às ideologias formalizadas e à “ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência reflexa em todas as nossas reações verbalizadas” (BAKHTIN, 2014, p. 88) e sociais. Segundo Miotello (2008), ela é entendida como relativamente dominante, porque sua função é regular: implantar uma concepção única de produção do mundo. Assim, tenta estabilizar o valor dos signos a uma ordem que convém à manutenção de relações sociais estáveis, entre elas, as relações de poder instituídas.

Para Volóchinov (2018 [1929], p. 213), “os sistemas ideológicos formados – a moral, [o direito], a ciência, a arte e a religião – cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma influência inversa e costumam dar-lhes o tom”. Os gêneros inscritos nos campos oficiais da atividade humana, como o direito, são sumariamente padronizados. Neles, estão quase ausentes as possibilidades de apresentação do trabalho criativo do autor. Por isso, suas especificidades respondem a uma funcionalidade assentada em valorações sociais mais amplas, projeções ideológicas que respondem a um ordem social consensual, a uma ordem de nação, vinculadas à discussão em dado domínio.

No campo do direito, por exemplo, as leis, os decretos, as resoluções e afins são gêneros que compõem um sistema de normas de condutas e princípios criados e impostos institucionalmente para regular relações sociais. Assim, os juízos de valor, os signos ideológicos, as vozes mobilizadas nos gêneros desse campo têm força sobre a vida social e, ao mesmo tempo, dizem dos mesmos valores que as sociedades aderem majoritariamente nas práticas e atos sociais regulares.

Já o campo da publicidade, apesar de ser também institucionalizado, mantém um diálogo mais direto, forte e concreto com os valores e vozes que fervilham na ideologia do cotidiano. As vozes e as entoações do povo perpassam a publicidade, que por sua vez está mais próxima da população que o direito, devido a sua grande capacidade de circulação social. Assim, a sociedade apreende com familiaridade e naturalidade as valorações transmitidas pelos gêneros publicitários. Os conteúdos veiculados são aceitos como verdades e guias para escolhas e criação de padrões. É dessa forma que a publicidade refrata e reflete os comportamentos e os valores de uma dada cultura. Todos esses aspectos são regidos pela função social de venda e de propagação do consumismo, a partir do que também deforma ou enforma a realidade para remodelá-la, conforme as expectativas da sociedade de consumo.

Para Bakhtin, “o conteúdo e a composição das camadas não-oficiais da ideologia do cotidiano (isto é, os conteúdos e a composição do inconsciente, segundo Freud) são condicionados

pela época e por uma classe” (BAKHTIN, 2014, p. 89), e é justamente para dialogar com as sociedades em dados momentos de sua organização sócio-histórica, que a publicidade opera. Se estranharmos os valores, as entoações, as axiologias mobilizadas no conteúdo de seus gêneros, é importante que tenhamos a consciência de que representam compartilhamentos amplos que perpassam as ideologias que fervilham naturalizadas na vida social cotidiana.

Os campos do direito e da publicidade, como todos os campos da atividades humana, dialogam. Conforme explica Narzetti (2013),

Os objetos surgidos na ideologia do cotidiano constituem o material sobre o qual trabalham os sistemas ideológicos visando a sua sistematização, estabilização e acabamento. Por seu turno, a ideologia do cotidiano, recebendo de volta esses objetos sistematizados e acabados, é por eles determinada em algum grau. No entanto, esta última também atua como o lugar onde esses objetos são continuamente testados e avaliados, onde eles estabelecem vínculos com a consciência dos indivíduos (NARZETTI, 2013, p. 375).

Se o direito regula a vida, impõe modos de conceber as relações sociais, a publicidade persuade com o objetivo de vender e refrata e reflete essa mesma realidade viva, para dizer dos valores que estão na base das relações sociais. Suas mensagens bivocais, as escolhas verbo-visuais intencionais, nada mais são do que uma forma de dialogar com as ideologias da sociedade a partir da qual se constitui e, bilateralmente, corrobora a Constituição.

A partir do direito e da publicidade, as ideologias formalizadas e cotidianas se mostram refratárias da vida social. Na publicidade, “as conversas de corredor; as trocas de opinião no teatro; as reuniões sociais; a conversa diária sobre os acontecimentos da vida; o discurso interior” (NARZETTI, 2013, p. 375) se apresentam vivos. Por outro lado, no direito, “os gêneros oficiais se apresentam como “transformações desses gêneros nascidos na esfera da vida cotidiana” (NARZETTI, 2013, p. 375).

As ideologias formal e cotidiana afetam-se mutuamente e, por isso mesmo, torna-se preocupante quando ambas saturam o conteúdo de seus enunciados de valores, como os assentados no machismo.

Diante da discussão, indagamos: a partir de quais bases o machismo se apresenta nos dois campos?

O machismo nasce a partir do momento que se concebe ideias de masculinidade e feminilidade:

A ideia machista baseia-se numa classificação do mundo em objetos, comportamentos, trejeitos, desejos e ideias ‘masculinos’ e ‘femininos’. O que torna essas coisas masculinas ou femininas não é, ao contrário do que se diz por aí, estarem ligadas a grupos de ‘homens’ ou ‘mulheres’, respectivamente (MOSCHOVICH, 2014, n.p).

Nos enunciados, isso se dá na forma de compartilhamentos de signos, de palavras, de gestos, de entoações singulares. “A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunidade social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99, grifos do autor).

Desse modo, associa-se a ideia de masculinidade à superioridade em relação ao feminino e isso merece ser combatido à medida que incita e legitima a prática da discriminação e violência contra a mulher.

A ideia machista é, essencialmente, que nesse jogo de masculinidades e feminilidades, não importa o contexto, uma relação de poder rege sempre a hierarquização das coisas: a primazia da masculinidade sobre a feminilidade. A

masculinidade mais ‘errada’ sempre estará mais certa do que a feminilidade mais “certa (MOSCHOVICH, 2014, n.p).

Partindo desta premissa, o machismo ainda encontra uma relação estreita com o direito, uma vez que, como superestrutura, exerce um importante papel social, deixando escapar nas práticas e nas leis, signos e juízos de valor que *a priori*, nem sempre tratam de relações sociais justas. A mulher honesta, a donzela virgem, a reparação do estupro pelo casamento com a vítima estavam nas leis e balizaram, até pouco tempo, julgamentos. Isso porque “na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98). Para Safiotti (1987, p. 24), “a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois alcança, no máximo, uma democracia pela metade”.

Ao interpretarmos a lei enquanto enunciado e nos depararmos com a ideologia do cotidiano, percebemos que o discurso entre o comportamento tutelado e o valor social protegido deve ter um elo muito forte entre seus interlocutores. A lei é dirigida para o todo, tem um caráter coercitivo e repressor. Entretanto, será a lei capaz de prevenir ou até mesmo extirpar uma prática delitiva? Para tal questão a resposta é negativa.

Os valores tutelados pelo direito mudam de acordo com a evolução da sociedade, o que era crime no século XX deixa de ser no século XXI. Em tempos sombrios, onde o Estado democrático de Direito sofre tentativas de extinção, a sociedade clama por respeito e dignidade.

Precisamos compreender que as práticas que o direito instituiu num passado até mesmo recente à época não deixaram de reverberar valores sociais determinantes de práticas sociais machistas oriundas da cultura patriarcal vigente no contexto determinado. Do mesmo modo, essas práticas não deixam de se reverberar ainda hoje para a sociedade que temos, porque a historicidade é inerente a qualquer prática social.

O direito age para regular a vida quando os estratos superiores da ideologia cotidiana gritam na forma de movimentos, que se institucionalizam, infiltrando-se, questionando e abalando as ideologias formais até o ponto de também se institucionalizarem. Conforme discutem Polato e Priori (2016), a emergência e consolidação da história das mulheres, por exemplo, contribuíram nos anos 1980 para a proeminência dos estudos de gênero e da abordagem das relações de gênero no processo sócio-histórico. A incorporação do gênero como categoria de análise histórica, proposta por Scott (1990), era de ultrapassar os usos descritivos (vistos como sinônimos de “coisas de mulheres”) e utilizá-lo de forma conceitual e relacional, como formulações teóricas, para compreender como o gênero se impõe (se constrói), se produz e se legitima em temas e relações de poder. Neste contexto amplo, a sociedade brasileira se organizava para elaborar sua constituição.

As ideologias formalizadas e cotidianas vão se interpenetrando a partir do que ocorre na vida social. Por isso, é como resposta à pressão social na forma de discussão já institucionalizada que o direito modifica suas leis. Outro exemplo disso, é a recente aprovação da Lei nº 13.104/2015, que trata do crime de feminicídio. Desde sua promulgação, assistimos aos números assustadores de assassinatos e violência contra a mulher, porque os enquadramentos legais permitiram vir à tona a classificação dessas práticas massivas e absurdas, o que nos leva a compreender, também, o indicativo de estarem encrustadas na cultura, numa crescente estampada em dados oficiais e nos jornais.

Isso tudo nos delega ir à história e à recuperação crítica do conteúdo de leis que nos ajudam a compreender a relação entre o direito e a responsabilidade social numa sociedade democrática. O passado nos ajuda a iluminar o futuro, para que não haja repetição dos mesmos erros. O rastro da história deixa confessos no direito seus ranços machistas, como apresentamos na análise empreendida na seção três deste trabalho.

No campo da publicidade não é diferente. Encontra-se em cada enunciado vinculado uma interação social entre autores, tema e leitores, unidos e representados em dimensões verbais e não verbais (VOLÓCHINOV, 2013), em que, seja como objeto de consumo, seja a partir de relações

assimétricas de gênero que conferem ao homem domínio, poder e protagonismo, as mulheres são representadas como objetos, submetidas a apelos sexuais, sem voz ativa e sem independência.

A publicidade busca compartilhar situações e signos ideológicos de grupos específicos para que possa cumprir sua função social de vender ideias ou produtos. O problema, então, é que para estabelecer este diálogo, ela faz sua imersão às bases da vida, da ideologia cotidiana e, a partir deste lugar, dialoga com consumidores. A ideologia social que permeia essas interações é constituída de signos, os quais são uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como corpo ou como outra coisa qualquer (VOLÓCHINOV, 2018) de uma realidade objetiva. Nessas construções, devemos estar atentos aos valores e entoações mobilizados, os quais são condição necessária para despertar o desejo de consumo. Assim, nota-se que a representação sócio-histórica da mulher na publicidade, desde contextos mais antigos até os mais atuais, a coloca como objeto de consumo ao lado dos produtos.

Na divulgação de produtos dirigidos ao público masculino, a reprodução do papel social da mulher, da beleza feminina, está atravessada por valores de discursos machistas e pelos estereótipos a eles vinculados. Marcas das mais diversas utilizam-se da imagem da mulher sem se conscientizar de que objetivá-la representa um abuso que impacta na construção das identidades de grupos sociais.

Como os enunciados do campo da publicidade encerram uma interação social altamente verticalizada ao interlocutor, delineiam-se a partir de um representante social médio. Por adição, dizem de relações sociais estáveis e vivas, como apontamos na seção quatro dedicada à análise de como a publicidade representa a mulher.

Nas próximas seções, analisamos como o machismo integra as práticas de linguagem nos dois campos: o direito e a publicidade.

O machismo no direito: a mulher e as relações sociais prospectadas em excertos de leis

O direito traz consigo o peso do machismo estrutural, ou seja, o pensamento de uma sociedade patriarcal cristalizado em enunciados que esboçam os bens jurídicos tutelados por uma sociedade que determina o que merece ou não ser protegido.

Saffioti nos chama a atenção para o conformismo das mulheres educadas na cultura do patriarcado:

Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas. E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

É comum muitas mulheres não questionarem a ordem social vigente, afinal, como anteriormente visto, as culturas religiosas cristãs catequizaram suas “filhas” para se conformarem com o seu destino.

Diante deste cenário, a religião e o direito, enquanto superestruturas legitimadoras de poder, conduziam a sociedade do século XX. Sociedade esta que se preocupava mais com a moral e os bons costumes, do que com o bem estar da mulher. Faz-se oportuno discutir o que se dá a partir do instante em que um diploma legal, o Código Penal de 1940 permitia o casamento da vítima de estupro com o seu algoz, legitimando tamanho absurdo e abuso como causa extintiva da punibilidade. Neste caso, o agressor saía ileso e a vítima duplamente punida, como se observa no excerto:

Art. 107 - Extingue-se a punibilidade: (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984) (Revogado pela Lei nº 11.106, de 2005).

VII - pelo casamento do agente com a vítima, nos crimes contra os costumes, definidos nos Capítulos I, II e III do Título VI da Parte Especial deste Código; (Revogado pela Lei nº 11.106, de 2005).

O referido enunciado reverbera vozes de um grupo social que representava uma ideologia de classe, neste caso – o patriarcado, entendendo ser melhor para a vítima de tal violência se casar com o agressor do que o mesmo pagar pelo crime. Desta maneira, em vez de proteger, a lei legitimava o abuso.

Para situações desta envergadura, nos valem das lições dialógicas de Volóchinov (2013):

A ideologia de classe entra para o interior (por meio da entonação, da escolha e da disposição das palavras) de qualquer construção verbal que se realiza não só com o conteúdo, mas expressa com a própria forma a *relação* existente do falante com o mundo e os homens, a *relação* com aquela situação específica e com aquele auditório específico (VOLÓCHINOV, 2013, p. 190).

É importante apontar que as leis são reflexo de uma organização social que espelha manifestações axiológicas de um determinado grupo social que dão espaço para que tal enunciado se produza – um direito produzido por homens.

Ainda nos valendo das lições do dialogismo, analisamos outra situação discriminatória: estava prescrita na lei a exigência de que a mulher deveria ser honesta, para que então fosse sujeito ativo dos crimes de sedução e rapto, como vemos no Artigos 217 e 219 do Código Penal Brasileiro:

Art. 217 - Seduzir *mulher virgem*, menor de 18 (dezoito) anos e maior de 14 (catorze), e ter com ela conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança (CÓDIGO PENAL BRASILEIRO, grifos nossos).

Art. 219 - Raptar *mulher honesta*, mediante violência, grave ameaça ou fraude, para fim libidinoso (CÓDIGO PENAL BRASILEIRO, grifos nossos).

Tais artigos só foram revogados pela Lei nº 11.106, de 2005, o que nos mostra que o direito evolui muito lentamente.

À época, aquela organização social alicerçada pelo Direito tratava a mulher como uma desigual, um ser humano desprovido de qualquer manifestação volitiva. Seu comportamento era cerceado para que a lei a protegesse. Por isso, na filosofia da linguagem, Bakhtin problematiza: “O meio deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida” (BAKHTIN, 2014, p. 86).

A questão de os signos serem polissêmicos certamente gerou muitas inquietações sobre o que seria uma mulher honesta para o século XX. A resposta era a cunhada pela sociedade burguesa, na qual a mulher pura e casta, ou seja, a mulher virginal era aclamada nas relações sociais.

Para questões deste calibre, o dialogismo mais uma vez nos esclarece:

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93).

Se nos transportarmos para o cenário social do século XXI, a mulher honesta seria esta mesma figura bucólica do século passado? Retornando aos absurdos perpetrados pela Lei no dado contexto histórico, não nos esqueçamos de que ela reverberava o comportamento tutelado por aquele modelo de sociedade patriarcal do início do século passado.

Como, em sã consciência, uma mulher livre poderia aceitar se casar com o seu estuprador?

Por mais absurdo que tais conceitos possam parecer frente à atual realidade, é forçoso destacar que isso vigorou até o ano de 2005, quando só então, com o advento da lei 11.106/05, o cenário sofreu grandes e necessárias mudanças, estando tais alterações voltadas para as questões que até então se denominavam “dos crimes contra os costumes”. O direito evolui? Sim. Mas a história nos mostra que este é conservador e lento.

Para a sociedade patriarcal, era melhor que a mulher vítima do estupro se casasse com o seu agressor do que ficasse em casa “solteirona”, maculando a imagem da família.

O direito serviu para legitimar comportamentos grotescos e machistas contra a mulher que sequer poderia ser ouvida no caso de o agressor querer se casar com ela.

As lutas feministas incendiaram uma nova era, em que as mulheres clamam por igualdade. Agora, ainda, as mulheres clamam, acima de tudo, por respeito.

Ainda hoje, as mulheres precisam se preocupar com projetos de leis que ameaçam seus direitos e reduzem sua autonomia. Por isso, o movimento feminista deve indagar se a conquista de direitos civis e políticos é apenas uma mera etapa para o fim da opressão às mulheres e também questionar “se a ordem social capitalista é compatível com a ideologia de plena igualdade entre os sexos (SAFFIOTI, 2013, p. 159).

Esperamos um direito atento à história e às demandas atuais, para que erros do passado não se repitam. Para que o Estado seja incisivo a assegurar proteção às mulheres.

O machismo na publicidade: a mulher e as relações sociais prospectadas em propagandas impressas

Para analisar como as representações de sujeitos mulheres na publicidade são muitas vezes abusivas e estereotipadas, tomamos como *corpus* dois anúncios publicitários, um mais antigo e outro atual. Ambos buscam salientar a mulher como objeto de consumo masculino e mobilizam signos ideológicos e axiologias que respondem a um compartilhamento de valores respondentes a essa ordem.

As relações sociais passam a ser significadas nas particularidades materiais, parte percebida desses anunciados, que são determinadas por um conjunto valorativo com ancoragem na situação sócio-histórica, cultural e ideológica de sua produção na sociedade brasileira – seu extraverbal (VOLÓCHINOV, 2013).

Como já vimos, é dentro da comunicação dos grupos que se apresentam e se expressam ideologias cotidianas, que permeiam as relações sociais, A publicidade, por sua vez, utiliza-se desses interesses sociais para produzir seus materiais de forma específica, corroborando a produção de uma homogeneização social.

Assim sendo, signos ideológicos, julgamentos de valores e entoações estarão expressos no enunciado remetendo a atos sociais, o que pode ser analisado a partir de gestos, movimentos, cores, ritmo, expressões, em partes direcionadas ao todo do anúncio, que se apresenta como uma atuação discursiva repleta de valorações estratégicas. Para Volóchinov (2013), ao entoar ou gesticular, uma pessoa assume a posição social ativa, com respeito a certos valores específicos que dizem do tema tratado e dos interlocutores constituídos no enunciado, sendo esta posição condicionada pelas próprias bases de sua experiência social.

Na figura 2, apresentamos o primeiro anúncio que compõe nosso *corpus* de análise. Trata-se de um anúncio de divulgação dos liquidificadores Walita, que tem como protagonista divulgador Leão, famoso goleiro do futebol brasileiro. Para apresentar a linha de liquidificadores na década de 70, a campanha enaltece a imagem do jogador, apresentando-o junto a três mulheres, que representam ser suas namoradas, como se observa na Figura 2:

Figura 2 – Peça publicitária da marca de eletrodomésticos Walita



Fonte: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2019/11/liquidificadores-walita.html>.

No enunciado, apresenta-se um texto principal como representação da voz masculina, no caso em primeira pessoa, como se fosse proferido por Leão:

“Vou dar liquidificador Walita Campeão 72 para minhas namoradas. Primeiro, porque um goleiro precisa ser muito bem alimentado. Segundo, porque o nome faz com que elas se lembrem de mim.”

Em adição, em jogada enunciativa, vinculam-se, de forma individual, vozes como pertencentes a cada uma das mulheres representadas na peça:

“Eu ganhei o amarelo.”, “Leão, me dá o azul?”, “Eu vou ganhar o vermelho.”, “Eu vou devolver o que ele me deu porque não é Walita.”

No texto, à parte das vozes das personagens sociais, temos a seguinte introdução narrada para apresentar o produto:

“Todo mundo pensa que um jogador de futebol como o Leão passa a vida toda treinando, recebendo massagem ou jogando sinuca com beque central na concentração. Por incrível que pareça, jogadores também têm casa, onde dormem, veem televisão, comem. Onde têm uma esposinha ou uma mãezinha que torce por eles e prepara sua comidinha. A Walita está lançando o liquidificador Campeão 72 em homenagem não apenas às mães e esposas dos jogadores, mas em homenagem a todas às mulheres que têm verdadeiros atletas dentro de casa. Qualquer que seja o esporte dele: operário, estudante, industrial, médico ou jogador na Bolsa. O novo Campeão 72 é rápido, eficiente, silencioso. A Walita suou a camisa pelo Campeão 72. Colocou dentro dele um motor que gira 18.000 vezes por minuto. O Campeão 72 tritura qualquer coisa. Seu copo “Longa Vida”, altamente resistente, aguenta qualquer tranco, mesmo das empregadas mais desleais. (O preparo físico do Campeão 72 é incomparável.) O Campeão 72 é colorido. É só escolher a cor que combina mais com sua cozinha ou com a cor da camisa do seu time: vermelha, amarela, azul ou

branca. Por isso, torcida amiga, compre o passe do jogador mais importante da sua cozinha: o Campeão 72.”.

De modo central, compartilha-se no enunciado o valor de que um homem pode ter uma, duas, três, quatro ou mais namoradas e presentear todas com o liquidificador lançamento da marca Walita.

Na voz creditada a Leão, deixa-se entrever o valor de que o homem precisa ser bem alimentado, seja por alimentos que fazem parte do nosso cotidiano ou por suas necessidades sexuais. O Campeão 72 é uma referência bivocal ao homem e ao liquidificador. O homem representado na figura de um famoso goleiro de futebol, envolvido na conquista da Taça Independência pelo Brasil, constitui o elemento que estabelece uma interação entre os interlocutores masculinos por meio do mundo do futebol. Ficam explicitados os seguintes juízos de valor que regem as relações sociais entre homens e mulheres à época: que o homem detém o poder econômico em totalidade, que a partir desse poder a mulher está subordinada a ele, que ele presenteia as mulheres com Walita como barganha ao duplo benefício próprio de ser alimentado literal e sexualmente. Assim, a atitude promíscua masculina é naturalizada e enaltecida.

As mulheres, por sua vez, são representadas como felizes, envolvidas e protegidas pelos braços do jogador, fazendo pedidos e afirmações. Em suas vozes, compartilham-se entoações que naturalizam suas condições de mantidas e satisfeitas. O fato de estarem todas juntas naturaliza a promiscuidade masculina para o grupo das mulheres.

No texto, ainda, delineiam-se perfis comportamentais e estereotipados acerca dos papéis sociais que as mulheres podem assumir, ora aclamadas como objeto sexual ora como santas, como se observa na sequência numerada:

“1) *Por incrível que pareça, jogadores também têm casa, onde dormem, veem televisão, comem, 2) onde têm uma esposinha ou uma mãezinha que torce por eles e prepara sua comidinha.*

Em 1, subentende-se o valor de que os homens têm várias mulheres fora de casa para seu deleite e diversão. A casa é delineada como espaço para alimentação e descanso. Já em 2, os diminutivos em *esposinha* e *mãezinha* conferem entoações de carinho e mimo, mas também de determinação de um papel social da mulher dócil e servil – a santa de casa. Assim, institui-se e naturaliza-se “que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público (SAFFIOTI, 1987, p. 11) – uma lógica da cultura patriarcal.

Outras possibilidades de relações sociais são compartilhadas no texto, como se analisa no excerto numerado:

Em “*O novo Campeão 72 é rápido, eficiente, silencioso*”, exaltam-se atributos da masculinidade em ligação aos atributos do produto, colocando os homens que compram Walita como viris, garanhões e silenciosos. “*O Campeão 72 tritura qualquer coisa*” mobiliza o juízo de valor de que os homens e os liquidificadores são fortes e eficientes em sua função, o que confere, principalmente aos homens, poder e eficiência. Esses mesmos valores continuam a ser aclamados em expressões como: “*Longa Vida*”, “*altamente resistente*”, “*aguenta qualquer tranco*”. Aqui, o homem que efetua uma compra do produto anunciado é campeão, tritura, come, faz qualquer coisa, é resistente, tem um bom preparo físico, aguenta qualquer coisa e é ótimo, como o evocado no anúncio e representado para identificação dos interlocutores. Os mesmos valores positivos atribuídos ao homem estendem-se bivocalmente à caracterização do produto.

Minayo (2005, p. 23-24) nos ajuda a compreender essas representações de masculinidade:

A concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o “impensado” e o “naturalizado” dos valores tradicionais de gênero (MINAYO, 2005, p. 23-24).

As mulheres permanecem à sombra para servir, docemente, seja no papel de cuidadoras zelosas ou no papel de objeto sexual.

Em se tratando da análise das cores, a peça traz em destaque a cor preta impermeada no fundo, na roupa do goleiro e na camiseta de time de duas das três modelos, que vestem uniformes que remetem aos de clubes tradicionais brasileiros – possivelmente Botafogo e Flamengo. A cor vermelha encontra-se na camiseta de uma das modelos e na própria logomarca da Walita. Para Barros (2017, p. 87), “as cores estão relacionadas às sensações e ao estado de espírito dos homens e dependem também da cultura, tornando relativas essas sensações”.

Na interação representada no enunciado, circunscrita à dada situação na cultura brasileira, o vermelho na camiseta de uma das modelos remete à energia vibrante da torcida. A mulher aparece também associada ao mundo do futebol como torcedora-tiete. A cor vermelha está na camiseta da modelo que se encontra ao centro, a única que está com decote e, pela posição, em destaque em relação às demais. Assim, a cor vermelha é associada, também, ao desejo sexual. Para Barros (2017, p. 86), “o vermelho é considerado como a cor mais sexual, mais sensual, e ativa, a fonte de potencialidade do homem”. Justamente à personagem central, que veste vermelho, é creditada a voz: “eu vou ganhar o vermelho”, na referência a uma das cores disponíveis do produto.

Na imagem, a namorada da direita possui um gestual mais comedido e aparentemente não se encontra muito feliz. É a única que já ganhou o liquidificador na cor amarela. Para Barros (2017), “o amarelo tanto pode estar associado ao otimismo quanto à excessiva racionalidade e pessimismo. Conjugando a expressão facial da modelo, esta última valoração parece ser o caso. Em contrapartida, a outra namorada da esquerda sorri largamente com a cabeça voltada para trás, levemente inclinada na direção do homem. Ela pede: “Leão, me dá o azul?”. Aqui, como afirma Volóchinov (2013), a entoação e o gesto fundem-se dialeticamente na direção do objeto do enunciado e do interlocutor.

a metáfora entonacional tem parentesco latente com a metáfora gestual (a própria palavra era inicialmente um gesto linguístico, um componente de um complexo gesto que tomava o corpo todo), entendendo por gesto tanto a mímica como os gestos do rosto. O gesto, igual à entoação, necessita do apoio coral dos circundantes: só uma atmosfera de simpatia social resulta em um possível gesto livre e seguro (VOLÓCHINOV, 2013, p. 84).

As entoações de afirmação, da primeira modelo, e de pedido, da segunda, atualizam-se na parte verbal, a indicar a naturalização da prática social masculina de presentear e receber pedidos por meio de sedução, como objeto de troca. A relação promíscua se apresenta harmônica com o homem no centro, rodeado de mulheres. Assim, compreendemos porque Volóchinov (2013) afirma que “é na entoação que a valoração encontra sua expressão mais pura. A entoação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: [...] parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 81). Justamente por meio do conceito axiológico da entoação que remete à harmonia e à alegria que se representa no todo do enunciado, vemos um recorte de vida social representado, porque a “entoação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 82).

A mulher retratada na mídia dessa época não é tão diferente da que se representa atualmente. Por mais que tenha conquistado e venha conquistando espaços e liberdade social, ela continua sendo representada como objeto em muitos anúncios publicitários, como analisamos a partir da figura 3, um anúncio publicitário de circulação recente da cerveja Itaipava. Assim, vemos que as representações femininas empregadas na publicidade arrastam-se historicamente, refletindo e refratando as fortes relações sociais apoiadas na cultura patriarcal, a mesma deflagrada e

sustentadora das práticas de violência contra mulher, já que a mulher sempre é prenunciada como objeto ou propriedade do homem.

Figura 3 – Peça publicitária da Cerveja Itaipava



Fonte: <https://www.propagandashistoricas.com.br>

Na parte verbal do enunciado, observam-se seguintes os recursos linguísticos: “FAÇA SUA ESCOLHA”. Também temos, de forma isolada, os seguintes termos: “300ml”, “600ml”, “350ML”, “BEBA COM MODERAÇÃO”, “ITAIPAVA”, “100%”, “A CERVEJA”, “#VERÃOENOSSO”.

Dentro da peça, valores sociais presumidos sustentam os que se apresentam na parte percebida do enunciado na forma de signos linguísticos e semioses visuais. Uma modelo com seios e bumbum fartos segura em uma das mãos uma garrafa e na outra uma lata do produto. Assim, o enunciado sugere o consumo das duas versões do produto em embalagens diferentes.

Neste diapasão, analisamos em primeiro plano a concatenação linguístico-semiótica. A oração que aparece em destaque, em letras maiores, é a oração: “FAÇA SUA ESCOLHA”, a qual é dirigida diretamente ao consumidor masculino, convidado a envolver-se no enunciado. A forma verbal imperativa, FAÇA, seguida do pronome possessivo SUA, completada pelo objeto, ESCOLHA, atribui ao interlocutor configurado a liberdade de escolher. Toda a configuração descrita está assentada num juízo de valor social central próprio do machismo subjacente à ordem patriarcal: o homem é livre para escolher tudo o que quer, inclusive a mulher apresentada como seu objeto. Verifica-se que pode escolher entre beber 350ml da cerveja Itaipava lata, beber 300ml da garrafa de cerveja, ou também tem como opção saborear o(s) seio(s) da garota propaganda que possui 600ml de silicone. O valor de que os seios são siliconados se estabelece a partir de que a expressão 600ml é posicionada abaixo de um dos seios da modelo.

Temos, ainda, a indicação “BEBA COM MODERAÇÃO” que remete tanto à ideia de consumo moderado da bebida quanto à ideia de consumo do próprio corpo da mulher, posta ali como objeto sexual, produto a ser saboreado ao lado da cerveja. A expressão que se inicia com forma verbal imperativa “BEBA” responde, também, à recomendação exigida pelo Ministério da Saúde de que se recomende moderação no consumo de álcool em anúncios publicitários. No entanto, quando se coloca a bebida e a mulher no mesmo patamar de consumo, a entonação compartilhada deixa de ser de ordem, de recomendação séria, e passa a ser de malícia, de brincadeira. Assim, se confirma o que preconiza Volóchinov (2013):

toda entonação aparece orientada em duas direções: com respeito ao ouvinte enquanto aliado ou testemunha, e com respeito ao objeto da enunciação como se fosse um terceiro participante vivo; a entonação o molesta, o acaricia, rebaixa ou engrandece. Esta dupla orientação social determina e

atribui um sentido a todos os aspectos da entonação (VOLOCHINOV, 2013, p. 85).

Como já de costume, os anúncios publicitários de marcas de cervejas exploram o corpo da mulher em apologias sexuais para a venda em massa de seus produtos, mas, especificamente no caso em tela, chama-se a atenção para a tentativa de padronização de um corpo ideal para uma mulher, condicionando juízos de valor sobre o que é ser “bela” para ser objeto de consumo masculino. Vide a prospecção da necessidade de se tornar musculosa e siliconada para ser desejada pelos homens.

O apelo que se emprega no texto fideliza a ideia de que uma mulher será desejada se ela for semelhante à modelo. Logo, o sentido de beleza e corpo perfeito atribuído é forjador de identidades, no que se refere aos padrões de feminilidade e sensualidade.

A mulher representada na figura da modelo é jovem, encontra-se com um pequeno biquíni na cor vermelha, cor cujo valor social compartilhado no enunciado remete à sensualidade. As cores que compõem toda a propaganda estão carregadas de significados e entoações de ordem social. Para o dialogismo, assim como para a semiótica que aqui nos serve, isso não representa que as cores tenham significados dicionarizados e sempre fixos, mas que as regularidades de seu uso e compreensão social atualizam-se de forma específica nos enunciados, a partir dos valores sociais compartilhados na atuação discursiva completa em dada situação ampla e imediata de interação discursiva. Neste caso, o todo do enunciado é composto por axiologias que enfatizam os apelos supramencionados a partir de um extraverbal.

Ao fundo observa-se uma praia isolada e calma, denotando o sentido de verão, liberdade. Como não há outras personagens ao fundo e a modelo se apresenta sozinha, remete-se ao ideário de estar a sós, sem nenhuma perturbação, em um dia ensolarado, com praia deserta e privacidade. A cor azul compõe o fundo. Para Barros (2017, p. 87), o azul pode remeter à serenidade, ao relaxamento, à ordem, à paz, à solidão, à reserva. Em destaque, aparece o vermelho que se avulta no biquíni e na logomarca da cerveja. A vivacidade, a energia e a intensidade do vermelho contrastam-se com o azul sereno do céu. Enquanto o vermelho remete aos apelos sexuais, impõe a vivacidade, a energia e a sensualidade envolvidas no corpo ideal vestido pelo mini biquíni, o azul do céu remete aos sentidos de segurança e confiança, valores que em composição perpassam a interação entre a marca, o produto e o cliente.

Considerações finais

Neste trabalho contextualizamos, a partir de uma abordagem interdisciplinar, a problemática das relações assimétricas de gênero na cultura patriarcal da sociedade brasileira. A partir do dialogismo, situamos o funcionamento social dos campos do direito e da publicidade e deles extraímos textos para análise, a fim de demonstrar como os enunciados que deles emergem e que têm ampla circulação no meio social dissimulam valores machistas, com determinação e estereotipização do papel social da mulher.

As problematizações que apresentamos a partir das análises indicam, no caso do direito, a necessidade de que se acompanhe as lutas femininas e de que se extirpe o machismo de um modelo futuro de civilização, para que imperem práticas jurídicas simétricas, concebendo homens e mulheres de forma igual, como se preconiza na constituição de 1988. O direito, como campo de regulamentação das atividades humanas, deve, cada vez mais, reafirmar e corroborar que mulheres sejam respeitadas e instituir profundas mudanças de consciência social acerca de seu papel, para que possam viver livres, seguras, confiantes e amparadas pela lei.

Já da publicidade, espera-se que possa refletir sobre as consequências das identidades que forja. Mais que refletir, ainda é preciso rever essas representações empregadas e compreender que

elas refratam e refletem posicionamentos de uma sociedade que coloca a mulher à sombra do homem e a constitui como seu objeto.

As análises dos enunciados emergentes dos dois campos demonstram que as bases ideológicas, as formas de conceber e determinar comportamentos e estereótipos ao grupo social das mulheres, à sombra do poder e do domínio masculino, condicionam e reafirmam compreensões que fortalecem o desrespeito, o que ajuda a sustentar quadros concretos de violência contra mulher em nossa sociedade, ao que solicitamos um basta pela legitimidade das ciências humanas e da linguagem.

Referências

- ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.
- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. “O conteúdo da consciência como ideologia”. In: **Freudismo**: um esboço crítico. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 85-92.
- BARROS, D. L. P. Cor e sentido. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017, p. 81-108.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 maio 2020.
- BRASIL. **Decreto nº. 2848, de 07 de dezembro de 1940**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/de12848.htm>. Acesso em: 08 maio 2020.
- BRASIL. **Lei nº. 3071, de 01 de janeiro de 1916**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm>. Acesso em: 13 maio 2020.
- BÍBLIA. Efésios. In: BÍBLIA. **Sagrada Bíblia Católica**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008. p. 1900.
- BÍBLIA. Timóteo. In: BÍBLIA. **Sagrada Bíblia Católica**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008. p. 1947.
- DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>>. Acesso em: 20 maio 2020.
- DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

GARCIA, L. P.; FREITAS, L. R. S; SILVA, G. D. M. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JUNIOR, D. R. Liquidificadores Walita. **Propagandas Históricas**. Disponível em: <<https://www.propagandashistoricas.com.br/2019/11/liquidificadores-walita.html>>. Acesso em: 15 maio 2020.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**. História da Opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

KRAEMER, H.; SPRENGER, J. **O martelo das feiticeiras, malleus maleficarum, escrito em 1484 pelos inquisidores**. Tradução de Paulo Fróes. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

MINAYO, M. C. S. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 1, n. 10, p. 18-34, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100005>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 167-176.

MOSCHOVICK, M. Machismo, a opressão primeira. **Portal Geledés**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/machismo-a-opressao-primeira-por-marilia-moschkovich/>>. Acesso em: 05 maio 2020.

NARZETTI, C. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa**, v. 2, n. 57, p. 367-388, 2013.

PALAR, J. V.; SILVA, M. B. O. O direito como instrumento de opressão feminina. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, n. 2, p. 721-748, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25258>>. Acesso em: 05 maio 2020.

DUARTE, A. R. F. O Movimento feminino pela anistia na luta contra a ditadura no Brasil: entrevista com Therezinha Zerbini. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n1/1806-9584-ref-27-01-e53564.pdf>>. Acesso em: 08 de maio 2020.

PITANGUY, J. Constituição de 1988 e o avanço nos direitos das mulheres 30 anos depois. **REBRAPD**. Disponível em: <<https://www.rebrapd.com.br/2019/02/constituicao-de-1988-e-o-avanco-nos.html>>. Acesso em: 01 maio 2020.

PRIORI, C.; POLATO, A. D. M. Signos ideológicos e conceitos axiológicos: uma proposta interdisciplinar para leitura de um adesivo obsceno. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 17, n. 2, 40-54, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/les.v17i2.3997>>. Acesso em: 01 maio 2020.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

TIBURI, M. Privado: feminicídio. In: **Revista Cult**, 2013. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/feminicidio/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

TIBURI, M. **Feminismos em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2018.

VOLÓCHINOV, V. A construção da enunciação. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p.157-188.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 91-102.

8. FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Ednéia Martins Ferreira de Souza
Maria Izabel Rodrigues Tognato

Introdução

Considerando a histórica dualidade entre educação técnica para o trabalho²⁸ e educação humana e social, buscamos, por meio deste texto, promover uma discussão acerca de uma das modalidades da Educação Profissional, a Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio, proposta por um Instituto Federal, a partir dos resultados obtidos com uma pesquisa de mestrado defendida em 2019²⁹. Tal estudo justificou-se devido a algumas lacunas observadas no desenvolvimento de um curso técnico integrado em um dos *campi* do Instituto Federal do Paraná - IFPR.

