

ISSN 1518-6520

# **ANALECTA**

**Volume 15 - Número 1 - Jan./Jun. 2014**

---

---

**Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO**  
**Guarapuava / Irati - Paraná - Brasil**  
**[www.unicentro.br](http://www.unicentro.br)**

# ANALECTA

---

---

Publicação do  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UNICENTRO

UNICENTRO  
Rua Salvatore Renna, 875  
85015-430 Guarapuava - PR

Fone: (0xx42) 3621-1019  
Fax: (0xx42) 3621-1090  
e-mail: [analecta@unicentro.br](mailto:analecta@unicentro.br)  
[www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/](http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/)

## FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na publicação - Biblioteca Central Campus Guarapuava)

Analecta / Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual do Centro-Oeste. – v.1,  
n.1 (2000) – Guarapuava: UNICENTRO, 2010 -

Semestral.

ISSN 1518-6520

1. Ciências Humanas – Periódicos.

Este volume foi editorado no ano de 2016, portanto, a correção linguística segue o padrão do novo acordo ortográfico.

Nota: Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
UNICENTRO**

**Reitor**

Aldo Nelson Bona

**Vice-Reitor**

Osmar Ambrosio de Souza

**Publicação aprovada pelo Conselho Editorial da UNICENTRO**

**Comissão Editorial**

Ruth Rieth Leonhardt

Marcos Nestor Stein

Terezinha Saldanha

Maria Aparecida Crissi Knüppel

Rita de Cássia da Silva Oliveira

**Realização**

Comissão Editorial do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da  
UNICENTRO

**Edição**

Editora UNICENTRO

Beatriz Anselmo Olinto

**Revisão**

Daniela Leonhardt

**Revisão dos abstracts**

Édina Neumann

**Diagramação**

Murilo Holubovski

**Impressão**

Gráfica da UNICENTRO

Lourival Gonschorowski

**Capa**

Fernanda Pacheco de Moraes



Os meios de comunicação noticiam as grandes feiras, nacionais e internacionais, de livros. São eventos prestigiados, seja pela intelectualidade seja, pelo grande público amante da leitura, que surpreendem pela grande quantidade de obras produzidas por autores do mundo, gente que encontra na arte de escrever o notório prazer de se expressar.

Mas o dom da produção intelectual não se realiza automaticamente pois exige imaginação, criatividade, empenho, disciplina.

Numa língua, as letras formam palavras, as palavras, frases, as frases, textos. Um texto não brota tal como uma semente plantada em terra fértil. Ele surge aos poucos, é elaborado, alterado, refeito, corrigido, burilado até se transformar na mensagem, conteúdo de um livro que atinge os leitores, agradando ou desagradando, conquistando adeptos ou gerando opositores porque a palavra que se dissemina educa, espalha cultura, refina o espírito, desacomoda, instiga, move o mundo.

O texto escrito expressa a sacralidade da relação religiosa, a sensibilidade do poeta, a inspiração literária do autor ou o rigor do cientista na defesa de teses. O texto é denso ou reticente, é fluido ou incisivo, é marcante ou apenas melíflu. O estilo é um meio. O importante é a mensagem e o fato de dizê-la a muitos.

Por isso as pessoas escrevem. Por isso as pessoas leem. Por isso as casas publicadoras divulgam os trabalhos dos que colocam nas diversas mídias o fruto do seu pensar.

A ANALECTA colabora com a difusão dos trabalhos de professores e pesquisadores abrindo-lhes espaços para que o resultado de suas reflexões e pesquisas chegue aos interessados nos assuntos estudados. Na circulação desse número há que se registrar aqui o agradecimento da equipe editorial aos autores, consultores, ao grupo técnico da Editora da UNICENTRO e a todos que, de alguma forma, são responsáveis pela publicação.

Ruth Rieth Leonhardt



---

## SUMÁRIO

---

**Conflitos agrários no oeste do Paraná - O caso do “Grilo Santa Cruz” na colonização de Nova Aurora (1952-1958) ..... 11**

*Maurilio Rompatto*

**Psicologia e educação: contribuições da abordagem histórico cultural .. 25**

*Maria Terezinha Pacco Valentini*

**Uma análise sobre a escola enquanto um dispositivo de segurança nas obras de Michel Foucault ..... 39**

*Eduardo Alexandre Santos de Oliveira*

**Retratos do ginásio Imperatriz Dona Leopoldina: um currículo para os filhos dos suábios ..... 53**

*Manuela Pires Weissböck Eckstein*

**Proposição de formação e gestão de rede de cooperação estratégica: estudo sobre as oficinas mecânicas de Foz do Iguaçu ..... 73**

*Fábio Aurélio de Mario*

*Rodrigo Souza da Costa*





---

---

## CONTENTS

---

**Agrarian conflicts in western Paraná - the case of the “Santa Cruz Grabbing” in the colonization of Nova Aurora (1952-1958) ..... 11**

*Maurilio Rompatto*

**Psychology and education: contributions of historical cultural approach .. 25**

*Maria Terezinha Pacco Valentini*

**An analysis on the school as a safety device in the works of Michel Foucault ..... 39**

*Eduardo Alexandre Santos de Oliveira*

**Pictures of Gymnasium Imperatriz Dona Leopoldina: a curriculum for the Swabians’ children ..... 53**

*Manuela Pires Weissböck Eckstein*

**Proposal of training and management of strategic cooperation network: study on the mechanical workshops in Foz do Iguaçu ..... 73**

*Fábio Aurélio de Mario*

*Rodrigo Souza da Costa*



## **Conflitos agrários no oeste do Paraná - O caso do “Grilo Santa Cruz” na colonização de Nova Aurora (1952-1958)**

Maurilio Rompatto  
*Universidade Estadual do Paraná*  
*Apucarana - PR*

**Resumo:** A disputa pela terra no sudoeste do Paraná, ocorrida na década de 1950, é um assunto bastante debatido pela historiografia paranaense, mas poucos sabem que na mesma época, em Nova Aurora, oeste do estado, houve um conflito muito semelhante. Nova Aurora surgiu do loteamento de uma área de terras conhecida pelo nome de imóvel Santa Cruz. Quando em 1952, a Sociedade Colonizadora União D'Oeste Ltda. se apossou dos títulos do imóvel, este era ocupado por posseiros que acreditavam ocupar terras devolutas do Estado. Alegando que os títulos da fazenda Santa Cruz, que se encontrava em posse da União do Oeste eram falsos e, portanto, constituindo-se em um grilo de terras, no ano de 1953, o governo do estado entrou com uma ação judicial para anulá-los. O processo durou de 1953 a 1958 e desencadeou uma longa disputa entre as partes. Neste período, os colonizadores da União do Oeste tentaram por todos os meios expulsar os posseiros que se encontravam na área, provocando um grande conflito pela posse da terra em Nova Aurora e que resultou em um levante de posseiros, muito parecido com o que ocorreu no sudoeste. Pretende-se apresentar neste artigo algumas particularidades deste levante que, a exemplo do ocorrido no sudoeste, também teve sua importância e merece ser discutido.

**Palavras-chave:** Conflitos agrários. Oeste do Paraná. Nova Aurora.

**Abstract:** The dispute for the land in the southwestern state of Paraná in the 1950s is a subject much debated by the historiography of Paraná, but few people know that at the same time, in Nova Aurora, west of this state, there was a very similar conflict. Nova Aurora emerged from the allotment of an area of a land known by the name of property Santa Cruz. When in 1952, the colonizing União D'Oeste Ltda. took possession of the titles of this property, this one was occupied by squatters who believed to occupy devoluted lands of the State. Claiming that the titles of the Santa Cruz farm, which was in possession of the Union of the West, were false and, therefore, constituting itself in a land grab, in 1953, the state government filed a lawsuit to cancel them. The process lasted from 1953 to 1958 and unleashed a long dispute between the parties. During this period the

settlers of the Western Union tried by all means to expel the squatters who were in the area, provoking a great conflict by the possession of the land in Nova Aurora and this resulted in a rise of squatters, just like occurred in the southwest. I intend to present in this article some peculiarities of this uprising that, like the one in the Southwest, also had its importance and deserves to be discussed.

**Keywords:** Agrarian conflicts. West of Paraná. Nova Aurora.

### **A origem do Grilo Santa Cruz**

A disputa pela terra no oeste do Paraná é bastante antiga e começa ainda na época do Império quando, em 1843, o posseiro Francisco Antonio dos Santos aproveitando-se da dúvida sobre os limites de sua posse, apoderava-se das terras de seu vizinho, do posseiro Salvador Correa da Silva. Este, por sua vez, apelou à decisão do Juiz de Paz da Freguesia de Nossa Senhora do Belém de Guarapuava, Joaquim José de Lacerda. A audiência de conciliação ocorreu na residência do Juiz, em 10 de julho de 1843. De acordo com a sentença do Juiz de Paz, Joaquim José de Lacerda, as terras disputadas foram divididas entre os dois posseiros. Com isso, Salvador Correa da Silva ficou dono de parte do imóvel situado à margem direita do rio Piquiri com o nome de Guavirova e Francisco Antônio dos Santos, ficou dono de parte do imóvel situado à margem esquerda daquele rio, com o nome de Cachoeira. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 16-17).

Depois de resolvida a situação, definindo-se os limites entre as duas posses, seus primeiros donos procuraram se desvencilhar delas, vendendo-as. O que se tem a partir daí é a sucessão de seus direitos possessórios por um longo período de mais de cem anos. Como o propósito, neste capítulo, é expor os conflitos pela posse da terra do imóvel Santa Cruz, faz-se uma breve exposição apenas das transferências ocorridas entre os antigos proprietários desse imóvel. Em 1844, Francisco Antônio dos Santos, primitivo proprietário do imóvel Cachoeira, mudou a nomenclatura da gleba para “Santa Cruz, Cachoeira ou Rio dos Patos”, depois, no dia 22 de janeiro de 1844, vendeu a gleba a Custódio Gonçalves e esse, em 29 de dezembro do mesmo ano, vendeu aquelas terras a José da Silva. Em 1871, José da Silva vendeu as mesmas terras a Joaquina Maria Gertrudes e essa, em 1892, as vendeu a seu neto, Valêncio José de Camargo. Em 1929, Valêncio José de Camargo vendeu a metade dos direitos de propriedade da

fazenda Santa Cruz à firma curitibana Irmãos Mattana & Cia Ltda. e a outra metade dos direitos a Ernesto Ferreira Nunes. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 62-69).

Em abril de 1951, Ernesto Ferreira Nunes vendeu a metade dos direitos que possuía sobre a fazenda Santa Cruz a um grupo de agricultores de Joaçaba-SC, representado por Antonio Fidelis Zibetti. No mesmo ano de 1951, a firma curitibana Irmãos Mattana & Cia Ltda. vendeu 51% dos direitos da metade da fazenda Santa Cruz ao mesmo grupo. Ainda em 1951, a mesma empresa compromissou 44% dos direitos da metade da fazenda ao Dr. Moacyr Índio do Brasil Campos e Humberto Puglieli, também de Santa Catarina e os 5% restantes dos direitos da metade foram vendidos a Luis Matos, da cidade de Apucarana-PR, que representava 2,5% do total dos direitos sobre aquelas terras. Essa transmissão foi realizada no dia 17 de novembro de 1951. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 83).

Luis Matos vinha atuando na colonização de outra área de terras no noroeste do estado, juntamente com seu sócio Adizio Figueiredo dos Santos, também de Apucarana. Esse loteamento daria origem à cidade de Tapejara-PR.