Assim, no sentido de considerar a complexidade que envolve o fenômeno estudado, investigamos de modo interdisciplinar, pelo viés da concepção de pesquisa, as relações entre o perfil e as expectativas de estudantes no contexto do curso técnico integrado em Informática, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná – *Campus* Avançado Goioerê. Tal investigação permitiu-nos entender que algumas das relações entre o perfil, as expectativas dos estudantes e as propostas do curso investigado estabelecem-se por proposições mais ampliadas de formação, sendo elas formação humana crítica e cidadã, além das expectativas dos estudantes, que apontam para sua atuação e contribuição social, bem como os conhecimentos desenvolvidos no curso, demonstrando um perfil crítico e participativo na comunidade em que os alunos se encontram. Com isso, evidenciamos a importância de uma formação para e pelo trabalho, que integre outras dimensões do desenvolvimento humano.

Por essas razões, norteamos nossa proposta de discussão neste texto, a partir de duas reflexões, a saber:

1) Por que desenvolver estudos quanto à Formação Técnica Integrada pela perspectiva da pesquisa interdisciplinar?

2) Em quais aspectos a perspectiva da pesquisa interdisciplinar contribuiu para o entendimento do nosso objeto de investigação?

Diante da necessidade de desenvolvermos um olhar mais abrangente sobre o fenômeno investigado em nossa pesquisa, além de nos pautarmos na Teoria da Complexidade (MORIN, 1991; 1996b; 2005; 2016), no que diz respeito à natureza da pesquisa, utilizamos a abordagem mista, envolvendo tanto a quantitativa quanto a qualitativa (CRESWELL; CLARK, 2018; CANO, 2012; RAMOS, 2013). Ademais, fundamentamos nossas análises em diferentes áreas do conhecimento, tais como: a perspectiva da interdisciplinaridade (ALVARENGA, *et al*, 2011; SANTOS, 2001; 2012) as áreas da Sociologia e da Geografia, respectivamente, Psicologia (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKY, 2010) e a Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MANFREDI, 2002).

²⁸Consideramos a diferença entre os conceitos “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho”, corroborando com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 58-59) ao afirmarem que o primeiro refere-se ao trabalho apenas enquanto “atividade laborativa ou emprego”, reduzindo-o à mercadoria; e o segundo, ao trabalho também em sua perspectiva ontológica e ontocriativa, ampliando-o enquanto atividade que produz “todas as dimensões da vida humana”.

²⁹Esta pesquisa foi desenvolvida e defendida pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), no Mestrado Interdisciplinar, sob orientação da Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato e se insere nos estudos interdisciplinares do Grupo de Pesquisa LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações, coordenado pela professora orientadora. Nossa pesquisa está disponível em: <<http://ppgsed.unespar.edu.br/menu-principal/dissertacoes-1/discentes-2017>>.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, utilizamos como procedimentos de coleta de dados questionários aplicados aos estudantes do curso investigado e um levantamento de dados sobre seus perfis, tomando por base informações socioeconômicas, dentre outras obtidas a partir de registros acadêmicos e de análise de documentos institucionais, como as normativas internas da instituição, os decretos e as resoluções do MEC referentes aos objetivos e às finalidades propostos para o Ensino Técnico Integrado de nível médio.

Para os procedimentos de análise, fundamentamos nossa pesquisa nos constructos teóricos oriundos da Teoria da Complexidade (MORIN, 1991; 1996b; 2005; 2016), mais especificamente no que se refere a alguns dos princípios apresentados pelo autor, tais como: o dialógico, o hologramático e o de organização recursiva; da Psicologia Histórico-Cultural (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKY, 2010), pela contribuição no entendimento dos estudantes como sujeitos em formação, inseridos em um contexto institucional que exerce influência sobre seu desenvolvimento; e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), (BRONCKART, 1997/2009; BULEA, 2010), no que se refere ao modo de identificação de contexto de produção, temas e subtemas para as representações que os estudantes mobilizam em suas respostas às perguntas subjetivas do questionário. E, ainda, buscamos reverberar autores que tratam da Educação Profissional no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), por possibilitarem um entendimento mais ampliado quanto às propostas de Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio.

No que tange à organização textual deste texto, primeiramente, apresentaremos alguns dados quanto à formação de nível médio e técnico no Brasil, no sentido de contextualizar nosso objeto de pesquisa em nível federal. Em seguida, discutiremos a perspectiva da pesquisa interdisciplinar, discorrendo sobre a importância e as possíveis dificuldades e/ou limitações, assim como também sobre as possíveis contribuições ao se desenvolver uma pesquisa interdisciplinar em um contexto formativo como o que investigamos. Na sequência, apresentaremos o contexto específico em que a pesquisa interdisciplinar foi desenvolvida e os resultados das análises. Por fim, trataremos das considerações finais, a fim de consolidarmos nossa proposta de discussão para este texto, o qual consideramos um debate social inicial.

A formação pelo trabalho no Brasil e os Institutos Federais

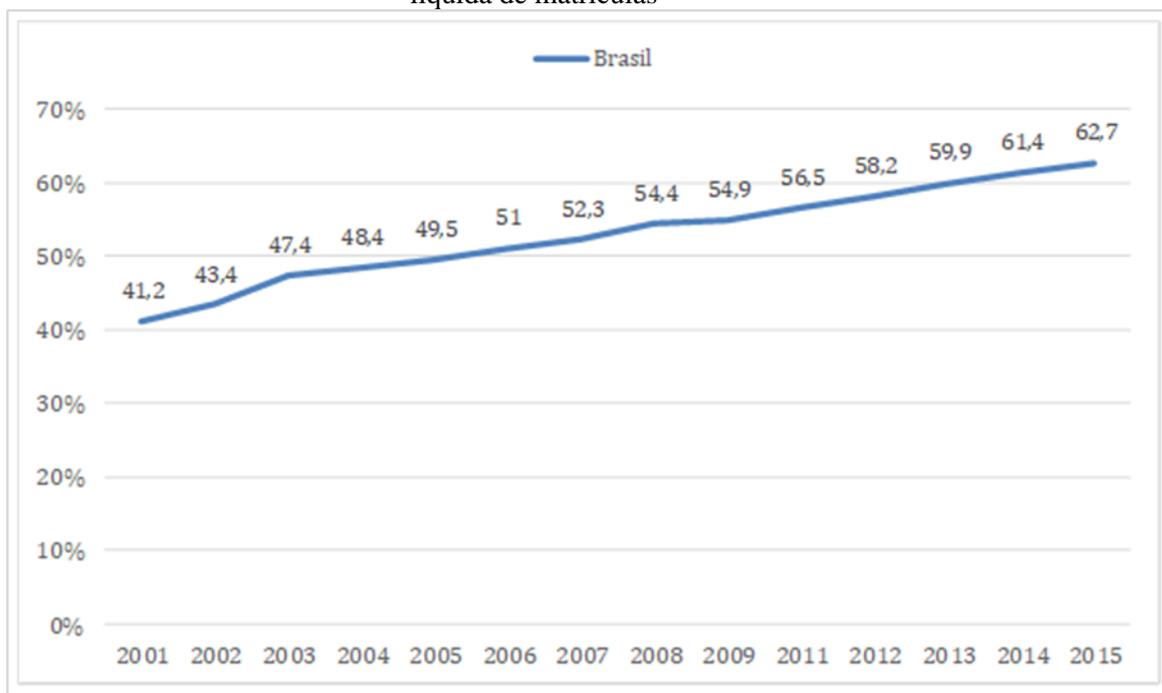
Ao pensarmos o conceito de trabalho enquanto processo ontocriativo, por meio do qual o ser humano produz a sociedade em que vive e se autoproduz, destacamos sua importância no processo educativo para a formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades individuais e coletivas. De acordo com Leontiev (2004, p. 279, grifos do autor), “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. Assim, entendemos que o desenvolvimento humano está associado às produções caracteristicamente humanas, tais como o trabalho (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, considerando a concepção de que o ser humano possui natureza biológica, histórica, social e cultural, identificamos o trabalho, enquanto atividade criadora e transformadora, como um instrumento necessário para a formação humana crítica e cidadã, com vistas à transformação social.

A ideia de transformação social faz-se imprescindível ao pensarmos a formação pelo trabalho, visto que, com a ascensão do modelo capitalista de sociedade, desenvolve-se um processo de alienação e dicotomia entre trabalho intelectual e físico, entre produção e consumo, criação e execução (LEONTIEV, 2004). Essa divisão nas formas de trabalho foi influenciando a constituição humana e social, modificando também o processo educativo, no qual para uns (os filhos dos trabalhadores) objetiva-se obter uma formação profissional técnica, com um instrumental estritamente mecânico e repetitivo, e para outros (os filhos dos que detêm os meios de produção) a formação intelectual com um instrumental científico e cultural.

No Brasil, à medida que a universalização do acesso à educação vai se tornando mais efetiva, a formação começa a ser dividida, substituindo seu caráter de formação humana e

desenvolvimento social por questões políticas e de poder governamental. Visto que, apenas após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), nos anos 80, a educação começa a ser legalmente universalizada, observamos que o acesso e permanência a todos os níveis da Educação Básica ainda é abstrato no Brasil, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, última etapa deste nível de ensino. Ao analisarmos dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), percebemos um alto índice de jovens em idade escolar não matriculados. Embora o acesso ao Ensino Médio no país esteja em uma escala crescente desde os anos 2000 até 2015, estamos longe de universalizar essa etapa da educação básica, conforme exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrículas



Fonte: Observatório do PNE – Ensino Médio (BRASIL, 2019, *apud* SOUZA, 2019, p. 29).

Apesar de visualizarmos um crescimento contínuo no número de matrículas de jovens no Ensino Médio no Gráfico 1, ainda é estarrecedor o fato de termos apenas 62% dos jovens entre 15 e 17 anos de idade matriculados no Ensino Médio no ano de 2015. Segundo dados do mesmo site, 1,5 milhões de jovens brasileiros nessa faixa etária não concluíram o Ensino Médio ou não foram matriculados (BRASIL, 2019). Assim, entendemos que estamos muito longe de conseguir chegar a uma universalização dessa etapa da Educação Básica.

No que se refere ao Ensino Técnico no Brasil, em alguns momentos da história do país, buscou-se manter essa modalidade de ensino como subsídio para um processo de crescimento econômico e de modernização, propondo objetivos de formação para um viés estritamente técnico e industrial. Em outros momentos, procurou-se meios de desenvolver uma educação técnica que integrasse em seus objetivos formar um viés humano com vistas a um desenvolvimento social.

Dentro dessas ações, com a aprovação do Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004, a modalidade técnica integrada ao Ensino Médio passou a ser legalmente instituída no Brasil. Apesar de não direcionar o país a uma nova visão de Ensino Médio e Técnico, possibilitou a integração curricular dessas duas formas de educação (MANFREDI, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Entre os anos 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ampliando a oferta do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil (BRASIL, 2018b). Somado a essas unidades recentes, mais especificamente

no ano de 2008, foram instituídos os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por meio da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro. Ao todo, foram construídos 38 Institutos Federais espalhados por todos os estados do país. Essa Lei nos possibilita identificar que os objetivos dessas instituições abrangem uma formação humana e cidadã com vistas ao desenvolvimento social integrado à formação técnica e profissional.

De acordo com um de seus idealizadores, Pacheco (2011, p. 14), os objetivos de criação... estariam inseridos em um modelo de instituição educacional inovadora, pois sua proposta política e pedagógica apresentaria como missão a identificação e intervenção nos problemas das regiões em se encontrassem inseridos, buscando “soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social”. Com isso, sua proposta não estaria a serviço de profissionalização meramente técnica para um crescimento econômico, mas de desenvolver uma formação multidimensional que possibilitasse crescimento social para as comunidades em que estariam inseridos.

Nesse sentido, consideramos que os Institutos Federais foram idealizados com base em uma perspectiva de Educação Profissional que vai para além de instrumentalizar pessoas a fim de ocupar mecanicamente cargos no mercado de trabalho, mas com a finalidade de formar sujeitos conscientes de suas responsabilidades sociais. Nas palavras de Pacheco (2011, p. 11), o objetivo dessas instituições seria o de formar “um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”. Posto que a Lei n.º 11892 de 29 de dezembro de 2008 prevê um mínimo de 50% de suas vagas para cursos técnicos integrados de nível médio, seus objetivos, ao integrar Ensino Técnico e Médio, seriam de proporcionar aos estudantes uma formação mais abrangente, possibilitando uma preparação profissional, científica e cultural para o exercício consciente de uma profissão.

Nessa perspectiva, com base nos documentos e autores estudados, entendemos que a Formação Técnica Integrada objetivada pelos Institutos Federais sugere uma concepção de educação pelo trabalho e para o trabalho como prática social emancipadora, que considera seus estudantes enquanto sujeitos históricos, culturais e sociais com necessidades multidimensionais de formação. Essa formação multidimensional pode contribuir não apenas com a formação individual desses estudantes, mas também para o desenvolvimento da região em que se encontram inseridos e também na qual atuariam com base nos aprendizados adquiridos.

Com base na concepção de que estudar uma formação, num dado contexto institucional de uma determinada região, envolve uma infinidade de fatores e particularidades que jamais conseguiríamos abarcar em uma pesquisa, nos propomos a ampliar nosso olhar no sentido de evidenciar alguns aspectos que se relacionam no que diz respeito ao perfil e expectativas dos estudantes e as propostas do curso técnico em informática. Para isso, foi imprescindível algumas reflexões interdisciplinares, evidenciando a complexidade que compõe o fenômeno estudado.

Reflexões interdisciplinares sobre o processo de construção do conhecimento

Podemos dizer que, na modernidade, o conhecimento progride norteado pelos princípios de abstração (quando recorta o objeto do seu contexto e desconsidera suas relações com outros objetos), de redução (quando busca explicar o todo analisando apenas uma parte, reduzindo o complexo ao simples) e de disjunção (quando separa e compartimentaliza o conhecimento em pequenas partes acreditando que, ao compreender todos os pedacinhos, estaríamos compreendendo o todo) (MORIN, 1991, 2005).

A ciência clássica moderna, ao fragmentar e reduzir, produziu conhecimentos. Contudo, percebemos sua insuficiência. Disciplinarizar e compartimentalizar é uma possibilidade de produção científica, no entanto, restringe-se a um único modo. O ápice desse modo de produção científica é a hiperespecialização que, por ser extrema, mutila e desintegra a realidade, conduzindo a

uma “inteligência cega” (MORIN, 1991). Precisamos caminhar para o conhecimento das relações entre as disciplinas, entre os fragmentos e compartimentos - possibilidade da qual a modernidade nos cerceou. Para isso, é importante entendermos um pouco sobre as perspectivas da Interdisciplinaridade e da Teoria da Complexidade.

A Interdisciplinaridade pode ser conceituada como sendo a articulação de diferentes áreas do conhecimento em torno de um objeto de conhecimento ou problema, possibilitando um recorte transversal (SANTOS, 2010). Ao contrário da disciplinaridade que aprofunda o conhecimento do objeto a partir de uma única área sem estabelecer diálogos com outras áreas de conhecimento, a Interdisciplinaridade se preocuparia em estabelecer relações e discussões sobre o objeto ou problema de pesquisa, a partir de suas diferentes dimensões. Não seria a soma de disciplinas ou áreas do conhecimento, mas a articulação entre elas, o diálogo diante de um objetivo comum. Para Santos (2010, p. 76):

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2010, p. 76).

Assim, no desenvolvimento de uma pesquisa interdisciplinar, há que se considerar as possíveis e as diferentes dimensões individuais e sociais que podem influenciar, de algum modo, o desenvolvimento de um dado objeto de investigação. Nessa perspectiva, corroboramos Santos (2012, p. 133) ao caracterizar a Interdisciplinaridade como “uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo”. Tal entendimento nos propicia abordar o fenômeno em estudo de modo integrado, buscando articular diferentes campos teóricos a fim de contribuir para o objeto investigado.

Ademais, embora as áreas da pesquisa e do ensino tenham objetivos comuns no que visam à produção de conhecimentos, entendemos que a Interdisciplinaridade se difere dessas áreas. Conforme Basso, Tognato e Macowski (2015) explicam, houve duas fases em relação à Interdisciplinaridade no Brasil, a primeira, a partir dos estudos de Japiassú (1976) e de Fazenda (1994; 1998), que envolvem mais a perspectiva do ensino. De acordo com Fazenda (2008), que destaca um foco voltado ao ensino para a área da Educação Básica e formação de professores, a Interdisciplinaridade no ensino tem como objetivo principal favorecer o processo de aprendizagem do estudante, a fim de auxiliá-lo na construção de seus conhecimentos, respeitando seus saberes iniciais e seu modo integrado de conhecer a realidade que o cerca. A segunda fase da Interdisciplinaridade, com foco voltado à pesquisa, segundo Basso, Tognato e Macowski (2015, p. 19), é marcada com a obra “Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito”, de Jantsch e Bianchetti (1995), entendendo a Interdisciplinaridade

Como construída ao longo da história, na qual as disciplinas não se opõem, mas afluem-se entre si. Esta é uma visão mais comprometida com o rigor científico e se volta a aspectos que transcendem a filosofia do sujeito, analisando o tema à luz do materialismo dialético, o que coloca a discussão sobre a interdisciplinaridade no campo ideológico e epistemológico, levando em conta um novo campo teórico para além do metodológico e pedagógico (BASSO; TOGNATO; MACOWSKI, 2015, p. 19).

Além disso, corroboramos com Alvarenga *et al.* (2011, p. 21), ao afirmar que esta perspectiva propõe uma conexão “nas fronteiras disciplinares e na (re)ligação de saberes”, com a

finalidade de compreender “fenômenos complexos de diferentes naturezas”. Por isso, embora nosso objeto de estudos tenha sido uma modalidade de ensino, nosso foco interdisciplinar não se deu com relação ao processo de ensino e, sim, com relação ao contexto mais abrangente que envolve as relações entre o perfil, as expectativas dos estudantes e as propostas do curso no contexto institucional e social mais amplos.

No que diz respeito à Teoria da Complexidade, Morin (1996b) explica que esta possui dois polos, a saber: um polo empírico caracterizado por um indecifrável número de ações, interações, retroações e aleatoriedades; e um polo lógico caracterizado pela contradição, incerteza, imprevisão e possibilidades que nossa razão não pode alcançar. Por isso, ressaltamos a importância de, ao estudarmos a instituição escolar, considerarmos suas infinitas relações e retroações que caracterizam tanto seu polo empírico, quanto a imprevisibilidade e incerteza que constituem seu polo lógico a fim de entendermos sua caracterização complexa.

Nessa perspectiva, tomando por base Bujes (2007), temos que questionar elementos que tomamos por natural, desconstruindo verdades que parecem definitivas e que nos impossibilitam de dialogar com elementos que possam parecer contraditórios, mas podem ser complementares e essenciais para o fenômeno em estudo. Por essas razões, nos propomos a refletir sobre a formação educacional, mais especificamente a Formação Técnica Integrada, como um fenômeno complexo, em que os estudantes e as relações que estabelecem entre si e junto aos profissionais da instituição que também compõem o todo institucional, impossível de ser definido e caracterizado em sua totalidade, uma vez que essa instituição também estabelece múltiplas relações com a sociedade de forma mais ampla.

A partir do momento que pensamos a complexidade como um emaranhado de possíveis relações e interações que ocorrem com uma multiplicidade de atores envolvidos em um determinado processo, isso nos permite entender a impossibilidade de abarcar a totalidade, ou de se chegar a um conhecimento estanque sobre um dado fenômeno. Não por considerar mais importante pensar a totalidade institucional (o sistema educacional, por exemplo) ou uma parte específica dela, tal como o trabalho docente, mas devido à necessidade de escolha e delimitação, nosso foco de pesquisa foi a relação entre o perfil, as expectativas dos estudantes e as propostas do curso técnico integrado em Informática.

A escolha pelo viés dos estudantes se deu ao percebermos que, historicamente, ouvimos pouco os estudantes. A nosso ver, ainda há poucos espaços nas instituições que lhes permitam se expressar, opinar, no sentido de auxiliar na construção e reconstrução das propostas institucionais. Ou seja, ainda pensamos de forma simplificadora o processo de ensino e de aprendizagem, limitando também nossas ações e intervenções no que tange a possibilidades de melhorar o desempenho e desenvolvimento dos estudantes e da instituição como um todo. Assim, pensar o processo educativo como um sistema complexo pode nos conduzir para além do pensamento simplificador, de tentar resolver problemas fragmentando e hiperespecializando a causalidade e a multiplicidade de fatores que compõem o processo educativo. Segundo Morin (1991, p. 9), o pensamento complexo busca “dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo [...]. Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional”. Com isso, identificamos a importância da produção de conhecimentos interdisciplinares que promovam a articulação entre os diferentes campos disciplinares, permitindo-nos olhar para um dado fenômeno a partir de perspectivas diferentes e mais ampliadas.

Nessa perspectiva, nosso estudo se deu a partir da análise da Formação Técnica Integrada considerando os estudantes e as propostas do curso, o contexto histórico e social no qual essa formação se insere, entendendo-a como uma forma dinâmica e dialógica em que a relação entre as partes que a compõem exercem influência e são influenciadas por esse contexto. Olhar a educação para o trabalho envolve estabelecer relações entre ações individuais e coletivas com o todo social, não apenas como aprendizado técnico e profissional para exercer uma função específica no mercado

de trabalho, mas como algo que contempla o eu subjetivo, de modo a idealizar o futuro em um processo de construção individual influenciada por uma conjuntura social. Assim, para nos auxiliar a pensar o fenômeno investigado de modo mais complexo, utilizamos três princípios propostos por Morin (1991; 2005), sendo eles: o princípio dialógico, o de organização recursiva e o hologramático.

O princípio dialógico se refere a duas lógicas antagônicas e diferentes, mas que se complementam; ou seja, uma lógica necessita da participação, da motivação, da existência de outra. Uma não exclui a outra, pois ambas avançam a partir da existência mútua. Como exemplo, podemos citar realidade e imaginação, o particular e o global, a certeza e a incerteza, a criatividade e inovação e o conhecimento já consolidado/produzido (MORIN, 2016). Esse princípio nos ajudou a entender que a Formação Técnica Integrada é constituída de polos distintos, mas complementares: os estudantes com seu perfil e expectativas, os servidores que elaboram legislativamente as propostas institucionais (de forma mais ampla) e do curso (de forma mais específica). As propostas que dão norte ao desenvolvimento do curso na instituição são necessárias para direcionar a formação do estudante e, ao mesmo tempo, os próprios estudantes, com suas críticas, contribuem para a melhoria e a evolução dessas propostas e objetivos institucionais, questionando-os e fazendo sugestões.

Já o princípio da organização recursiva nos transmite a ideia de que fenômenos diferentes podem ser, concomitantemente, produtos e produtores, causa e efeito, gerando um ciclo autoprodutor ininterrupto (MORIN, 1991). Entendemos que, ao investigar um dado fenômeno, as partes produzem a totalidade que produz as partes. Em outras palavras, se pensarmos que o ensino, a partir de objetivos estruturados, propicia a aprendizagem e o desenvolvimento de estudante, estes alunos, por meio desse processo, podem contribuir para a produção do ensino, através de sugestões de novas propostas ou na reestruturação dos objetivos de ensino nos cursos e nas modalidades, o que pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade. À medida que a instituição propõe um ensino pautado em uma formação crítica e cidadã, os estudantes podem tecer suas opiniões críticas do ensino que estão recebendo e a instituição, ao ouvir e considerar essas críticas, transforma o ensino proposto e se transforma. Nesse movimento, estudantes e instituição encontram-se em um ciclo autoprodutivo ininterrupto, em que um contribui para o desenvolvimento e transformação do outro.

Já o princípio hologramático é representado por um holograma, este é representado por um holograma, em que um pequeno ponto pode englobar a totalidade da imagem simbolizada (MORIN, 1996b), apontando múltiplas relações de integração entre as partes e entre estas e o todo. Com base nesse princípio, podemos dizer que a instituição escolar é formada por diversos “atores”, dentre eles estudantes, professores, técnicos administrativos, funcionários; podemos considerá-los partes que formam um todo institucional. Ao utilizarmos desse princípio em nossa pesquisa, reconhecemos que cada estudante é uma parte que se relaciona com as demais partes, com os outros estudantes, os professores, coordenadores, equipe pedagógica, direção, formando o todo institucional e social, uma vez que agem e retroagem sobre a sociedade em que estão inseridos, desenvolvendo o conhecimento adquirido e trazendo seu conhecimento social também para a escola.

Assim, identificamos que a instituição escolar é formada por múltiplos agentes que estabelecem relações e que ela é menos que a soma de todos os agentes, devido às relações entre eles que formam o todo institucional. Esses elementos também são mais do que apenas agentes, devido ao papel inter-relacional que estabelecem para formar o todo, há uma relação de transformação em que a instituição e seus agentes vão se desenvolvendo e se auto produzindo por meio dessas infinitas relações.

Partindo de tais princípios, corroboramos as contribuições de Santos (2012, p. 245) ao afirmar que uma formação social pode influenciar no desenvolvimento das relações pensadas individual e coletivamente, destacando que

Uma formação social não pode ser estudada sem que sejam considerados aqueles dois conjuntos de relações definidos, há tempos, por Lênin: as relações horizontais e as relações verticais. As relações horizontais nos dão a estrutura interna da sociedade, as relações verticais nos indicam as relações de uma sociedade com as outras sociedades. Em última análise, esses dois conjuntos de relações são interdependentes e, cada vez que tomamos esse dado em consideração, somos obrigados a admitir que a evolução de um país interessa não apenas a ele próprio, mas igualmente aos outros. O grau de interdependência é dado pelo nível e pela natureza das relações que entretêm (SANTOS, 2012, p. 245).

Fundamentados nessas reflexões, ao interpretar o fenômeno investigado como algo complexo, precisamos considerá-lo sua multidimensionalidade abordando-o em suas relações externas e internas. É possível, com isso, estabelecer correlações entre as relações horizontais e influências endógenas e entre as relações verticais e as influências exógenas, conforme proposto pelo autor.

Nesse sentido, compreendemos que as relações endógenas seriam os elementos que se estabelecem no âmbito da identidade e cultura de um sujeito ou de uma dada sociedade, expressando sentimento de pertencimento (SANTOS, 2001, p. 96). No que tange às relações exógenas, estas, por sua vez, estariam localizadas externamente ao sujeito ou à sociedade, referindo-se às conexões globais desvinculadas dos interesses dos indivíduos ou do corpo social. Em outras palavras, as variáveis endógenas estariam relacionadas a aspectos originalmente internos a determinada pessoa ou a uma dada comunidade e as variáveis exógenas a fatores originalmente externos à pessoa ou a uma comunidade em foco.

Com isso, refletir sobre a presença dessas relações endógenas e exógenas em nosso objeto de estudo nos possibilitou entender que a existência de um indivíduo em um determinado espaço físico, apesar de caracterizar-se de modo individual, também é constituída por aspectos externos que podem ser oriundos de espaços sociais caracterizados por influências coletivas, assim como os aspectos externos podem ser modificados por questões internas dos indivíduos. Nessa perspectiva, entendemos que os estudantes, com seus aspectos individuais, contribuem com o todo institucional ao mesmo tempo que o todo institucional exerce influência sobre seus aspectos individuais.

A conexão entre formação e transformação é considerada um dos principais pontos da ideia de sistema complexo. Para Morin (2016, p. 146), “tudo o que forma transforma. Este princípio se tornará ativo e dialético na escala da organização viva, em que transformação e formação constituem um circuito recursivo ininterrupto”. Pensamos, assim, que a formação e a transformação são possíveis devido à diversidade e à unidade que as partes e o todo institucional integram, bem como é possível ser pensada como um sistema complexo por se tratar de uma organização viva, uma máquina viva.

De acordo com Morin (1996b, p. 279), “há diferenças enormes entre a máquina viva e a máquina artificial. A máquina artificial não tolera a desordem; apenas aparece um elemento em desordem, se detém. A máquina viva pode tolerar uma quantidade razoável de desordem”. Nessa perspectiva, como a máquina artificial segue rigidamente um programa, em que tudo está organizado como num computador ou num relógio, na instituição educacional moderna tradicional, o conhecimento é dado como certo, verdadeiro e acabado, devendo apenas ser transmitido, não permitindo dúvidas e incertezas pois não funciona bem com a desordem. A desordem na escola tradicional poderia ser vista na participação dos estudantes, dado que seriam a parte mais curiosa, criativa e inovadora, do processo, e a consideração da diversidade existente entre eles, pois o sistema não conseguiria exercer seu funcionamento apenas pela transmissão e memorização de conteúdos. Assim, a participação e diversidade dos estudantes poderia comprometer

o funcionamento da instituição escolar tradicional, pois esta não conseguiria atingir seu objetivo único de conservar os conhecimentos histórico e socialmente acumulados.

A instituição escolar como um sistema complexo se aproxima de uma máquina viva, pois produz conhecimento com a desordem. A diversidade, subjetividade e autonomia dos estudantes é produtiva, gera aprendizado a partir da criatividade e da curiosidade e possibilita desenvolvimento para os estudantes e, por isso, para a própria instituição. Na instituição educativa como máquina viva, os conflitos, os embates entre pontos de vista, os questionamentos, as dúvidas e as incertezas são produtores de aprendizado pois o programa é flexível, visto que se constitui na relação e mediação entre conteúdos, entre estudantes, e entre estes e o contexto.

Diante do exposto, pode ser relevante considerarmos que “qualquer relação organizacional, portanto qualquer sistema, comporta e produz antagonismo junto com complementaridade. Qualquer relação organizacional requer e atualiza um princípio de complementaridade, requer e mais ou menos virtualiza um princípio de antagonismo” (MORIN, 2016, p. 150). Na instituição escolar não é diferente, ao considerarmos as partes diferentes umas das outras e que é essa diversidade que traz formação e transformação produzindo conhecimento, o sistema cria o antagonismo e o elimina de forma que o leva a ser complementar para o funcionamento do próprio sistema. Isso possibilita pensarmos em uma instituição escolar realmente inclusiva, integradora, que elimina a diversidade à medida que torna o “diferente” parte integrante do processo educativo e do todo institucional.

Segundo Najmanovich (2001), o pensamento mecanicista, cartesiano, vê apenas o sujeito objetivo, disciplinado, padronizado pela instituição educativa que tem por objetivo uniformizar, normatizar, moldar o estudante ao mundo moderno, um “mundo estável, de substâncias eternas e relações matemáticas expressas em leis universais. Um mundo de linhas causais independentes e absolutamente previsíveis em seu curso. Um mundo onde o sujeito estava dividido em compartimentos estanques: corpo e alma, cognição-emoção-ação” (NAJMANOVICH, 2001, p. 95). Neste mundo moderno, o indivíduo era compartimentado e isolado, apenas tinha corpo e objetividade. A ciência moderna não permitia ir para além disso.

A partir dos conceitos abordados até aqui, é possível dizer que, na instituição educativa moderna, o processo de ensino-aprendizagem era concebido como uma máquina artificial, funcionando com um sistema fechado e inflexível. Nela, o processo de ensino-aprendizagem é trabalhado como transmissão e memorização de conteúdos a fim de padronizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e disciplinar a subjetividade. Assim, o professor é o centro do processo e a referência para o conhecimento, tendo em vista que seria o único detentor dos conteúdos e do conhecimento. Já os estudantes, conforme apresenta Najmanovich (2001, p. 126-127), são

concebidos e tratados como indivíduos uniformes e não como sujeitos encarnados diferentes, sensíveis e criativos [...] são indivíduos passivos que devem cumprir seu papel de engrenagens no grande dispositivo mecânico que permite que obtenham sua 'cópia' do conhecimento socialmente legitimado (NAJMANOVICH, 2001, p. 126-127).

Na concepção moderna de ensino-aprendizagem, de educação, o processo deve ser permeado pela homogeneidade, pela uniformização e pelas aulas sistematizadas linearmente de forma precisa e exata, sem permitir interrupções pelos alunos. Trata-se de um modelo reprodutor do conhecimento que buscava a uniformização e disciplinamento do sujeito. Para Najmanovich (2001, p. 95), o

sujeito complexo, ao contrário, se sabe partícipe e co-artífice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a

fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento (NAJMANOVICH, 2001, p. 95).

Esse sujeito complexo somente pode ser concebido em uma instituição escolar que permita o desenvolvimento de sua subjetividade, do seu eu autônomo. Segundo Morin (1996a), o sujeito pensado de uma forma complexa é o eu autônomo, que se auto-organiza e se autogerencia, mas depende do meio e dos outros sujeitos. Por isso, possui uma consciência multidimensional e se constitui também pela diferença e pelo antagonismo entre autonomia e dependência, egocentrismo e altruísmo, Eu subjetivo e eu objetivado.

A instituição escolar pensada como uma máquina viva, que comporta a desordem e a diversidade e produz com elas, é um sistema complexo que busca acolher o estudante em toda a sua multidimensionalidade, complexidade e subjetividade. Nessa perspectiva, a instituição educacional permite acrescentar aos seus objetivos e ao seu currículo a formação humana, ética e social desenvolvida pela criatividade, reflexão, produção, construção e reconstrução de conhecimentos pelos estudantes. Assim, para Najmanovich (2001, p. 230),

Ao transformar-se em um sistema complexo, a instituição escolar permitiria a criação de redes entre a escola e outras instituições e geraria uma grande rede onde seria possível unir o estudo com a diversão, com a saúde e com a produção de conhecimentos. Assim, o processo de ensino-aprendizagem tornaria-se meio para acesso ao legado histórico e cultural da sociedade, mas ao mesmo tempo lhes permitiria estimular a utilização da criatividade explorando o mundo e produzindo novos conhecimentos (NAJMANOVICH, 2001, p. 130).

Como um sistema complexo, as instituições educativas teriam espaços para despertar e expressar a potência criativa da subjetividade humana por meio dessa relação dialógica e recursivamente produtiva entre conhecimento histórico-cultural construído, conhecimento objetivo (professor, ensino) e o conhecimento criativo, inovador, subjetivo (estudante, aprendizagem). Nesse sentido, Freire (1997, p. 14) aponta que o ato de ensinar não se restringe à transmissão de conteúdos “mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. O processo de ensino-aprendizagem requer uma postura de complementariedade entre o conhecimento já produzido e a abertura a sua reconstrução e inovação.

Ao pensar a instituição escolar como um sistema complexo, temos que cuidar para não menosprezar ou substituir um aspecto por outro, assim, continuaríamos simplificando. A ideia é integrar, complementar, complexar. Segundo Morin (2016), a fim de pensarmos a instituição escolar além dos princípios da simplificação, como o reducionismo e o holismo, devemos cuidar para não aniquilar o todo (instituição escolar em suas múltiplas relações internas e externas) pelas partes (estudantes, professores) nem as partes pelo todo. Para o autor (2016, p. 157),

Isso significa que nenhum dos dois termos é redutível ao outro. Se as partes devem ser concebidas em função do todo, *elas devem ser concebidas também em isolamento*: uma parte tem sua própria irredutibilidade com relação ao sistema. Além disso, é preciso conhecer as qualidades ou propriedades das partes que são inibidas, virtualizadas, que se encontram invisíveis no interior do sistema, não apenas para conhecer corretamente as partes, mas também para melhor conhecer as constrições, inibições e transformações da organização que o todo opera (MORIN, 2016, p. 157).

Faz-se importante estudarmos a instituição escolar buscando compreender suas relações internas e externas mais amplas, considerando também a especificidade das partes que a compõem tais como, os estudantes. De acordo com Najmanovich (2001, p. 131),

o desafio que enfrentamos é o de não permanecer ‘enredados’ na rede de uma maneira que restrinja ainda mais a autonomia e a subjetividade, conduzindo a uma globalização homogeneizadora, e sim que sejamos capazes de aproveitar a potencialidade dinâmica e interativa para multiplicar os níveis de liberdade de todos os atores sociais (NAJMANOVICH, 2001, p. 131).

Refletindo por esse viés, a formação técnica para o mercado de trabalho não seria como centro do processo educativo e de ensino-aprendizagem, mas como um meio para desenvolver de forma multidimensional todas as capacidades e habilidades humanas dos sujeitos. Com isso, a instituição por meio de seus servidores, teria que sair do centro para circular entre os estudantes e entre os grupos, seria aquela que articula, orienta, que cria espaços para a produção do conhecimento. E os estudantes, como sujeitos ativos, assimilam os conhecimentos sócio, histórico e culturais e também inovam, criam e produzem a partir desses conhecimentos.

Assim, estudar o processo educacional no contexto da Formação Técnica Integrada, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de pesquisa, exigiu-nos entender essa modalidade de ensino como um fenômeno complexo, que possui múltiplas relações e interações internas (entre os sujeitos que a compõem) e externas (entre esses sujeitos e a sociedade). Compreendemos que essa modalidade formativa deve abrir-se para as necessidades sociais aspiradas pelos estudantes, alimentando seu currículo e tornando significativo seus horizontes de formação, ao mesmo tempo que repensa suas propostas para também ser produtora dessa sociedade por meio da formação desses estudantes.

Contexto de pesquisa: o campus avançado Goioerê

O *campus* avançado Goioerê fica localizado no município de Goioerê que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2017a), se encontra na região noroeste do Paraná, a 530 km da capital Curitiba entre as cidades de Campo Mourão e Umuarama, registrando no ano de 2016 um índice de 29.683 habitantes. Segundo o mesmo órgão, o município apresenta relevo suavemente ondulado, com solo de predominância latossolo vermelho escuro, clima subtropical úmido e hidrografia composta por vários rios, nascentes e córregos, o que propicia o desenvolvimento de atividades agrícolas desde seu surgimento.

Com base em dados do Instituto Federal do Paraná (IFPR, 2015), o município de Goioerê possui maior taxa de empregabilidade nas áreas de: agricultura, com um percentual de 44,6%, comércio, com 19,1% e indústria de transformação, com 16,4%. Sendo que na área de informação o percentual é de 0,0%. Com esses dados, conseguimos entender alguns aspectos relatados pelos estudantes quanto à dificuldade de visualizar na prática os conhecimentos adquiridos no curso, bem como em desenvolver expectativas profissionais futuras, no município, na área da informática.

De acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2017b), o município de Goioerê, para o ano de 2014, apresentou um percentual de 21,3% de sua população ocupada, sendo que o percentual de pessoas com renda per capita de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo para o ano de 2010 foi de 31,4%, o que coloca o município na posição 261 se comparado aos outros 399 municípios do Estado. Ao analisar esses dados, podemos identificar um baixo crescimento econômico e desenvolvimento social para o município de Goioerê-PR nas últimas décadas.

No que tange a educação no município, observamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2015), em que os estudantes dos anos iniciais da rede pública municipal tiveram nota média de 5,7, idem o município na colocação 229 dos 399 municípios do Estado do Paraná. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a colocação ficava em 203. O índice de escolarização dos 06 aos 14 anos de idade foi de 97,4% em 2010, ibidem o município em 275 dos 399 municípios do Estado (BRASIL, 2017b). Esses dados indicam um índice baixo de desenvolvimento educacional na comparação com os demais municípios do Estado.