Em 1950, Luis Matos e Adizio Figueiredo dos Santos venderam o loteamento Tapejara para depois adquirir outras terras no oeste do estado. Desse modo, no dia 15 de setembro de 1952, Luis Matos e Adizio Figueiredo dos Santos e mais um sócio de nome Constancio R. Silveira Filho adquirem, pelo valor de 20 milhões de cruzeiros, a maior parte dos direitos sobre as terras da fazenda Santa Cruz, ou seja, 97,5%, que se encontrava em posse da empresa Irmãos Mattana & Cia Ltda. e do grupo de agricultores de Santa Catarina liderados por Antonio Fidelis Zibetti. A escritura dessa transmissão imobiliária foi lavrada no Cartório Tabelião de Notas Octávio de Sá Barreto de Apucarana em 15 de setembro de 1952 e transcrita no Registro Geral de Imóveis da Comarca de Foz de Iguaçu sob nº 2.769. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 83).

Ainda no ano de 1952, os novos donos da fazenda Santa Cruz, Cachoeira ou Rio dos Patos, Luis Matos, Adizio Figueiredo dos Santos e Constancio R. Silveira Filho fundaram a Sociedade Colonizadora União D'Oeste Ltda., com sede em Apucarana, para lotear e vender as terras adquiridas. Segundo Adizio Figueiredo dos Santos, que se tornou gerente da colonizadora, as pessoas de Santa Catarina:

[...] que adquiriram estas terras não sabiam do valor delas, tanto é que em 1951 compramos uma área de 90 mil alqueires por 600 mil cruzeiros. O título que eles tinham, na verdade, não era de 90 mil alqueires, mas de 180 mil alqueires de terra que começavam na cabeceira do rio Piquiri até o rio Azul. (BAZANELLA, 1984, p. 49).

### **A disputa judicial entre o governo do estado e a União do Oeste.**

Em 1943, o governo do Paraná, por intermédio de seu segundo interventor Manoel Ribas, ajuíza uma ação contra Francisco Santa Maria e a Companhia Nacional de Papel e Celulose, donos da fazenda Guavirova, para anular suas transcrições e reverter ao patrimônio do estado as terras dessa fazenda, as mesmas que em 1843 foram objetos de conciliação entre Salvador Correa da Silva e Francisco Antonio dos Santos, em que o primeiro ficou dono do imóvel Guavirova e o segundo dono do imóvel Cachoeira, Rio dos Patos ou Santa Cruz. Para o estado do Paraná tal sentença de conciliação nunca existiu, uma vez que ela não constava do livro de registro de protocolo de audiências do Juiz de Paz de Guarapuava em 23 de junho de 1843. Do livro, devolvido pela polícia, se extraiu uma certidão que, ao negar a sentença, serviu de fundamento para o julgamento do Dr. Lauro Fabrício de Melo Pinto, juiz que cancelou o registro do imóvel Guavirova naquela comarca. Portanto, sua existência baseava-se apenas em uma certidão forjada pelo escrivão Joaquim Maximiano da Silva, em 18 de maio de 1925, quando emitiu uma certidão falsa ditada por Francisco Santa Maria, certificando a existência daquela sentença de 1843, como primeiro documento de posse daquele imóvel. Assim, a justiça do estado do Paraná, representada pelo juiz Lauro Fabrício de Melo Pinto, da comarca de Guarapuava, que julgou o caso do grilo Guavirova (1944), diz que:

Toda a documentação dos réus, a começar pelo seu documento básico, o seu documento número um a certidão de folhas 182, tudo é fraude inominável, criminosamente tramada, com maior ou menor habilidade. O réu, Francisco de Santa Maria, DITOU essa certidão a um funcionário interino, bisonho e inexperiente (Joaquim Maximiano da Silva). A prova documental dessa fraude – é ainda a sentença do Dr. Lauro que o diz – está na certidão de folhas 364, extraída do próprio protocolo de audiências do Juízo Distrital desta Freguesia, nos anos

de 1842 a 1845. Para má sorte do falsário e dos seus sequazes, na empreitada fraudulenta, o próprio dia dez de julho transcorreu sem que houvesse requerimento algum na audiência do Juiz de Paz. Nem ninguém compareceu a essa audiência para requerer coisa alguma. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 18).

O processo de cancelamento das transcrições imobiliárias do imóvel Guavirova teve início em 1943 e, por sua vez, transitou em julgado no ano de 1944 dando ganho de causa ao Estado do Paraná e que fez reverter ao seu patrimônio todas as terras daquele imóvel situado à margem direita do rio Piquiri. Ocorre que o motivo pelo qual levou o estado do Paraná a cancelar o registro do imóvel Guavirova poderia também levá-lo a cancelar o registro do imóvel Santa Cruz da margem esquerda daquele rio, uma vez que ambas as propriedades tinham origem na mesma sentença de conciliação de 1843 que para a justiça do estado nunca existiu.

Mesmo tendo conhecimento da sentença de 1944 do Dr. Lauro Fabrício de Melo Pinto, que anulou o grilo Guavirova, nos anos de 1951 e de 1952 o grupo de empresários constituído por Luis Mattos, Adizio Figueiredo dos Santos e Constancio Silveira Filho, adquire a totalidade das terras da fazenda Santa Cruz a partir de títulos que se encontravam em posse da firma Irmãos Mattana & Cia. Ltda. e dos agricultores de Joaçaba-SC, esses últimos liderados por Antonio Fidelis Zibetti. Em entrevista concedida em 1994, Adizio Figueiredo dos Santos, gerente do grupo, afirma que os títulos da fazenda Santa Cruz estavam “[...] queimando nas mãos daquelas pessoas”. Insinuava o colonizador que elas queriam se livrar deles, já prevendo futuros embargos judiciais.

Tão logo adquirem os títulos de propriedade, os colonizadores da União do Oeste começam os preparativos para lotear e vender as terras da fazenda Santa Cruz, Cachoeira ou Rio dos Patos. O primeiro passo nesse sentido foi começar pela limpeza da área expulsando os posseiros que a ocupavam. Nos primeiros contatos, os colonizadores tentavam persuadi-los a deixarem as terras. Mas, nem sempre as tentativas eram bem-sucedidas, uma vez que muitos já haviam requerido o título definitivo de suas posses junto ao governo do estado e aguardavam pela titulação delas. Logo, os rumores de violência cometida pela colonizadora contra os posseiros começaram a chegar à capital do estado. Com isso, o governador na época, Bento Munhoz da Rocha Neto (PTB), a exemplo de Manoel Ribas no caso

Guavirova, também entrou com uma ação ordinária para anular o título em mãos da União do Oeste, que dava a ela a posse sobre as terras da fazenda Santa Cruz. Segundo Adizio Figueiredo dos Santos, tão logo começou o processo de colonização das terras do imóvel Santa Cruz:

[...] o governador do estado do Paraná da época, Bento Munhoz da Rocha Neto, resolveu declarar essas terras devolutas e entrar com uma ação para anular o nosso título, o que criou uma polêmica infernal, uma vez que o nosso título já era definitivo. (BAZANELLA, 1984, p. 49).

Segundo o narrado no Acórdão da Justiça Federal (2008), o Estado objetivou através da ação o cancelamento das transcrições do imóvel de Ernesto Ferreira Nunes e Irmãos Mattana & Cia. Ltda. aos agricultores de Santa Catarina, representados no processo por Antonio Fidelis Zibetti e outros, além de cancelar também as transcrições realizadas em 15 de setembro de 1952, quando Irmãos Mattana & Cia. Ltda. e os agricultores catarinenses venderam a propriedade à Sociedade Colonizadora União D'Oeste Ltda.

O governo do estado se colocava como dono das terras da fazenda Santa Cruz desde 1930 quando foram retomadas da BRAVIACO. A fazenda estava situada numa área que havia sido doada à BRAVIACO pelo governo do estado em 1920 para que esta construísse um ramal ferroviário ligando o rio Paraná a partir de Guaíra até o tronco principal da ferrovia São Paulo - Rio Grande em Guarapuava. Como até 1930, a empresa não havia construído o dito ramal o governo instaurado pela revolução de 1930 resolveu anular a concessão. Segundo Maria C. Westphalen, Pinheiro Machado e Altiava. P. Balhana através da *Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno* (1968, p. 5): o não cumprimento do acordo contratual pela BRAVIACO levou o primeiro interventor do Paraná, Mário Tourinho, a anular também suas concessões estaduais. Através do decreto estadual n.º 300, de 30 de novembro de 1930, o referido interventor faz reverter ao Estado, 1.700.000 hectares de terras da BRAVIACO.

Ainda segundo o Acórdão da Justiça Federal (2008), na inicial do processo de 20 de janeiro de 1953:

[...] o Estado do Paraná alegou que, por força do Decreto nº 300 de 03/11/1930, o imóvel lhe pertence. Acrescentou que era precário o título de aquisição detido pela Sociedade Colonizadora União D'Oeste Ltda. (JUSTIÇA FEDERAL, 2008, p. 6).



A colonizadora União do Oeste ao se defender das acusações de que era precário o título de sua fazenda Santa Cruz, diz que tudo não passou de uma farsa montada pelo próprio governador Bento Munhoz, pois a certidão que o mesmo diz ser falsa foi:

[...], extraída do protocolo das audiências do Juiz de Paz do ano de 1.842 a 1.843 [...] subscrita pelo referido serventuário, está datada de 18 de maio de 1.925, em Guarapuava, traz o visto do Juiz de Paz, Bento de Barros Júnior, que declarou expressamente estar conforme o original ao qual se reportou, tem todas as firmas reconhecidas, foi registrada sob o número de ordem 483, em 10 de maio de 1.929, no Registro Geral de Documentos do oficial Alexandre Cleve, da comarca de Guarapuava. Pois bem, essa certidão revestida de todas as solenidades legais para fazer fê em juízo, é, segundo afirma o AUTOR, FALSA, IDEOLOGICAMENTE FALSA, porque ela teria sido ditada por Francisco Santa Maria ao serventuário Joaquim Maximiano da Silva. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 21).

Para provar a existência daquela sentença de conciliação, a colonizadora recorreu a outro documento, a uma segunda certidão emitida pelo escrivão Antonio de Oliveira Santos em 29 de março de 1926 e que, também, havia sido ditada pelo mesmo Francisco Santa Maria. Certidão esta que, segundo os réus, não podia ser falsa, porque o próprio estado teria entrado em contradição ao reconhecê-la como verdadeira. Assim diz a colonizadora:

A mentira, com efeito, tem pernas curtas e o crime nunca é perfeito, pois se a mentira não tivesse pernas curtas e o crime fosse perfeito, o AUTOR, ao juntar com a inicial o documento nº 9 (nove), deveria ter dito para ser coerente que Francisco Santa Maria NÃO SÓ DITOU A CERTIDÃO FALSA ao serventuário Joaquim Maximiano da Silva, EM 18 DE MAIO DE 1925, como também A DITOU ao serventuário Antonio de Oliveira Santos, quase um ano depois, isto é, a 29 de março de 1926 e que necessariamente, todas as certidões existentes da sentença de 10 de julho de 1843, idênticas em tudo entre si, mesmo datadas de setenta, oitenta, noventa ou cem anos passados, sempre foram dítadas por Francisco Santa Maria, não importando que este esteja hoje morando na casa dos sessenta [...]. E assim seria mais coerente e provavelmente mais crido [...] na sua maldade. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 21).

A colonizadora, por sua vez, concluiu que o governo do estado não tinha o direito de considerar falso um documento que foi “[...] emanado por um de seus prepostos, por Joaquim Maximiano da Silva, em 18 de maio de 1925 e conferido por outro, por Antonio de Oliveira Santos, em 29 de março de 1926”. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 43).