Esses dados são aqui evidenciados, devido ao fato de que o contexto social da região é constituído por inúmeros fatores, dentre eles, o fator educacional. A qualidade e os objetivos da educação de uma comunidade também podem refletir em seu contexto, pois pode elevar, ou não, o senso crítico da população e as possibilidades de emancipação e desenvolvimento. No que se refere à educação profissional, quando articulada a uma formação humana crítica, direcionada à compreensão e atuação no mundo do trabalho, essa correlação entre contexto social e formação pode refletir em índices de desenvolvimento humano e social para o município e para a sociedade como um todo.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano (BRASIL, 2018a), no ano de 2010, a maior parcela da população adulta, com mais de 25 anos de idade, do município de Goioerê-PR, possuía o ensino fundamental completo, sendo que apenas 13,1% possuía o Ensino Fundamental completo, seguidos de 21,1% que possuía o Ensino Médio completo e 9,8% que possuía o Ensino Superior. Há dez anos, quase 80% da população do município não possuía o Ensino Médio completo e menos de 10% tinha concluído uma graduação.

Próximo deste contexto de baixa escolarização, mais especificamente no ano de 2014, o *Campus* Avançado Goioerê começou seus trabalhos no município. No ano de 2017, quando a pesquisadora coletou os dados, a instituição contava com quatro cursos subsequentes ao Ensino Médio na modalidade semipresencial, um curso subsequente em informática presencial e dois cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, sendo um em Produção de Moda e o outro em Informática, sendo este último o foco de nossa investigação.

A aprovação dos cursos Técnicos Integrados no *Campus* Avançado Goioerê justificaram-se, primeiramente, pelo fato de a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 garantir o mínimo de 50% da oferta de vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na modalidade integrada. Posteriormente, a definição dos cursos se deram, conforme descrito em seus Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, pela necessidade de atender as demandas locais, com destaque para a indústria têxtil e de transformação têxtil, no que diz respeito ao curso técnico integrado em Produção de Moda (IFPR, 2016b), e pela necessidade de qualificação de profissionais para atuarem em empresas ou organizações públicas que demandassem programação de computadores (IFPR, 2016a).

Na modalidade Técnica Integrada, o estudante efetua os componentes curriculares da base curricular comum juntamente com os técnicos, distribuídos em uma mesma grade curricular e desenvolvidos de maneira integrada no decorrer de um mesmo período letivo.

Nas propostas institucionais do IFPR, bem como do *Campus* Avançado Goioerê, identificamos que as propostas de integração e articulação entre a formação profissional vão além da justaposição de disciplinas técnicas e comuns, visto que o curso técnico integrado em Produção de Moda coloca como objetivos específicos a formação de profissionais com capacidade criativa e de liderança, bem como de desenvolver-se “intelectual, autônoma e criticamente dentro dos conhecimentos técnicos, humanísticos, ambientais e histórico-sociais”(IFPR, 2016b, p. 19), afirmando estar “voltado para uma proposta de educação que incentive o pensamento, a criatividade, a capacidade de reflexão e a autonomia do estudante” (p. 32).

Na mesma perspectiva, a Proposta Pedagógica do curso Técnico Integrado em Informática diz objetivar a formação de um “cidadão responsável, justo, crítico e ciente de seu importante papel no desenvolvimento social e tecnológico” (IFPR, 2016a, p. 13). Tais objetivos demonstram

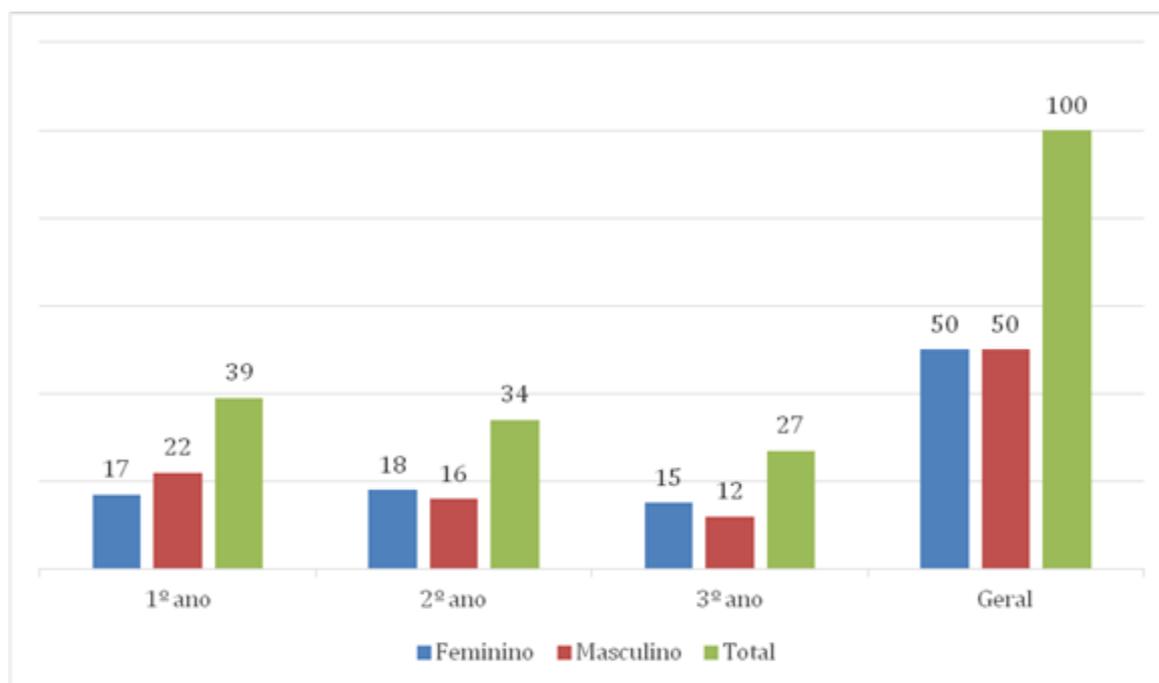
propostas de formação humana crítica, que podem auxiliar num processo de aprendizagem para a autonomia e emancipação social.

Assim, identificamos na instituição investigada, bem como nas propostas do curso Técnico integrado em informática, objetivos que se referem a formação profissional técnica na área da programação de computadores e desenvolvimento de sistemas e, também, objetivos de formação humana crítica e social. Por isso, a seguir, evidenciaremos o perfil e as expectativas dos estudantes deste curso, buscando relacioná-los com algumas das relações que se estabelecem entre esses aspectos e os objetivos do curso na instituição.

As relações entre o perfil, as expectativas de estudantes e as propostas do curso investigado

Em relação aos resultados das análises da nossa pesquisa no que diz respeito ao perfil dos estudantes evidenciado por meio dos registros acadêmicos e das perguntas objetivas do questionário, identificamos que, em novembro de 2017, o curso possuía 100 estudantes matriculados distribuídos em três turmas, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de estudantes por turma e gênero



Fonte: Souza (2019, p. 98).

Esses dados indicam uma equivalência entre os gêneros feminino e masculino no curso como um todo e uma queda na quantidade de estudantes por turma a partir do primeiro ano do curso, tendo em vista que todas as turmas iniciaram com 40 estudantes matriculados. Isso mostra que a queda do número de alunos por turma pode estar relacionada a diversos fatores, destacando o fato de que grande parte dos estudantes finaliza o curso devido à transferência para a rede estadual de ensino.

De um modo geral, os dados indicam que os estudantes do curso investigado são adolescentes entre 15 e 19 anos, sendo 76% residentes no município de Goioerê e os demais 24% pertencentes aos municípios vizinhos como Moreira Sales, Quarto Centenário e Rancho Alegre d'Oeste. Quanto à instituição de ensino anterior ao ingresso no IFPR, identificamos que 79% dos estudantes são provenientes da rede pública estadual de ensino e 21% da rede privada. Isso pode

indicar que o percentual de vagas para cotas sociais pode estar sendo atendida, visto que a instituição propõe que 60% de suas vagas sejam para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escola pública, além de outras categorias de cotas raciais e para deficientes, totalizando 80% das vagas dos cursos para alguma categoria de cota (IFPR, 2017).

No que se refere ao perfil subjetivo e às expectativas dos estudantes identificadas por meio das respostas discursivas do questionário *on-line* e tabuladas conforme a Organização temática de Bulea (2010), apresentaremos alguns aspectos a seguir.

A maioria dos estudantes apresentou como motivação para a escolha do curso a qualidade do ensino reverenciada por pessoas próximas a eles, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Motivação para a escolha do Curso Técnico Integrado em Informática

N.º do tema	Temas principais (SOT)	Subtemas (STT)	N.º de ocorrências
1	Motivação para a escolha do curso	a) Qualidade do ensino. b) Modelo institucional. c) Oportunidade de trabalho e formação. d) Formação Técnica Integrada. e) Interesse na área de informática. f) Influência de pessoas próximas. g) Falta de opção de cursos.	a) 53. b) 21. c) 19. d) 17. e) 15. f) 12. g) 1.

Fonte: Souza (2019, p. 109).

Nos textos dos estudantes, em resposta às perguntas do questionário, foi possível observar a existência de um discurso positivo com relação ao ensino ofertado pelo *campus*, como mostra o seguinte excerto: “Pelo ensino de qualidade em que todos sempre comentam” (estudante 10 *apud* SOUZA, 2019, p. 109). Apesar de se tratar de uma instituição nova no município, esses dados mostram que a comunidade local (Goioerê e municípios da região) considera que a mesma promova um ensino de qualidade, bem como aprova o modelo institucional. Além disso, observamos uma recorrência na voz dos estudantes quanto à influência da família e de amigos na escolha pelo curso, como no excerto: “Fui motivada pelo meu irmão a fazer a prova do processo seletivo do *Campus*” (estudante 2, SOUZA, 2019, p. 110). Identificamos a existência de uma forte relação entre os estudantes e as demais instituições sociais e culturais que os cercam, influenciando em suas escolhas e decisões.

Tomando por base o princípio hologramático, é possível compreender os estudantes como partes que influenciam o todo social (familiares, amigos, demais membros de instituições sociais em que participam). Contudo, tal qual um holograma, eles também recebem influências desse todo social em suas tomadas de decisão. Por se tratar de uma instituição social na qual o estudante está inserido, a escola, ao formar os estudantes, possibilita a formação social, visto que eles recebem e exercem influência nas comunidades nas quais participam. Segundo Morin (2016, p. 138), “com o surgimento da cultura, os indivíduos passam a desenvolver na sociedade humana suas aptidões para a linguagem, para o artesanato, para a arte, ou seja, suas qualidades individuais mais plenas que emergem no sistema social”. Por essas razões, destacamos a importância de se ouvir os estudantes e suas reflexões como contribuições às discussões institucionais acerca das propostas de formação, uma vez que suas expectativas refletem as expectativas sociais em relação a eles próprios.

Além da palavra “qualidade”, outra palavra recorrente nas respostas discursivas dos estudantes foi “oportunidade”. Alguns estudantes referiram ao curso como uma oportunidade de melhorar o currículo, outros como oportunidade de formação ao colocarem suas motivações no

“aprendizado, porque o curso é uma grande oportunidade de conhecimento” (estudante 67, *apud* SOUZA, 2019, p. 112). Nessa perspectiva, muitos estudantes mencionaram o ingresso no curso investigado como uma oportunidade de ter um ensino de qualidade, uma formação técnica integrada à última etapa da Educação Básica com uma melhor estrutura e melhores profissionais.

No que tange ao fato de os estudantes apresentarem motivação em acessar o curso em função da qualidade do ensino ofertado, da oportunidade de formação e da obtenção de conhecimentos, compreendemos que esses estudantes podem não ter possibilidades de acesso a um ensino de qualidade em outro nível de ensino ou em outras instituições. Notamos ainda que os estudantes identificam a educação de qualidade, o aprendizado e a ampliação de seus conhecimentos como um modo de escapar dos limites impostos pelo sistema capitalista. Para Leontiev (2004), as desigualdades de acesso ao conhecimento e à aprendizagem multidimensionais estão em questões materiais e não em questões biológicas. Por isso, precisamos de uma transformação social mais ampla a fim de superar a fragmentação dos sujeitos, entretanto, essa transformação social depende de uma formação humana crítica e de qualidade. Assim, no Quadro 2, apresentamos as expectativas dos estudantes no que se refere a sua formação no curso e contribuição para a região em que se encontra.

Quadro 2 – Expectativas dos estudantes em relação à contribuição do curso para sua própria formação e para o futuro campo de atuação no município

N.º do tema	Temas principais (SOT)	Subtemas (STT)	N.º de ocorrências
2	Contribuição do curso para a formação pessoal	a) Formação profissional e social. b) Aprendizagem dos conteúdos de informática. c) Compreensão de mundo. d) Desenvolvimento pessoal. e) Ampliação de conhecimentos. f) Utilização dos conteúdos em benefício da sociedade. g) Formação superior. h) Qualidade do ensino. i) Relacionamento interpessoal. j) Necessidade de um curso a mais.	a) 39. b) 27. c) 18. d) 11. e) 11. f) 9. g) 5. h) 5. i) 4. j) 1.
3	Contribuição do curso para o futuro campo de atuação no município	a) Qualidade profissional. b) Desenvolvimento tecnológico. c) Aumento de conhecimento e experiência. d) Possibilidade de utilização dos conhecimentos em várias áreas. e) Não pretende permanecer no município. f) Dificuldade com a área de trabalho quase inexistente no município. g) Preparação para o Ensino Superior. h) Intenção de não seguir na área da informática. i) Reconhecimento profissional e social dos estudantes e da instituição.	a) 36. b) 27. c) 10. d) 7. e) 6. f) 5. g) 5. h) 2. i) 2. j) 2. k) 2.

		j) Profissionalização da área. k) Conhecimento crítico e de mundo.	
--	--	---	--

Fonte: Souza (2019, p. 113-114).

Ao analisar os dados elencados no Quadro 2, constatamos que muitos estudantes esperam que o curso possa contribuir com a entrada no mercado de trabalho ou para ter acesso ao Ensino Superior. Contudo, foi possível identificar em vários excertos uma preocupação em utilizar sua formação obtida pelo curso para contribuir socialmente, conforme ilustram os excertos a seguir:

“Eu irei poder oferecer meus conhecimentos para o bem da sociedade, por exemplo, criando aplicativos que contribuam para a vida das pessoas” (estudante 7, SOUZA, 2019, p. 114).

“De modo a tornar-me um ser crítico e preocupado com as condições sociais e humanas em que estou inserido” (estudante 34, SOUZA, 2019, p. 114).

“Com o desenvolvimento de sistemas buscando uma melhor qualidade de vida para a população” (estudante 39, SOUZA, 2019, p. 114).

“Em relação à formação humana, o IFPR trabalha para que além de um bom profissional, o estudante seja um profissional bom, ou seja, por meio da ética, valores e senso crítico possa ser um cidadão agente na comunidade (estudante 59, SOUZA, 2019, p. 114)”.

O discurso dos estudantes sobre utilizar os conhecimentos adquiridos no curso para melhoria das condições sociais nos indica que as propostas de formação profissional articuladas a uma formação humana e crítica com vistas ao desenvolvimento social estão sendo acessíveis a eles, constituindo seus aprendizados na instituição. Isso revela um possível resultado relacionado ao fato de que os profissionais do curso investigado trabalham para que os objetivos da proposta institucional se cumpram.

Quanto ao desenvolvimento do campo de atuação no município no Quadro 2, tema 3, referente à contribuição do curso para o futuro campo de atuação no município, alguns estudantes demonstraram ter expectativas de auxiliar nesse desenvolvimento por meio da qualidade pela qual estão sendo formados. No entanto, alguns estudantes acreditam na impossibilidade desse auxílio, tendo em vista que não pretendem residir no município ou atuar na área de formação. Esse dado pode indicar que os estudantes estão sendo formados de modo consciente e contextualizado, visto que expressam uma preocupação quanto à contribuição de seus conhecimentos para a sociedade. Nesse sentido, a Formação Técnica Integrada pode contribuir com um perfil de estudantes que identificam, em seus conhecimentos individuais, possibilidades de atuação junto ao todo social, como no paradigma emergente de Santos (2010), que incentiva os conhecimentos locais a migrarem para outros locais e contribuírem também para a totalidade.

Quadro 3 – Expectativas dos estudantes em relação ao futuro acadêmico e/ou profissional e à contribuição do Curso Técnico Integrado

N.º do tema	Temas principais (SOT)	Subtemas (STT)	N.º de ocorrências
4	Objetivos acadêmicos	a) Graduação em outra área. b) Graduação na área da informática. c) Graduação e pós-graduação. d) Conclusão do curso técnico. e) Informática como segunda opção.	a) 20. b) 15. c) 8. d) 3. e) 2.

		f) Estudo no período noturno.	f) 1.
5	Objetivos profissionais	a) Trabalho na área da informática. b) Intenção de não trabalhar na área. c) Profissão de biomédico. d) Trabalho com algo relacionado ao bem-estar das pessoas. e) Empresário. f) Formação de um profissional consciente. g) Trabalho com tecnologia, independente da área. h) Juiz. i) Obtenção de um bom emprego.	a) 8. b) 4. c) 1. d) 1. e) 1. f) 1. g) 1. h) 1. i) 1.
6	Auxílio do curso no cumprimento dos objetivos profissionais e/ou acadêmicos	a) Utilização de conhecimentos e aprendizados. b) Preparação para o trabalho. c) Preparação para o curso superior. d) Abrangência de áreas que utilizam informática. e) Possibilidades de aprofundar os conhecimentos na área. f) Qualidade de ensino. g) Inserção na pesquisa.	a) 21. b) 18. c) 14. d) 7. e) 6. f) 3. g) 2.

Fonte: Souza (2019, p. 116-117).

No Quadro 3, os dados referentes às expectativas acadêmicas futuras demonstram que há muitos estudantes com dúvidas e que ainda não definiram a continuidade em outras atividades acadêmicas após a conclusão do curso técnico integrado. Assim, de 82 estudantes que participaram da pesquisa respondendo ao questionário, 33 deles mencionaram não ter objetivos acadêmicos futuros. Identificamos que cerca de 52% dos estudantes do terceiro ano não apresentaram esses objetivos, apesar de estarem mais próximos da conclusão do curso técnico integrado e da realização de processos seletivos que permitem o acesso ao Ensino Superior.

No que concerne aos estudantes que afirmaram ter objetivos acadêmicos para o futuro, a maioria pretende realizar cursos em nível de graduação. Observamos no Quadro 3 que embora muitos queiram realizar uma graduação na área da informática, tais como: Ciência da Computação, Programação e Informática, também foram citados cursos de outras áreas, como Medicina, Biomedicina, Veterinária, Direito, Contabilidade, Administração e Gastronomia.

Nessa perspectiva, também identificamos uma ausência de expectativas com relação à atuação profissional futura, pois, dos 82 estudantes que responderam ao questionário, 63 mencionaram não ter objetivos profissionais. Esse fato nos faz considerar os dados do município no que se refere à empregabilidade, uma vez que a ausência de um arranjo produtivo local na área da informática dificulta as atividades práticas, os estágios curriculares, para que o estudante possa realizar uma práxis. Em relação a essas questões, Vigotsky (2010) coloca como essencial na educação pelo trabalho a possibilidade de se desenvolver e visualizar, na prática, o que está conhecendo e aprendendo em termos de teoria. Estas análises nos permitiram refletir sobre a importância em se desenvolver ações institucionais que possibilitem aos estudantes o vislumbre de seus futuros acadêmicos e profissionais, auxiliando-os na realização de escolhas conscientes.

Outra questão que pode influenciar esses jovens em suas definições acadêmicas futuras seria em relação aos baixos índices de escolaridade da população. Como apresentado anteriormente, no município de Goioerê em 2010, menos de 10% da população com mais de 25 anos apresentava curso superior e apenas 21,1% desse mesmo público possuía Ensino Médio. Nas respostas ao

questionário, também constatamos que 12,99% dos pais ou responsável possui curso Superior. Tais dados indicam que a escolaridade da comunidade em que os estudantes estão inseridos pode influenciá-los a vislumbrar, ou não, uma sequência formativa em nível de Ensino Superior. Corroboramos a proposição de Najmanovich (2001, p. 130), em relação ao fato de que a escola deve refletir e desenvolver ações para auxiliar na quebra desse ciclo, ao ressaltar que

A escola tem um papel fundamental nessa transformação, por isso, temos que torná-la “um gigantesco laboratório de novas possibilidades convivenciais. Um espaço em que, ao mesmo tempo em que os jovens tenham acesso ao legado de sua cultura, se lhes permita e estimule utilizar a criatividade explorando o mundo e produzindo conhecimentos” (NAJMANOVICH, 2001, p. 130).

Diante dessa realidade, a Formação Técnica Integrada pode auxiliar nessa transformação, visto que ela propõe a superação do ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho e a conexão entre planejamento, execução e gestão nas atividades laborais. O objetivo não é reduzir a educação para o trabalho apenas e suas características operacionais, simplificando e separando dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Com uma formação humana integrada à técnica, objetivamos garantir aos adolescentes, aos futuros trabalhadores, o direito a uma formação completa que possibilite leitura de mundo e atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade podendo contribuir para seu desenvolvimento.

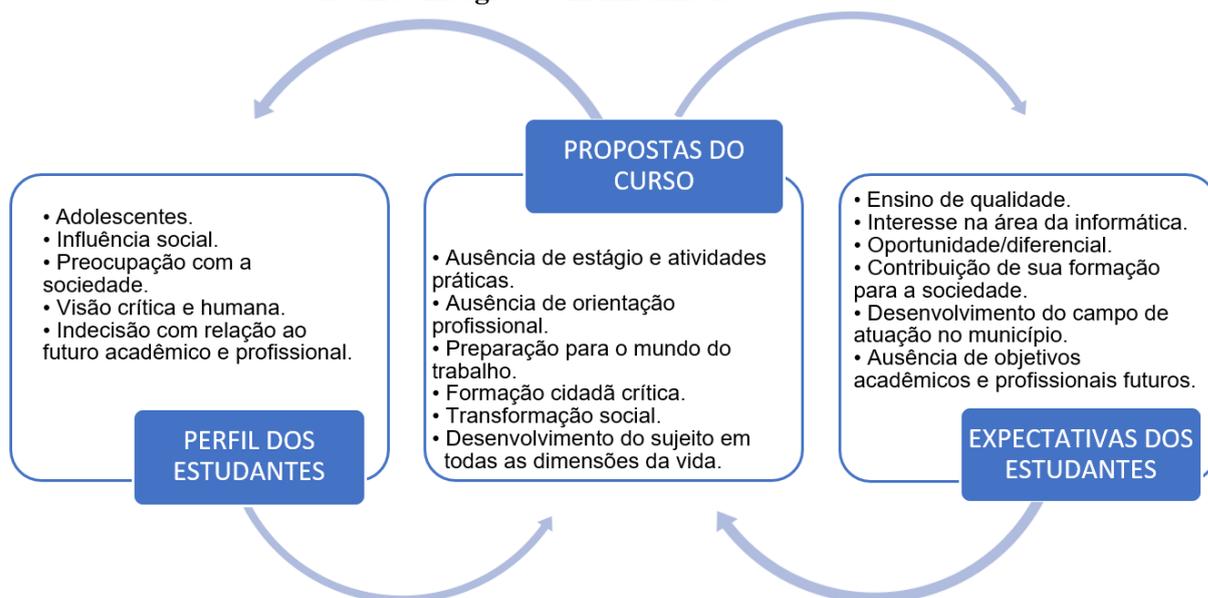
No que tange ao tema 6 do Quadro 3 sobre o auxílio do curso no cumprimento dos objetivos profissionais e/ou acadêmicos, os estudantes respondentes relatam que o curso pode contribuir com as expectativas profissionais ou acadêmicas por meio dos conhecimentos e aprendizados adquiridos, como nos excertos: “[...] o curso pode me ajudar a criar aplicativos para ajudarem as pessoas” (estudante 71, SOUZA, 2019, p. 119); “[...] posso implementar inovações para facilitar a vida dos profissionais, assim como, de seus clientes” (estudante 56, SOUZA, 2019, p. 119); “Também, com os conhecimentos adquiridos eu tenho possibilidades de crescer e me desenvolver no assunto, quem sabe até criar um negócio” (estudante 46, SOUZA, 2019, p. 119). Além do mais, alguns estudantes mencionaram a expectativa de que o curso auxilia na preparação para o trabalho e para o Ensino Superior, como demonstra o excerto: “em qualquer área que eu busque minha graduação, a informática é necessária para entender mecanismos daquela área em questão e até melhora-la a partir de inovações” (estudante 55, SOUZA, 2019, p. 120). Nesse caso, notamos uma visão mais abrangente da área em estudo e das possibilidades de desenvolvimento profissional. Assim, entendemos que os objetivos profissionais dos estudantes não teriam um fim em si mesmo, nem estariam pautados pelos interesses do mercado, mas poderiam estar constituídos em uma perspectiva de mundo do trabalho, o que aparece como uma possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida socialmente determinados.

Com isso, salientamos que as análises realizadas, a partir do pensamento complexo, (MORIN, 1991, 1996, 2016), nos permitiram entender que, apesar dos estudantes, com seus perfis e expectativas, e do curso, com suas propostas e objetivos político e pedagógico, estarem em polos distintos, ambos se complementam, uma vez que um é essencial para que o outro exista nesse contexto formativo. Nesse sentido, apesar de serem partes distintas, tanto as propostas do curso quanto o perfil e as expectativas dos estudantes auxiliam na construção do todo institucional. Com isso, evidenciamos o princípio hologramático, ao identificarmos os estudantes como partes constitutivas do curso e da instituição, ao mesmo tempo e que recebem influência do curso e da instituição em sua formação.

Nessa perspectiva, assim como indivíduo e sociedade se autoproduzem, os estudantes, mediante aos seus perfis e suas expectativas, e o curso, mediante a suas propostas, encontram-se em

um ciclo autoprodutivo, como na relação de distinção e complementaridade e de autoconstituição entre as partes e o todo institucional e social, como descrito no princípio recursivo exposto no primeiro tópico deste capítulo. As críticas dos estudantes podem proporcionar ao curso uma autorreflexão e transformação. Do mesmo modo, a transformação do curso exigirá uma formação diferenciada dos estudantes, implicando também em uma transformação desses jovens. Esse ciclo autoprodutor pode ser identificado na conexão que se estabelece entre as propostas do curso investigado e o perfil e a expectativa dos estudantes, como podemos observar na Figura 1.

Figura 3 – Relações entre o perfil, as expectativas dos estudantes e as propostas do curso Técnico Integrado em Informática



Fonte: Souza (2019, p. 126).

Com base na síntese apresentada na Figura 1, identificamos alguns aspectos que permeiam as relações entre o perfil, as expectativas dos estudantes e as propostas do curso acima evidenciadas, tais como:

a) Visão crítica e humana:

Ao passo que a instituição e o curso propõem uma formação profissional e humana crítica com vistas à emancipação social, os estudantes relatam preocupação com o coletivo, demonstrando uma visão crítica e participativa para com a sociedade. Assim, entendemos que os estudantes são influenciados socialmente pela família, pelos amigos, mas também pela instituição escolar, pois, conforme as análises revelam, os objetivos institucionais incidem tanto no perfil quanto nas expectativas dos jovens investigados.

Como na ideia de organização recursiva proposta por Morin (1991, 2005, 2016), os estudantes são influenciados, formados e transformados socialmente pela família, pelos amigos e pela escola, mas também são formadores dessas esferas, visto que demonstram uma visão crítica dessa sociedade que os cerca e almejam participar dela, bem como transformá-la. Ao atuarem na sociedade, transformando-a, transformam-se a si mesmos, posto que são parte intrinsecamente constitutiva do todo social.

b) Indecisão quanto ao futuro acadêmico e profissional:

Outro aspecto que se destaca ao estudarmos as relações expostas na Figura 1 são o perfil de dúvidas e incertezas apresentados pelos estudantes e a ausência de objetivos do curso que direcionem a uma práxis formativa para os estudantes, evidenciada pela não obrigatoriedade de estágio curricular, bem como pelo apelo dos estudantes quanto à necessidade de atividades mais práticas relacionando o que estão aprendendo com práticas contextualizadas.

Essa questão também se relaciona à inexistência de arranjos produtivos locais na área de informática, mais especificamente na área da programação. Tais aspectos impulsionam alterações e novas proposições para que o curso consiga atender a essa necessidade expressada pelos estudantes. Isso revela que, ao mesmo tempo que os estudantes são formados pela instituição de ensino, essa formação contribui para a formação deles e da sociedade, pois esses jovens também a constituem e contribuem (ou deveriam contribuir) para a formação da instituição, ao demonstrarem essa necessidade de mudança e ao serem atendidos pela instituição.

c) *Oportunidade de ensino de qualidade:*

Outro ponto que se destaca é o ensino de qualidade proposto pela instituição e pelo curso e almejado pelos estudantes. À medida em que a instituição e o curso propõem ofertar um ensino de qualidade com formação profissional, científica e cultural a fim de elevar o desenvolvimento humano e social na região em que se inserem, os estudantes buscam essa qualidade profissional e acadêmica, demonstrando compreender a necessidade e a importância de seus aprendizados no curso para contribuir com a conjuntura profissional e social. Por isso, os alunos ressaltam que o curso e a instituição são uma oportunidade de formação humana e de desenvolvimento social, como demonstra o seguinte excerto: “com esse curso eu posso ter muitas oportunidades e me desenvolver como pessoa” (estudante 75, SOUZA, 2019, p. 128).

Nesse ciclo autoconstitutivo, constatamos que a instituição escolar, por meio de suas propostas, forma a sociedade como um todo, ao desenvolver seus objetivos de formação nos estudantes. Assim, concluímos que a formação pode influenciar na conjuntura social, ocasionando mudanças nesse contexto. Tais mudanças, por sua vez, permitem que novas propostas sejam pensadas para o curso investigado, que pode ser transformado, criando novos objetivos de formação ou ressignificando-os. Trata-se, portanto, de um ciclo ininterrupto, o da recursividade, que revela possibilidades de desenvolvimento tanto para o sujeito que insere em um determinado contexto social ou comunidade da sociedade, quanto para a sociedade que contribui para a formação humana, social e profissional do sujeito. Daí a importância do pensamento complexo e da Interdisciplinaridade para entendermos mais amplamente os diferentes aspectos ou fatores oriundos de campos teóricos distintos que podem influenciar ou constituir um dado objeto de pesquisa ou fenômeno investigado.

Considerações finais

Neste capítulo, descrevemos o contexto da Formação Técnica Integrada no Brasil e dos institutos federais, procurando proporcionar um maior entendimento acerca do contexto sócio-histórico mais amplo em que o objeto de investigação da pesquisa realizada se insere. Em seguida, buscamos desenvolver uma discussão referente ao processo da Formação Técnica Integrada a fim de possibilitar algumas reflexões relacionadas ao pensamento complexo e à concepção de pesquisa interdisciplinar. Na sequência, descrevemos o contexto de pesquisa envolvendo o campus avançado do município de Goioerê, apontando alguns aspectos de sua caracterização. Por fim, apresentamos uma discussão sobre as relações entre o perfil, as expectativas de estudantes e as propostas do curso investigado com o intuito de promover um debate social sobre os resultados obtidos.

No decorrer deste texto, observamos que é possível e relevante compreender a instituição escolar como um sistema complexo, buscando complementar e ir além do ideal clássico, que se

baseia em um modelo tradicional de formação que fragmenta e dicotomiza os saberes. Os elementos teóricos que nos possibilitaram, neste momento, pensar a Formação Técnica Integrada como um fenômeno complexo foram: os princípios dialógico, hologramático e de organização recursiva, bem como as relações entre variáveis endógenas e exógenas.

No que se refere aos questionamentos que norteiam nossa proposta de discussão neste trabalho evidenciadas na introdução deste texto, ressaltamos que, com relação à primeira pergunta, no que tange à relevância de se desenvolver estudos relacionados à Formação Técnica Integrada pela perspectiva de pesquisa interdisciplinar, afirmamos que tomamos essa modalidade de ensino como objeto de estudo devido ao fato de emergir historicamente como uma possibilidade de conectar conhecimentos e habilidades que antes eram fragmentadas e divididas de acordo com a classe social dos estudantes. Porém, alguns anos depois desta formação se consolidar legalmente como modalidade de ensino, ainda identificamos lacunas que dizem respeito à alta taxa de evasão dos estudantes. Entendemos que a perspectiva de pesquisa interdisciplinar nos possibilitou estudar a Formação Técnica Integrada de modo mais abrangente, uma vez que foi possível identificar e relacionar o perfil dos estudantes, as propostas do curso investigado, considerando o contexto institucional e social mais amplos do município e região.

Concernente à segunda pergunta, referente às contribuições da pesquisa interdisciplinar para nosso processo de investigação, este estudo possibilitou-nos entender o fenômeno investigado por meio de um olhar mais abrangente e significativo, oportunizando pensar a Formação Técnica Integrada recorrendo a diferentes dimensões tais como: a conjuntura socioeconômica do município, o perfil e as expectativas dos estudantes e os objetivos de formação propostos pelo curso com base nos valores pretendidos pela instituição.

Por se tratar de uma proposta de pesquisa interdisciplinar, foi possível entender a Formação Técnica Integrada como um fenômeno complexo, constituído diferentes relações entre suas partes e o todo, o que nos levou a perceber a formação para o trabalho como um fenômeno formado por diversos sujeitos que estabelecem múltiplas relações entre si e entre o todo institucional e social que propõe essa formação.

Nessa perspectiva, pensando que a formação educacional pode resultar em mudanças sociais, consideramos a Formação Técnica Integrada relevante socialmente, uma vez que pode contribuir para a redução da fragmentação na produção dos conhecimentos, bem como a dicotomia nas relações de trabalho. Em outras palavras, apesar de se tratar de uma etapa intermediária na formação dos sujeitos, a Formação Técnica Integrada pode contribuir para a ligação entre aspectos sociais, profissionais, científicos e culturais. Essas conexões somente serão possíveis se mudarmos nossa maneira de olhar a construção do conhecimento, se começarmos a nos relacionar e integrar ao invés de disciplinarizar e fragmentar, se lutarmos por uma formação integral e multidimensional para o desenvolvimento humano e social. Daí a importância de produzirmos mais estudos e pesquisas interdisciplinares para que possamos revisitar a concepção de Interdisciplinaridade no sentido de ressignificá-la a cada contexto, problema e fenômeno investigados (BASSO; TOGNATO; MACOWSKI, 2015). Ao propor identificar o ponto de intersecção como um ponto em comum entre diferentes campos teóricos, a Interdisciplinaridade, por meio da análise científica e da reflexão filosófica, contribui para um maior entendimento dos aspectos sociais, culturais, econômicos, dentre outros que envolvem um determinado fenômeno ou objeto de pesquisa.

Enfim, esperamos que este estudo possa gerar uma motivação ao desenvolvimento de estudos posteriores por diferentes pesquisadores no sentido de contribuir para reflexões e pesquisas interdisciplinares. Como dissemos, consideramos a temática tratada uma discussão inicial com o intuito de promover o debate social, pois pensamos que a continuidade de uma articulação acadêmica e científica relacionada à temática proposta neste texto faz-se necessária, uma vez que ainda há muito o que se desvelar no que tange ao pensamento complexo.

Referências

ALVARENGA, A. T. et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. (orgs.).

Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. Barueri: Manole, 2011.

BASSO, E. A.; TOGNATO, M. I. R.; MACOWSKI, D. H. Interdisciplinaridade e desenvolvimento na sociedade contemporânea. In: BASSO, E. A.; TOGNATO, M. I. R. (orgs.). **Sociedade e Desenvolvimento**: Diálogos interdisciplinares. Campo Mourão: Fecilcam, 2015. p. 15-30.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. Perfil Goioerê-PR. 2018a. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/goioere_pr#educacao>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico do município de Goioerê**, 2017a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pr/goioere/historico>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do município de Goioerê**, 2017b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pr/goioere/panorama>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Expansão da Rede Federal. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Observatório do PNE. **Ensino Médio**. 2019. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores/porcentagem-de-joventes-de-15-a-17-anos-matriculados-no-ensino-medio/#indicadores>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1997/2009.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (org.); VEIGA-NETO, A. et al. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: lamparina editora, 2007, p. 13-33.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CANO, I. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 31, p. 94-119, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n31/05.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research**. Third edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2018.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. Coleção Práxis.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. **Revista Observatório Regional: Cenário Socioeconômico das Unidades do IFPR**, v. 4, n. 4, mar./jun. 2015. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, Pró-Reitoria, 2015.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. *Campus* Avançado Goioerê. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Turma 2016**, 2016a. Disponível em: <<http://goioere.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/PPC-inform%C3%A1tica-integrado-2016.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. *Campus* Avançado Goioerê. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Produção de Moda**, 2016b. Disponível em: <<http://goioere.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/PPC-T%C3%89CNICO-EM-PRODU%C3%87%C3%83O-DE-MODA-REVISADO-Piveta-Final.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. **O Instituto**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

JANTSCH, A; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. A noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 45-55.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 274-286.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PACHECO, E. (org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, M. P. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, v. 18, n. 1, p. 55-65, jan./jun. 2013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, E. M. F. **Perfil e expectativas de estudantes no contexto da formação técnica integrada: reflexões em discussão**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Unespar - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), 2019.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

9. ENSINO SUPERIOR, METODOLOGIAS ATIVAS E CONCEPÇÕES DOCENTES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?

Ricardo Fernandes Pátaro
Bruna Ercoles da Silva

Este texto apresenta resultados de investigação que organizou um estado da arte sobre concepções docentes a respeito do uso das chamadas metodologias ativas no Ensino Superior brasileiro. Para compor o *corpus* de dados, realizamos um levantamento de pesquisas que abordam essa temática no catálogo de dissertações e teses e no portal de periódicos da CAPES durante os anos de 2017 e 2018. As pesquisas encontradas foram lidas, analisadas e os resultados organizados em três categorias que agrupam as produções científicas do período, a saber: [i] pesquisas que apontam falta de conhecimento docente a respeito das metodologias ativas, [ii] que indicam os benefícios de tais metodologias e, por fim, [iii] pesquisas que discutem desafios e dificuldades no uso de metodologias ativas no Ensino Superior brasileiro. Neste texto, apresentaremos essas três categorias na tentativa de entender como docentes do Ensino Superior compreendem o uso de metodologias ativas em sala de aula. Ainda que nosso levantamento tenha sido feito antes do agravamento da pandemia de Covid-19 pelo mundo em 2019-2020 e não contemple as pesquisas que têm sido realizadas a esse respeito, reservamos alguns momentos deste texto para refletir sobre os impactos do atual surto de coronavírus.

O presente texto está organizado em duas sessões. Primeiramente, apresentamos o desafio de mudar o modelo pedagógico de transmissão-recepção frequentemente utilizado na universidade, o que nos leva a compreender a importância das metodologias ativas no atual cenário do Ensino Superior brasileiro. Em segundo lugar, apresentamos o estado da arte por nós organizado. São discutidas as três categorias segundo as quais as pesquisas encontradas foram ordenadas. Durante essa apresentação, também realizamos uma análise das implicações de cada categoria.

De forma breve, podemos antecipar que os resultados do presente estado da arte indicam que é grande o número de docentes do Ensino Superior que não têm conhecimento sobre as metodologias ativas. Os dados indicam também a predominância de uma concepção de ensino baseada na transmissão-recepção. Tais resultados nos levam a afirmar a importância de organizar mais cursos de formação continuada voltados ao uso de metodologias ativas no Ensino Superior, já que ainda subjaz a defesa tácita de uma concepção de ensino centrada no(a) professor(a).

Vale a pena destacar também que a mudança repentina de aulas presenciais para aulas à distância com auxílio da tecnologia – transformação desencadeada pelo surto de Covid-19 no mundo – evidenciou ainda mais a necessidade da universidade investir em uma concepção de ensino que não esteja centrada na exposição oral e possibilite a estudantes um papel mais ativo na aprendizagem.

Por outro lado, os dados demonstram também que há universidades públicas e privadas brasileiras que já vinham organizando todo o currículo de seus cursos de graduação a partir dos princípios das chamadas metodologias ativas – muitas delas com modelos híbridos e associação de ferramentas de tecnologia, aulas presenciais e não presenciais. Além disso, as pesquisas que compõem este estado da arte indicam também que aqueles(as) docentes que já utilizavam as metodologias ativas em sala de aula percebem o acréscimo da autonomia discente, o desenvolvimento do interesse pelos conteúdos e um maior e mais aprofundado aprendizado acadêmico.

Mas o que são metodologias ativas? Por que as universidades brasileiras passaram a se deparar com tais metodologias nas últimas décadas? Em que diferem dos modelos pedagógicos mais frequentemente utilizados? Essas e outras questões serão abordadas a partir de agora.

Ensino superior, modelos pedagógicos e metodologias ativas

De acordo com Valente (2014), o modelo pedagógico utilizado pela universidade – modelo constituído a partir de influências da modernidade³⁰ – tem mostrado sinais de desgaste. Nesse modelo de produção em massa de estudantes, geralmente o(a) docente assume o papel de transmissor e o(a) estudante é entendido como um receptor(a) de conhecimentos. Essa aprendizagem, baseada na transmissão-recepção, pode ter sido adequada à geração anterior, mas deixou de atender às necessidades das sociedades contemporâneas, fortemente marcadas pelo fenômeno da globalização e pelo papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), da Internet, das redes sociais, entre outras transformações que provocaram mudanças em diferentes dimensões de nossas vidas e refletem também na maneira como organizamos os processos educativos (ARAÚJO, 2011; BAUMAN, 1999; CASTELLS, 2003; MORAN, 2015).

Se considerarmos a pandemia de Covid-19 que vivemos no mundo desde 2019 e as mudanças decorrentes de tal pandemia para o ensino na universidade, temos um quadro de uso acentuado do Ensino à Distância (EaD) com auxílio da tecnologia. Esse quadro evidencia ainda mais a insuficiência da concepção de ensino baseada na transmissão. Se os métodos centrados na exposição do(a) professor(a) já mostravam sinais de desgaste em aulas presenciais antes da pandemia, o uso intenso da EaD tem evidenciado ainda mais que a exposição oral é insuficiente para garantir o aprendizado de estudantes. Além disso, a pandemia impôs o uso da tecnologia na educação “do dia para a noite”, sem um tempo adequado de preparação, formação e aprendizado, desnudando diferentes desafios e dificuldades tanto docentes quanto discentes, estruturais, físicas e operacionais no uso de ferramentas de tecnologias no ensino.

Diante do desgaste que já vinha se configurando, agravado pela situação inédita que vivemos, consideramos importante compreender as bases do modelo de ensino centrado na transmissão oral. Como afirmam Becker (2012), Castro (2001), Dewey (1916) e Valente (2014), o processo de ensino baseado no modelo de transmissão-recepção tem como ponto central as aulas expositivas, que partem do pressuposto de que todos(as) os(as) estudantes recebem sem interferências as informações transmitidas pelo(a) professor(a) e aprendem no mesmo ritmo. Esse modelo ignora a diversidade existente dentro de sala de aula e a necessidade de que o(a) aluno(a) participe e se envolva para que ocorra uma aprendizagem profunda. Se o ensino é baseado apenas na transmissão, muitas vezes o aprendizado é superficial, é apenas suficiente para “passar na prova”, que não se relaciona com outros aspectos da vida, e logo é esquecido.

Para compreender porque o modelo de transmissão-recepção tende a transformar o(a) estudante em um(a) receptor(a) passivo(a) de conteúdos é necessário evidenciar o ponto de vista epistemológico da ideia de transmissão. Esse modelo hipervaloriza a transferência de informações, como se fosse o fim último dos processos educativos. Geralmente, a aprendizagem é confundida com o ensino e a transmissão passa a ser um fim em si mesma, ou seja, muitas vezes as informações

³⁰A palavra modernidade é polivalente e não temos a intenção de oferecer aqui uma definição única, mas caracterizar a modernidade como uma visão de mundo que produziu formas de pensar que influenciaram, não só a universidade, mas a ciência de maneira geral (SANTOS, 2010). Os princípios da modernidade que influenciaram fortemente a universidade foram aprofundados ao longo da Revolução Científica em meados do século XVI (SANTOS, 2010). Ao romper com as ideias medievais, as ideias modernas substituíram o obscurantismo pela razão, o que certamente deve ser reconhecido como um avanço, mas a hipervalorização da razão deu origem ao racionalismo científico e à busca por um conhecimento que – supostamente racional, objetivo e verdadeiro – seria o único capaz de revelar uma verdade absoluta que estaria por trás de todos os fenômenos (BAUMAN, 1999; SANTOS, 2010). Assim, a partir essencialmente da modernidade desencadeada parcialmente pela revolução científica, o sistema de ensino passou a se basear fortemente na ideia do *Magister dixit*, termo latino para “o Mestre disse” (NAJMANOVICH, 2001). A noção de aula magistral, emitida pelo(a) professor(a), reflete a compreensão de que o(a) docente, à frente da classe, é o possuidor e transmissor do conhecimento – ideia igualmente criticada por Freire (1997, 1998), ainda que o educador brasileiro não discuta a questão das influências do pensamento moderno na universidade.

são transferidas do(a) professor(a) para o(a) aluno(a) acreditando-se que isso basta para que aconteça a aprendizagem. Isso ocorre porque o ensino é visto como algo exógeno (CASTRO, 2001), que vem de fora do(a) estudante. Muito do modelo exógeno de ensino está calcado na ideia representacionista de conhecimento, definida por Najmanovich (2001) como aquela ideia para a qual o ato de conhecer seria equivalente à criação de uma imagem interna, na cabeça do(a) estudante, de um mundo objetivo e externo a quem aprende. Para o representacionismo, o conhecimento seria uma cópia do mundo, ou seja, “Uma cópia mecânica, cópia fiel, reflexo no espaço interno do sujeito, daquele dado em si e por si mesmo no mundo exterior independente” (NAJMANOVICH, 2001, p. 126).

A partir desse entendimento, o papel do(a) aluno(a) seria receber informações. Por isso, os processos de ensino no modelo de transmissão acabam ganhando contornos de passividade e deixam de lado a participação e o protagonismo do(a) estudante. Como afirma Castro, o modelo de transmissão-recepção equivale “[...] à ideia de ‘passar’ ou ‘transmitir’ algo ao aluno, que a linguagem comum aceita na popular ideia de ‘dar aula’ (doar, entregar)” (CASTRO, 2001, p. 22).

O que está por trás dessa ideia é também o empirismo, ou seja, a crença de que o(a) docente determina o(a) aluno(a). No empirismo, o ensino se confunde com a atividade verbal docente e, assim, acredita-se que o(a) estudante aprende quando o(a) docente transmite/transfere informações, o que significa, frequentemente, apenas falar sobre um conteúdo durante uma aula (BECKER, 2012; CASTRO, 2001).

Dewey (1916) criticou esse modelo há mais de um século ao propor que a aprendizagem fosse baseada não na recepção passiva de informações, mas na participação ativa do(a) estudante em seu processo de aprendizagem. Davidson (2011) e Valente (2014) também constroem críticas a esse modelo de ensino ao levantarem suas origens. De acordo com Valente, a aula tradicional seria um subproduto do industrialismo, entendida como modelo ideal de ensino a partir da ideia da linha de montagem. Segundo Valente, o propósito seria treinar alunos e alunas segundo os padrões do modelo industrial. Davidson (2011) aponta que o modelo de transmissão-recepção, independente do conteúdo, tem por objetivo disciplinar para o trabalho na fábrica ou na empresa. De acordo com Valente, devemos considerar “[...] que o modelo industrial está sendo gradativamente substituído pelo modelo de produção e de serviço baseado na economia do conhecimento [...]” (VALENTE 2014, p. 81). Assim, os métodos de ensino da contemporaneidade não podem basear-se em padrões de séculos passados, mas explorar as noções de colaboração, de investigação, de participação e engajamento, por exemplo, conceitos que se referem à produção de conhecimento e são mais adequados à era pós-industrial contemporânea.

O modelo de ensino baseado na transmissão-recepção também foi criticado por Paulo Freire (1998), que denomina esse modelo como “concepção bancária de ensino”. Na concepção bancária, o(a) docente transfere conhecimento para alunos e alunas, que o recebem – como em uma transação bancária, na qual alguém deposita um valor para outrem. Em um momento de avaliação, afirma Freire, o(a) docente que age segundo a concepção bancária faz um saque daquele conhecimento, que deve ser igual aquele outrora depositado. A crítica de Freire é contundente. Na concepção bancária, um conhecimento estático, que vem de fora do(a) estudante, é transferido e transforma os(as) educandos(as) em “vasilhas” ou “baldes” inanimados, obedientes, sem papal ativo, preenchidos pelas informações que provém do(a) professor(a), informações que supostamente são cópias fiéis daquelas depositadas.

Em oposição à essa concepção bancária de ensino, Freire defende um aprendizado que leve à autonomia e não à submissão. O educador brasileiro afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 52). É importante entender que as palavras “produção” e “construção” utilizadas por Freire resumem o desejo de substituir a submissão que o modelo de transmissão pressupõe e dar lugar à autonomia, ao engajamento e à participação do(a) estudante, que junto ao docente trabalha na produção, e não reprodução, de conhecimentos. A intenção de Freire é explícita: possibilitar que

docentes e discentes trabalhem juntos, abrindo espaço à participação ativa de estudantes no processo de aprendizagem, já que:

[...] embora diferentes entre si [docentes e discentes], quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos; nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p. 25).

Diante do exposto, para além de reter conteúdos, entendemos que o(a) estudante precisa assumir uma postura ativa para ressignificar informações recebidas e compreendê-las em um contexto real, levando em consideração seus conhecimentos prévios. Em meio a uma quantidade muito grande de informações – algumas delas oriundas dos(as) professores(as), outras delas das diferentes mídias – é necessário que docentes e discentes trabalhem juntos, superando o modelo de transmissão-recepção. A intenção é ir além do modelo bancário que pressupõe dois polos: um localizado no(a) docente, que transfere, e outro localizado no(a) estudante, submisso, que recebe. Se desejamos que o(a) aprendiz saiba relacionar conhecimentos, aprenda a refletir criticamente sobre eles, a construir novos conhecimentos e aplicá-los em situações concretas – em problemas advindos do mundo real – é essencial que os dois polos da relação professor-aluno sejam ativos. Estamos falando de uma relação. Assim, o modelo de transmissão-recepção daria lugar a um modelo ativo, relacional, a partir do qual docente e discente trabalhariam juntos na construção de novos conhecimentos (BECKER, 2012; PÁTARO, 2008). O novo, entretanto, não se constrói no vazio e nesse modelo ativo de aprendizagem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade não são deixados de lado, mas são a base segundo a qual são construídos novos conhecimentos em sala de aula (ARAÚJO, 2011; PÁTARO, 2015).

A partir do desgaste do modelo de transmissão-recepção, muitas propostas de práticas pedagógicas alternativas têm surgido ao longo das últimas décadas, com destaque para a aprendizagem ativa, foco das chamadas metodologias ativas, em oposição à aprendizagem passiva, ou bancária criticada por Freire (1997, 1998). Com as metodologias ativas, o desejo é o de que alunos e alunas assumam uma postura mais participativa diante do aprendizado. Também definidas como centradas no(a) estudante, as metodologias ativas solicitam o engajamento e a participação dos(as) estudantes em atividades de tomada de decisões dentro de sala de aula.

Em uma metodologia ativa, informações e conteúdos continuam sendo importantes, como já dito, mas são discutidos e ressignificados coletivamente, já que o(a) docente ministra aulas, mas abre espaço para a participação do(a) aluno(a) para o levantamento de perguntas e hipóteses, para a busca por respostas à problemas contextualizados no mundo real, para a interligação de saberes e para relações interdisciplinares entre os conhecimentos disciplinares. Uma abordagem ativa está muito mais próxima de um método científico de investigação do que de um ensino restrito à transmissão verbal de conteúdos, no qual o(a) docente transfere conhecimentos acreditando que isso é suficiente para que alunos(as) aprendam (PÁTARO, 2008, 2015).

Além disso, as metodologias de ensino que fazem uso da pesquisa consideram pontos de vista diferentes, compreendem decisões coletivas, escolhas éticas, incertezas e exigem a presença ativa também de docentes, enquanto profissionais que devem auxiliar os(as) alunos(as) a estabelecerem relações ainda não percebidas entre os conteúdos estudados e os elementos complexos da realidade que permeiam a vida profissional e pessoal (ARAÚJO, 2011; 2014; BERBEL, 2011; MORAN, 2015; VALENTE, 2014).

As metodologias ativas se desdobram em várias estratégias, técnicas e modelos, como a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, ou PBL, do inglês *Problem Based Learning*

(BRANDA, 2009) e Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos – ABPP (PÁTARO, 2015). Segundo Valente:

No caso da ABP, a ênfase é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real. Na ABPP os problemas ou projetos são enfrentados e estudados de forma coletiva e colaborativa por um grupo de aprendizes e não individualmente (VALENTE, 2014, p. 82).

Existem também a Metodologia de Aprendizagem entre Pares, Aprendizagem em Equipe, Estudos de Caso, Casos de Demonstração, Casos-Problema (ROESCH, 2011), Discussões em Grupo, Sala de Aula Invertida, do inglês *Flipped Classroom* (GILBOY, *et. al* 2015; VALENTE, 2014), Aprendizagem Colaborativa, Ensino Baseado em Projetos (ARAÚJO, 2014, BERBEL, 2011; PÁTARO, 2008, 2015; ARAÚJO; PÁTARO, 2020), Ensino baseado em jogos, Gamificação, Metodologia da Problematização, entre outras.

Não temos a intenção de percorrer todas as metodologias ativas existentes hoje no cenário educativo, mas apontar a existência de uma diversidade de abordagens, cujas premissas giram em torno da crítica ao modelo de transmissão-recepção, em busca de um ensino centrado no(a) aluno(a), de uma aprendizagem contextualizada, do trabalho em grupo, da pesquisa e resolução de problemas complexos relacionados à realidade, sempre com o acompanhamento, auxílio e atuação docente (ARAÚJO, 2011; BERBEL, 2011; MORAN, 2015; VALENTE; 2014).

Diante de um cenário de desgaste do modelo de transmissão-recepção e de ampliação e popularização das metodologias ativas, apresentamos os resultados de uma pesquisa do tipo estado da arte, levada a cabo com o objetivo de organizar um painel geral das produções acadêmicas sobre as metodologias ativas no ensino superior brasileiro, indicando os elementos mais pesquisados bem como as lacunas a serem preenchidas (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para mapear pesquisas brasileiras acerca das metodologias ativas, utilizamos o catálogo de teses e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em uma primeira verificação, foram utilizados três descritores: primeiramente “metodologias ativas no ensino superior”, em segundo lugar “metodologias ativas” e em terceiro “concepções docentes”. Ao utilizar esses descritores, percebemos uma maior concentração de pesquisas publicadas nos anos de 2017 e 2018, o que nos ajudou a realizar o recorte de nossa investigação. No catálogo de teses e dissertações, para o primeiro descritor, foram encontradas cinco pesquisas realizadas entre os anos de 2017 e 2018 e uma em 2014. Para o segundo, foram 334 publicações entre 2017 e 2018 e 280 em anos anteriores, sendo que a primeira é datada de 2004. Para o terceiro descritor, houve quarenta pesquisas em 2017 e 2018 e 95 distribuídas desde 1998. No que se refere às pesquisas presentes no portal de periódicos, encontramos apenas uma pesquisa do ano de 2016 para o primeiro descritor. Para o segundo, foram 372 desde o ano de 1999, no entanto, a concentração maior também ocorreu nos anos de 2017 e 2018, sendo 88 pesquisas publicadas nesse período. Para o último descritor, encontramos vinte e seis resultados a partir de 2008, sendo 5 distribuídos entre os anos de 2017 e de 2018.

Depois da primeira verificação, um novo recorte foi realizado e optamos por trabalhar apenas com artigos, dissertações ou teses que apresentassem pesquisas específicas a respeito da concepção de docentes sobre o uso das metodologias ativas no ensino superior. Descartamos assim o descritor 2 por ser demasiadamente amplo e procedemos então a um cruzamento dos descritores 1 e 3, “metodologias ativas no ensino superior” e “concepções docentes”. Seguindo esse novo critério, que nos auxiliou na assertividade da pesquisa, o foco se deu nas concepções docentes e selecionamos todas as pesquisas que foram publicadas entre os anos de 2017 e 2018 no banco de dados da CAPES (catálogo de teses e dissertações e portal de periódicos). Ao todo, foram seis dissertações e quatro artigos resultantes de investigações desenvolvidas com professores do Ensino Superior brasileiro. As produções encontradas foram lidas na íntegra e organizadas em eixos de discussão. De acordo com as pesquisas selecionadas, percebemos que as concepções docentes se

dividem entre aqueles(as) professores(as) que não têm ou que têm pouco conhecimento sobre as metodologias ativas e docentes que têm conhecimento e fazem uso de tais metodologias em sua prática cotidiana. Dentre os(as) que utilizam metodologias ativas na sua prática de ensino, há aqueles(as) que relatam os benefícios e aspectos positivos dessas metodologias e os(as) que expressam diversos desafios e dificuldades que encontram em sua utilização.

De posse dos dados levantados no estado da arte, organizamos as pesquisas encontradas em três eixos de discussão: [i] pesquisas que apontam concepções de docentes que não conhecem ou conhecem de forma superficial as metodologias ativas e por isso não as utilizam, [ii] pesquisas que mostram os benefícios destacados por professores(as) que fazem uso de tais metodologias e, por fim, [iii] pesquisas que expõem as dificuldades e desafios mencionados por professores(as) universitários no uso das metodologias ativas em sala de aula. O presente texto está organizado em torno desses 3 eixos que passarão a ser apresentados e analisados a seguir.

Falta de conhecimento a respeito das metodologias ativas

Na primeira categoria, organizamos pesquisas que retratam concepções de docentes do Ensino Superior que não conhecem ou que têm vago conhecimento sobre as metodologias ativas. São pesquisas que partem do princípio de que é necessário inovar os métodos de ensino universitário para que os(as) estudantes possam reelaborar seus conhecimentos e, assim, melhorar a qualidade de vida das pessoas, como apontado pelas duas primeiras pesquisas que aqui retratamos, de Melo (2017) e Rezende (2018). De acordo com essas investigações, a compreensão de docentes sobre as metodologias ativas pode auxiliar em uma efetiva formação continuada e, conseqüentemente, contribuir com o aprendizado dos(as) alunos(as). Além disso, essa compreensão também pode auxiliar o ambiente universitário na adaptação às mudanças tecnológicas que o mundo vem passando. Tais pesquisas concluíram que, no geral, o conhecimento insuficiente que professores(as) têm sobre metodologias ativas ocorre devido à existência de poucos cursos de capacitação nas universidades e pela falta de interesse individual em conhecer novas metodologias.

A pesquisa de Melo (2017) foi realizada com professores(as) e coordenadores(as) de uma universidade confessional localizada na macrorregião de Campinas, estado de São Paulo, a fim de analisar como as concepções desses(as) docentes se relacionavam com seus perfis de ensino. Melo utilizou três tipos de questionário com docentes de diversos cursos de graduação e pós-graduação. O primeiro questionário foi aplicado a 12 coordenadores(as) de cursos que também eram professores(as) a fim de levantar suas concepções acerca do ensino. O segundo questionário tinha por objetivo verificar o estilo de ensino dos(as) docentes e o terceiro sondava suas percepções e conhecimentos com relação às metodologias ativas no Ensino Superior. Tendo a Teoria da Atividade como embasamento, Melo (2017) percebeu que muitos(as) dos(as) docentes participantes de sua pesquisa não faziam uso das metodologias ativas por diferentes motivos: falta de tempo hábil para estudar e aprender como aplicar, falta de instrumentos necessários e falta de interesse pessoal.

Ainda de acordo com Melo (2017), cerca de 40% dos(as) professores(as) que pesquisou expressaram não se sentirem seguros(as) ou não estarem convencidos da eficácia das metodologias ativas, justamente por não terem participado de cursos de formação e discussões que permitissem conhecer mais sobre tais. Assim, as concepções de ensino-aprendizagem que prevaleceram entre esses(as) docentes eram concepções baseadas na transmissão-recepção e centradas no(a) professor(a).

De maneira semelhante, Rezende (2018) realizou uma pesquisa com 142 docentes de uma universidade pública de Minas Gerais para verificar possíveis dificuldades enfrentadas por eles(as) no uso de uma metodologia ativa específica denominada gamificação. Rezende fez uso de um questionário enviado aos docentes da universidade em questão para verificar o conhecimento, a adesão, os benefícios e as dificuldades que os(as) professores(as) identificavam diante da aplicação da gamificação em sala de aula.

No tocante à falta de conhecimento, a pesquisa de Rezende (2018) verificou que grande parte dos(as) professores(as) não conhecia nem as metodologias ativas e nem a gamificação em especial. De acordo com os dados de Rezende, 46,5% dos(as) docentes não possuíam conhecimento sobre as metodologias ativas e, dos(as) que conheciam, somente 63% afirmavam já haver utilizado algum tipo de metodologia ativa em sala de aula. Considerando os(as) que já haviam utilizado, 90,2% classificaram tais metodologias como boas ou ótimas. Já no que se refere à prática específica da gamificação, apenas 30,3% dos(as) professores(as) universitários participantes demonstraram conhecê-la e 12% desses já haviam utilizado a gamificação em sala de aula. Rezende (2018) verificou ainda que, dos 24 cursos que tiveram docentes representados na pesquisa, em 10 não havia nenhum(a) professor(a) que conhecesse a gamificação, sendo eles: Química, Meio Ambiente, Medicina Veterinária, Física, Engenharia Agrimensura, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Enfermagem, Educação Física e Direito. O curso com mais professores(as) que conheciam a metodologia da gamificação foi o de computação e a faixa etária dos docentes que mais utilizavam essa metodologia ativa estava situada entre 31 e 40 anos.

Diante dos dados levantados por Rezende (2018), o autor afirma a necessidade de qualificação para os(as) docentes, seja por meio de cursos, de eventos ou de reuniões e ainda menciona a importância de se ter tempo para planejar e preparar as aulas que envolvem metodologias ativas.

É importante destacar que nas pesquisas realizadas tanto por Melo (2017) quanto por Rezende (2018), é grande o número de docentes que não têm conhecimento sobre as metodologias ativas e é ainda maior quando se trata de uma metodologia específica como a gamificação. As pesquisas também demonstraram que, embora uma delas tenha sido realizada na região de Campinas, estado de São Paulo, e outra no Estado de Minas Gerais, em ambas predomina o ensino baseado na transmissão-recepção, pautado no(a) professor(a) como centro do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, ressaltamos o ponto de vista de Melo (2017) e Rezende (2018), que relataram ser necessário programas de capacitação nas universidades a fim de que os(as) docentes conheçam e se sintam capacitados(as) para utilizar metodologias que compreendam a realidade social e os avanços tecnológicos, já que, quando utilizadas, as metodologias ativas possibilitam grandes benefícios como o desenvolvimento ético e da autonomia discente. Sobre tais benefícios, trataremos de maneira mais específica na próxima categoria.

Em suma, as pesquisas apresentadas nesta categoria revelam a quantidade de docentes do Ensino Superior que possuem pouco ou até mesmo nenhum conhecimento sobre o uso de metodologias ativas em sala de aula. As pesquisas indicam que, muitas vezes, esses(as) professores(as) não passaram por processos de capacitação para o uso de metodologias ativas e, em alguns casos, não demonstraram interesse em conhecer tais metodologias, o que pode indicar uma defesa tácita de metodologias centradas no(a) professor(a). Tanto em uma situação como em outra, ao não conhecer as metodologias ativas, docentes do Ensino Superior brasileiro acabam se utilizando de metodologias mais tradicionais de ensino, pautadas na exposição oral e no ensino baseado na transmissão-recepção.

Benefícios e possibilidades das metodologias ativas no Ensino Superior

A segunda categoria por nós organizada reúne dados de pesquisas que indicam os benefícios vividos por docentes que utilizam algum tipo de metodologia ativa em sala de aula, seja Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Sala de Aula Invertida, Ensino Híbrido, Gamificação entre outras. A maioria dos(as) professores(as) encontra possibilidades para utilização de tais metodologias e visualiza bom desenvolvimento dos(as) discentes quando colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as pesquisas localizadas nesta categoria, destacamos primeiramente a de Almeida (2018), que realizou estudo de caso na Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* de Lagarto.

O objetivo da pesquisa foi identificar as concepções dos(as) professores(as) acerca das metodologias ativas, da formação e dos saberes necessários para a prática docente, além de compreender as relações de sentido manifestadas por eles a respeito de suas práticas e a superação dos desafios encontrados no exercício da docência. Para realizar essa análise, Almeida (2018) enviou questionários *online* para 189 docentes e entrevistou individualmente um total de 19 professores(as). Vale destacar que a pesquisa aconteceu em decorrência da reestruturação da UFS, que ocorreu após a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI³¹).

O *campus* de Lagarto da UFS foi inaugurado em 2011 e conta com propostas pedagógicas estruturadas e embasadas a partir dos princípios das metodologias ativas, com destaque para o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Problematização pelo Arco, *Process Oriented Guided Inquiry Learning* (POGIL), Estudos de Caso, ou *Case-Based Learning* (CBL), e Instrução por Pares, ou *Peer Instruction* (PI).

Nas entrevistas realizadas por Almeida (2018), a autora verificou que 84,2% dos(as) entrevistados(as) trabalhavam com metodologias ativas há menos de 5 anos, 15,8% utilizavam há 6 ou mais anos e nenhum(a) por mais de 10 anos. Considerando a idade do *campus*, pode-se dizer que os(as) docentes tiveram contato com metodologias ativas e aprenderam a utilizá-las a partir das propostas dos cursos da UFS/*Campus* Lagarto, em resposta ao REUNI.

Ainda a respeito da pesquisa de Almeida (2018), foram registrados benefícios possibilitados pelo uso de metodologias ativas, dentre eles o desenvolvimento de uma postura discente ativa e autônoma, além do aumento significativo no número de alunos(as) recém graduados na UFS e já inseridos(as) no mercado de trabalho e/ou aprovados(as) em concursos públicos e mestrados. Além disso, 38% dos(as) professores(as) afirmaram que notaram o desenvolvimento de mais posicionamentos críticos e a capacidade de resolver problemas dentre os(as) alunos(as) que trabalharam com metodologias ativas.

Em sentido semelhante ao adotado por Almeida, Machado (2018) analisou o papel da pesquisa na formação de professores do curso de Licenciatura em Matemática possibilitado pelas metodologias ativas na Faculdade Inedi, Complexo Superior de Ensino de Cachoeirinha (CESUCA). Nessa Instituição de Ensino Superior, todos(as) os(as) docentes utilizam metodologias ativas, especialmente a Sala de Aula Invertida. Dessa forma, a problematização de cada disciplina é disponibilizada em ambiente virtual, no qual alunos(as) acessam previamente os conteúdos, atividades, cronograma, *games*, vídeos e textos. Além disso, os(as) estudantes também possuem uma página pessoal em que postam suas atividades e pesquisas científicas. De acordo com Machado (2018), os(as) docentes afirmaram, em entrevista à pesquisadora, a importância de utilizar recursos pedagógicos, métodos e estratégias ativas de ensino. Dessa forma, o espaço da sala de aula se tornou um ambiente de diálogo, no qual o(a) professor(a) se caracteriza como orientador(a) e “[...] continua sendo autoridade, porém não autoritária” (MACHADO, 2018, p. 85). Como resultado da mudança, os(as) docentes perceberam uma melhora na relação entre docentes e estudantes e também entre os próprios alunos.

³¹O REUNI foi criado na tentativa de superar uma situação demonstrada pelo Censo da Educação Superior do Brasil em 2005. O censo apontou a saturação do mercado de trabalho em várias profissões e um modelo de Ensino Superior defasado e excludente que não permitia às instituições públicas ofertarem vagas suficientes para atender a demanda da população (ALMEIDA, 2018). Além disso, o diagnóstico do Censo mostrou um alto índice de evasão causado principalmente pela falta de ações afirmativas e pela dificuldade em superar os modelos de ensino baseados na transmissão-recepção. Para essa superação, o Reuni propôs renovar as Universidades Federais por meio de novas organizações curriculares e metodológicas que contemplassem a flexibilidade e mobilidade dos(as) estudantes, assim como ações afirmativas de inclusão, saberes interdisciplinares, formação humanística e o desenvolvimento do espírito crítico e criativo. Em relatório divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, verificou-se que, após a implementação do REUNI, todos os índices haviam melhorado. No entanto, a implementação do REUNI também gerou alguns desafios, como o número de docentes que não aumentou de forma proporcional ao ingresso de mais alunos(as), por exemplo.

Nesse mesmo sentido, Morais (2018) realizou um estudo de caso em uma sala de aula do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e registrou as percepções da docente da disciplina de Anatomia Humana. O objetivo da pesquisa foi investigar como ocorria o uso de metodologias ativas na modalidade híbrida em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A professora da disciplina pesquisada fazia uso de diferentes metodologias ativas, como Sala de Aula Invertida e Gamificação. Para fazer a análise, Morais (2018) realizou entrevistas tanto com a docente quanto com os(as) discentes e verificou que todos(as) se sentiam estimulados e aprendendo mais ao utilizarem o AVA e as metodologias ativas, já que participavam mais do que em outras disciplinas tradicionais e o foco estava no processo e no engajamento, não no resultado final. Assim, alunos e alunas trabalharam mais nessa disciplina do que em outras, já que podiam realizar diversas vezes a mesma atividade sem ter sua nota comprometida. Por fim, Morais (2018) avalia a necessidade de mais pesquisas do tipo estudo de caso que sejam capazes de registrar e mostrar diferentes formas de aplicação e benefícios das metodologias ativas no Ensino Superior brasileiro.

Na pesquisa realizada por Rezende (2018) mencionada na categoria anterior, vale a pena destacar que, dentre os(as) docentes que afirmaram utilizar a metodologia ativa da gamificação, 53% avaliaram o seu uso como bom ou ótimo, 29% como regular e apenas 18% como ruim ou péssimo. Outro dado considerado pelo autor da pesquisa indicou que 98,6% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa afirmaram ser importante buscar novos meios didáticos para o engajamento dos(as) alunos(as) e 97,2% consideraram que a gamificação pode ser utilizada em sala de aula com sucesso.

Duminelli, Ezequiel e Yamaguchi (2018) realizaram uma entrevista em grupo focal com 4 docentes de uma universidade pública do sul de Santa Catarina a fim de entender como aqueles(as) professores(as) aplicavam as metodologias ativas em sala de aula, bem como as principais dificuldades que encontravam e os resultados de seu uso. Nos grupos focais realizados, os(as) docentes mencionaram que a relação entre os(as) estudantes havia melhorado com o uso de metodologias ativas e aqueles(as) que eram mais tímidos(as) começaram a se arriscar mais, encorajando-se a discutir os conteúdos e participar mais ativamente das aulas. Na avaliação dos(as) docentes participantes da pesquisa, os(as) alunos(as) desenvolveram a criticidade, o pensamento lógico e a autonomia. Como resultado do uso das metodologias ativas, os(as) estudantes também desenvolveram competências e habilidades específicas, tornando-se mais criativos, na avaliação dos(as) docentes participantes da pesquisa.

No que se refere à maneira de aplicação das metodologias ativas, os(as) professores(as) compartilhavam leituras alguns dias antes das aulas para que em sala os(as) alunos(as) já conhecessem o conteúdo e pudessem participar mais, característica da metodologia da sala de aula invertida. Os(as) docentes ainda afirmaram que suas aulas precisavam ser muito bem planejadas e exigiam pesquisas por parte deles(as), já que também trabalhavam com situações problemas da vida real, característica da aprendizagem baseada em problemas. Ainda sobre a aplicação de metodologias ativas, os(as) docentes disseram que participaram por três anos de um curso de formação na cidade de Lorena, SP. Com os conhecimentos adquiridos no curso, criaram um grupo de estudos que tinha por objetivo discutir e compartilhar experiências sobre as metodologias ativas na própria universidade, a fim de aplicá-las em sala. O grupo passou a ofertar formação para outros(as) professores(as) da instituição e capacitá-los, o que propiciou a troca de experiências e valorização do que era feito por seus pares.

Oliveira, Rodrigues e Freitas (2018) entrevistaram sete docentes (cinco mulheres e dois homens) do curso de graduação em Enfermagem de uma universidade do agreste pernambucano para investigar suas percepções quanto à utilização e contribuição das metodologias ativas no processo de formação e desenvolvimento do(a) profissional enfermeiro(a). A maioria dos(as) professores(as) já trabalhava no Ensino Superior há mais de 4 anos e acreditava que as metodologias ativas são importantes na construção do conhecimento. Os(as) docentes

entrevistados(as) também demonstraram preocupação com a criticidade e reflexividade na formação profissional e no protagonismo dos(as) discentes. Afirmaram que se os(as) estudantes não forem os(as) protagonistas do processo de ensino, o(a) professor(a) terá dificuldades de conseguir seus objetivos. As falas proferidas nas entrevistas também mostraram que os(as) professores(as) pensam que ao considerar e utilizar as metodologias ativas estão objetivando a construção, a partilha e a significação dos conteúdos, se distanciando do ensino com foco na transmissão.

Os(as) participantes da pesquisa afirmaram acreditar que o papel docente está mais ligado à mediação e regulação das situações de aprendizagem e menos à função de detentor(a) do conhecimento (OLIVEIRA; RODRIGUES; FREITAS, 2018). Outro aspecto levantado durante as entrevistas se refere a utilização de diferentes metodologias, considerando que os(as) alunos(as) aprendem de diferentes modos e em distintos tempos. Os(as) professores(as) entrevistados(as) afirmaram utilizar as seguintes metodologias: aula expositiva, estudo de caso, simulação, seminários, debate, cartilha, grupo verbaliza/grupo observa, jogos educativos, roda de conversa e dramatização. Destas, as duas primeiras são as mais utilizadas, seguido das demais, sendo que todos(as) utilizam mais de uma metodologia ativa na disciplina que ministram.

Em uma pesquisa a respeito do *blended learning* ou ensino híbrido – entendida como a integração das tecnologias nas atividades de sala de aula – Junior (2018) analisou os resultados da inserção de até 20% de ensino a distância na carga horária total das disciplinas de graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os dados empíricos foram compostos pelas percepções dos(as) docentes, gestores e profissionais de Tecnologia da Informação (TI) dos cursos de Ciências Contábeis e Medicina da referida universidade. A pesquisa foi desenvolvida em um contexto de reformulação da grade curricular na UFPE, momento no qual as disciplinas passaram a ser ministradas também à distância.

Quanto aos resultados da pesquisa, Junior (2018) verificou que a maioria dos(as) docentes percebia o ensino híbrido como um avanço institucional, enquanto os profissionais de TI se ativeram às questões tecnológicas envolvidas e os gestores demonstraram otimismo e afirmaram ser importante fomentar a utilização desse tipo de ensino no espaço universitário. Como avanços, os sujeitos da pesquisa mencionaram o uso das tecnologias digitais em sala de aula, a flexibilidade em relação ao tempo, espaço e carga horária que permitiram aos estudantes aprenderem no seu ritmo e também a possibilidade de maior uso de outras metodologias ativas no ensino presencial.

Coletto, Battini e Monteiro (2018) também pesquisaram o ensino híbrido, mas seu enfoque foi na importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas para o trabalho docente no Ensino Superior. As autoras realizaram uma pesquisa com seis docentes do curso de Enfermagem de uma universidade no interior do estado de Goiás, a fim de identificar as percepções docentes acerca das TDICs como instrumentos mediadores da aprendizagem. Durante um semestre, esses(as) professores(as) trabalharam com um novo modelo avaliativo chamado de Avaliação Continuada por Pontos. Foi enviado um questionário *online* a eles(as) e a partir dos dados obtidos, os autores verificaram que todos(as) utilizavam as TDICs no seu trabalho com os(as) alunos(as) e perceberam que, ao utilizarem, os(as) estudantes se interessavam mais pelos conteúdos e se sentiam mais incluídos no processo de aprendizagem.

De acordo com as análises realizadas, Coletto, Battini e Monteiro (2018) concluíram que os(as) docentes precisam ter cuidado para não transformar as TDICs em um meio de transmissão passiva do conhecimento, mas sim utilizá-las como um meio de possibilitar a construção da autonomia dos(as) alunos(as). Também ressaltaram a importância de utilizar as novas tecnologias como fontes potencializadoras de aprendizagem, e não apenas como suporte para metodologias tradicionais de ensino. No entanto, a pesquisa de Coletto, Battini e Monteiro (2018) pontua que as TDICs só serão significativas se os(as) alunos(as) puderem identificar e significar às informações recebidas. Assim, não há uma metodologia ativa se simplesmente for exigido dos(as) alunos(as) que apertem uma tecla e assistam a um vídeo passivamente.