Ao finalizar o processo, concluem os advogados que se os documentos em mãos da colonizadora não fossem suficientes para a justiça reconhecer a fazenda Santa Cruz como sua propriedade particular, esta deveria levar em conta tudo o que os colonizadores vinham fazendo pela ocupação da mesma, com largo investimento em plantações, projetos de colonização e infraestrutura. Segundo eles, a colonizadora já havia construído na área cerca 212 km de estradas de rodagem, 300 km de estradas carroçáveis, 10 pontes, 35 pontilhões, 20 casas cobertas de telha, 120 casas de madeira, 3 campos de aviação, 2 balsas, 1 serraria a vapor, e que além disso, havia plantando 860.000 pés de café, 100 alqueires de pasto, 300 alqueires de cereais, tinha construído ainda 3 chiqueiros onde guardava 500 porcos, cinco cocheiras, um armazém, uma farmácia, uma escola e um posto de saúde. (ESTADO DO PARANÁ, 1954, p. 9).

Buscando mais informações sobre o caso, nos anos de 1993 e de 1994, entrevistei alguns dos pioneiros de Nova Aurora que se encontravam na área como posseiros em 1952 quando os colonizadores se apossaram dela. O pioneiro Clarin Boaretto, por exemplo, em depoimento de 1993, diz que: “[...] quando o Adízio veio (com a colonizadora) pra cá, já existia uma igreja, já tinha escola, já tinha tudo”. Além do colonizador não ter realizado essas coisas, diz Laurentina Esser (1994) “[...] ele desapropriou famílias, jogou para fora dos ranchos, botou fogo nos ranchos, para as famílias não voltar e fez sumir [...] e, ainda tomou o que elas tinham plantado.”

Enquanto a colonizadora não media esforços para continuar na posse da fazenda Santa Cruz, o governo do estado, por sua vez, lograva através daquela ação judicial revertê-la a seu patrimônio como terras devolutas. Este não tinha dúvidas de que a área era devoluta, tanto que em 1952 o Departamento de Geografia, Terras e Colonização (DGTC) havia instalado a 9.<sup>a</sup> Inspetoria Regional de Terras e Colonização em Cascavel para organizar a distribuição da terra na região, legalizando a situação dos posseiros que se encontravam na área com morada habitual e cultura efetiva da terra.

### **A decisão do juiz de Foz do Iguaçu no caso do Grilo Santa Cruz.**

Depois de cinco anos de embate judicial, entre o Estado e a colonizadora, finalmente, em 27 de setembro de 1958 veio a sentença do Juiz da Comarca de Foz do Iguaçu na qual julgou improcedente a ação do

Estado no caso Santa Cruz e “[...] reconheceu a legitimidade dos títulos dominiais da Ré”. Porém, nesta mesma decisão ficou estabelecido que os réus haviam de respeitar “[...] os direitos dos posseiros que estavam no imóvel [...]”. (JUSTIÇA FEDERAL, 2008. p. 4).

Porém, não foi bem isso o que aconteceu. Ao dar a sentença reservando terras aos que se encontravam na área, o juiz de Foz do Iguaçu, ao invés de nomear um preposto do Estado para garantir a distribuição das terras aos posseiros, nomeou o próprio Adízio Figueiredo dos Santos, gerente da colonizadora, para medir e redistribuir aquelas terras. Assim, a colonizadora achando-se dona de tudo o que se encontrava na fazenda Santa Cruz continuou com o processo de limpeza expulsando os posseiros que se encontravam na área.

Quando da sentença, em 1958, a colonização das terras da fazenda Santa Cruz encontrava-se emperrada em torno de seu primeiro loteamento no Porto Piquiri, em área de terras que atualmente compreende o município de Nova Aurora. Isso decorreu por conta do desgastante processo judicial entre o governo do estado e a colonizadora União do Oeste pelo longo período de 1953 a 1958. A partir da sentença e do acordo judicial de 1958 o grupo econômico liderado por Adízio Figueiredo dos Santos em torno da União do Oeste passou a se deparar com outros problemas e o maior deles foi a falta de dinheiro para continuar a colonização da área. Com isto, a saída encontrada por Adízio Figueiredo e sócios foi vender os direitos da União do Oeste sobre o grilo Santa Cruz a outro grupo econômico que tivesse condições de continuar o loteamento; do contrário, se vacilassem, ainda poderiam perder o restante daquelas terras para outros grupos que se encontravam a espreita torcendo pelo fracasso do empreendimento. Foi aí que entrou em cena o grupo econômico liderado por Oscar Martinez através de sua Colonizadora Norte do Paraná S/A. (SOUTO MAIOR, 1996, p. 189-190).

Em entrevista cedida no ano de 1994, Adízio Figueiredo dos Santos informa que na transação imobiliária das terras do Grilo Santa Cruz entre sua Sociedade Colonizadora União D’Oeste Ltda. e a Colonizadora Norte do Paraná S/A ficou estabelecido que ele mesmo continuasse à frente do empreendimento como gerente da Colonizadora Norte do Paraná S/A na colonização (loteamento e venda) da área adquirida pelo grupo Martinez, recebendo um percentual na venda das terras.

A propriedade do grilo Santa Cruz abrangia uma parte da área retomada da BRAVIACO pelo Estado com a revolução de 1930 e, que posteriormente, em 1939, havia sido transformada em área de colonização com o nome de colônia Piquiri pelo segundo interventor Manoel Ribas. Segundo Westphalen, Machado e Balhana (1968), quando o Estado resolveu ele mesmo colonizá-la esta já se encontrava ocupada por posseiros com “[...] morada habitual e cultura efetiva da terra”. Assim, quando nos idos de 1951 e de 1952 os sócios da União do Oeste adquiriram os títulos da fazenda Santa Cruz, ela já se encontrava habitada por posseiros. Tanto que muitos pioneiros de Nova Aurora que foram posseiros na época da colonização confirmaram em entrevistas que eram portadores de ordem de ocupação expedida pelo governo do estado. Por isso, na sentença de 1958, a justiça reconhecia os direitos dos colonizadores da “União do Oeste” sobre a área do grilo Santa Cruz desde que os mesmos respeitassem os direitos dos posseiros que estavam no imóvel. Em entrevista cedida em 1994, o comerciante Clemente Esser emite o seguinte comentário a respeito daquela decisão judicial:

[...] Quando foi um dia veio o juiz de Foz do Iguaçu em casa e disse: “o governo não me forneceu nenhum advogado e a companhia não me deu sossego, por isso ela ganhou essa questão de terra aqui, mas eu reservei terra para todos os ocupantes.”