As pesquisas que citamos nessa categoria mostram diferentes metodologias ativas utilizadas por docentes em várias universidades brasileiras. Elas evidenciam que os(as) professores(as) percebem os benefícios de usarem métodos que colocam os(as) alunos(as) no centro do processo de ensino. Os principais benefícios citados se referem ao aumento de alunos(as) ingressados(as) no mercado de trabalho e em cursos de mestrado, desenvolvimento da autonomia, maior aprendizado e maior participação discente, mesmo dentre alunos e alunas com características de baixa participação. Além dos benefícios, as pesquisas com as quais entramos em contato ao organizar este estado da arte também registravam desafios que surgem na utilização de metodologias ativas no Ensino Superior, aspecto que abordaremos na próxima categoria.

Desafios, resistências e tensões: das dificuldades à superação

Entendendo a sala de aula como um espaço complexo no qual interagem diferentes atores, as metodologias ativas geram também desafios, resistências e tensões. Na terceira e última categoria, abordamos os desafios e as resistências que surgem quando se usa metodologias ativas no ensino superior.

Retomando a pesquisa de Júnior (2018), citada na categoria anterior, os(as) professores(as) participantes da pesquisa demonstraram não só conhecimento a respeito das metodologias ativas e compreensão acerca dos benefícios de sua implementação, como também consciência dos desafios inerentes ao uso das metodologias ativas no Ensino Superior. Alguns dos desafios citados giravam em torno das dificuldades de docentes adquirirem conhecimento técnico para adaptação a um tipo de ensino que requer mais uso de tecnologia, por exemplo, ou até mesmo de ensino à distância. Outro desafio citado foi a dificuldades de envolver alunos(as) nas atividades *online*, devido à má qualidade do acesso à Internet, por exemplo. A pesquisa de Júnior evidenciou também que uma parcela dos(as) docentes oferecem resistência à adoção de novas modalidades de ensino por medo de metodologias diferentes daquelas centradas no(a) professor(a).

De maneira semelhante, os resultados da pesquisa de Melo (2017) também apresentaram como resultado alguns desafios. Ainda que a pesquisa tenha apontado uma intenção por parte dos(as) professores(as) quanto ao uso das metodologias ativas, também ficou evidente uma resistência à implementação de tais metodologias, por diversos fatores físicos e estruturais relacionados a instituição e também à falta de segurança e pouca formação docente para utilização das metodologias ativas em sala de aula.

A pesquisa de Coletto, Battini e Monteiro (2018) também mostrou que embora os(as) participantes da pesquisa tenham elencado vários aspectos positivos a respeito do uso da tecnologia associada às metodologias ativas, também encontraram desafios. Houve uma resistência inicial, não apenas por parte dos(as) docentes, mas também por parte dos(as) alunos(as), que preferiam aulas convencionais. Isso levou os(as) professores(as) a gastarem tempo em um processo de convencimento dos(as) estudantes, para que entendessem a importância da participação ativa em seu aprendizado.

Os(as) professores(as) pesquisados(as) também demonstraram estar pouco preparados tanto para o uso das metodologias ativas quanto para o uso das tecnologias, sendo que nem todos passaram por uma formação específica e muitos repetiam – em suas práticas de ensino – o modelo de transmissão-recepção por meio do qual foram ensinados. Quanto à necessidade de formação, os(as) docentes afirmaram ser mais importante uma formação continuada do que a própria formação inicial. Ao término da pesquisa, Coletto, Battini e Monteiro (2018) concluíram que é necessário que a instituição de Ensino Superior planeje a construção ativa e coletiva de planos e estratégias que permitam o aprendizado e uso de metodologias ativas por parte dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), bem como essencial a articulação entre universidade e docentes para o planejamento dos modelos pedagógicos. Ainda afirmaram a importância de os(as) docentes terem autonomia para

escolherem utilizar os recursos e metodologias que lhe parecem mais adequados para cada espaço e grupo de alunos(as).

A pesquisa realizada por Duminelli, Ezequiel e Yamaguchi (2018), também mencionada na categoria anterior, verificou que os(as) professores(as) começaram a utilizar as metodologias ativas a partir da insatisfação gerada pelo modelo tradicional de ensino centrado na transmissão. Entretanto, a pesquisa identificou que os(as) alunos(as) mostraram resistência maior que os(as) docentes. Tal resistência foi pouco a pouco sendo quebrada, entretanto, com a explicitação, por parte dos(as) docentes e da universidade, dos objetivos e benefícios das metodologias ativas para o aprendizado e formação dos(as) discentes.

De forma semelhante, a pesquisa realizada por Almeida (2018), também já mencionada por nós, contou com vários benefícios apontados pelos(as) professores(as), mas também mostrou alguns desafios. Onze (11) dos dezenove (19) entrevistados entendiam que o uso exclusivo da ABP favorecia um engessamento do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo. Muitos expressaram o desejo de poder escolher a metodologia a ser utilizada e, se assim o fosse, preferiam os métodos híbridos, mesclando métodos ativos e tradicionais. Quanto aos desafios na aplicação das metodologias ativas, os(as) professores(as) mencionaram a dificuldade com a avaliação. Também relataram dificuldade em resolver os conflitos entre os grupos de trabalho e apontaram ainda a dificuldade de trabalhar com assuntos e temas que não se referiam às suas especialidades, o que gerava a necessidade de estudar mais. Quanto às possibilidades de superação, os(as) entrevistados(as) apontaram a necessidade de encontros pedagógicos e a aproximação entre os(as) especialistas das diferentes áreas para um trabalho mais integrado e colaborativo entre os(as) docentes.

Seixas, Araújo, Brito e Fonseca (2017) realizaram um estudo de caso com vinte e nove docentes do curso de Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para verificar especificamente as dificuldades e desafios docentes para aplicação das metodologias ativas. Fazendo uso de entrevistas, a pesquisa identificou as metodologias de ensino utilizadas pelos(as) docentes (tanto ativas quanto tradicionais), quais delas seriam mais apropriadas para o curso de Turismo e quais dificuldades e possíveis contribuições essas metodologias poderiam ter para o desenvolvimento de competências do(a) turismólogo(a).

Durante as entrevistas, os(as) docentes ressaltaram os desafios e dificuldades em quase todas as respostas, mesmo nas que não tinham esse tema como objetivo. Mencionaram a dificuldade que encontravam em motivar os(as) alunos(as), mas disseram que, para superá-la, conversavam entre si e discutiam formas de motivar os(as) discentes para que se sentissem desafiados e participassem ativamente das aulas. Também abordaram o desafio de fazer com que os(as) estudantes percebam a importância dos conteúdos em uma abordagem ativa.

A maioria dos(as) entrevistados(as) apresentou dificuldades de mostrar aos estudantes a relação entre os conteúdos teóricos e a vida real, característica de metodologias ativas como a ABP e o Estudo de Caso, por exemplo. Outro desafio mencionado se referia à aplicação das metodologias ativas. Em sua maioria, os(as) docentes relataram o baixo nível cultural, de conhecimentos técnicos, e principalmente de leitura por parte dos(as) estudantes, o que, segundo os(as) professores(as) participantes da pesquisa, dificultava a busca pela participação ativa dos(as) alunos(as). Os(as) docentes também afirmaram que os(as) discentes possuíam dificuldade de acompanhar as leituras, um dos desafios que mais impactaram no uso de metodologias ativas naquela universidade. Os(as) docentes ainda afirmaram sentir que os(as) discentes do curso de Turismo são mais dinâmicos, no entanto, preferem utilizar metodologias tradicionais de ensino por terem dificuldades pessoais em inovar. Por fim, citaram a dificuldade que sentem em integrar e relacionar os conteúdos de diferentes disciplinas, pois cada professor(a) é especialista de uma área diferente, o que dificulta uma maior contribuição e aproximação entre eles(as).

Em suma, as pesquisas que aqui analisamos mostram que os desafios enfrentados pelos(as) docentes no uso de metodologias ativas envolvem problemas estruturais e também de mudança de

concepção de ensino. Acreditamos que ainda estejam sendo produzidas pesquisas que associem esses desafios à pandemia de Covid-19 vivida pelo mundo, mas consideramos que vale a pena conjecturar a esse respeito, já que a rápida propagação do coronavírus pressionou as universidades, como também escolas, a usar as Tecnologia de Informação e Comunicação para manter as aulas, gerando assim desafios inéditos quanto ao uso de metodologias alternativas que rompem com a transmissão-recepção.

Se as dificuldades de se adaptarem a outros métodos de ensino já existiam antes do Covid-19, atualmente tais dificuldades tornam-se ainda mais intensas, já que muitos(as) docentes se acostumaram a ensinar de forma tradicional, com aulas expositivas e colocando-se no centro do processo. Essa mesma dificuldade se aplica também aos(às) próprios(as) alunos(as), quando têm o primeiro contato com metodologias ativas e sentem dificuldade em deixar de lado o mero papel de recepção de conhecimentos. Se muitos docentes universitários ainda apresentam resistência para adotar metodologias alternativas e baseadas mais no aprendizado discente do que na atividade discursiva docente, vale a pena compreender os desafios relacionados à adoção de metodologias ativas no Ensino Superior. É essa compreensão que possibilitará, em nossa opinião, a superação de dificuldades que vão desde aquelas estruturais e até mesmo relacionadas a medos e inseguranças docentes e discentes.

Considerações finais

Diante de um cenário de mudanças e um crescente desgaste no modelo pedagógico de transmissão-recepção, as universidades brasileiras começam a se deparar com um uso cada vez mais intenso de metodologias ativas, muitas vezes associadas ao uso de tecnologias. Se essa realidade já era visível há alguns anos, tornou-se ainda mais premente com a atual pandemia de Covid-19, que deixou praticamente como única opção o uso do Ensino à Distância (EaD) apoiado pelas TICs como forma de manter os cursos de graduação e pós-graduação em funcionamento durante o surto de coronavírus.

No presente estudo, organizamos um levantamento de pesquisas que abordam as concepções de docentes sobre as metodologias ativas e sistematizamos tais pesquisas em três categorias diferentes: [i] pesquisas que demonstram a falta de conhecimento dos(as) docente sobre as metodologias ativas, [ii] investigações que apontam os benefícios de tais metodologias e [iii] pesquisas que se dedicam a refletir acerca dos desafios suscitados pelo uso dessas metodologias no Ensino Superior brasileiro.

Os resultados de nossa investigação indicam que ainda existe uma grande quantidade de docentes do Ensino Superior que não têm conhecimento sobre as metodologias ativas. Os(as) docentes cujas concepções de ensino-aprendizagem estão baseadas no modelo de transmissão-recepção não estão convencidos(as) da eficácia das metodologias ativas e, por isso, não se sentem seguros(as) para experimentar tais metodologias em suas salas de aula. São docentes que expressam medo de mudar a abordagem de suas aulas e continuam a praticar um ensino centrado na transmissão. A justificativa utilizada é a falta de cursos de formação e discussões que permitam conhecer mais sobre as metodologias ativas.

Ainda que tais dados revelem a necessidade de organizar mais cursos de formação continuada voltados ao uso de metodologias ativas no Ensino Superior, tacitamente subjaz a defesa de uma concepção de ensino centrada no(a) professor(a), concepção ainda muito presente no Ensino Superior. Tais resultados nos levam a afirmar a importância de organizar mais cursos de formação continuada voltados ao uso de metodologias ativas, já que ainda é possível identificar a defesa de uma concepção de ensino centrada no(a) professor(a). Se considerarmos a pandemia de Covid-19 vivida desde o final de 2019 pelo mundo, também podemos afirmar que é urgente realizar novas pesquisas que permitam compreender os impactos que o uso imposto da EaD tem ocasionado nas concepções de ensino de docentes do ensino superior.

Por outro lado, os dados por nós organizados também indicam um crescente número de universidades brasileiras que passaram a fazer uso das metodologias ativas nos currículos de seus cursos de graduação e perceberam os benefícios de metodologias de ensino centradas nos(as) estudantes. Dentre as vantagens listadas, destacam-se o desenvolvimento de um ambiente de diálogo em sala de aula, uma postura discente mais ativa, autônoma e criativa, o aumento significativo no número de alunos(as) recém graduados que passaram a se inserir mais rapidamente no mercado de trabalho e/ou no mundo acadêmico, o desenvolvimento de posicionamentos mais críticos e engajados em problemas de relevância social, a capacidade de resolver problemas e ainda vários benefícios quando as metodologias ativas foram associadas a modelos híbridos de ensino, que vinculam aulas presenciais e não presenciais com o uso de tecnologias – elemento que abre ainda novas possibilidades de pesquisa.

Para finalizar, nosso estado da arte também evidenciou os desafios inerentes ao uso das metodologias ativas no Ensino Superior. São desafios que vão desde a falta de estrutura e de capacitação até a necessidade de mudança nas crenças e concepções docentes e discentes. Se é importante destacar que existem universidades brasileiras que já estão adotando as metodologias ativas e apontando caminhos para a superação de um ensino baseado na transmissão-recepção, é importante evidenciar também os desafios inerentes a esse processo, para que o uso de metodologias ativas em salas de aula do Ensino Superior não seja romantizado. Trata-se de uma mudança de concepção, que muda o foco do ensino centrado no(a) professor(a) para um ensino centrado no(a) estudante e que exige um trabalho que não é apenas de formação continuada, mas de compreensão das limitações que a transmissão-recepção apresenta para uma formação mais condizente com os desafios que a sociedade contemporânea nos impõe, dentre eles, talvez um contato cada vez maior com pandemias e necessidade de uso da tecnologia para contornar os problemas decorrentes, permanecermos conectados e em atividade diante da necessidade de isolamento social.

Referências

- ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>>. Acesso em: 28 mai. 2020.
- ARAÚJO, U. F. **Pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- ARAÚJO, U. F.; PÁTARO, R. F.; Estratégia de projetos, interdisciplinaridade e formação humana na escola. In: HAHN, F. A.; MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. O. (orgs.). **Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2020. p. 167-191.
- ALMEIDA, V. L. C. **A re(construção) dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagarto**. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018. 240 p.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 13-30.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRANDA, L. A Aprendizagem Baseada em Problemas – O resplendor tão brilhante de outros tempos. In ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

CASTRO, A. D. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola Fundamental e Média. São Paulo: Thomson, 2001.

COLETTI, P. M. C.; BATTINI, O.; MONTEIRO, E. Tecnologias da Informação e Comunicação e as Metodologias Ativas: Elementos para o trabalho docente no Ensino Superior. **Revista Prática Docente**. v. 3. n. 2. p. 798-812, jul./dez. 2018.

DAVIDSON, C. N. **Now you see it**: how technology and brain science will transform schools and business for the 21st century. New York: Penguin Books, 2011.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1916.

DUMINELLI, M. V.; EZEQUIEL, K. B. O.; YAMAGUCHI, C. K. Perspectivas do compartilhamento do conhecimento entre os docentes para viabilizar a Metodologia Ativa. **Visão**. v. 7, n. 2, p. 20-32, jul./dez. 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GILBOY, M. B.; HEINERICHS, S.; PAZZAGLIA, G. Enhancing student engagement using the flipped classroom. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, v. 47, n. 1, p. 109-114, 2015. Disponível em: <[https://www.jneb.org/article/S1499-4046\(14\)00638-1/fulltext](https://www.jneb.org/article/S1499-4046(14)00638-1/fulltext)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

JUNIOR, R. O. B. **Ensino Híbrido**: Um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE. Dissertação em Educação matemática e tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. 177p.

MACHADO, D. R. **Metodologias ativas**: O papel da pesquisa na formação de professores de Matemática. Dissertação em Educação em Ciências e Matemática. PUCRS. Porto Alegre, 2018. 145p.

MELO, R. A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: uma análise a partir da educação socio-comunitária. Dissertação em Educação. UNISAL. Americana, 2017. 176p.

MORAIS, T. M. S. **Tecnologias digitais no Ensino Superior**: A adoção da modalidade híbrida, da sala de aula invertida e da Gamificação sob a perspectiva dos participantes. Dissertação em Linguística Aplicada. UFRJ. Rio de Janeiro, 2018. 115p.

MÓRAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, G. K. S.; RODRIGUES, K. C.; FREITAS, M. A. O. Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas da aprendizagem: Um enfoque na formação de enfermeiros. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 281-299, jul./dez., 2018.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola**: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251955/1/Pataro_RicardoFernandes_M.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

PÁTARO, R. F. Estratégia de projetos, planejamento docente e participação: experiências no Brasil e na Espanha. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, p. 209-231, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/279>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

REZENDE, B. A. C. **Gamificação como prática docente**: Possibilidades e dificuldades. Dissertação em Educação. UNIVAS. Pouso Alegre, 2018. 125p.

ROESCH, S. M. A. Como narrar um caso para ensino. GVCasos. **Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, Edição Especial, p. 1-6, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvcasos/article/view/3710>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEIXAS, E. P. A.; ARAÚJO, M. V. P.; BRITO, M. L. A.; FONSECA, G. F. Dificuldades e desafios na aplicação de Metodologias Ativas no Ensino de Turismo: Um estudo em Instituição de Ensino Superior. **Revista Turismo - Visão e Ação**, v. 19, n. 3, p. 566-588, set./dez., 2017.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n.esp. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

10. OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Juliane Almeida de Oliveira
Maria Izabel Rodrigues Tognato

Introdução

Desenvolver uma pesquisa interdisciplinar no campo das Ciências Humanas em uma área disciplinar é algo desafiador, uma vez que vivemos em um contexto histórico que vem passando por transformações profundas e constantes em diferentes campos, como o econômico, político, social, educacional entre outros. Propor uma pesquisa que permita uma discussão abrangendo aspectos afetivo-emocionais, como o respeito e as interações sociais em contexto de formação docente inicial do professor de línguas, é uma grande responsabilidade e um desafio maior ainda no que se refere à possível articulação entre os conceitos de sociedade, desenvolvimento e pesquisa interdisciplinar dentre outros oriundos de diferentes campos teóricos do saber.

No entanto, ao participar deste contexto, em um curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês em uma universidade pública do interior do Estado do Paraná, alguns aspectos lacunares nos motivaram a investigar as experiências vividas no âmbito acadêmico para além das especificidades do curso de Letras. Por essas razões, realizamos uma pesquisa de mestrado, defendida em 2020³², centrada em uma concepção de formação humana mais ampla, envolvendo não somente atividades internas ao curso, mas também atividades externas que podem contribuir para um maior entendimento dos aspectos afetivo-emocionais neste âmbito educacional.

Com isso, investigamos como os professores em formação (PF) percebem os aspectos afetivo-emocionais que vivenciam ao longo da sua trajetória formativa no curso de Letras e quais as contribuições de tais vivências/aspectos para a sua formação humana. Como vivências, entendemos as experiências vividas nas atividades das quais os PF participam. Para isso, desenvolvemos um estudo de modo para entender como o processo formação docente inicial prepara o professor para as diferentes experiências que podem surgir na Universidade.

Por essas razões, propomos uma discussão a partir dos resultados de nossa pesquisa, a fim de promover um debate social acerca do papel da formação humana no contexto investigado no que tange aos aspectos afetivo-emocionais de professores em desenvolvimento e suas experiências acadêmicas. Ademais, para além da preocupação com o contexto de atuação futura dos PF, há que se considerar que, no que diz respeito à situação de formação inicial, os indivíduos que dela participam podem deparar-se com diferentes situações em que podem aceitar, ou não, participar de atividades acadêmicas, o que pode afetar o processo de desenvolvimento dos PF.

Esta proposta de discussão justifica-se na medida em que nos possibilita entender o papel de um curso de licenciatura com vistas ao atendimento das necessidades de aprendizagem e de formação de futuros professores em relação ao mundo do trabalho³³. Para que o professor tenha a

³² Esta pesquisa foi desenvolvida e defendida pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), no Mestrado Interdisciplinar, sob orientação da Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato e se insere nos estudos interdisciplinares do Grupo de Pesquisa LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações, coordenado pela professora orientadora. Nossa pesquisa está disponível em: <<http://ppgsed.unespar.edu.br/menu-principal/dissertacoes-1/formacao-humana-processos-socioculturais-e-instituicoes>>.

³³ Trata-se de uma concepção que envolve uma formação profissional e humana, enquanto a expressão “mercado de trabalho” volta-se para um ensino técnico que visa munir o profissional de técnicas que, muitas vezes, não o ajudam a

capacidade de lidar com os diversos conflitos e obstáculos, envolvendo questões de diversas ordens, sociais, históricas, políticas, ideológicas e afetivo-emocionais que podem aparecer em sua situação de trabalho, é necessário que o Ensino Superior ofereça condições para tal formação. Isso requer atenção, pois o professor tem que lidar com sujeitos constituídos sócio-historicamente provindos de diferentes contextos sociais e com personalidades distintas, contribuindo para a formação de outros seres humanos. Somos inseridos em um contexto sócio-histórico, expostos a diferentes saberes que podem influenciar e/ou constituir nosso desenvolvimento humano e social. Logo, partimos da problemática referente a atividades externas vivenciadas durante a graduação, além das atividades acadêmicas referentes ao curso de Letras³⁴, com vistas ao desenvolvimento de sua afetividade emocional a partir dessas experiências.

Para tanto, fundamentamos nossos estudos nas seguintes áreas do conhecimento: Sociologia com vistas à perspectiva da Interdisciplinaridade (GIDDENS, 2001; ALVARENGA *et al*, 2011; SANTOS, 2012), Teoria da Complexidade (MORIN, 1996, 1997, 2005, 2007), Psicologia (VIGOTSKI, 2010; ABDALLA, 2016) e Educação (FREIRE, 1980; ABDALLA, 2016). No que concerne aos procedimentos metodológicos, em relação à natureza da pesquisa, ancoramos nossos estudos na abordagem mista, envolvendo a pesquisa qualitativa e quantitativa (RAMOS, 2013; CRESWELL; CLARK, 2018; CRESWELL, 2007, 2018) pelo fato de que ambas se complementam.

Para desenvolver a discussão proposta neste texto, pautamos nossas proposições nos seguintes questionamentos:

1) Quais atividades externas às atividades acadêmicas, referentes ao curso de Letras investigado, podem contribuir para o desenvolvimento da formação humana do professor de línguas neste contexto?

2) Quais são os aspectos afetivo-emocionais expostos pelos professores em formação, a partir de suas participações no contexto universitário e como influenciam tais vivências?

No que tange aos procedimentos de coleta de dados, aplicamos um questionário a PF do quarto ano do curso de Letras, uma vez que é nosso foco e que estes professores são os protagonistas de nossa pesquisa em razão de estarem próximos à conclusão da graduação. Isso nos permite pensar que sua capacidade reflexiva em processo de formação em seu último ano de curso poderia nos oferecer maiores subsídios acerca dos aspectos investigados. Além disso, uma investigação a respeito da identificação das experiências externas às atividades acadêmicas é necessária a fim de se obter uma compreensão mais ampliada sobre como as atividades ou elementos vivenciados em outras dinâmicas no âmbito da instituição podem constituir a formação desses professores.

Para as análises, tomamos por base alguns dos procedimentos propostos pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009; BULEA, 2010), quanto ao contexto de produção, temas e subtemas evocados nas percepções dos professores em formação em suas respostas ao questionário.

No que concerne à sistematização da nossa proposta de discussão, este texto foi organizado pelas seguintes partes, a saber: a) a fundamentação teórica que trata da formação profissional e humana do professor de línguas, os aspectos afetivo-emocionais na formação docente inicial do professor de línguas e da abordagem interdisciplinar de pesquisa; b) o contexto de produção da investigação realizada; e c) a discussão dos resultados das análises da pesquisa realizada, envolvendo os aspectos afetivo-emocionais na formação dos professores de línguas no contexto do Ensino Superior. Ao final, trataremos das últimas considerações respondendo aos questionamentos

resolver problemas simples que aparecem no dia a dia do serviço. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 58-59) definem tais conceitos, ressaltando que o mercado de trabalho considera o trabalho como “atividade laborativa ou emprego” relacionando-o à visão de mercadoria, enquanto o mundo do trabalho pode ser considerado uma atividade que envolve “todas as dimensões da vida humana”.

³⁴ Entendemos por “atividades externas” as atividades institucionais em um sentido mais amplo, enquanto as “atividades acadêmicas” referem-se, a nosso ver, às tarefas a serem cumpridas nas disciplinas do curso de Letras.

norteadores da discussão, apontando as possíveis contribuições e/ou limitações referentes às vivências neste contexto a fim de encerrar esta discussão inicial acerca da temática abordada.

Formação profissional e humana do professor de línguas

A formação humana, em nossa pesquisa, é entendida como uma concepção mais ampla que propicia o desenvolvimento do sujeito em seus múltiplos aspectos dando-lhe suporte para enfrentar diferentes situações, seja no âmbito profissional, social ou pessoal. Essa formação considera o sujeito como atuante e o outro no seu processo de desenvolvimento além do contexto em que vivem, pois, nessa perspectiva, o sujeito somente se desenvolve na interação com o outro.

Nesse sentido, ao tratar do desenvolvimento do sujeito vivenciando diferentes contextos sociais mediatizados pela linguagem com vistas à formação de conceitos, corroboramos com Dias (2014 *et al*, p. 499) ao ressaltar que,

Um ponto que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas é a aprendizagem. A aprendizagem ocorre durante a interação do sujeito com o mundo e os grupos sociais. A relação que o sujeito mantém com o seu mundo e suas vivências estimula processos internos e interfere no seu desenvolvimento, que não caminha para um ponto final. O desenvolvimento e a aprendizagem são processos em constante transformação, o que permite ao sujeito dar saltos qualitativos no decorrer de sua vida (DIAS *et al.*, 2014, p. 499).

Dessa forma, consideramos a perspectiva de formação humana em seu percurso histórico e não apenas como formação natural. Trata-se de uma concepção que vai muito além de técnicas e regras, pelo fato de que a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos influenciados pelo social, segundo Vygotsky (2004). Com isso, é necessário refletir o contexto em que o sujeito está inserido (um contexto que sofre com um regime capitalista, ditatorial, de extrema pobreza, ou não, de crescente desenvolvimento, ou não, de educação bem vista e valorizada ou ao contrário, por várias outras influências), visto que nele poderá se desenvolver e sofrer as mudanças necessárias para a consolidação de sua identidade e de sua formação profissional. Segundo Leontiev (1978),

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa do desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 7).

De acordo com o autor, pensar a aprendizagem dentro desses parâmetros implica entender o papel da escola e da sociedade, como essa aprendizagem influencia no modelo de sociedade que temos e como a sociedade contribui para a aprendizagem, uma vez que uma é reflexo da outra. Assim, essa ligação exige que ambas as partes estejam em consonância, isto é, com objetivos e princípios que as levem ao pleno desenvolvimento do sujeito, a fim de o tornar crítico e consciente de seu papel atuante no mundo.

O termo formação, segundo Tonet (2006), tem origem na palavra grega *paideia*, ao exprimir um sentido que abarcava a dimensão do espírito e o político, o que, na época, era o mais importante para o homem da sociedade grega. Isso se torna explícito quando Tonet (2006) afirma que,

Talvez nenhuma palavra tenha expressado tão bem a ideia de formação humana como a palavra grega *paideia*. *Paidéia* exprimia o ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida política. Mas, por isso mesmo, essa formação era privilégio apenas de alguns poucos, os cidadãos. Além disso, excluía todo tipo de atividades – as que lidavam com a transformação da natureza – que não fossem condizentes com essa natureza propriamente humana (TONET, 2006, p. 10).

O autor evidencia que a formação humana, para longe de ser um conceito biologizante, atingia a dimensão social do político, uma vez que a política somente ocorre por haver um coletivo e porque há uma relação entre esse coletivo que defende direitos e deveres, além de ter interesses pessoais, mas, sobretudo, sociais.

Outro autor que propõe um conceito de formação humana, de acordo com o processo histórico do sujeito, é Paulo Freire (1989), que discute o termo numa perspectiva político-filosófica e pedagógica a qual entende, primeiramente, o sujeito como atuante no mundo, que trabalha e que é capaz de refletir sobre si e sobre as suas atividades, conforme Fochezatto e Conceição, (2013). Nessa concepção, o sujeito se destaca como um ser que não apenas está no mundo, mas está com o mundo, isto é, é ativo na produção de conhecimento, pensamento e linguagem e em suas relações sociais. Além disso, para Freire (1989), o homem deve ser capaz de agir criticamente. Nesse viés, criticidade

[...] para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1980, p. 61).

Assim, o trabalho com o pensamento crítico deve ter preparo pedagógico que explicita a esse sujeito que o seu saber não deve ser atrelado a parâmetros pré-estabelecidos e, sim, que fuja do plano curricular e sustente o pensamento de libertação e ainda compreenda que o contexto em que vivemos e atuamos sofre constantes transformações. É dentro dessa concepção de sujeito que se ampara a formação humana para Freire (1989).

Além disso, de acordo com Tonet (2006), o conceito de formação humana integral implica o acesso a todos os tipos de bens, no entanto, é algo quase inalcançável, visto que o capital age como ditador da liberação do acesso ou não acesso a esses bens. Ainda, segundo o autor (2006),

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso (TONET, 2006, p. 14-15).

Nesse viés, o papel da educação para a formação humana é aquele que permite dar as condições necessárias para um desenvolvimento amplo, possibilitando ao sujeito participar ativa e criticamente no meio social. De acordo com Tonet (2006, p.16), cabe à educação, com sua função social, “a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano”.

Quando se trata do papel social da educação para a formação humana, há que se considerar a relevância da discussão proposta por Paulo Freire em seu percurso como professor, educador e pesquisador. O autor valoriza a educação como sendo problematizadora e que possibilita a formação social e humana do sujeito por meio da criticidade, de modo a ter condições e assumir seu papel social, com o objetivo de contribuir para a transformação da realidade em que pode ser inserido (FOCHEZATTO; CONCEIÇÃO, 2013). Para Fochezatto e Conceição (2013, p. 147), “a educação merece destaque ao possibilitar a formação de uma consciência esclarecida para o processo do defrontar-se criticamente”. Em outras palavras, para que o processo de formação docente inicial ocorra de modo mais efetivo, é necessário que haja um trabalho levando em conta a reflexividade, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para que os professores em formação possam ter uma tomada de consciência acerca do seu papel social em relação às práticas educativas que produzirão e implementarão.

No que concerne ao conceito de reflexividade, Stutz (2012), tomando por base os estudos de Bronckart (2009a) e Bota *et al* (2006, p. 93), destaca que “a reflexão contribui para ‘influenciar a inteligibilidade da prática profissional’”. Além disso, para Stutz (2012, p. 89), “a reflexão por meio da interação entre os integrantes de uma comunidade é o caminho para crescimento conjunto”, pois como a autora defende o agir coletivo, corroborando com Saussure e com Bronckart (2007), “o caráter coletivo contribui para estabelecer apreciações valorativas, ou avaliações que perpassam pelo julgamento dos demais integrantes do grupo”. Com isso, podemos ressignificar as experiências vividas em atividades que podem contribuir para a “formação da consciência”. No que diz respeito à tomada de consciência, partindo dos estudos de Bronckart (2009b), Stutz (2012, p. 90) ressalta que se trata de uma “condição para aumentar a inteligibilidade, mas ela só se torna profícua ao gerar uma reorganização das significações da ação, que por sua vez reintegra as diversas variantes da ação e possibilita a construção de uma concepção pessoal da ação”.

Diante do exposto, entendemos que o conceito de formação humana não é simplesmente pautado no desenvolvimento do ser enquanto biológico, mas sim enquanto social e histórico. Nesse sentido, o desenvolvimento do professor em formação inicial deve conter aspectos que o desenvolvam social e historicamente para lhe possibilitar expandir conceitos, bem como estabelecer relações entre teoria e prática em sala de aula a partir da tomada de consciência e da reflexividade. Daí a importância de refletirmos e discutirmos sobre os espaços e atividades acadêmicas que podem influenciar e/ou constituir a formação docente.

Os aspectos afetivo-emocionais na formação docente inicial do professor de línguas

Ao tratarmos dos aspectos afetivo-emocionais na formação docente inicial do professor de línguas, há que se considerar os estudos relacionados ao desenvolvimento do ser humano. Para isso, tomamos por base os estudos de Vygotsky (2004), que discute aprendizagem e desenvolvimento, considerando que estes dois aspectos acontecem por meio das interações que o sujeito tem com os demais que o rodeiam nos diferentes contextos sociais em que se insere, daí a importância de se ter um par mais experiente. No entanto, como sabemos, para que a aprendizagem ocorra e o desenvolvimento possa se efetivar, é necessário que outros aspectos sejam levados em conta, tais como as funções psicológicas superiores (FPS), a saber: atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, pois organizam a vida mental do sujeito (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, p.538). Contudo, o foco de nossa proposta de discussão se dá sobre os aspectos afetivo-emocionais que de algum modo podem influenciar ou auxiliar na constituição da formação

docente inicial, uma vez que estão relacionados aos aspectos sociais e culturais que também podem contribuir para esta constituição.

Assim, o interesse pelos estudos de Vygotsky justifica-se na relação com o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels referindo-se a um estudo da sociedade, da economia e da história, elaborada pela primeira vez por Karl Marx e Friedrich Engels (1818-1883), haja vista que os aspectos afetivos-emocionais são considerados, nessa perspectiva, por um viés histórico e social na constituição do homem. Segundo Monteiro (2012), estudioso de Vygotsky, as premissas básicas previstas na teoria vygotskyana são referentes à relação homem/mundo, a qual é mediada por sistemas simbólicos. Ou seja, o autor defende que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem por meio de um processo histórico, e as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. De acordo com Monteiro (2012), ao conceber o sujeito, a visão sobre o mesmo vai para além do que a psicologia problematiza, levando em consideração os aspectos sociais e históricos. Para melhor entendermos essa discussão, sistematizamos os critérios apontados pelo autor (2012) no Quadro 1, ao explicitar alguns pontos para pensarmos o desenvolvimento do sujeito inserido em uma determinada sociedade.

Quadro 1 – Critérios para o desenvolvimento com base no materialismo histórico-dialético

CRITÉRIOS	EXPLICITAÇÕES REFERENTES AOS CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO
FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICA E DIALÉTICA	a) Homem enquanto produtor de história História como formadora do homem
PRODUÇÃO DE CULTURA COMO DIFERENÇA ENTRE SERES HUMANOS E DEMAIS ANIMAIS	b) Cultura como definidora e transformadora dos homens.
PRODUÇÃO DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO	c) Trabalho como modificador do mundo material Trabalho como modificador da personalidade
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES PELAS INTERAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E HISTÓRICAS	d) Funções psicológicas superiores (FPS) como surgimento da superação das funções elementares

Fonte: Monteiro (2012), adaptada.

A partir do quadro acima, no item A, entendemos que as transformações dos sujeitos na sociedade são resultadas de uma relação dialética, a qual determina que o homem transforma a sociedade e por ela é transformado no percurso da história. Dentro desse processo de transformação, no item B, o homem se insere em uma cultura, costumes e práticas que a espécie humana constituiu como hábitos estabelecidos, a qual permite distinguir um determinado grupo de seres humanos de outro grupo social. Essa cultura estabelece materiais culturalmente reconhecidos por esse grupo, bem como propõe modificações necessárias à significação do homem, para que continue vivendo e modificando o seu meio. Decorrente dessas modificações, temos o trabalho, o qual é um modo de produzir instrumentos e serviços no mundo material, o que pode modificar a sociedade e gerar também a necessidade de modificação para a adaptação às novas criações.

Na perspectiva da psicologia vygotskiana, de viés histórico-cultural, compreende-se que o homem não tem acesso direto aos objetos de conhecimento, o que ele possui é apenas um contato mediado por meio de instrumentos e de recortes da realidade, guiados por sistemas já existentes considerados simbólicos. Segundo Monteiro (2012, p.47), “o outro social pode se apresentar por meio da organização do ambiente do mundo cultural que rodeia o indivíduo, de objetos, etc”.

Nessa perspectiva da mediação simbólica, a cultura é um sistema simbólico de representação da realidade, por meio do qual, segundo Monteiro (2012), o sujeito possui uma infinidade de significações que dão a permissão de construir uma interpretação sobre o mundo real. Existe um campo de negociações sobre o qual os homens estão em constante processo de reinvenção e reinterpretação de significações, informações e conceitos. Para que essa mediação e estabelecimento da cultura ocorra, o uso da linguagem é essencial. Pois, conforme Monteiro (2012, p.48) destaca, “a linguagem é um meio simbólico de compreendermos o mundo, assim como um professor pode ser um meio simbólico para compreendermos o funcionamento da matemática, um livro pode servir como uma mediação entre o conhecimento e o sujeito, etc”. Feitas essas considerações, entendemos que é por meio da linguagem que as funções mentais superiores, presentes apenas nos homens, são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Do ponto de vista de Monteiro (2012), as sociedades e culturas diferentes podem produzir estruturas diferenciadas. Segundo Silva (2015), Vygotsky não faz diferenciação de função e processo psíquico e destaca que mais alguns aspectos além das FPS, tais como: “a linguagem, o pensamento (por conceitos), a imaginação, os sentimentos, a imagem, a sensação, a percepção, a emoção, a atenção e a memória” (SILVA, 20015, p. 70). Nesse conjunto, o foco de nossa discussão centra-se no aspecto da emoção e dos sentimentos, embora, ao responder o questionário, os PF tenham mobilizado a percepção e também a memória.

Além disso, Martins (2011) coloca como singularidades o afeto, emoção e sentimentos. Ou seja, essas singularidades influenciam na forma como entendemos a internalização de signos e formação de conceitos, uma vez que estão imbricados nesse processo. Não há como dizer que as relações de apresentação, observação ou internalização do sujeito com o objeto seja destituída de afetos e seja puramente racional. Para Vygotsky, o sujeito não apenas sente, mas percebe o sentimento na forma de conteúdos, como medo, alegria, tristeza, ciúmes entre outros. Nessa perspectiva, Martins (2011) afirma que “os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos” (MARTINS, 2011, p. 199). Isso evidencia que os sentimentos surgem da relação com o pensamento, isto é, não acontecem sem motivação. Por isso, importa-nos entender essa relação por acontecer de forma recursiva, em que o sujeito tem o pensamento que motiva o sentimento e que da mesma forma vai gerar novos pensamentos e possíveis novos sentimentos. Isso acaba incidindo, ao seu modo, no comportamento do sujeito.

Com base em Leontiev, a autora explicita que o mesmo também trouxe contribuições significativas a estes estudos, evidenciando que a dinâmica interna da atividade humana opera por meio de conexões e tem como fundo dinâmico a personalidade. Nesse processo, aspectos como necessidade, motivo e emoções são diferentes entre si e cada um permite uma forma de participação. Martins, com base em Leontiev (1978b), define a necessidade como algo que

Corresponde a um estado carencial e profundamente emocional gerador de tensão que mobiliza a ação, havendo, do ponto de partida do desenvolvimento, um radical biológico comum às necessidades e emoções. Tanto quanto os animais, os homens nascem dotados de necessidades vitais que são, inicialmente, satisfeitas por outras pessoas. À medida da atuação do próprio sujeito sobre os objetos circundantes é que estabelece os vínculos entre o estado carencial (necessidade) e o objeto capaz de atendê-lo. Portanto, a necessidade em si mesma não dispõe de propriedades aptas a orientar ou dirigir a atividade. Seu conteúdo interno carece de ser “preenchido”, o que significa dizer: apenas como resultado da descoberta do objeto da carência a necessidade conquista objetividade. Por isso, os estados de necessidade, via de regra, são vividos como sensação de vazio, de falta, de carecimento indiferenciado (MARTINS, 2011, p. 201).

Considerando essa concepção de necessidade, da qual Leontiev discute, a mesma é transformada em motivo quando, da ação do sujeito sobre o mundo, há uma reorientação que procura atender ao estado carencial a ser encontrado no objeto. O motivo, por essas razões, segundo Martins (2011), “abarca, pois, a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde, que adquire, assim, função estimuladora e orientadora da atividade. Há que se notar, portanto, o papel da afecção do objeto sobre o sujeito na construção dos motivos” (MARTINS, 2011, p. 201). Em outras palavras, faz-se necessário destacar a importância do motivo como fio condutor da relação entre o sujeito, objeto e a afetividade causada em si. Assim, em nossa pesquisa, observamos como se dá essa relação nos PF e os motivos que os mobilizam com o intuito de analisar a posição que tomam, se continuam ou cessam a relação com o objeto, ou se, relativamente, produz impactos positivos ou negativos em seu processo de formação docente inicial.

As necessidades acontecem durante um longo período de formação e, no decorrer do processo, elas ganham tonicidade emocional. Nas palavras de Leontiev,

Às emoções cumpre a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade (LEONTIEV *apud* MARTINS, 2011, p. 201 - 1978, p. 154).

Para o autor, as emoções podem sancionar de forma positiva ou negativa os motivos da atividade em relação aos seus resultados, segundo operam as necessidades. É pertinente reforçar que essas considerações têm como base a natureza histórico-cultural, isto é, não se perpetuam em apenas uma visão biologicista, mas sim, consideram o sujeito em seu tempo histórico e inserido dentro de uma determinada cultura. Com isso, todas essas discussões têm o intuito de evidenciar a premissa de que o homem reage aos objetos e aos fenômenos que acontecem em suas interações e, é justamente essa reação que pode influenciar na construção de novas relações com o mesmo objeto.

Assim, participar das atividades e vivências que lhe são oportunizadas ao longo de sua vida e, mais especificamente, na instituição ao qual está vinculado, pode agregar diferentes papéis, afetos ou emoções. A forma como essas atividades o afetam modificará as atitudes do sujeito perante aquela determinada atividade ou objeto. Conforme Martins (2011),

Não obstante a multiplicidade e complexidade de vivências afetivas que pautam a subjetividade, elas podem ser categorizadas tomando-se como critério a prevalência, nelas, de emoções ou sentimentos. Assim, o que colocamos em questão é a existência de vivências afetivas nucleadas por emoções e vivências afetivas nucleadas por sentimentos. A nosso juízo, localizar a emoção e o sentimento no âmbito da vivência afetiva auxilia a compreensão da natureza social de ambos, posto que a vivência será sempre de um ser social, e, igualmente, reduz os riscos de cisões artificiais entre esses fenômenos (MARTINS, 2011, p. 205).

Trata-se de um processo complexo, pois, de acordo com a autora, as emoções estão cheias de sentimentos, assim como estes dão-lhes conteúdos e, com isso, as emoções permitem aos sentimentos uma tonicidade afetiva. Dessa forma, entendemos que há um processo complexo entre esses elementos que figuram as interações do sujeito no meio social.

Nesse viés, as emoções surgem das relações que o sujeito tem com o objeto e o fruto desta pode promover a continuação, ou não, dessa interação, pois, conforme salienta Martins (2011, p. 207), “as reações emocionais emergem da relação imediata sujeito-objeto, são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação

quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito”. Assim, as reações emocionais atuam como formadoras e definidoras do sujeito não acontecem por si só, mas por meio de um processo, motivadas e com consequências, isto é, como um conjunto de aspectos que atua no sujeito. Para Martins (2011, p.209), “a vivência afetiva compreende, portanto, contínuas contradições, à resolução das quais virão outras, de sorte que a vida afetiva se realiza como um contínuo movimento” e isso por ocorrer por meio de oscilações entre uma maior ou menor estabilidade em relação ao que é experienciado.

A partir dessas discussões, tomamos os termos afetivo-emocionais como centrais ao nosso estudo, uma vez que envolvem processos psíquicos constantes nas relações de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Por esse viés, consideramos a afetividade-emocional para além dos aspectos biológicos ou fisiológicos, pois se manifesta como processo mais amplo e de interação entre os seres humanos, abrangendo aspectos sociais e culturais.

Nesse sentido, abordando mais especificamente o aspecto afetivo-emocional, os estudos de Vygotsky (2012), principalmente em sua obra *Teoria das Emoções* (2004), faz postulações a respeito das emoções refutando o que autores biologicistas já haviam discutido até então. Para contribuir com essa discussão, Costa e Pascual (2012), no que diz respeito à concepção de emoção, e de acordo com Vygotsky (2004), afirmam que

O substrato real, os portadores reais dos processos emocionais não são, de modo algum, os órgãos internos da vida vegetativa, nem os mais antigos no aspecto biológico. [...] O substrato material das emoções não é um mecanismo extracerebral, um mecanismo que se acha fora do cérebro humano, graças ao que se criou a doutrina das emoções como um estado à parte dentro de toda a psique, mas que é constituído por um mecanismo cerebral. Ligou o mecanismo das emoções com o cérebro, e esse deslocamento do centro da vida emocional dos órgãos da periferia para o cérebro incorpora as reações emocionais ao contexto anátomo-fisiológico geral de todos os conceitos anátomo-fisiológicos, que os relacionam estreitamente com o resto da psique humana (VIGOTSKI, 2004, p. 94-95).

Em outras palavras, o que Vygotsky (2004) propõe é o envolvimento da parte física com a psique humana, isto é, a conexão entre cérebro e o extracérebro. Nesse viés, Costa e Pascual (2012) demonstram que há uma complexidade dos aspectos psíquicos e somáticos da reação emocional, mas que, ao mesmo tempo, agem independentes e autônomos e que essa junção produz o que Vygotsky (2004) chama de afeto íntegro, que seria desenvolvido a partir do momento de intersecção entre o aspecto psíquico e o somático resultando no verdadeiro fenômeno emocional, apesar de provocado de diversas maneiras, (COSTA, PASCUAL, 2012, p. 631).

Com isso, entendendo a relação entre o psíquico e o somático, as autoras com base em Vygotsky (2004), ressaltam que

Portanto, pode-se inferir que, do ponto de vista histórico-cultural, as emoções não poderiam ser compreendidas como funções puramente biológicas, herdadas e imutáveis, mas como processos que tiveram seu desenvolvimento na filogênese, que têm um aspecto indubitavelmente biológico, mas que não se resume a esse. Na trajetória evolutiva, à medida que se desenvolve o aspecto intelectual, as emoções não permanecem invariáveis, mas se integram ao intelecto e a outras funções psíquicas, exercendo influência sobre estas (transformando-as) e, ao mesmo tempo, sendo influenciadas por aquelas (transformando-se na relação) (COSTA, PASCUAL, 2012, p. 632).

Ainda, Toassa (2009), outra estudiosa da emoção, apresenta um terceiro elemento essencial para a constituição do conceito usado em nossa pesquisa, o cultural. Para Toassa (2009), com base na perspectiva histórico-cultural,

As emoções surgem como funções mentais que, das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Os sistemas psicológicos socializados criam, então, as manifestações bizarras ou belas da vida emocional (TOASSA, 2009, p. 143).

Em outras palavras, a socialização seria a conexão das formas afetivas, das funções psíquicas e biológicas, permeadas pela cultura. Isso vai ao encontro do que propõem as autoras Costa e Pascual (2012) ao explicitarem que: “as interações entre o biológico, posto cabível ao cérebro humano, e a cultura são determinantes do surgimento das funções psicológicas superiores, no caso as emoções e, conseqüentemente, da própria condição humana” (COSTA, PASCUAL, 2012, p. 63). Isso revela que considerar a cultura é pertinente para a produção das emoções. Há uma tendência comum em dar valor natural, apenas, às discussões de nível afetivo ou emocional, pois o que parece se destacar é o lado biológico em determinadas discussões de senso comum. No entanto, muitos que comungam do senso comum acabam se esquecendo que o sujeito não se desenvolve apenas de forma biológica/fisiológica, e sim de sua contínua ligação com o social, o cultural e o histórico. Essas explicações são fundamentais para estabelecermos relações com o nosso contexto de pesquisa, além de explicar que as relações sociais são afetadas por emoções e sentimentos.

O estudo desses aspectos é pertinente pelo fato de haver uma necessidade de compreendermos as relações sociais pelo viés emocional, haja vista que é um modo de conceber as relações que podem influenciar grandemente na decisão de enfrentá-las ou abandoná-las posteriormente. Além disso, o cenário educacional em que os futuros professores poderão trabalhar sofre transformações constantes, esse fato deve servir de alerta para que repensem o que estão recebendo como formação.

No que tange à contemporaneidade, as relações sociais têm exigido um maior preparo emocional das pessoas, em razão da rapidez com que as mudanças vêm acontecendo. Uma delas é a mudança de comportamento em função dos diferentes sentimentos que permeiam as relações humanas em quaisquer ambientes de convivência e interação, seja no trabalho, com a família, entre outros. Em relação a essa mudança de comportamento, Giddens (1983) ressalta que

O mundo da alta modernidade certamente se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais. E está repleto de riscos e perigos, para os quais o termo “crise” - não como mera interrupção, mas como um estado de coisas mais ou menos permanente - é particularmente adequado. No entanto, ele também penetra profundamente no centro da auto-identidade e dos sentimentos pessoais (GIDDENS, 1983, p. 19).

Como resultado dessas mudanças comportamentais que a modernidade vem desencadeando no ser humano, a ansiedade, por exemplo, tem sido um sintoma recorrente e precoce, afetando cada vez mais jovens e adultos. Giddens (1983, p. 19) explica que: “a ansiedade é o correlato natural dos perigos. É causada por circunstâncias perturbadoras, ou por sua ameaça, mas também ajuda a mobilizar respostas adaptativas e novas iniciativas”. Com isso, percebemos que a sociedade vem exigindo mais preparo dos sujeitos para o mundo do trabalho, o que faz com que a competitividade aumente e a qualificação seja mais concorrida, influenciando diretamente no estado emocional de cada um. O sujeito, ao se ver em disputa nessa corrida ao sucesso, começa a cobrar mais de si e se vê na obrigação de ser melhor que os outros, o que pode ir prejudicando substancialmente sua saúde física e mental, conforme salienta Giddens (1983).

Com efeito, parte desses sintomas se devem aos avanços tecnológicos que cada vez mais tomam espaço de certas funções que são realizadas manualmente, como no caso, por exemplo, de um álbum de fotos digital, o qual possui um display que vai mostrando as fotos sem precisar pegar o

álbum físico e ficar folheando foto por foto, como fazíamos muitas vezes. Não podemos negar a evolução dos meios de comunicação e nem a importância disso, a qual tem contribuído significativamente em muitos aspectos no estreitamento das relações e das interações humanas. Por outro lado, tal desenvolvimento tem surtido efeitos na mudança de hábitos, na cultura e na forma de se relacionar com as pessoas. A esse respeito, o autor ressalta que

Em vários aspectos fundamentais, as instituições modernas apresentam certas discontinuidades com as culturas e modos de vida pré-modernos. Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. O mundo moderno é um “mundo com disparada”: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a amplitude e profundidade com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores (GIDDENS, 1983, p. 22).

É perceptível a preocupação das pessoas ao tentarem se adequar a essa nova ordem de vida ditada pela tecnologia. Acostumadas a um padrão tradicional em que tudo era feito manualmente, como, para os professores, a realização da chamada e registro de conteúdos trabalhados em sala de aula que eram feitos apenas no livro físico, diferente do momento atual, em que quase tudo é feito por celular ou *tablet*. Há muitos profissionais que têm dificuldade em usar a tecnologia e acabam sendo superados por jovens, pois a correria do dia a dia não lhes permite a especialização em um curso profissionalizante ou algo do gênero. Diante disso, o indivíduo se sente ultrapassado, excluído, o que abre espaço para a procura de terapeutas, profissionais da psicologia que lhe ofereçam amparo psicológico, conforme salienta o autor ao afirmar que

A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais. A terapia oferece alguém para quem podemos nos voltar, uma versão secular do confessor (GIDDENS, 1983, p. 38).

Para o autor, o método da terapia não é simplesmente um meio de lidar com os novos transtornos e pânico, mas uma forma de trabalhar o eu, canalizar suas dores procurando a raiz do problema e tratando-a. O silêncio daqueles que sofrem com ansiedade pode acorrentá-los ainda mais aos seus problemas e não falar sobre tais questões contribui para o agravamento desse quadro.

Além disso, embora na época da coleta de dados para a realização de nossa pesquisa tivéssemos o contexto de ensino presencial, há que se considerar que, na conjuntura atual, o cenário educacional se transformou consideravelmente migrando para o ensino remoto de caráter emergencial em função da pandemia da COVID-19³⁵, que afeta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem e de formação pelo uso da tecnologia envolvendo diferentes ferramentas digitais. Trata-se de uma nova realidade instaurada e que demanda um suporte diferenciado a educadores, professores, pesquisadores e estudantes, seja do contexto da Educação Básica, do Ensino Superior ou de contextos específicos de formação docente, inicial ou continuada. Realidade esta que tem contribuído para firmar a desigualdade social da educação no Brasil a partir da dificuldade de acesso às diferentes tecnologias de comunicação. A nosso ver, é necessário que a sociedade se organize de modo a atender estas demandas a fim de contribuir para a continuidade do

³⁵Segundo a OMS, trata-se de uma doença provocada pelo coronavírus, que é uma família de vírus que causa infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto no final de 2019, após casos registrados na China. As principais medidas para conter a proliferação do vírus são baseadas na prevenção. Maiores informações disponíveis em: <<https://www.unasus.gov.br/especial/covid19/populacao>>.

desenvolvimento educacional e social. No que diz respeito aos aspectos afetivo-emocionais, há dificuldades que se apresentam em um percurso de formação docente inicial, seja em relação a uso de ferramentas tecnológicas ou de outra natureza, seja referente a relações interpessoais nas diferentes interações sociais, por isso é fundamental que os aspectos culturais e afetivos sejam levados em conta, não somente considerando-se o momento da formação, mas da atuação futura dos professores.

A discussão que propomos com este trabalho é para que o professor formador e o futuro professor, no curso de Letras, não exerçam apenas uma relação formal, isto é, destituída de afeto. Sugerimos que a formação recebida no curso dê espaço para a sensibilidade e empatia nas relações com o outro. Em outras palavras, para que os profissionais se sintam mais capacitados a se relacionarem com outros seres humanos, é necessária uma formação que permita trabalhar com a capacidade de entender e lidar com as mudanças, para que, assim, forme profissionais mais bem preparados para enfrentar as adversidades do dia a dia.

Os profissionais que preparam outros seres humanos, como no caso dos professores formadores em cursos de licenciaturas, devem estar dispostos a ouvir e aconselhar os futuros profissionais, permitindo uma relação de confiança entre ambos, embora saibamos que sentir-se seguro na relação com o outro é algo bastante complexo, pois nunca sabemos a real intenção e interesse do outro em nós. Porém, é importante termos ciência de que a relação entre os seres humanos pode acontecer pela confiança gerada entre ambos. Essa confiança tanto pode ajudar quanto frustrar, segundo Giddens (1983). No primeiro caso, pode ajudar a resolver os impasses sofridos por uma pessoa. No segundo caso, pode contribuir para gerar mais impasses, pois, conforme ressalta o autor (1983, p. 39), as atitudes de confiança “estão diretamente ligadas à segurança psicológica dos indivíduos e grupos. Confiança e segurança, risco e perigo, existem em conjunções historicamente únicas nas condições da modernidade”. Em outras palavras, para que haja uma boa interação entre aluno e professor, é necessário desenvolver um nível de confiança que permita a abertura para conversas, exposições de dificuldades entre outras possibilidades.

Diante disso, convém reafirmarmos que o contexto atual é constituído de constantes desafios, tanto no nível político, quanto em relação a novas tradições que se estabelecem na cultura da sociedade. Com isso, as mudanças atingem a todos em todos os aspectos. Por essas razões, estudar os aspectos afetivo-emocionais, como propomos nesta discussão, pode contribuir para ressignificarmos os contextos de formação docente. Trazer à discussão esses aspectos pode sensibilizar a forma como se dão as relações dos futuros professores com o meio acadêmico no qual são expostos em suas atividades da graduação. Por exemplo, um aluno que participa de uma atividade, seja ela qual for, se tiver algum obstáculo que possa vir a constrangê-lo ou o impeça, mesmo que de forma abstrata, a criar um afeto para continuar participando dela, este obstáculo pode ser um impulso para cessar a participação na atividade ou criar uma resistência. Posteriormente, isso poderá incidir em um conhecimento lacunar, uma vez que o que o PF poderia ter como acréscimo em sua formação se tornará uma lacuna. Portanto, desenvolver uma discussão que priorize ou leve em conta os aspectos afetivo-emocionais como ponto essencial no processo de desenvolvimento do PF torna-se fundamental.

A seguir, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados em nossos estudos por meio da perspectiva interdisciplinar de pesquisa.

Uma abordagem interdisciplinar de pesquisa

Tomamos a Interdisciplinaridade como uma contribuição teórica e metodológica, permitindo-nos envolver as áreas da psicologia e filosofia no que concerne à discussão dos aspectos afetivo-emocionais na formação de professores, uma vez que são bases para a formação humana, social e profissional do futuro professor. Independente da área do conhecimento em que o professor em formação atuar, ele precisa ter conhecimento sobre esses dois aspectos e saber como

desenvolvê-los em sua vida profissional, de forma a não prejudicar a si e nem aos outros em seu meio social. Assim, a Interdisciplinaridade surge como uma forma alternativa e complementar na produção do conhecimento. Segundo Alvarenga,

A interdisciplinaridade apresenta-se, a partir dos anos de 1960, como uma importante precursora não somente na crítica, mas, sobretudo, na busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica. Ela passa, então a constituir, em função de sua proposta, um modo inovador na produção de conhecimento científico, mas é considerada, ao mesmo tempo, alternativa e complemento do modo disciplinar do pensamento (ALVARENGA *et al*, 2005; SOMMERMAN, 2006).

Para tanto, aliadas à perspectiva da interdisciplinaridade enquanto pesquisa, pautamos nossos estudos também em Morin (1991), ao tratar do pensamento complexo como elemento fundamental para se entender um determinado objeto de estudo sob o viés da pesquisa interdisciplinar. Para o autor, o pensamento complexo pode contribuir para possíveis articulações entre campos disciplinares por meio de diálogos, permitindo uma compreensão mais ampliada acerca de um objeto ou fenômeno a ser estudado por meio de diversos fatores que podem influenciar ou constituir tal objeto ou fenômeno. Por essas razões, Morin (1991, 2005, 2016) sistematizou alguns princípios para nos auxiliar na compreensão do pensamento complexo, dentre os quais destacamos os seguintes: o dialógico, o hologramático e o de organização recursiva.

No que diz respeito ao princípio dialógico, trata-se de duas lógicas contrárias, mas que podem se complementar sem perder a dualidade de cada uma e, para que uma exista, é necessário que outra aconteça (SOUZA, 2019). Nessa perspectiva, Morin (2016, p. 105) defende que

[...] Dialógico significa unidade simbiótica de duas lógicas que, ao mesmo tempo, se alimentam, competem entre si, parasitam-se mutuamente, opõem-se e combatem-se até a morte. Eu disse dialógico não para afastar a ideia de dialética, mas para que a ideia de dialógica derive-se dela. A dialética da ordem e da desordem se situa no nível dos fenômenos; a ideia de diálogo no nível do princípio, [...] do paradigma (MORIN, 2016, p. 105).

Em outras palavras, o princípio dialógico permite-nos estabelecer um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento no sentido de se produzir outro conhecimento, além de contribuir para refletirmos sobre os diferentes aspectos que podem se apresentar na constituição de um determinado fenômeno.

No que concerne ao princípio hologramático, a representação por meio de um holograma evidencia um ponto por menor que seja envolvendo a totalidade de uma determinada imagem representada. De acordo com Morin (1991, 1996, 2005), devemos olhar o todo e também as partes, considerando-se a relação multidimensional que os envolve, pois, segundo o autor (1991, p. 107), “não apenas a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo”. Assim, entendemos que os sujeitos se inserem em determinados contextos sociais que, ao mesmo tempo, os constituirão em seus aspectos particulares como os culturais, sociais entre outros.

Em relação ao princípio da recursividade, trata-se de um processo que beneficia produtos e produtores simultaneamente. No caso de nossa pesquisa, por exemplo, temos uma relação de organização recursiva tanto entre o curso investigado e os professores de línguas em formação que dele participam, uma vez que um contribui para o desenvolvimento do outro, tanto entre o curso investigado e a sociedade no qual se insere, visto que o curso produz profissionais que atuarão na sociedade contribuindo para seu desenvolvimento, bem como a sociedade poderá oferecer contribuições ao curso investigado. Segundo Morin (1991, p. 90), trata-se de uma ideia que rompe com a projeção linear “de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez

que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor”. Em outras palavras, o princípio da recursividade remete-nos a um ciclo ininterrupto de construção de conhecimento por meio do qual se beneficiam tanto quem produz contribuição social ou cultural, quanto quem a recebe, pois aquele que recebe, por sua vez, contribui com seus conhecimentos recebidos para a sociedade na qual se insere.

Os princípios abordados são complementares entre si e, como o pensamento complexo propõe, há uma interação entre tudo o que constitui o universo e não há nada totalmente isolado (MORIN, 1991, 1996, 2005). Com isso, buscamos entender as possíveis relações entre os dados obtidos com nossa pesquisa.

Contexto de produção da investigação realizada

Neste tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na realização de nossa pesquisa, apontando os instrumentos de coleta e de geração de dados, bem como os procedimentos de análise. Inicialmente, tratamos do contexto de produção, explicitando a circunstância investigada, os participantes, para, no final, mostrar os procedimentos metodológicos e a natureza da pesquisa.

Nossa pesquisa teve como *locus* de coleta de dados o espaço da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. A Universidade Estadual do Paraná - Unespar foi criada pela Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, tendo modificações nos anos seguintes, segundo informações no *site* da instituição. De acordo com a Proposta Político Pedagógico (PPC) do curso de Letras (2018, p. 7), “a UNESPAR foi credenciada pelo Decreto Estadual 9.538 de 5 de dezembro de 2013. O Curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas integra, atualmente, um dos 67 cursos de graduação da Universidade, não mais um dos 10 cursos da FECILCAM”, como antes de seu credenciamento.

A instituição conta com 10 cursos de graduação (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção Agroindustrial, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Turismo e Meio Ambiente) e 4 cursos de Mestrado (PPGHP – Programa de Pós-Graduação em História Pública, PPGSeD – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História e PRPGEM – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática), além de cursos de especialização nas áreas de Geografia, Pedagogia/Psicologia e Letras. A Universidade tem inúmeros referenciais de qualidade para ensino, extensão e pesquisa em nível superior e tem como missão gerar e difundir conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação nas diferentes áreas do saber para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, conforme informações no *site* da instituição. A instituição também conta com projetos e programas visando o desenvolvimento acadêmico do estudante, dentre os quais podemos citar: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), PIC (Programa de Iniciação Científica), projetos de extensão, grupos de pesquisa e de discussão de textos entre outros.

No que concerne ao curso de Letras, segundo o documento da PPC do curso (2018, p. 11), a instituição assume dois grandes compromissos, a saber: a) o “princípio de qualidade” envolvendo a “produção e difusão de conhecimentos”; e b) uma “política de responsabilidade social”, contemplando valores como o da “liberdade, ética, identidade, responsabilidade, pluralidade e cidadania”, com vistas à “inclusão social, desenvolvimento humano, social e integral, desenvolvimento econômico, respeito ao meio ambiente e à cultura” (PPI, 2012, p. 13).

No que tange aos participantes da pesquisa, o grupo constituiu-se de 12 PF do quarto ano do curso de Letras, turma de 2018. É importante ressaltar que muitos dos estudantes da Unespar, *Campus* de Campo Mourão, não são residentes da cidade da Instituição, sendo a grande maioria de outras cidades da região, como Luiziana, Iretama, Goioerê, Boa Esperança, Peabiru, Araruna,

Roncador, Quinta do Sol, Fênix, Barbosa Ferraz, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão entre outras. Esses estudantes, por meio da necessidade, pagam transporte coletivo para se deslocarem até a faculdade, sendo que muitos ainda não completaram a idade suficiente para poderem dirigir seu próprio veículo ou por não terem nem recursos próprios para se locomoverem ou condições de manterem gastos com automóveis. Ressaltamos o fato de os estudantes morarem em municípios diferentes, envolvendo realidades diversas, diferentes daquelas às quais estamos habituados em um centro maior, o que pode diferir nas análises e interpretação dos dados.

Os PF, participantes de nossa pesquisa, possuíam uma faixa etária entre 21 e 35 anos e alguns atuavam na área da educação ou em outras áreas, enquanto outros ainda não trabalhavam devido ao seu engajamento com as atividades propiciadas pelo contexto universitário. Três acadêmicos eram do sexo masculino e o restante da turma do sexo feminino. A escolha dos participantes se deu pelo fato de que, por se tratarem de acadêmicos em reta final de término da graduação, pensamos que poderiam ter mais experiências e consciência para falarem a respeito de seu processo de formação, uma vez que haviam finalizado dois momentos de estágio, o do 3º ano e o do 4º ano do curso. Além disso, estavam há mais tempo no meio acadêmico e podiam falar com mais propriedade sobre as expectativas, angústias, dificuldades vividas e os obstáculos enfrentados para chegarem até o ano final, bem como sobre as possíveis contribuições e limitações do curso para a sua formação humana, social e profissional, evidenciando, assim, seus sentimentos.

Para a coleta de dados, aplicamos um questionário junto aos PF, totalizando doze participações. Ainda, durante este momento da aplicação do questionário, definimos junto aos participantes a melhor forma de nos referirmos a eles para que não usássemos seus verdadeiros nomes no texto escrito da dissertação. Dessa forma, os participantes da pesquisa concluíram que (PF) refletiria bem a condição deles, uma vez que deixaram de ser somente alunos e tomaram consciência do papel social e profissional que estava sendo construído.

Quanto à estrutura do questionário, ele é composto de uma parte introdutória sobre o perfil dos PF participantes da pesquisa com o objetivo de identificar o sexo e a idade, uma questão objetiva e sete discursivas. As perguntas produzidas para o questionário tiveram o objetivo de contribuir para que os acadêmicos expusessem seus sentimentos em relação às vivências propiciadas pelo espaço da instituição. Para uma maior compreensão da proposta do questionário, apresentamos suas perguntas, os temas respectivos e a finalidade de cada pergunta, como ilustra o Quadro 2:

Quadro 2 - Perguntas, temas e suas finalidades

PERGUNTAS	TEMAS	FINALIDADES
Marque com um X as atividades externas ao Curso de Letras, das quais você participou no contexto acadêmico.	Atividades externas ao Curso de Letras, das quais o PF participou no contexto acadêmico.	Identificar as atividades mais vivenciadas pelos acadêmicos.
Quais foram suas expectativas ao ingressar no Curso de Letras? Elas foram atendidas? Justifique sua resposta.	Expectativas ao ingressar no Curso de Letras e se foram atendidas, com justificativa de resposta.	Compreender o que os professores esperavam do curso ao nele ingressarem.
Quando há alguma frustração em momentos de interação com outras pessoas no contexto acadêmico, como você costuma reagir? E como você se sente depois? Justifique sua resposta.	Frustração e sentimento em momentos de interação com outras pessoas no contexto acadêmico, com justificativa de resposta.	Saber como os estudantes reagem emocionalmente frente às situações propiciadas por frustrações e/ou outros sentimentos.
Em quais das suas vivências acadêmicas você se sente mais aberto ou mais confiante para interagir? Como você se sente com isso? Explique seus argumentos.	Vivências acadêmicas que geram confiança para interagir, com apresentação de argumentos.	Entender quais aspectos estas vivências propiciaram confiança ao estudante para interação.

Descreva uma situação que tenha sido a mais marcante em seu processo de formação inicial, se gostou ou não de algumas coisas e como você se sentiu em relação à essa situação. Explique suas razões.	Descrição de uma situação que tenha sido a mais marcante no processo de formação inicial, se gostou ou não de algumas coisas e como o PF se sentiu em relação à essa situação, com explicação de suas razões.	Entender uma situação marcante que o estudante tenha vivido.
Quais foram seus sentimentos sobre o período de realização do Estágio Supervisionado de ambas as línguas, portuguesa e inglesa? Aponte seus medos, desafios, entre outros aspectos que você considere relevantes e que tenham ocorrido neste momento do Estágio e/ou durante todo o processo de formação inicial.	Sentimentos sobre o período de realização do Estágio Supervisionado de ambas as línguas, portuguesa e inglesa, envolvendo medos, desafios, entre outros aspectos que o PF considere relevantes.	Entender os sentimentos vividos no período do Estágio Supervisionado.
Quando e como uma pessoa começa a se sentir professor ao longo do curso de licenciatura? Justifique sua resposta colocando um pouco da sua experiência?	Tomada de consciência sobre o sentimento de ser professor ao longo do curso de licenciatura com justificativa de resposta, fazendo referência à própria experiência.	Entender a subjetividade do que é ser professor para o futuro professor e como isso influencia na Formação.
Quais as possíveis contribuições e/ou limitações, problemas ou conflitos encontrados em suas vivências de professores de línguas em formação durante a graduação e em que aspectos elas têm influenciado em sua formação humana e profissional? Justifique sua resposta.	Contribuições e/ou limitações, problemas ou conflitos encontrados nas vivências de professores de línguas em formação durante a graduação e em que aspectos elas têm influenciado na formação humana e profissional do PF com justificativa de resposta.	Entender como as contribuições ou limitações vivenciadas no curso podem influenciar a formação humana do futuro professor.

Fonte: Oliveira (NO PRELO, 2020).

No que se refere ao tratamento dos dados, para esta proposta de discussão, ancoramos nossas análises em alguns dos princípios propostos pela Teoria da Complexidade (MORIN, 1991; 2005), tomando por base: o dialógico, que envolve duas lógicas antagônicas, mas que são complementares se retroalimentando; o da recursividade, que considera que “tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor” (MORIN, 1991, p. 90); e o hologramático, que refere-se ao fato de que as partes se inserem em um todo e este encontra-se nas partes. Para o autor, esses três princípios estão conectados. Podemos entender isso ao pensar que os sujeitos se preparam para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade, no caso dos professores de línguas, ao mesmo tempo em que a sociedade os prepara para agir no mundo e transformá-lo. Trata-se de uma relação entre a parte e o todo constituindo um ciclo de retroalimentação. No caso específico de nossa pesquisa, as percepções dos PF podem gerar novas propostas para o curso e o contexto investigado, como um todo, o qual, por sua vez, pode propiciar novos desafios para os professores em formação de outras turmas, modificando suas expectativas e contribuições. Tal relação dialógica pode, dessa forma, influenciar a formação humana, social e profissional do professor de línguas, futuramente.

Com o intuito de obtermos dados que possam evidenciar nosso objeto de estudo de modo mais abrangente, nossa pesquisa inscreve-se como sendo de natureza qualitativa e quantitativa, utilizando ambos os métodos como uma abordagem mista, a fim de combinar e integrar os resultados obtidos para que possamos fazer uma interpretação desta integração. Segundo Creswell (2015, p. 2), tal abordagem possibilita “interpretações baseadas nas forças combinadas de ambos os conjuntos de dados para entender os problemas de pesquisa”³⁶. A integração de ambas as

³⁶De acordo com Creswell (2015, p. 2), trata-se de uma abordagem que permite “interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems”.

abordagens no desenvolvimento de pesquisas permite-nos uma melhor visualização dos resultados dos dados analisados, visto que uma abordagem completa o sentido da outra.

Ressignificando os resultados das análises

No que concerne às análises dos dados de nossa pesquisa e, retomando os questionamentos apresentados no início deste texto, primeiramente, identificamos as atividades externas às atividades acadêmicas referentes ao curso de Letras investigado com o objetivo de entendermos melhor o percurso de formação docente inicial. Assim, as atividades evidenciadas pelos participantes da pesquisa nos mostram as várias opções de atividades oferecidas pela instituição, bem como evidenciam a predisposição dos professores em formação ao nelas se engajarem. Nenhuma dessas atividades exigem obrigatoriedade no contexto do curso de graduação, são atividades livres e que não requerem experiência ou algo do gênero para poder participar.

A partir das atividades identificadas, produzimos uma síntese sobre as diferentes experiências, consideradas por nós atividades externas ao curso de Letras, disponibilizadas pela instituição como oportunidades para a constituição da formação profissional investigada, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese das atividades externas ao curso de letras
ATIVIDADES EXTERNAS AO CURSO DE LETRAS

Iniciação científica
Palestras
Projetos de extensão
Grupos de pesquisa: PRÁDIS, LIDERE, Espaço Marx
Cursinho solidário - UTFPR
Projetos de monitoria
Atividades e/ou projetos culturais
Atividades de atendimento aos estudantes
Projetos de extensão,
Paraná fala inglês como aluno em 2015
aplicador do TOEFL em 2017
Eventos
Grupos de estudo
Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores

Fonte: Oliveira (NO PRELO, 2020).

Percebemos que as atividades que não constam na carga horária do curso são também muito procuradas pelos professores, além de serem de naturezas diversas, voltadas tanto para a pesquisa, quanto para a docência, formação política, cultural, ou específica de língua estrangeira. Além disso, algumas delas demonstram uma constante afetividade por parte do professor em formação, como o cursinho solidário e os grupos de estudo, uma vez que a participação é de iniciativa pessoal. Assim, observamos a recorrência de algumas atividades mais que outras, como ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 – Recorrência das atividades externas ao curso de Letras evocados nas percepções dos PF

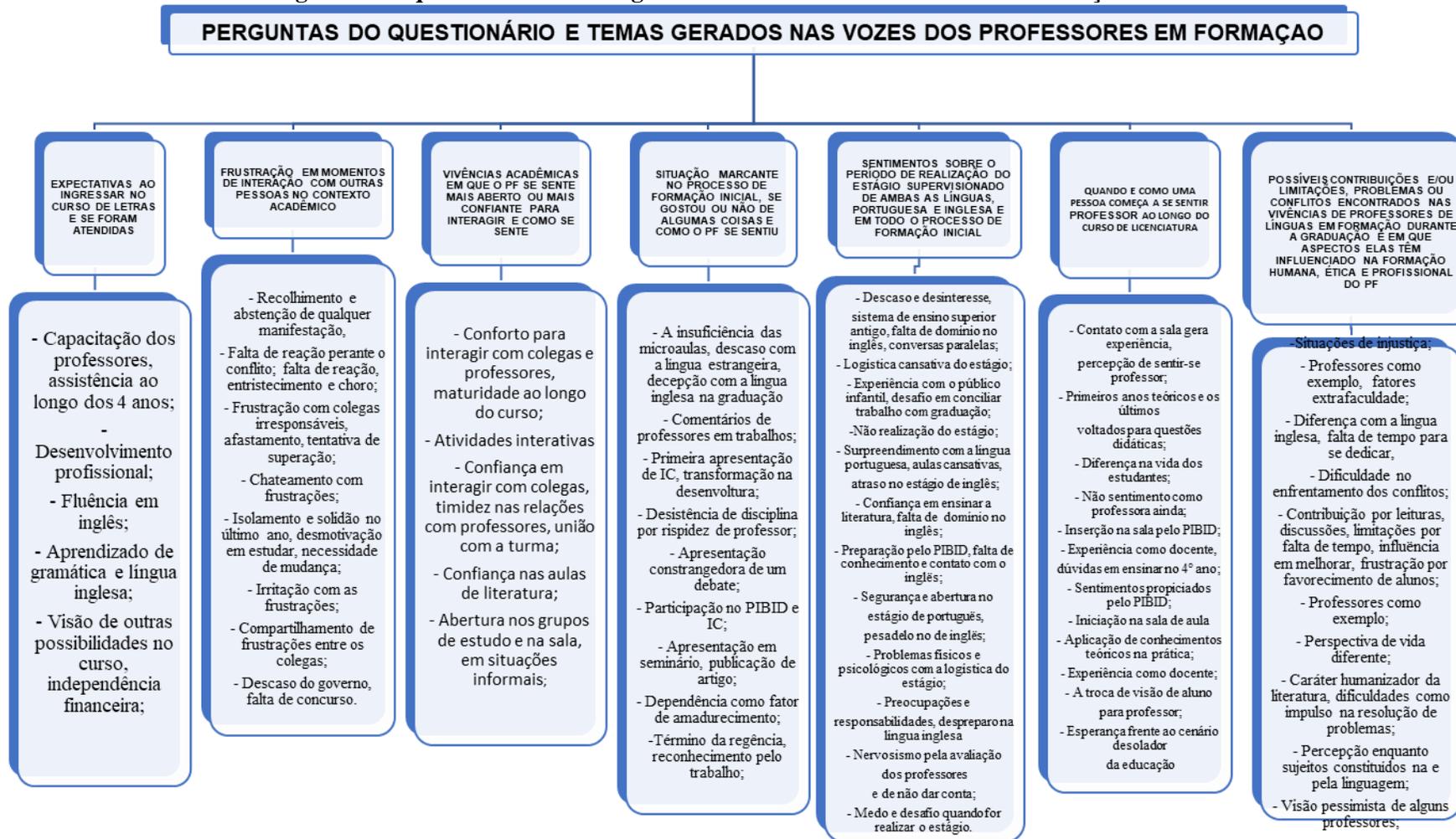
ATIVIDADES EXTERNAS AO CURSO DE LETRAS	OCORRÊNCIAS
Iniciação científica	7
Palestras	11
Projetos de extensão	3
Grupos de pesquisa	8
Projetos de monitoria	2
Atividades e/ou projetos culturais	5
Atividades de atendimento aos estudantes	2
Paraná fala inglês como aluno em 2015	2
Aplicador do TOEFL em 2017	1
Eventos	8
Grupos de estudo	5
Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores	9

Fonte: Oliveira (NO PRELO, 2020).