A companhia detentora dos títulos do imóvel não reconheceria, na prática, os direitos dos posseiros, desencadeando todo tipo de violência contra eles. Apesar de a justiça ter “[...] ressalvado os direitos dominiais dos posseiros”, explica José Vicente Ballico (1994), “[...] esses direitos não foram respeitados pelos colonizadores”. Segundo Adão Roberto Ballico (2014) filho de José Vicente, “[...] a União do Oeste ao invés de cumprir o compromisso assumido com o governo, arranjou um jeito de se beneficiar ainda mais da sentença. “Numa atitude marota, Adízio Figueiredo, titulou alguns poucos posseiros que eram seus protegidos, geralmente aqueles que tinham áreas grandes e os que fizeram acordos humilhantes receberam migalhas.”

### **O levante dos posseiros**

O processo de colonização da área de terras em que se encontra hoje o município de Nova Aurora foi tão violento que houve um momento

em que os posseiros tiveram que se unir para se defenderem dos jagunços da colonizadora. Esse momento coincidiu com o desfecho judicial de 27 de setembro de 1958. Dos 90 mil alqueires registrados e defendidos judicialmente pelos colonizadores restaram-lhes apenas 45 mil alqueires; mas, logo após a decisão judicial e o acordo com o governo em 1958, os colonizadores poderiam perder um pouco mais destas terras, justamente a parte que havia de ser titulada aos posseiros.

Desconfiado, o juiz da comarca de Foz de Iguaçu procurou prevenir os posseiros de que a colonizadora tentaria expulsá-los da área desrespeitando seus direitos dominiais de posse, conforme relatou Clemente Esser (1994): “ele (o juiz) veio aqui e disse: - ‘eu reservei terras para todos os ocupantes, mas vocês para ficarem na terra ainda vão ter que pegar em carabina’”, disse o juiz.

A previsão do juiz se converteu em realidade. No início da primavera de 1958, desrespeitando a ordem judicial, a colonizadora enviou jagunços e engenheiros para fazer o levantamento topográfico da área, pois o objetivo dela era lotear e vender as terras já ocupadas pelos posseiros. O pioneiro Jorge de Oliveira (1994) relata a invasão:

Os caras apareceram de uma hora pra outra, armaram barracos de lona, com um bando de homens armados que saíam de porta em porta avisando que a companhia havia ganho a questão e que era pra nós desocupar a área porque senão iam colocar fogo nos ranchos com famílias e tudo dentro e depois já mandaram engenheiros medir a terra. (sic)

Por outro lado, os posseiros, ao verem aqueles homens com instrumentos topográficos medindo suas terras, perceberam que a colonizadora estava invadindo suas posses e, conseqüentemente, violando seus direitos dominiais de posseiros, garantidos judicialmente. Segundo relatos do pioneiro Jacy Ezeferino Ballico (1994): “[...] os posseiros se reuniram e sequestraram três agrimensores da colonizadora, onde houve um grande tiroteio com os jagunços. Em seguida os posseiros renderam dois policiais e levaram-nos presos junto como os agrimensores para a praça de Nova Aurora”. Segundo o comerciante Clemente Esser (1994): “Aí foi juntando posseiros ali na praça, todos armados [...] e gritavam: ‘Polícia não respeitamos, polícia tratamos na bala’ [...]. Porque a polícia era a favor, era tudo comprado pela companhia”, completa.

Os posseiros exigiam a retirada dos agrimensores de suas terras e o afastamento da polícia militar de Nova Aurora. Segundo alguns pioneiros entrevistados, a polícia do batalhão de Cascavel encarregada de patrulhar a área tinha à frente o coronel e delegado Aroldo da Cruz, que era conivente com a grilagem efetuada pela companhia. Por isso, os posseiros reunidos na praça, gritavam em coro: “[...] polícia não respeitamos, polícia tratamos à bala”. Conforme o entendimento de Clemente Esser: “a polícia estava comprada pela companhia e o coronel Aroldo da Cruz estava a favor de Adízio.”

O objetivo dos posseiros com aquela ação armada era expulsar os jagunços e os engenheiros de suas terras e, através da prisão dos policiais chamar a atenção do exército para os desmandos cometidos pelos colonizadores. Acreditando que a solução pudesse advir de uma intervenção federal, os posseiros reivindicavam a presença do exército e, com idêntica ênfase, recusavam-se a aceitar a presença da polícia militar do estado. Segundo Clemente Esser, “[...] se a polícia aparecesse ali eles metiam fogo, pois estavam todos entrincheirados pelas ruas da cidade.” Em seguida, reitera dizendo que os posseiros gritavam palavras de ordem como: “a polícia não respeitamos, nós só respeitamos os militares, por isso que venham os militares - diziam todos”.

O comerciante, preocupado que algo de ruim pudesse acontecer se a polícia militar de Cascavel resolvesse intervir para resgatar os reféns, seguiu para aquela cidade para pedir a mediação do exército e assim evitar um possível derramamento de sangue.

De acordo com Adão Roberto Ballico (2014), ao chegar à Nova Aurora, o comando do exército disse que em breve iria resolver todos os conflitos de terras daquela região, porque aquela área era de responsabilidade da União Federal por estar em faixa de fronteira e que o governo federal resolveria o impasse e daria o título das terras para todos os que estavam legais no imóvel. Pediu para que todos voltassem para suas casas e se acalmassem. Acreditando no comando do exército, os posseiros entregaram os reféns, as armas e retornaram as suas casas. No dia seguinte apareceu o Coronel Aroldo com um pelotão de soldados da polícia militar de Cascavel batendo em todos os posseiros que encontrava.