Os dados acima nos permitem evidenciar o grau de importância que tais atividades desempenharam na formação inicial do professor. Como podemos constatar, as palestras são atividades das quais a maioria dos PF participam, tendo onze ocorrências. Na sequência, as reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores são as atividades que se destacam com um número de nove ocorrências. Os grupos de pesquisa e os eventos também são bem procurados com oito ocorrências, e, por fim, outra atividade externa das quais os PF participam bem é a iniciação científica, com sete ocorrências. Isso nos indica que as atividades do meio acadêmico tiveram um destaque neste processo de formação, embora a segunda atividade mais procurada tenha sido as reuniões em espaços diferentes, o que nos aponta para uma formação humana estreitamente ligada à formação intelectual e profissional e que, a nosso ver, pode promover um desenvolvimento mais efetivo dos PF em relação a sua participação no âmbito da esfera acadêmica, mostrando a participação deles, suas produções, o tipo de sentimento e o que isso influenciava na continuação ou não delas. Há que se considerar também que estas atividades acadêmicas mais procuradas tinham uma carga horária valorizada ao final do curso.

Em relação aos aspectos afetivo-emocionais, expostos pelos PF a partir de suas participações no contexto universitário e como tais vivências os influenciam, sistematizamos os dados obtidos a partir da identificação de temas que emergiram das percepções dos participantes da pesquisa, referentes às perguntas subjetivas, envolvendo as questões de 2 a 8 do questionário aplicado. Para isso, organizamos tais informações na Figura 1 com o intuito de dar visibilidade às perguntas e logo abaixo apresentar os temas evocados nas falas de cada PF

Figura 1 - Esquema com os temas gerados nas vozes dos Professores em formação



Fonte: Oliveira (NO PRELO, 2020).

Os dados ilustrados na Figura 1 evidenciaram alguns aspectos importantes, a saber:

1. Papel social dos professores formadores para os formandos;
2. Sentimentos compartilhados;
3. Fragilidades do curso;
4. Amadurecimento e tomada de consciência do próprio desenvolvimento;
5. Falta de melhor explicitação dos objetivos das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa.

Quanto ao primeiro aspecto, os professores formadores têm sido o maior exemplo na formação dos PF, tanto na formação humana quanto profissional. Isso indica a importância do papel do professor formador na vida do PF, pois, muitas vezes, nos espelhamos em nosso mediador, seja ele um tutor, professor, pais, dentre outros. No entanto, quando o outro apresenta um comportamento relativamente negativo ou positivo, isso reflete naqueles que estão próximos, da mesma forma.

No que tange ao segundo aspecto, sobre os sentimentos compartilhados, constatamos uma abertura por parte dos PF em compartilhar situações ou sentimentos mais pessoais de sua vida, como, por exemplo, o relato de um dos participantes sobre o fato de que durante o processo de estágio teve alterações físicas em seu corpo. Isso pode indicar a profunda relação que a PF estabeleceu com o curso de graduação, demonstrando sentimentos que incidem não somente na sua vida profissional, mas também na vida pessoal envolvendo o nível emocional, social e físico.

No que diz respeito ao terceiro aspecto, sobre as fragilidades do curso, também percebemos um compartilhamento de pontos de vistas sobre situações que pareceram incômodas aos PF, como situações de injustiça e favorecimento a alguns alunos, o que pode indicar uma falta de explicitação quanto a como deve ser o tratamento das relações entre professor e aluno, para que não haja tratamentos diferenciados que podem prejudicar a formação dos alunos de outras formas. Nesse viés, os dados obtidos também podem indicar uma falta de diálogo entre a pessoa que está sofrendo com esse conflito e quem está causando. Pensamos que o diálogo é a forma mais adequada de resolver conflitos e barreiras, pois é por meio dele que há a possibilidade de explicar a situação e tentar encontrar possíveis resoluções para os obstáculos.

Em relação ao quarto aspecto, sobre o amadurecimento e a tomada de consciência do próprio desenvolvimento, notamos que alguns PF tiveram, em algum momento do curso, uma tomada de consciência sobre determinados aspectos, o que evidencia um amadurecimento e maior reflexão sobre a sua formação. Além disso, isso indica que houve entendimento dos objetivos reais do curso, quando, por exemplo, um dos professores relatou que suas expectativas não foram atendidas por não ter saído fluente em língua inglesa, mas que esse não atendimento não seria culpa do curso, e sim da prioridade que a PF deu aos seus estudos.

Por fim, o quinto aspecto, sobre a falta de melhor explicitação dos objetivos das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa, os dados nos permitiram ver que muitos professores tiveram quebra de expectativas em relação à língua inglesa, pois iniciaram o curso pensando que seria de uma determinada forma, isto é, que sairiam fluentes no idioma, mas terminaram não atendendo a essa expectativa. Entretanto, a cada primeiro ano do curso, a realidade de ensino e o fato de que se trata de um curso de formação e não somente de línguas é explicitado aos PF que iniciam sua participação neste contexto.

Considerando os pressupostos que Vygotsky apresenta em relação ao desenvolvimento, que tem como fundamento os princípios do Materialismo dialético de Marx e Engels, podemos situar os PF como sujeitos pertencentes a um contexto histórico que vem sofrendo transformações constantemente, agindo no meio em que vivem e por ele são transformados. Nesse meio, desenvolvem diferentes papéis bem como influenciam as pessoas próximas a eles, além do fato de que poderão influenciar seus futuros alunos (aqueles que ainda não atuam na sala de aula), após concluída a graduação.

Assim, as transformações pelas quais os PF passam na sociedade são consequências de uma relação dialética, a qual determina que eles transformam a sociedade e por ela são transformados e isso acontece no percurso da história. Esses PF estão imersos em uma cultura, costumes, práticas, religião que a sociedade lhes imputou desde que nasceram, hábitos já há muito estabelecidos, a qual permite distinguir uns dos outros, diferenciando cada grupo social. Essa cultura estabelece materiais, atividades e crenças culturalmente reconhecidos por esse grupo, bem como propõe modificações necessárias a significação deles, isto é, para que continue vivendo e modificando o seu meio.

Ademais, investigamos as expectativas e angústias dos PF ao iniciar o curso de letras, como parte dos aspectos afetivo-emocionais, e o modo como reagem aos conflitos vividos na graduação a partir da aplicação do questionário. Os dados analisados nos permitiram ver que os professores em formação entram no curso com algumas ideias pré-concebidas, como se tivessem um conhecimento a respeito do mesmo. No entanto, percebem que, ao vivenciá-lo, suas percepções vão sofrendo alterações e vão percebendo que os objetivos da graduação são outros. Isso pode significar que não é o curso que falha em seus objetivos, mas é o aluno que possui concepções adversas do que é passar por um curso de licenciatura dupla, que visa a formar o professor para atuar nas áreas de língua portuguesa e língua inglesa.

Além disso foi possível constatar, pela maioria das respostas, dificuldades ao enfrentarem os obstáculos e conflitos vivenciados pelos acadêmicos e mobilização de diversos sentimentos. Isso pode indicar uma falta de diálogo para ajudar a enfrentar aquilo que os frustram. A nosso ver, o diálogo pode contribuir para o desenvolvimento humano, pois nos constituímos quando interagimos com o meio social.

Com isso, pudemos evidenciar alguns aspectos, tais como:

a) Quanto às expectativas, independente do atendimento ou não a elas:

- Foco nas áreas disciplinares, como Literatura, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e área das linguagens (nove pessoas indicaram esse foco nessas áreas);
- Desenvolvimento de oratória e capacidade crítica uma ocorrência, com referência à área da linguagem também);
- Conclusão da graduação para ingresso no mercado de trabalho (duas pessoas diferentes - um aspecto positivo e outro negativo em função da falta de perspectiva pelo governo);

Percebemos que os PF tiveram expectativas quanto a algumas disciplinas, pois esperavam que atendessem a necessidades pessoais, sendo que o objetivo dessas disciplinas era outro. Nesse sentido, a expectativa quanto ao ingresso no mercado de trabalho logo após o término do curso foi frustrada em função do momento político pelo qual passavam esses PF, visto que não havia perspectiva de abertura de concurso na área.

Por fim, embora muitas das expectativas tenham sido frustradas, algumas não foram esperadas pelos futuros professores e se mostraram como “positivas” e como contribuições para a formação, como é o caso do desenvolvimento da oratória e capacidade crítica. Isso evidencia que nem sempre nossas expectativas serão atendidas, não por falha daquilo que esperamos, mas por não entendermos alguns pontos, como, por exemplo, o objetivo de um curso ou de uma determinada disciplina. Muitas vezes, nossas expectativas podem ser sobrepostas a outras que foram adquiridas ao longo do processo de formação, podendo atenuar a frustração que sentimos pelo que esperávamos.

Os resultados obtidos parecem indicar que, desde o ingresso dos professores de línguas em formação, não há uma compreensão da relevância de outros conteúdos ou aspectos que possam ser necessários a essa formação docente inicial com o intuito de atender às demandas da sociedade e do desenvolvimento humano, social e profissional, tais como aspectos oriundos de outras áreas do conhecimento, de nível político ou biológico, por exemplo.

- b) Quanto às angústias, envolvendo possíveis reações, identificamos os seguintes aspectos:
- Recolhimento e abstenção ou conversa com colegas, reflexão sobre acontecimentos;
 - Boa convivência com alunos e professores;
 - Falta de posicionamento, frustração, tristeza e choro;
 - Afastamento entre estudantes, de pessoas descomprometidas para estudar e aprender, tolerância ou superação de frustração;
 - Reação com maturidade superando os acontecimentos, medo, vergonha, inibição para relações acadêmicas;
 - Isolamento no último ano da graduação com desmotivação para estudo;
 - Chateação com situações indesejadas, com superação após um tempo;
 - Descontentamento nos anos anteriores com desgaste na vida profissional, pessoal e acadêmica com nervosismo e sentimento de culpa;
 - Choro e depressão junto a colegas.

É notória a visibilidade de sentimentos descritos pelos PF, que demonstraram com afinco a forma como reagem e se posicionam frente aos conflitos e adversidades enfrentados no ambiente acadêmico, o que aponta para a forma como os PF lidam com as atividades em que vivenciam na instituição e como elas afetam e produzem os aspectos afetivo-emocionais em si. A partir disso, identificamos alguns aspectos referentes às angústias dos PF no sentido de podermos melhor entender as diferentes reações produzidas no contexto acadêmico. Tais aspectos relacionados à afetividade emocional são o recolhimento, a abstenção, o afastamento ou isolamento, a chateação/frustração/descontentamento e irritação/raiva.

Estes resultados dessas análises indicam que não existe uma maneira relativamente certa ou errada de agir em relação a qualquer conflito, pois, por se tratar de uma reação biológica, social, cultural e histórica do ser humano, não podemos decidir o que sentiremos de fato ou não, mas podemos refletir sobre como determinadas vivências afetam os sentimentos. Os PF agem da forma que acreditam ser mais adequada frente às adversidades que encontram. Não obstante, não percebem que isso pode incidir na tomada de decisão quanto às próximas interações que terão com aquele que propiciou a barreira entre ambos. Um ponto pertinente é que alguns PF compartilham suas frustrações com colegas, o que ajuda no enfrentamento de algumas questões ou situações.

Compartilhar as dores existentes em si pode dar a ilusão de diminuir o fardo, o que provoca uma rápida sensação de alívio. Entretanto, se algo for pesado demais para a pessoa que sofreu o conflito, se ela não souber administrar, posteriormente pode acarretar dificuldades para a resolução dos próximos conflitos. A partir dos dados obtidos e expostos no Gráfico 1, entendemos que alguns PF se sentiram mais abertos a falar dos sentimentos, demonstrando como se sentiram em determinados momentos e no curso como um todo. Já outros pouco falaram do que sentiram. Porém, é visível que todos tiveram reflexões sobre o seu processo de graduação, o que evidenciou o uso da função cognitiva e afetiva da mente, uma vez que fizeram uma avaliação crítica do processo.

Com isso, as análises dos dados nos permitiram ver que, além das emoções, alguns falaram dos sentimentos transcritos no seu comportamento, como o fato de chorarem ou de terem crises de ansiedade e, com isso, mal-estar físico, o que evidencia a ligação entre o corpo e mente, entre o psicológico e o biológico, pois pensamento e linguagem estão imbricados, sendo essa linguagem não somente a escrita ou a oral, mas também aquela que se manifesta no corpo. A afetividade é, portanto, uma forma de linguagem que evidencia uma resposta ou uma interação com o outro.

Nossa preocupação em focar na função afetiva da mente é movida pela relação direta que se estabelece entre os PF e os aspectos afetivo-emocionais, uma vez que eles têm como correlato imediato os sentimentos e tal aspecto foi fortemente evidenciado pelos participantes da pesquisa.

O processo de busca pelos aspectos afetivo-emocionais se dá pela ação de afunilar ainda mais o conceito, com o intuito de se ter uma visão mais acurada sobre o modo como os PF

respondem a determinadas vivências no contexto acadêmico. Olhar para a função mental afetiva é estabelecer uma visão mais ampliada e perceber de onde surge, no ser humano, as manifestações afetivas, para depois entender os resultados de tais manifestações e sua possível influência nas interações sociais.

Diante da relação sujeito-objeto que os PF vivenciam durante a graduação, não somente pelas atividades proporcionadas pelo curso, mas também pela instituição, percebemos uma interação e um impacto ou afeto na decisão de manter relações com essa atividade para que possam direcionar outras pessoas a participarem posteriormente. Dessa forma, produzimos um esquema para melhor ilustrar o processo do PF participante da pesquisa e as consequências ao final de suas interações com o ambiente acadêmico, seus colegas e professores, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Processo de formação pelas interações e possíveis consequências



Fonte: Oliveira (NO PRELO, 2020).
Imagem produzida no programa *Corel Draw*.

Em outras palavras, é fundamental entendermos esse processo subjetivo pelo qual o PF vive, com todos os seus sentimentos e emoções a partir de suas experiências e vivências e como tudo isso pode influenciar ou não a sua formação. A depender das interações sociais vividas no processo de formação, pode haver resultados relativamente positivos ou não no desenvolvimento do profissional.

Após passar pela experiência de formação nesse mesmo processo dentro de si, o PF consegue elaborar, de forma consciente e inconsciente, valores, ou seja, entender como essa vivência o afetou. Posterior a esse processo, o PF vai produzir um julgamento, uma resposta para si com base na cognição e na afetividade que lhe causou tal atividade. É nesse momento que obterá uma resposta que poderá influenciar na continuação de seu envolvimento com a atividade ou restrição da sua participação nela. Daí a importância de se discutir o processo subjetivo pelo qual o PF passa, o que as atividades produziram nos PF, que tipo de sentimentos e emoções vivem a partir das atividades externas e como isso pode influenciar a continuidade ou não delas ou de seu percurso profissional.

A forma como são recepcionados dentro de determinada atividade pode vir a oferecer

obstáculos, causar receios ou constrangimentos no PF. Do mesmo modo, essa mesma atividade pode causar uma satisfação grande a ponto de incitar o desejo de continuar, convidar outros colegas para participar das atividades, dentre outros efeitos. Assim, é nesse contato/interação que se produz a afetividade e é ela que vai determinar o desejo de continuar ou não de determinada atividade.

Os aspectos apresentados nos mostram que, embora os PF tenham vivido algumas ou muitas dificuldades ao longo do seu processo de formação, puderam vivenciar fatores de grandes contribuições para sua formação humana, social, intelectual e profissional. Isso nos indica que, mesmo apresentando lacunas a serem preenchidas, o curso investigado e o contexto universitário e acadêmico oferecem oportunidades significativas ao desenvolvimento do professor de línguas em formação docente inicial.

Da mesma forma que houve contribuições, os PF também apontaram limitações, o que não deixa de ser aspectos a serem repensados e ressignificados. Afinal, a nosso ver, os pontos negativos sempre servem como fatores de contribuição para reflexões, crescimento e desenvolvimento. No que tange às limitações, identificamos os seguintes aspectos:

- Descrença nos outros indivíduos;
- Falta de tempo para estudar e se dedicar à língua inglesa, o que acarretou dificuldade de concluir o curso;
- Dificuldade em enfrentar certos conflitos nas vivências;
- Dependência por reprovar no exame.

Assim, as análises nos permitiram ver que muitos PF entram no curso com grandes expectativas e que, no decorrer das atividades internas e externas ao curso de Letras, podem surgir aspectos lacunares que apontem para limitações em seu processo de formação e desenvolvimento. Entretanto, a nosso ver, tais aspectos, mesmo sendo negativos em um primeiro momento, podem servir como elementos para reflexões acerca da importância das relações sociais nos processos de ensino e aprendizagem, do próprio tempo dedicado aos estudos ou das formas de organização para o tempo de estudo, dentre outros possíveis fatores.

No entanto, muitos dos participantes de nossa pesquisa possuem o entendimento de que são constituídos na e pela linguagem, atravessados por discursos que os constituem enquanto sujeitos oriundos de contextos sócio-histórico e ideológico. Isso pode influenciar na maneira de olhar o mundo e de entender que isso reflete em todos os contextos sociais nos quais podem estar inseridos. Por isso, valorizamos a importância de um debate social acerca do processo subjetivo de formação do profissional de línguas, com vistas a um estudo sobre o que as atividades podem produzir nos PF, envolvendo os sentimentos e emoções que podem viver a partir das atividades externas como fatores que podem contribuir para a continuidade, ou não, delas e do desenvolvimento profissional do futuro professor.

Assim sendo, corroboramos com as discussões de Freire (1980), quanto à formação humana, ao ressaltar que, para que haja uma formação de fato humana, é necessário que o sujeito se aproprie de sua posição no contexto em que se encontra inserido. Ou seja, espera-se que ele tome posição ativa e não seja mero espectador da situação. Com isso, percebemos, mediante as análises, que os PF apresentam esse engajamento no contexto em que estão inseridos (o da graduação). Para além de simples estudantes, os PF se colocam na posição de futuros professores e pensam muito além da obtenção do título, pois se comprometem a participar das atividades oferecidas pela instituição. Freire (1980) destaca a criticidade como força motriz da autonomia do sujeito. É justamente essa criticidade que também destacamos nas respostas dos PF, os quais parecem compreender as lacunas, as expectativas, as angústias, as contribuições e limitações vivenciadas em seu processo de formação. Isso nos mostra um processo que culmina no desenvolvimento de uma formação humana.

Nesse mesmo viés, Tonet (2006) aponta ainda que, conforme também discutido no capítulo um, para que se alcance uma formação humana e integral, espera-se que o sujeito se aproprie de bens materiais, mas também espirituais, os quais são necessários para sua autoconstrução e emancipação humana. Podemos concluir que os PF estão bastante aptos a alcançar essa

emancipação após passarem por um complexo contexto de formação, que, conforme vimos, vai muito além de mera formação profissional. Sua criticidade, sua visão de aspectos que podem vir a contribuir ou que foram lacunas, os impulsionam a repensar as futuras experiências que possam passar em contextos futuros. Assim, entendemos que existe um trabalho com formação humana no contexto investigado, porém, que pode ser repensado, a fim de se articular a teia que envolve a tríade ensino/pesquisa/extensão, possibilitando maior diálogo entre as atividades externas e à grade curricular do curso de Letras.

Considerações finais

Este capítulo procurou discutir a formação profissional e humana do professor de línguas, evidenciando os aspectos afetivo-emocionais na formação docente inicial do professor de línguas. Na sequência, apontamos a abordagem interdisciplinar de pesquisa como metodologia norteadora deste estudo. Em seguida, apresentamos o contexto de produção da pesquisa realizada e, por fim, discutimos os resultados das análises do estudo desenvolvido, indicando os aspectos afetivo-emocionais identificados na formação dos professores de línguas do contexto investigado.

O avanço da pesquisa quanto à discussão teórica, descrição do contexto investigado e a análise dos dados obtidos nos permitiram entender mais amplamente que os aspectos afetivo-emocionais, tratados como aspectos subjetivos do ser humano formados a partir da linguagem usada na interação com outros sujeitos, podem influenciar ou constituir a formação humana, profissional e social de um curso de formação docente inicial de professores de línguas a partir de seus desafios e avanços.

No que se refere às atividades externas ao curso de Letras, envolvem diversas categorias voltadas tanto para a docência e a pesquisa, quanto para a formação cultural e política. Dentre estas atividades, encontramos: Iniciação científica, Palestras, Projetos de extensão – cursinho solidário 29 de abril na UTFPR, Grupos de pesquisa: PRÁDIS, LIDERE, Espaço Marx, Projetos de monitoria, Atividades e/ou projetos culturais, Atividades de atendimento aos estudantes, Projetos de extensão, Paraná fala inglês como aluno em 2015, aplicador do TOEFL em 2017, Eventos, Grupos de estudo e Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. As análises dos dados nos permitiram constatar um grande engajamento por parte dos PF ao participarem dessas diversas atividades. Com isso, notamos um processo de reflexão crítica por parte dos PF em relação às experiências vividas, e não uma participação vaga com o objetivo apenas de obter certificação.

Quanto aos aspectos afetivo-emocionais, evidenciamos alguns aspectos por meio das expectativas e angústias de professores de línguas em formação, ao participarem de diferentes vivências no curso investigado e no contexto universitário em que se inserem. Os PF mobilizaram seus sentimentos e emoções na hora de responder, permitindo-nos identificar as emoções vivenciadas, de angústia, medo, tristeza, raiva, satisfação, alegria, superação dentre outras, a partir de determinadas atividades das quais participavam.

Isso revelou-nos que a afetividade se faz constantemente presente nas interações acadêmicas, podendo influenciar na relação entre o futuro professor e suas vivências em seu processo de formação. Tais interações podem propiciar momentos de reflexão e crescimento, quando essa vivência apresenta lacunas ao olhar do PF e/ou momentos de partilha da experiência em que pode relatar as especificidades que tornaram um determinado momento tão singular na formação, expressando sentimento de satisfação pelos mesmos.

No que concerne às possíveis contribuições e/ou limitações das vivências para a sua formação humana, por um lado, identificamos aspectos relacionados ao próprio desenvolvimento humano e profissional, bem como da criticidade e capacidades de escrita, análise de textos, compreensão de textos teóricos e metodológicos, estratégias de aprendizagem da língua inglesa e postura ética, boa vivência com professores formadores e perspectiva de uma vida profissional. Por

outro lado, identificamos a falta de credibilidade e confiança em outros sujeitos, falta de tempo para uma maior dedicação aos estudos da língua inglesa e dificuldades de relacionamentos. Porém, mesmo estes aspectos considerados relativamente negativos podem contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos PF a partir de suas reflexões acerca das experiências vividas.

No que tange às emoções e à afetividade, pensar na forma como os PF lidam com as emoções vivenciadas ao longo do curso de Letras pode contribuir para seu crescimento humano, social e profissional, pois a percepção e a reflexão desse processo podem propiciar um maior desenvolvimento na forma de lidar com diferentes situações em suas atuações futuras, além de oportunizarem uma maior abertura à receptividade de novas vivências. A nosso ver, entender o processo subjetivo de formação do profissional de línguas é fundamental, pois nos permite observar o que as atividades podem produzir nos PF em relação aos seus sentimentos e emoções vividas a partir das atividades externas, o que pode nos apontar fatores como contribuições para a continuidade, ou não, de tais atividades e do percurso profissional do futuro professor.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou-nos dimensionar um olhar aprofundado para os aspectos subjetivos que compõem a formação humana de sujeitos engajados e comprometidos em receber uma formação em licenciatura dupla, bem como em ter ampla bagagem e conhecimentos para contribuir com a formação de seus futuros alunos quando atuarem no contexto da sala de aula.

Por meio das discussões propostas neste texto, um de nossos intuítos foi o de evidenciar que o processo de adição de uma formação humana é complexo e requer compromisso também daquele que está recebendo/construindo essa formação, não somente do educador formador. A autonomia e emancipação humana são dois aspectos fundamentais os quais o estudante pode obter como aliados nas próximas experiências de vida, visto que para se tornar ainda mais humano no processo formativo, tais aspectos estão imbricados. Com isso, a subjetividade das interações que os PF tiveram evidenciou que o lado emocional e sentimental permeia as interações humanas por afetarem prontamente as suas vivências, sendo voltadas para o curso, para a instituição de forma ampla ou pessoais.

Entretanto, ao longo do caminho percorrido com a pesquisa investigada, uma lacuna nos foi evidenciada, referente à ausência de trabalhos que reforcem a importância das relações sociais e culturais com foco no aspecto afetivo-emocional. Daí a importância de se realizar pesquisas sobre os aspectos afetivo-emocionais no sentido de contribuir para se repensar e reavaliar as interações que ocorrem em contextos de formação. Com isso, esperamos que nossos estudos possam contribuir para pesquisas posteriores, a fim de dar continuidade à discussão da temática proposta neste texto.

Referências

ALMEIDA, M. C. X. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano III, n. 5, p. 15-29, 2005.

ALVARENGA, A. T. et al. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e sociedade**, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005.

AMARAL, V. L. **Psicologia da Educação**. Natal, RN: EDFURN, 2007.

BASSO, E. A.; MELO, S. C. A formação de professores numa perspectiva interdisciplinar: foco no trabalho e nos saberes docentes. In: BASSO, E. A.; TOGNATO, M. I. R. (orgs.). **Sociedade e desenvolvimento: diálogos interdisciplinares**. Campo Mourão: Fecilcam, p. 73-88, 2015a.

BASSO, E. A.; TOGNATO, M. I. R.; MACOWSKI, D. H. (orgs.) Interdisciplinaridade e desenvolvimento na sociedade contemporânea. In: **Sociedade e Desenvolvimento**: diálogos interdisciplinares. Campo Mourão: Fecilcam, 2015.

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

BENEVIDES, A. S. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 03, n. 5, 2006.

BICALHO, L; OLIVEIRA, M. A teoria e a prática da interdisciplinaridade em Ciência da Informação. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 47-74, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362011000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BOTA, C.; BRONCKART, J.-P; BULEA, E; DESCHOUX, C. A.; DURAND, M.; GIGER, I. P. Intelligibilité de l'action de l'agir au service de La formation e Du développement. In: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (org.) Recherche, Intervention, Formation, Travail: débats et perspectives dans le champ de la formation d'autes, **Cahiers des sciences de l'éducation**, n. 110. Genève: Université de Genève, p. 81-125, 2006.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 2º ed. Trad. Mariza Correa. Campinas: Papirus, 1997.

BRONCKART, J. Du statut et des conditions de l'interprétation de l'activité humaine. In: CANELAS-TREVISI, S. (org.). **Language, objets enseignés et travail enseignant**, Grenoble: Ellug. 2009a, p. 19-32.

BRONCKART, J. **La notion de competences est-elle pertinente em education?** L'école démocratique, 39, 2009b. Disponível em: <<http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRONCKART, J. **L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle**. Hommage à François Rastier. Doc. De travail pour le 2èmes Rencontres de l'ISD, Lisbonne, 2007.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2006/2009.

BRYMAN, A. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? **Qualitative Research**, v. 6, n. 1, 97-113, 2006.

COSTA, A. J. A.; PASCUAL, J. G. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski). **Psicologia & Sociedade**; v. 24, n. 3, p. 628-637, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research**. Third edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.) **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2011.

DIAS, M. S. L; KAFROUNI, R; BALTAZAR, C. S; STOCKI, J. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 493-500, 2014.

DOMINGUES, I. Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade, onde estamos? **Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares**, Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ieat/wp-content/uploads/2012/03/Disciplinaridade_Multi_Inter_e_Transdisciplinaridade_Ivan_Domingues.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

DONATO, S. P; ENS, R. T. A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas. In: **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2008, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat, p. 155-167, 2008.

FAZENDA, I. C. A. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2a edição. São Paulo: Cortez, p. 11-29, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. São Paulo: Paz Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FORCHEZATTO, A.; CONCEIÇÃO, G. H. Formação Humana e Educação Problematizadora no Pensamento Paulo Freire. **Revista. Adm. Educacional**, v. 3, n. 9, p. 1-161, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2290/1845>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

HABERMAS, J. Habermas and the Unfinished Project of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1999.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY B. Savoirsen (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. **Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes**. Bruxelles: De Boeck, p. 6-22, 2009.

JANTSCH, A. P.; BIACHETTI, L. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8a ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

KALISHER, C. Foto. Norman Rockwell. **Triple Self-Portrait** – óleo sobre tela e Ilustração da capa para The Saturday Evening Post, 13 de fevereiro de 1960 – 113 x 88,3 cm - Norman Rockwell Museum, Stockbridge, MA, USA. Disponível em: <<http://www.arteeblog.com/2018/02/analise-do-autorretrato-triplo-de.html>> e <<http://www.nrm.org/MT/text/TripleSelf.html>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCUSCHI, L. A. A formação intelectual do estudante de Letras. In: MOLLICA, M. C. **Linguagem para a formação em letras, educação e fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-18.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de doutorado, Programada de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. M. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MEYER, P. **O olho e o cérebro**: biofilosofia da percepção visual. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, p. 22-28.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1997.
MYERS, D. G. **Theories of Emotion**. Psychology: Seventh Edition. New York, NY: Worth Publishers, 2004.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 45-55 e 274-289.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Inglesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Deliberação nº 02/2018 de 12 de setembro de 2018. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2018.

PERRENOUD, A. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina, 2015.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SOUZA, E. M. F. **Perfil e Expectativas de Estudantes no Contexto da Formação Técnica Integrada**: reflexões em discussão. 144f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2019.

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

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde19032009-100357/>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista do Centro de Educação e Letras: Ideação**, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

VERONESI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Rev. Ciên. Méd.**, Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. **Vigotsky, L. Luria, A. Leontiev**. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São

Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

11. PROJETOS DE VIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO³⁷

Maraiza Oliveira Costa
Valéria Amorim Arantes

Introdução

O ano de 2020 tem sido marcado pela pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2). Temos perdido vidas humanas no mundo inteiro em uma guerra contra um adversário invisível. Imersos em sentimentos de perda e de desesperança nos perguntamos: quando tudo isso vai acabar? Como será nosso futuro? Como será o mundo após esta pandemia?

Vivemos um tempo em que, ao assistirmos o noticiário ou lermos o jornal, a palavra mais mencionada é morte. A pandemia tem trazido esta temática para a pauta do dia e, junto com ela, a oportunidade de refletirmos sobre a vida: qual é o sentido da vida? Quanto vale a vida humana? O que os sobreviventes desta crise têm a aprender com a morte de tantas pessoas? Pesquisas como as de Carstensen, Isaacowitz e Charles (1999) têm mostrado que a proximidade da morte coloca em xeque os valores que damos à vida e às relações que estabelecemos com as pessoas à nossa volta. Em outras palavras, a tomada de consciência da finitude parece favorecer a busca por objetivos e vínculos emocionalmente significativos para a pessoa, bem como o foco naquelas ações no tempo presente e que contribuam para se alcançá-los.

Ana Claudia Quintana Arantes, médica paliativista brasileira, escreve que “a morte é uma ponte para a vida” (ARANTES, 2019, p. 14). Após acompanhar inúmeros pacientes terminais, a autora afirma que a morte pode ser uma excelente conselheira à medida que nos ensina o que realmente importa: “é impressionante como todos adquirem uma verdadeira ‘antena’ captadora de verdade quando se aproximam da morte e experimentam o sofrimento da finitude. Parecem oráculos” (ARANTES, 2019, p. 46). De fato, se imaginarmos que morreríamos amanhã, certamente olharíamos para nossa vida hoje de forma diferente. Talvez essa pandemia e a proximidade que ela nos coloca em relação à morte nos torne mais atentos às dimensões pelas quais vale a pena viver.

Além da consciência da finitude e da valorização do tempo presente, também a ilusão pode ser uma excelente guia para este momento de crise que estamos vivendo. Em seu livro *Breve tratado de la ilusión*, o filósofo espanhol Julián Marías discorre sobre o sentido positivo da palavra *ilusión*. Para ele, “ilusão significa antecipação” (MARÍAS, 1985b, p. 39, tradução nossa), ter ilusão é fundamental para a vida, sem ela não teríamos filhos, não nos casaríamos e não ensinaríamos às próximas gerações. Sem ela não viveríamos o cotidiano de nossos dias. Nas palavras do autor: “[...] ilusão refere-se ao que pretende ser, mais precisamente a quem pretende ser e sente que deve ser, mesmo que tenha sérias dúvidas se chegará a sê-lo ou esteja convencido de que nunca o será” (MARÍAS, 1985a, p. 89, tradução nossa).

Ainda para Marías (1985b), viver não significa um *a priori*; a vida não está dada, pronta, esperando apenas para ser cumprida. O ser humano antecipa, ainda que não tenha consciência disso, suas ações e o seu *ser no mundo*. Dessa maneira, a vida é sempre sinônimo de possibilidades e, portanto, sinônimo de projeções. O ato de projetar é imbuído de propósito. Diferentemente dos outros animais, o ser humano, ao fazer uma refeição, por exemplo, não simplesmente reage ao estímulo da fome, mas interpreta esse ato e o antecipa mentalmente. A relação do ser humano com

³⁷Este texto foi construído com base em dados de uma pesquisa em andamento, em nível de doutorado, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo título é “Projetos de vida, envelhecimento e educação: a importância do aprendizado ao longo da vida”.

o mundo é precedida pela antecipação do viver, pelo projetar. Os homens e as mulheres precisam inventar, imaginar sua vida para vivê-la e é somente a partir disto que se tornam autores de sua própria história (MARÍAS, 1985b).

Marías (1985b) não deixa de considerar a determinação das condições concretas e materiais na vida das pessoas. Para ele, diante do contexto social e histórico no qual o ser humano está inserido, ele torna-se autor de parte das possibilidades para sua vida. À medida que se apropria deste mundo, ele pode ir elegendo, entre o universo de possibilidades, aquelas que irá adotar em seu esquema de vida:

[...] para que essas possibilidades recebidas possam ser minhas [...] eu tenho que fazer alguma coisa: concretamente, eleger entre elas, decidir qual irei adotar entre as que me são oferecidas pelo contorno; e isto é determinado por um esquema de vida, mais vago e geral, do qual sou o irrenunciável autor [...] (MARÍAS, 1985b, p. 218-219).

Na esteira de Julián Marías, Machado (2006, p. 84) afirma que “sem projetos não nos constituímos como pessoas, não realizamos nossa identidade pessoal, não nos mantemos vivos. É próprio do ser humano fazer da própria vida um projeto”. Acrescenta, ainda, que, além dos projetos pessoais, também faz parte da essência humana construir projetos que ultrapassem os interesses do próprio indivíduo: “é marcadamente humana a necessidade de participação do sentimento de fazer parte de algo maior, de partilhar metas com outras pessoas, em diversos âmbitos. Em outras palavras, não vivemos sem projetos em sentido coletivo” (MACHADO, 2006, p. 84-85).

Para Seligman (2019, p. 335), é fundamental que o ser humano reflita sobre o sentido de sua vida e se vincule a algo maior que ele mesmo. Nas palavras do autor: “a vida que não está comprometida com nada maior do que si mesma é uma vida sem sentido”.

A Logoterapia é uma abordagem psicológica que tem como discussão central a busca de sentido na vida. Seu criador foi Viktor E. Frankl, um psiquiatra judeu, vítima do holocausto, que transformou a experiência de sofrimento vivenciada nos campos de concentração nazistas em ricos ensinamentos para a área de psicologia (FRANKL, 2005, 2008). Frankl (2005, p. 18) observou que ter um sentido para a vida pode determinar, inclusive, a sobrevivência humana em situações limites e de sofrimento. Nas palavras do autor: “[...] se uma pessoa chegou a colocar as bases do sentido que procurava, então está pronta a sofrer, a oferecer sacrifícios, a dar até, se necessário, a própria vida por amor daquele sentido”. Mas, de modo contrário, “se não existir algum sentido para seu viver, uma pessoa tende a tirar-se a vida e está pronta para fazê-lo mesmo que todas suas necessidades sob qualquer aspecto estejam satisfeitas” (FRANKL, 2005, p. 18).

Ainda de acordo com Frankl (2005), diante de uma situação em que não podemos modificar, a mudança de nós mesmos é o desafio que se coloca. Esta dimensão que ele chama de *liberdade espiritual* nunca pode ser tirada do ser humano, de modo que: “a liberdade espiritual do ser humano, a qual não se lhe pode tirar, permite-lhe, até o último suspiro, configurar sua vida de modo que tenha sentido (FRANKL, 2005, p. 89). Assim, as situações inesperadas da vida são oportunidades de nos modificar enquanto seres humanos, dizendo “sim à vida, apesar de sua transitoriedade”, (FRANKL, 2005, p. 106) e isso parece ser sustentado pela “capacidade de transcender o próprio eu” (FRANKL, 2005, p. 36).

O psiquiatra vienense analisa o tempo contemporâneo como permeado de um vazio existencial, o que ele chama de *neurose de massa*, causada pela falta de sentido na vida, nas ações e nos pensamentos humanos. Um dos remédios contra essa neurose generalizada é a autotranscendência, ou seja, viver para além de si mesmo, de seus próprios interesses, de seus próprios desejos hedonistas. No livro *Os sofrimentos de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver*, Frankl (2005) afirma:

o ser humano sempre aponta para algo além de si mesmo, para algo que não é ele mesmo – para algo ou para alguém: para um sentido que se deve cumprir, ou para um outro ser humano, a cujo encontro nos dirigimos com amor. Em serviço a uma causa ou no amor a uma pessoa, realiza-se o homem a si mesmo. Quanto mais se absorve em sua tarefa, quanto mais se entrega à pessoa que ama, tanto mais ele é homem e tanto mais é si mesmo. Por conseguinte, só pode realizar a si mesmo à medida que se esquece de si mesmo, que não repara em si mesmo (FRANKL, 2015, p. 16).