D. Lourdes Ballico (1994) diz que:

[...] alguns homens tinham seus bigodes arrancados com alicate e espinhos de laranjeira eram encravados sob suas unhas. Outros eram ameaçados com ferro vermelho em brasa sobre os olhos. Eram cenas de terror: com gritos, choros e muito desespero [...].

Ainda, segundo Adão Roberto Ballico (2014), no dia seguinte a repressão:

Meus tios Olivo e Jacy emprestaram um jipe de um amigo, Orestes Brustolin, e foram ao comando do exército de Guaíra relatar o que havia acontecido, mas o comandante disse que não podia fazer nada porque estava fora de sua jurisdição. Além disso, relatou que aquela região pertencia ao comando de Foz do Iguaçu. Assim mudaram a rota e foram a Foz, mas ninguém resolveu absolutamente nada.

Com o fim da repressão logo se iniciou a regularização e a distribuição dos títulos de propriedade. Segundo Euclides Antonio Dias, vulgo Riqueto (1994), o governador Moisés Lupion não atendeu às reivindicações, pois ao invés de entregar os títulos diretamente aos posseiros, a distribuição foi confiada a políticos de Cascavel. “E você acha que eles iam dar os títulos aos posseiros? Nunca!”

### **Fontes orais (Entrevistados):**

ADÃO ROBERTO BALLICO, paranaense, tinha 25 anos de idade em 1994 quando foi entrevistado.

ADIZIO FIGUEIREDO DOS SANTOS, cearense, gerente das companhias: Sociedade Colonizadora União do Oeste Ltda. e Colonizadora Norte do Paraná S.A. que atuaram na colonização de Nova Aurora, tinha 77 anos de idade quando foi entrevistado em 1994.

CLEMENTE ESSER, catarinense, comerciante, residente em Nova Aurora desde 1951, tinha 76 anos de idade quando foi entrevistado em 1994.

EUCLIDES ANTÔNIO DIAS, o vulgo Riqueto, gaúcho, agricultor, residente em Nova Aurora, onde reside desde 1952, tinha 73 anos de idade quando foi entrevistado em 1994.

JOÃO GONÇALVES DE OLIVEIRA, o popular João do Norte, potiguar, agricultor, residente em Nova Aurora desde 1951, tinha 73 anos de idade quando foi entrevistado em 1994.

JORGE DE OLIVEIRA, o popular Jorginho Barbeiro, mineiro, agricultor, residente em Nova Aurora desde 1958, tinha 63 anos de idade quando foi entrevistado em 1994.

JACY EZEFFERINO BALLICO, gaúcho, agricultor, residente em Nova Aurora desde 1955, tinha 59 anos de idade quando foi entrevistado em 1994.

JOSÉ VICENTE BALLICO, gaúcho, agricultor, residente em Nova Aurora desde 1955, tinha 55 anos de idade quando foi entrevistado em 1994.

LOURDES BALLICO, gaúcha, agricultora e residente em Nova Aurora onde reside desde 1955, tinha 59 anos de idade quando foi entrevistada em 1994.

### **Referências bibliográficas**

BAZANELLA, C. V. *Nova Aurora – Sua História, Sua Gente*. Nova Aurora: Tatiane, 1984.

ESTADO DO PARANÁ. *Ação Ordinária de Anulação de Escrituras e Cancelamento de Transcrições da Sociedade Colonizadora União D'Oeste Ltda*. Comarca de Foz do Iguaçu-PR, 1954.

JUSTIÇA FEDERAL. *Acórdão*. Tribunal Regional Federal da 4ª Região. Porto Alegre, 2008.

ROMPATTO, M. *Piquiri: “O Vale Esquecido” - Memórias da Luta pela Terra, em Nova Aurora, Paraná, desde os anos 50*. São Paulo, 165 f. Dissertação (Mestrado em História) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

SOUTO MAIOR, L. *História do Município de Assis Chateaubriand: o encontro das correntes migratórias na última fronteira agrícola do Estado do Paraná*. Maringá: Clichetec, 1996.

WESTPHALEN, C. M.; MACHADO, B. P.; BALHANA, A. P. *Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno*. Curitiba: Boletim da UFPR n.º 7, Conselho de Pesquisa. Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, 1968.



## **Psicologia e educação: contribuições da abordagem histórico cultural**

Maria Terezinha Pacco Valentini  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste*  
*Guarapuava - PR*

**Resumo:** Psicologia e educação são áreas do saber que caminham juntas desde há muito, embora marcadas por diferentes proposições e ações, de acordo com o momento histórico e os conhecimentos presentes neles. Tem como objetivo trazer contribuições para sujeitos da educação quanto à temas e o caminho percorrido para apropriar-se desses conhecimentos científica e historicamente elaborados de modo a desenvolver a consciência enquanto ser social. As contribuições da abordagem histórico cultural estão relacionadas à compreensão de alguns pilares como atividade, mediação e zona de desenvolvimento proximal. Nas sociedades letradas a escola tem um papel relevante ao ser uma das portas iniciais na difusão e no acesso ao conhecimento sistematizado. A transmissão das conquistas culturais acumuladas é a base do progresso e, nesse processo a forma e o conteúdo da apropriação do conhecimento definem os diferentes modos de participação nas práticas sociais. Ao transmitir aos professores em formação e aos egressos os pressupostos da Psicologia histórico cultural, tanto os em formação quanto aos egressos, psicologia e educação oferecem a eles a possibilidade de realização de um trabalho educativo voltado para a promoção do desenvolvimento humano. A pesquisa é bibliográfica e os autores utilizados têm proposições que sustentam a abordagem escolhida.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico cultural. Vigotski. Atividade zona de desenvolvimento proximal. Mediação.