Com base no exposto, compreendemos que, para que o indivíduo encontre sentido em sua existência, ele precisa construir aquilo que William Damon (2009, p. 53) chama de projeto de vida além do *self*, definido como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Considerando a relevância de se refletir acerca do conceito de projeto de vida com sentido ético nessa difícil conjuntura que vivemos, bem como apontar caminhos que possam favorecer sua construção, a seguir apresentamos um estudo de caso com o objetivo de apontarmos possíveis relações entre projetos de vida, gratidão e espiritualidade, mesmo diante das adversidades.

Percurso metodológico da pesquisa

De caráter exploratório e qualitativo, o estudo de caso apresentado a seguir faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado *Projetos de vida (purpose) de adultos e idosos brasileiros e suas dimensões afetivas*³⁸. Trata-se de uma senhora de 65 anos, cujo nome fictício é Florbela. O convite para participar da pesquisa foi feito pela própria pesquisadora, momento em que foi explicitado os objetivos do estudo e as questões éticas que envolvem as pesquisas com seres humanos. Por meio da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi descrito à participante a liberdade de vetar o uso de partes da entrevista, de recusar a responder questões que lhe causassem constrangimento, de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Esclarecemos ainda o caráter voluntário da pesquisa, o sigilo que assegura a privacidade e o anonimato, bem como o fato de a pesquisa não lhe trazer qualquer risco físico ou psicossocial.

O roteiro da entrevista utilizado foi construído com base no protocolo criado pelos Professores William Damon, Anne Colby e demais colaboradores da *Stanford Center on Adolescence*, da Universidade de Stanford (Califórnia, EUA), e utilizado na pesquisa “*Pathways to purpose in the encore years*”.

O roteiro, adaptado para os propósitos de nosso estudo, contém quarenta e sete perguntas organizadas nas seguintes temáticas: vida hoje, cotidiano, percepções; prioridades, mudanças no mundo; projetos de vida; pessoas importantes; relação com o trabalho ou aposentadoria; fase atual da vida; mortalidade/finitude; envolvimento espiritual; estudos; comunidade; voluntariado; papel de cuidador.

Assumindo o referencial teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999), descreveremos brevemente o perfil de Florbela a partir dos significados cognitivos e afetivos concernentes ao seu projeto de vida. Buscar-se-á, no discurso da entrevistada, os elementos centrais por ela destacados, os sentimentos evocados, os significados atribuídos aos elementos e aos sentimentos e, por fim, as relações e/ou implicações estabelecidas entre eles. Nesse processo, foi dada especial atenção às dimensões afetivas, com o intuito de identificá-las nas projeções futuras da participante.

³⁸Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 309671/2017-5) e coordenado pela segunda autora.

Um pouco sobre Florbela...

Florbela tem 65 anos, é casada, tem duas filhas e quatro netos. É aposentada formalmente, mas continua trabalhando a partir de um vínculo empregatício que possui há mais de vinte anos com uma grande empresa do município de Goiânia. Parar de trabalhar não faz parte dos seus planos, mas deseja mudar de carreira. No momento da entrevista, ela estava matriculada e frequentando o seu primeiro curso superior, em Psicologia. Gratidão e alegria foram sentimentos muito presentes em sua fala. Ela também expressa um grande valor pelo seu tempo de vida, o que lhe provoca *ansiedade* pela busca por cada minuto e cada oportunidade que surge para ela.

Eu sinto em relação à vida muita, assim, gratidão. Acho a vida maravilhosa. Mas tenho a sensação assim, é como se fosse desperdiçando tempo, sabe assim? Eu utilizo o tempo, mas ao mesmo tempo eu penso assim que tá desperdiçando, que estou desperdiçando, porque tem coisa demais pra fazer, que eu podia estar fazendo, sabe? Acho que isso está um pouco relacionado com a ansiedade, né, que eu tenho assim, de querer mais, mas eu acho muito bom a vida (Florbela, **Entrevista**, p. 1).

Eu sou feliz, eu sou grata aos meus pais, eles me deram o que eles tinham, né. Eu não sei, eu penso assim, nossa se eu tivesse um pouquinho de noção da vida, eu tinha feito muita coisa. Minha filha acha que eu já faço muita coisa. Tem gente que já recebe a estrada asfaltada, né, e não vai (Florbela, **Entrevista**, p. 6-7).

Um dos legados que Florbela deseja deixar para as pessoas do seu convívio é o aprendizado de viver “um dia de cada vez”, algo que aprendeu na atual fase da vida e significa fazer o melhor que pode com as possibilidades que tem hoje. Sente-se afortunada pelas experiências que viveu, pois sem elas não seria a pessoa que é atualmente. Florbela fala ainda que aprendeu a lidar com os limites do outro e de si mesma e que isso lhe trouxe menos sofrimento, mais paz e maior compreensão.

Tem a ver com isso, é isso. Esse legado de um dia de cada vez, é hoje que eu tenho pra fazer, pra construir [...] (Florbela, **Entrevista**, p. 4).

[...] eu sinto esse momento que eu consegui muitas coisas, assim, a minha forma de ver a vida, mesmo que se não fosse todos esses anos aqui, eu não seria eu hoje. A forma com que eu vejo me leva a agir de tal forma, né, então. Então algumas coisas que me mobilizavam e que não eram tão boas, mas é porque eu não tinha compreensão delas. Por exemplo, a única pessoa que eu posso mudar, é a mim mesma. Então, a outra pessoa, eu só tenho, eu só posso ir até aqui, entendeu? Ai eu não posso fazer o que só ela pode fazer por ela, eu perdia tempo querendo fazer. Essa compreensão eu ganhei, então isso não gera um sofrimento, diminui o sofrimento, porque você fica querendo mudar, então esse tempo, ele voltou pra cá, porque aí eu invisto no meu desenvolvimento, não é que eu esteja abandonando, mas esse lado eu só posso fazer isso. Preparo, tarara, posso até mastigar, mas engolir eu não posso. Mas isso dá uma paz, assim, de saber dos limites que são meus, e a Psicologia foi muito assim, pra mim, eu não estou fazendo terapia no momento, mas a questão do limite. Do que é seu e do que é do outro (Florbela, **Entrevista**, p. 6).

[...] a vida parece que é uma escada, aí cada um está num degrau, às vezes você está num degrau, mas do lado esquerdo é uma coisa, do lado direito é outra. E se a pessoa agiu dessa forma, é porque ela está nesse degrau, e esse degrau dá a ela essa

condição. E talvez você está num degrau acima dela nesse aspecto, em outro aspecto ela está acima de você [...] (Florabela, **Entrevista**, p. 9).

A família é muito importante para Florabela e isso é expresso pelo modo com que ela fala dos cuidados que destinou aos pais quando ainda eram vivos e do cuidado que tem com o esposo, filhas e netos. Considera-se um pilar para sua família:

[...] pra essas pessoas, eu sou meio que um pilar, eu fui pilar na família dos meus pais, né, e ainda sou, sou na minha família também. Quem segura as pontas” (Florabela, **Entrevista**, p. 4).

Uma das maiores preocupações que tem na vida é com sua saúde e dos seus familiares. Embora já esteja aposentada, continua trabalhando também para ter condições de pagar o plano de saúde:

O que me importa? Saúde, é, saúde, mas eu tenho uma preocupação com essa questão da saúde, de cuidar, porque eu me preocupo muito com o plano de saúde, eu falo assim que plano de saúde não é plano de saúde, é plano de doença. Então eu tô nessa, inclusive eu trabalho por conta disso e eu fico assim “gente, eu acho que eu tô remando contra a maré”. Porque a saúde, ela, todos nós vamos morrer de um jeito ou de outro, então eu tô investindo pra doença, não tô investindo pra saúde, mas eu tenho muita preocupação com isso [...] (Florabela, **Entrevista**, p. 1).

Além das prioridades apresentadas acima (gratidão, alegria, viver o tempo presente, família e saúde), Florabela expressa, durante a entrevista, aqueles elementos que são centrais para seu projeto de vida: estudar/formar-se, construir uma nova carreira profissional, retomar trabalhos voluntários e construir uma vida que dê orgulho para Deus. No quadro a seguir, apresentamos os referidos elementos, bem como os significados cognitivos e afetivos a eles atribuídos nas projeções de Florabela.

Quadro 1: Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos do projeto de vida de Florabela

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar/ Formar-se	Busca de conhecimento e sabedoria.	Realização; completude; Satisfação de um desejo; Realização do sonho de fazer um curso superior.
Construir uma nova carreira profissional	Atuar como psicóloga; Reestruturar o espaço de tratamento alternativo a partir da capacitação profissional na área da psicologia.	Sente-se animada e grata por poder realizar esse sonho.
Retomar trabalhos voluntários que ajudam	Possibilidade de trabalhar em diferentes locais e por muitos	Bem-estar;

outras pessoas.	anos; Requer capacitação e aprimoramento próprio.	Realização do desejo de se aprimorar.
Construir uma vida honrosa e de acordo com as expectativas divinas.	Atender aos desígnios de Deus.	Amor; fraternidade; empatia; gratuidade; espiritualidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

O projeto de vida de Florbela envolve o estudo e a conclusão de um curso superior. Ao terminar o curso de Psicologia, a participante sente-se conquistando um sonho antigo, mas que não encontrou chances de realizar em outros momentos. Tendo trabalhado por muitos anos em casa, como manicure, há mais de duas décadas conseguiu um emprego formal em uma empresa. Após se aposentar por idade, Florbela optou por continuar trabalhando e, com o dinheiro da aposentadoria, financiar a faculdade de Psicologia (além de pagar o plano de saúde). No momento da entrevista, ela encontrava-se no sétimo período do curso. O desejo de estudar, de saber, de conhecer é presente em sua fala em vários momentos da entrevista. Apesar de sempre ter gostado muito de ler, frequentar uma instituição de Ensino Superior era um sonho inalcançável para Florbela e daí emergem os sentimentos de *realização e completude*.

Eu espero uma realização, fechar a realização, tipo assim, completar. Eu tenho o balaio, falta a tampa. Né? Estar fazendo, colocando isso em, concretizando dessa forma, a realização desse sonho. Terminar a faculdade, que eu tô fazendo, e depois exercer a profissão (Florbela, **Entrevista**, p. 4).

É um desejo que nunca saiu de mim, né, eu vejo que eu sempre quis estar na escola, ele só ficou bem adormecido porque eu não tinha jeito nem de pensar nele. Mas na primeira oportunidade que eu vi que eu tinha, eu agarrei, foi no primeiro mês que veio a aposentadoria eu já fiz minha matrícula e já comecei (Florbela, **Entrevista**, p. 9).

Somado à dimensão do conhecimento pela via do estudo, identificamos a busca por uma nova carreira profissional, a Psicologia, como um elemento também muito nobre para Florbela. Com formação na área de terapias alternativas – *auriculoterapia, biomagnetismo, reiki, etc.* –, Florbela deseja utilizar esses conhecimentos e os da Graduação para reestruturar o espaço de tratamento que criou há alguns anos e que agora encontra-se quase desativado, devido aos compromissos que tem com a faculdade e o trabalho. Florbela deseja muito destinar um dia da semana para pessoas que não tenham condições de pagar o tratamento, projeto pelo qual ela expressa sentimentos de ânimo e muita gratidão.

[Pergunta: você planeja se aposentar em algum momento?]

Não, mas planejo mudar a função. Eu tô só esperando o momento de terminar a faculdade pra eu migrar de carreira. [...] aá a gente tem um projeto de tratamento alternativo, então a gente faz reiki, biomagnetismo. Então ele tá assim meio parado, porque as pessoas que trabalham estão cada uma, eu mesmo fui estudar, porque eu vi que precisa pra engrossar o time, o time precisa ficar forte, mas precisa de pessoas capacitadas, então eu tô lá. E a menina que faz o biomagnetismo também. [...] Mas daqui um ano e meio, dois anos vou terminar a faculdade e vou ver o que

faz assim. [...] Então a gente falou assim, vamos estruturar melhor e abrir um dia pra atender as pessoas. [...] Então a gente ainda tá, assim, não tá funcionando como se diz aberto, é um lugar pra gente estudar, discutir, trabalhar junto, porque é uma técnica que está desenvolvendo agora, ela é um pouco nova aqui, mas desde 2013, 2012 a gente já tem esse Centro aqui, que funciona assim precariamente, mas de vez em quando ele passa o dia inteiro atendendo e a pessoa pede, a gente atende. Eu não tô tendo tempo pra dedicar, mas um reiki, até o curso de benzedeira eu já fiz, porque eu gosto muito dessas coisas. Eu gosto muito da terapia alternativa então eu fiz assim a aurículo, o reiki, tem o bio, né. [...] (Florbela, **Entrevista**, p. 2).

Florbela sempre realizou, ao longo de sua vida, diversos trabalhos voluntários e ainda realiza. Entretanto, um dos seus projetos de vida é retomá-los mais fortemente quando terminar a faculdade. Acredita, inclusive, que a Graduação em Psicologia vai ajudá-la no desenvolvimento de alguns deles, como é o caso da catequese. Ela diz sentir-se bem em poder ajudar outras pessoas.

[Você já fez algo como trabalho voluntário?]

A catequese, o do enxoval, trabalho com idoso na casa de São Vicente de Paula, eu fui voluntária lá também. O enxoval do bebê. O enxoval ainda tem. Financeiramente o Pai Eterno. No São Vicente de Paula, eu ia presencial, tem muito tempo (Florbela, **Entrevista**, p. 8).

Porque eu penso assim, se você conseguir ajudar uma pessoa é uma vida, né. E uma vida é muito importante, valeu a pena, né?! Se eu tivesse a certeza, de conseguir ajudar uma pessoa em algum momento (Florbela, **Entrevista**, p. 5).

[...] Eu não estava muito feliz com a catequese, por conta de achar que tem que ter um preparo legal. Eu falei assim: “com um pouco mais de conhecimento, talvez eu faça uma catequese melhor, né, porque eu não concordo às vezes com as coisas”. É o tipo da coisa: não é porque tem que fazer, que você faz de qualquer jeito. Eu não me sentia preparada... porque as crianças estão ali pra aprender, falta de preparo mesmo. Aí eu falei: “não, depois eu volto mais preparada” (Florbela, **Entrevista**, p. 6).

Para além de estudar/formar-se, construir uma nova carreira profissional e retomar trabalhos voluntários, Florbela explicita claramente a importância de se construir, ao longo de sua existência, um modo de vida em consonância com as expectativas divinas, constituindo-se como um *motivo de orgulho para Deus*. Partindo da espiritualidade, ela espera *ser digna do olhar de Deus* e gostaria muito que *Ele sentisse orgulho da filha que ela é*.

Quando questionada sobre “a importância do crescimento ou do envolvimento espiritual neste estágio de sua vida”, Florbela responde que o envolvimento espiritual sempre foi presente e muito importante para ela, ou seja, que não se trata de um processo iniciado na atual fase da vida. Segundo a participante, além de uma intimidade com Deus, a espiritualidade envolve sentimentos de fraternidade, empatia e esperança. Após relatar momentos específicos de sua história nos quais enfrentou muitas dificuldades e desafios, como falta de condições de sobrevivência e alcoolismo na família, Florbela atribui à fé sua capacidade de enfrentar todas estas adversidades. Afirma ainda sentir o poder, a bondade e o amor de Deus em sua vida.

Esse é o sentimento que eu tenho, assim, quando eu penso em futuro, eu gostaria de estar entregando pra Ele, né, tipo assim, olha, foi isso que eu fiz, com tudo que você deu, minha vida, né, então eu penso assim (Florbela, **Entrevista**, p. 3).

[...] O meu envolvimento espiritual é a minha intimidade mesmo com Deus que eu procuro, é, avançar. Sabe? Nesse sentido. E aí eu sempre pergunto pra Ele assim, que eu preciso que eu seja digna do olhar Dele aqui. Assim, né, gostaria assim que eu soubesse que Deus olha pra mim e fica feliz. Sabe assim com aquela criatura que Ele pôs ali, fica feliz. Como um filho mesmo que a gente tem isso com filho. A gente quer um filho que cresça e se desenvolva, que viva de acordo com a, que colabora com essa dinâmica da vida. Orgulho. Puxa vida, valeu a pena. Eu gostaria de ser essa filha. Porque Deus, o amor Dele é incondicional, Ele não depende de você pra Ele te amar, Ele te ama porque Ele é bom, Ele não coloca isso em condição, sabe? [...] (Florbela, **Entrevista**, p. 7-8).

Eu falo que eu não consigo muito distinguir amor do filho do vizinho, uma vez uma menina surpreendeu comigo, porque aconteceu uma coisa com a filha dela, a dor era a mesma se fosse minha filha, sabe, é a mesma. É a sua filha, ela tem a mesmo, sem tirar e nem por, da minha filha, elas são nem um pouquinho a mais, nem um pouquinho a menos, né, a dor é a mesma. Porque Deus, acho que é isso, Ele tem esse movimento, né, Ele convida o tempo todo pra esse movimento de gratuidade, não é troca. Eu sempre acreditei no lado bom das coisas, sempre olhei assim, então eu olho pro lado bom, porque eu acredito que ele sempre foi poderoso. Ele sempre vai sobressair. Então os momentos que eu tive difíceis, como eu vivi dez anos com alcoolismo ativo, pra você ter uma ideia que não foi fácil, né, e não era só o alcoolismo era a falta de condições de sobrevivência e tudo mais. Mas eu acreditava que aquilo não era, aquilo estava, e realmente foi, porque hoje é tudo diferente, né, sempre acreditei nisso. Então, eu pensava que as coisas que estão acontecendo no mundo agora, tem coisas boas, coisas ruins, o Jornal se você assistir tem muita tragédia, mas tem muitas coisas boas, não é? (Florbela, **Entrevista**, p. 8).

Breves apontamentos

Florbela é uma idosa de 65 anos que, mesmo diante de inúmeras dificuldades e desafios, parece trilhar caminhos que busquem a construção de um projeto de vida com sentido ético. Dentre os inúmeros adultos e idosos que entrevistamos nos últimos anos, elegemos Florbela para este texto porque seu discurso parece dar visibilidade de como a fé e a gratidão podem ser, de fato, um recurso poderoso para se enfrentar momentos de crise como a que vivemos atualmente.

Durante a entrevista, Florbela discorreu sobre diferentes dimensões e relações constituídas ao longo de sua vida – o casamento, a criação das filhas, o trabalho fora de casa, o cuidado com os pais, etc. –, bem como aquelas dimensões que pretende investir no futuro e que pressupõe estudar, formar-se, ter uma nova profissão, desenvolver trabalhos voluntários, entre outros.

Conhecer a história de vida de Florbela, seus projetos e a forma com que aprendeu a lidar com os obstáculos e as dificuldades em sua vida podem inspirar os leitores a pensarem sobre seus próprios projetos de vida, mesmo em tempos de pandemia. Fazer planos, traçar metas e retomar objetivos de vida pode ser um bálsamo diante da tragédia mundial que estamos vivendo. Machado (2006) afirma que projetar é tão inerente à vivência humana, que deixar de fazê-lo é parar de viver ou morrer em vida.

Marcantes e recorrentes no discurso de Florbela, a gratidão, a espiritualidade, o voluntariado e a busca pelo conhecimento são aspectos que parecem dar sentido e vivacidade para sua existência, preenchendo sua vida e permitindo-lhe enfrentar com mais serenidade os desafios e obstáculos que a vida lhe impôs. Parece-nos que estes sentimentos ou atitudes são fundamentais para a vida humana, principalmente se levarmos em conta as inúmeras crises que podem surgir ao longo de nossas vidas.

Autores como Damon (2009) e Colby et al. (2020) tratam, em suas pesquisas, da dimensão além do *self* dos projetos de vida. Para eles, a definição de *purpose* ou projetos de vida passa pela discussão de conteúdos que vão além do próprio *eu*. Esta dimensão do projeto de vida aparece explicitamente nas projeções de Florbela. Em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2004), em que as volatilidades nos relacionamentos e nas escolhas de vida parecem ser regra, nossa pesquisa indicou um movimento contrário: Florbela parece buscar sentidos em seus modos de fazer e de ser.

Para Emmons (2005), além da dimensão do fazer, os “esforços pessoais” de cada pessoa devem ser compreendidos também a partir da dimensão do que estão tentando ser. A partir disso, acreditamos que as pesquisas sobre projetos de vida devem passar também pela compreensão do percurso que as pessoas estão se esforçando para trilhar. A história de vida de Florbela parece ser permeada pelo sentimento de gratidão. Tal sentimento foi expresso de várias maneiras ao longo de toda a entrevista: pelos projetos que conquistou, pelos que ainda pretende realizar, pelas pessoas que estão ou passaram pela sua vida, pela relação com Deus e, até mesmo, pelas dificuldades que enfrentou ao longo de sua vida. Os estudos de Emmons e McCullough (2003) sugerem benefícios emocionais e interpessoais em pessoas gratas. Nesse mesmo sentido, McCullough, Emmons e Tsang (2002) postulam que “as pessoas espiritual ou religiosamente inclinadas têm uma disposição mais forte de sentir gratidão do que as pessoas menos espirituais/religiosas [...]” (McCULLOUGH; EMMONS; TSANG, 2002, p. 119, tradução nossa).

Outro elemento central na vida de Florbela é a busca pelo conhecimento e o seu desejo de concluir o curso de Psicologia e construir, a partir disso, uma nova carreira. Enquanto projeto de vida, a decisão de voltar a estudar depois de tantos anos longe deste ambiente formal não vem desprendida de desafios. Ao mesmo tempo em que é a conquista de um grande sonho, também requer da participante o enfrentamento de inúmeras dificuldades, tais como a de escrita nos trabalhos acadêmicos. Mas até mesmo esta questão foi expressa como uma oportunidade e não um empecilho. As formas de enfrentamento que ela utiliza são diversas, como contar com a ajuda da filha e com o grupo de colegas.

Florbela é um exemplo da importância de se construir projetos de vida com sentido ético, repletos de sonhos, desejos, fé e, sobretudo, gratidão. Aproveitando cada segundo de sua existência, ela tem um compromisso consigo mesma de enfrentar a vida com generosidade, amor, fraternidade e completude.

Em meio à pandemia do novo coronavírus e seus possíveis impactos sobre a saúde mental da população, é preciso apostar no potencial que as pessoas têm de se adaptar, renovar ou criar modos de vida nos quais seu bem-estar se baseie em atividades que são altamente significativas para elas, além de contribuir para o bem-estar dos demais, como é o caso de Florbela.

Embora a discussão aqui construída não nos permita fazer generalizações, por se tratar de um estudo de caso, podemos apontar para a necessidade de pesquisas, em âmbito brasileiro, sobre os projetos de vida de adultos e idosos, em especial sobre as possíveis relações entre gratidão, espiritualidade e bem-estar.

Referências

ARANTES, A. C. Q. **A morte é um dia que vale a pena viver e um excelente motivo para se buscar um novo olhar para a vida.** Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

CARSTENSEN, L. L. Motivação para contato social ao longo do curso de vida: uma teoria de seletividade socioemocional. In: NERI, A. L. (org.). **Psicologia do envelhecimento:** temas selecionados na perspectiva de curso de vida. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 111-144.

CARSTENSEN, L. L.; ISAACOWITZ, D. M.; CHARLES, S. T. Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. **American Psychologist**, v. 54, n. 3, p. 165-181, 1999.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

EMMONS, R. A. Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. **Journal of Social Issues**, v. 61, n. 4, p. 731-745, 2005.

EMMONS, R. A.; McCULLOUGH, M. E. Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 84, n. 2, p. 377-389, 2003.

FRANKL, V. E. **O sofrimento de uma vida sem sentido:** caminhos para encontrar a razão de viver. São Paulo: Ed. Realizações, 2015.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida:** psicoterapia e humanismo. Aparecida, SP: Ed. Idéias & Letras, 2005.

MACHADO, N. J. **Educação:** projetos e valores. 6 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MARÍAS, J. **Introdução à Filosofia.** 4 ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1985a.

MARÍAS, J. **Breve tratado de la ilusión.** 2 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985b.

McCULLOUGH, M. E.; EMMONS, R. A.; TSANG, J. The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. **Journal of personality and social psychology**, v. 82, n. 1, p. 112, 2002.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e Mudança:** os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

SELIGMAN, M. E. P. **Aprenda a ser otimista:** como mudar sua mente e sua vida. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

POSFÁCIO

Claudia Priori

A abordagem interdisciplinar contida nesta coletânea expressa um panorama da interconexão e interdependência existentes entre diversas áreas de conhecimento, na qual de forma colaborativa, compartilhada, as disciplinas se movimentam com seus saberes, práticas e instrumentos teórico-metodológicos numa perspectiva de ampliação dos olhares para seus objetos de estudos, investigação da constituição dos/as sujeitos/as e propulsão do processo de formação humana.

Os textos nos trazem temas e abordagens que, de um modo ou de outro, perpassam a análise das subjetividades humanas, dos processos de cidadania, da constituição das identidades juvenis, do debate público das questões de gênero, da formação docente, da participação comunitária, dos direitos humanos, da ocupação do espaço público, das sociabilidades urbanas, do debate das políticas públicas, dos papéis das instituições, do mundo do trabalho, dos aspectos religiosos e políticos e do desenvolvimento local e global. Com esta variedade temática, nos sentimos convidados/as não apenas para estas leituras, como nos despertam também para o interesse em conhecermos outros trabalhos que se avizinham destes e que venham nos agregar amplos saberes e aprendizados acerca da área interdisciplinar.

A coletânea nos mostra como os estudos interdisciplinares estão atentos à reflexão de temas contemporâneos, os quais têm demandado maior atenção acadêmica e social, mas não somente isso, pois também se debruçam para a compreensão das relações entre o passado e o presente, em diferentes espacialidades. Nesse sentido, é importante destacar que os aspectos socioculturais, econômicos, políticos, ambientais e espirituais impactam os processos de subjetividades, percepção e reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos/as sociais. São aspectos que atravessam as relações de gênero, os arranjos familiares, as relações étnico-raciais, a organização e ocupação dos espaços urbanos, as relações sociais de poder, o engajamento político-social, o mundo do trabalho, os modos de sociabilidades, as crenças, bem como os afetos, sentimentos e desejos. Isso nos evidencia a integração entre o local e o global, o micro e o macro, o terreno e o espiritual, o pessoal e o coletivo. Portanto, esse tecido social é composto por várias interfaces, o que reforça a relevância dos estudos interdisciplinares para o entendimento e reflexão acerca dessas redes que constituem a vida das pessoas e dos grupos sociais. Redes estas compostas de conflitos, disputas, invisibilidades, indignações, exclusões e também por noções de pertencimento, de partilhas, de conquistas, de esperanças e afetos.

É preciso mencionar que as pesquisas na área interdisciplinar nos proporcionam investigar por vários prismas a vida em sociedade, os modos como as pessoas e os grupos se movimentam e se relacionam interpessoal e coletivamente. Isso aparece, por exemplo, nas análises feitas a respeito da organização e ocupação do espaço público, urbano ou não, integrando em sua abordagem tanto os estudos da perspectiva geográfica, quanto das construções socioculturais desses espaços, pensando na presença humana que acessa estes espaços, nas implicações urbanas que isso traz para a comunidade e também refletindo como os espaços públicos são lugares de encontros, de conflitos, de experiências, de sociabilidades, assim como de protestos sociais, lutas e reivindicações. Os espaços públicos são lugares que assumem significados simbólicos na vida de homens e mulheres, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos/as, pois ali se constroem histórias e memórias.

Estes significados simbólicos da vida humana se fazem perceber também, quando no estudo de temas da política e da religião, dois campos que muitas vezes são tidos no senso comum como inconciliáveis, se apresentam historicamente as fortes ligações entre os terrenos do poder e da fé. Dimensões que sempre estiveram muito próximas, estabelecendo modos de comportamento

humano, políticas de costume, assim como entronizando reinados, bispados, papados e, contemporaneamente, elegendo dirigentes dos poderes legislativo, executivo e, quiçá, o judiciário. Isso nos permite vislumbrar como essas esferas do mundo da política e do mundo da religião perpassam as vidas das pessoas, fiéis ou não, imperando sobre si modos consistentes de reiteração social, nos quais símbolos, discursos e representações ganham ressonância em suas decisões pessoais e posicionamentos políticos, partidários ou não.

E ainda nesse prisma, notam-se os discursos e representações sociais veiculados tanto pelo campo da política, quanto da religião, que encontram aderências em instituições como a família e a escola, seja em ensinamentos de como formar organização escolar, seja nas orientações familiares de como se promover a educação das crianças. E essas aderências e significados se percebem nas pesquisas que discutem a formação docente, nas que investigam o debate público acerca das questões de gênero e sexualidade na escola, nas que se voltam para as políticas públicas, ou então para as sociabilidades, e ainda, naquelas que abordam a dimensão política entre os/as jovens universitários/as e tantas outras interfaces trazidas nessa pluralidade de trabalhos que compõem esta coletânea.

Desse modo, a pluralidade de temáticas aqui abordadas e produzidas por pesquisadoras e pesquisadores de diversas áreas de atuação, nos revelam os movimentos desses/as profissionais em direção ao diálogo e às possíveis interseções entres os saberes. E nesse movimento, colaboram tanto para o fortalecimento dos estudos interdisciplinares, quanto para a produção e difusão de conhecimentos cada vez mais próximos e compartilhados com a sociedade, além de nos indicar novos horizontes e possibilidades de pesquisas na área interdisciplinar.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Delmira Mendes Polato

Professora de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Campo Mourão e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento na mesma Universidade. Especialista em Educação e Gestão Pedagógica Pública - UEM, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL e Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Suas pesquisas envolvem a análise linguística e suas relações com a leitura e com a escrita e compreensões dialógicas de fenômenos que envolvem as relações entre linguagem e sociedade. É integrante dos grupos de pesquisa “PRADIS - Práticas discursivas na escola” (Unespar/CNPq) e “Interação e escrita” (UEM/CNPq). E-mail: ampolato@gmail.com

Anderson Franciscon

É mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Campo Mourão. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual de Maringá. Graduado em Tecnologia de Construção Civil pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Paranaense. Atualmente é secretário em cargo honorífico do CPUA do Conselho de Arquitetura e Urbanismo. Arquiteto da Prefeitura Municipal de Campo Mourão. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento e produção do espaço urbano e políticas públicas. E-mail: a.franciscon@hotmail.com

Andreia Aparecida de Souza

Advogada, especialista em Direito Público pelo Unicesumar, docente do Ensino Superior no Centro Universitário Integrado-PR e mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (Unespar - *Campus* de Campo Mourão). E-mail: andreia.souza@unespar.edu.br

Bruna Ercoles da Silva

Bolsista CAPES e mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, *Campus* de Campo Mourão. Possui Graduação em Pedagogia pela mesma universidade. E-mail: brunnaercoles@gmail.com

Bruno Flávio Lontra Fagundes

Docente adjunto do curso de História, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Docente, também, do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), todos da mesma instituição. É mestre em Teoria da Literatura e doutor em História, ambos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua tese de doutorado foi sobre a relação da história com a literatura de João Guimarães Rosa, sob o título: *Entre Arte e Interpretação: figurações do Brasil na literatura de João Guimarães Rosa (1945-1967)*. E-mail: parabrunos@gmail.com

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Docente dos Programas de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), História Pública (PPGHP) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. Doutora em Educação (USP). E-mail: crispataro@gmail.com

Ednéia Martins Ferreira de Souza

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2007), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (2010), em Neuroaprendizagem pela Faculdade São Braz (2016) e em Educação a Distância: Habilitação em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Paraná (2016). É Mestra pelo Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento, Mestrado Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão – PR (2019), sob orientação da Professora Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato. Atuou como professora da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA (2008 - 2014) e como orientadora educacional (2012-2014), na prefeitura municipal de Araruna e de Campo Mourão. Atua como Pedagoga no Instituto Federal do Paraná desde 2015. É membro dos Grupos de Pesquisa “LIDERE –Linguagem, desenvolvimento, educação e suas relações” da UNESPAR – *Campus* de Campo Mourão – PR, coordenado pela Professora Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, e do “Núcleo de Formação Docente” do IFPR – *Campus* Avançado de Goioerê – PR, coordenado pelo Professor Dr. José Mateus Bido. E-mail: edneia.souza@ifpr.edu.br

Frank Antonio Mezzomo

Docente dos Programas de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), História Pública (PPGHP) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. Doutor em História (UFSC). E-mail: frankmezzomo@gmail.com

Fred Maciel

Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, *Campus* Franca). Membro do Grupo de Pesquisa Intelectuais e Política nas Américas (IPA). Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar, *Campus* de Campo Mourão) com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES). E-mail: fredmaciel06@gmail.com

Juliane Almeida de Oliveira

Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Unespar – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão (2018). Participou do Programa de Iniciação Científica, na área de Língua Inglesa sob orientação da Professora Doutora Maria Izabel Rodrigues Tognato. É membro dos Grupos de Pesquisa “LIDERE –Linguagem, desenvolvimento, educação e suas relações” da Unespar, *Campus* de Campo Mourão – PR, coordenado pela Professora Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato. Participou do Grupo de Pesquisa PRÁDIS - Práticas Discursivas na Escola, da mesma instituição, coordenado pela Professora Doutora Adriana Beloti. Participou do PIBID – Programa Iniciação à Docência nos Subprojetos de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD – Mestrado Interdisciplinar, pela Unespar – Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, com a Defendeu a dissertação intitulada *Os Aspectos Afetivo-Emocionais na Formação Inicial de Professores de Línguas*, sob orientação da Professora Doutora Maria Izabel Rodrigues Tognato. É pós-graduanda na Especialização em Estudos Literários pela Unespar, *Campus* de Campo Mourão – PR. E-mail: juh_ultra_violet@hotmail.com

Larissa Aline José

Publicitária, fotógrafa, empresária e mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – Unespar, *Campus* de Campo Mourão.

E-mail: larissa.brusiani@unespar.edu.br

Lucas Alves da Silva

É licenciado em História e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Unespar, *Campus* de Campo Mourão. Como membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder (Unespar), vem realizando pesquisas sobre a temática da religião, política e eleições. E-mail: lucas.as137@gmail.com

Maraiza Oliveira Costa

Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Psicóloga escolar no Instituto Federal de Goiás, *Campus* Goiânia. E-mail: maraiza@usp.br

Marcos Clair Bovo

Doutor em Geografia pela Unesp, *Campus* Presidente Prudente (2009). Mestre em Geografia pela UEM (2002). Especialista em metodologia de Ensino pela Unopar (1997). Graduado em Geografia pela UEM (1993). Graduado em História pela UniCesumar (2019). Atualmente é professor associado do colegiado do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná. Possui experiência nas áreas de Metodologia de Ensino de Geografia, Geografia Urbana e Planejamento Urbano. E-mail: mcbovo69@gmail.com

Marcos Sorrilha Pinheiro

Historiador, tem sua formação desenvolvida junto à Universidade Estadual Paulista em Franca, onde figura como professor desde 2010. Atua no Departamento de História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da instituição. Sua tese de doutorado, dedicada ao estudo da historiografia e política peruana de meados do século XX, ganhou uma versão em livro no ano de 2013 sob o título *Utopia Andina: socialismo e historiografia em Alberto Flores Galindo* (Editora Annablume). Em 2016, realizou seu estágio como pesquisador visitante na George Washington University nos EUA. Desde então dedica suas pesquisas para o entendimento da história norte-americana com ênfase no período pós independência e a produção intelectual do período. E-mail: marcos.sorrilha@unesp.br

Márcia Valéria Aguilar Carraro Seixas

Professora do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Paranaense - Unipar (2014-atual), Arquiteta Urbanista pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, especialista pela Universidade Estadual de Maringá - UEM e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento Universidade Estadual do Paraná - Unespar. E-mail: marcia_seixas@hotmail.com

Maria Izabel Rodrigues Tognato

Possui graduação em Letras Anglo Portuguesas pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1992), Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL-PR (2002), sob orientação da Professora Dra. Telma Nunes Gimenez. É Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL - PUC/SP (2009), sob orientação da Professora Dra. Anna Rachel Machado (*in memoriam*). Possui Pós-Doutorado pela UNIGE - Université de Genève - FAPSE - Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação sob

orientação do Professor Joaquim Dolz, subsidiado pelo sistema de bolsa CAPES. nº BEX 0767/15-8, de setembro de 2015 a fevereiro de 2016. Atuou na Educação Básica, na área de Língua Inglesa, de 1994 a 2010. Atua como Professora Associada no Curso de Letras da Unespar - Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, desde 1994. Tem experiência na área de Letras com ensino de Língua Inglesa e respectivas literaturas, Prática de Ensino, Fonética e Fonologia de Língua Inglesa, orientação de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, Iniciação Científica (PIC) e Iniciação Científica Junior (PIC Jr.) e em Formação Continuada do Professor de Língua Inglesa orientando professores da Educação Básica, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), oferecido pelo Governo do Estado do Paraná, de 2010 a 2017. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, da UEL - Universidade Estadual de Londrina-PR, coordenado pela Professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, desde 2007, e coordena o Grupo de Pesquisa LIDERE - Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações, da Unespar, *Campus* de Campo Mourão - PR, desde 2009. É membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento - Mestrado Interdisciplinar (PPGSeD), na Unespar, desde 2014. E-mail: maria.tognato@unespar.edu.br

Ricardo Fernandes Pátaro

Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, *Campus* de Campo Mourão e do Centro de Ciências Humanas e Educação da mesma universidade. Possui pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: ricardopatara@gmail.com

Thauana Aparecida Teixeira

Mestre em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD/Unespar). Especialista em Fundamentos da Clínica Psicanalítica (Faculdade União de Campo Mourão - Unicampo). Graduada em Psicologia (Faculdade União de Campo Mourão - Unicampo). Docente do colegiado de Psicologia (Faculdade União de Campo Mourão - Unicampo). E-mail: thauana.at@gmail.com

Valéria Amorim Arantes

Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Espanha (2000). E-mail: varantes@usp.br

Explorar a interdisciplinaridade é, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma prática animadora. As dificuldades em superar esquemas rígidos bem estabelecidos e gerar resultados produtivos parece compensada pela rica janela de possibilidades de análise, diálogo e estímulo ao conhecimento. Através do olhar interdisciplinar, nosso foco vai de encontro à percepção da integração dos saberes como produto intrínseco ao desenvolvimento histórico e científico da sociedade contemporânea.

Partindo desse princípio, a obra é uma proposição dos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão, agregando pesquisas concluídas e em desenvolvimento.