**Abstrat:** Psychology and education are areas of the knowledge that committees walk from to a lot, although marked by different propositions and actions, in agreement with the historical moment and you know them presents in them, he/she has as objective to bring contributions for subject of the education as for yours you know and the road traveled to adapt of those knowledge informs and historically elaborated in way to develop the conscience while to be social. The contributions of the approach cultural report are related the understanding of some pillars as activity, mediation and area of development proximal. In the learned societies the school has a relevant paper to the being one of the initial doors in the socialization process starting from the access to the knowledge historically systematized. The transmission

of the you know historically accumulated is the base of the progress and, in that process the form and the content of the appropriation of the knowledge will define the different participation manners in the social practices. When transmitting to the teachers the presuppositions of the Psychology cultural report, so much the information as for the exits psychology and education they offer to them the possibility of accomplishment of an educational work returned for the promotion of the human development. The research belonged to bibliographical stamp and the authors used in the same have propositions to be going to the encounter of the approach proposed in the same.

**Keywords:** Psychology historic cultural. Vigotski. Activity. Area of development proximal. Mediation.

## **Introdução**

A relação da Psicologia com a Educação remonta a muitos anos e o caminho percorrido é marcado por diferentes proposições e ações, de acordo com o momento histórico e por saberes e fazeres presentes neles. A necessidade de se estreitar estes laços, de modo a atender os alunos em suas especificidades propicia tanto para a Educação quanto para a Psicologia a busca por práticas que não se mostram adequadas por atenderem a uma seleção de mais capazes com a exclusão dos que enfrentam algum tipo de dificuldade. Nesse sentido o foco volta-se para o principal personagem no processo de ensino aprendizagem: o professor e suas ações. Para atingir a educação em suas especificidades, perpassada por questões do cotidiano escolar, permeadas por tensões decorrentes da diversidade presente na escola faz-se necessária a adoção de uma interpretação que considere o sujeito como histórico e cultural. A abordagem histórico cultural ao tratar a relação educador – conhecimento – educando aponta a mediação como um dos pilares de sua proposição e que o educador, a partir das práticas no processo de desenvolvimento do sujeito, possibilita-lhe o avanço na aquisição de saberes cientificamente elaborados, sistematizados e produzidos historicamente, saindo então de uma zona de desenvolvimento real para uma zona de desenvolvimento proximal.

Ao destacar o papel da mediação na constituição do psiquismo, aliado ao papel da educação para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, a psicologia histórico cultural oferece condições para se pensar a educação como um fenômeno humano e, como tal, síntese de múltiplas determinações.

Ao transmitir aos professores em formação e aos egressos os pressupostos da Psicologia histórico cultural, oferece a eles a realização de um trabalho educativo voltado para a promoção do desenvolvimento humano.

A pesquisa é bibliográfica e os autores utilizados têm proposições que vão ao encontro da abordagem selecionada.

Nesse sentido, o artigo é elaborado seguindo uma organização que visa, inicialmente, apresentar a relação histórica entre Psicologia e Educação seguida da contribuição da primeira para com a segunda para, em seguida, apresentar alguns pilares da abordagem histórico cultural como atividade, mediação e zona de desenvolvimento real e proximal e seu auxílio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como fim último colaborar com todos na aquisição de conhecimentos cientificamente elaborados pelos homens desde os ancestrais e apropriados pelas diversas gerações.

## **A psicologia e a educação**

Psicologia e Educação caminham juntas com o propósito de contemplar educandos no processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimento sistematizado como fundamentos científicos da educação e do exercício pedagógico no curso de Pedagogia. Esta articulação está presente, de acordo com Antunes, desde a Grécia Antiga e:

[...] constitui-se numa rica fonte de estudos, por sintetizar, em sua produção filosófica, a teoria do conhecimento, as idéias psicológicas e as propostas sistemáticas de educação da juventude e sua correspondente ação pedagógica. (2008, p. 469)

A história da psicologia e a da educação apontam, em suas mediações com as teorias de conhecimento, que a história do pensamento humano as acompanha e são fonte de complexo e extenso campo de estudo para educadores.

Como cada qual tem suas especificidades, a questão que se faz presente está relacionada às contribuições que a psicologia traz à educação e, especificamente, ao curso de pedagogia, por formar educadores. A pesquisa com base num referencial teórico específico – abordagem Histórico-Cultural – aponta as contribuições para a educação. A escola é entendida, nos termos propostos no artigo, como *locus* do trabalho

educativo. De acordo com Facci (2004), a educação escolar e o trabalho educativo realizado pelo professor são fundamentais tanto para a transmissão quanto para a apropriação dos conhecimentos científicos, ao promover o desenvolvimento psicológico dos alunos imprescindível para o aprimoramento da humanização.

A abordagem psicológica de Vigotski, na disciplina de Psicologia da Educação, fornece aos alunos subsídios que permitem apostar no desenvolvimento do sujeito como histórico e socialmente constituído. Nessa perspectiva a inteligência não é estática, mas dinâmica, podendo, portanto, evoluir, a partir de sua plasticidade, ser que modifica e, ao mesmo tempo, em um movimento dialético, é modificado, quando se desenvolve.

As contribuições de Vigotski para a educação estão relacionadas a questões como a relação entre aprendizado e desenvolvimento, o papel do brinqueado no desenvolvimento, a pré-história da linguagem escrita, o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Em seus estudos sempre está presente um pressuposto norteador da investigação: o aprendizado escolar como o produtor de algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. No presente texto são tratados somente alguns conceitos a fim de contemplar os objetivos do projeto de pesquisa, portanto, um recorte dentre as contribuições de Vigotski.

O sujeito, para Vigotski, é constituído socialmente: todas as suas funções psicológicas têm origem social. Suas interações com o meio são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural. A família, escola, comunidade e seus elementos constituintes - pais, irmãos, professores, colegas, amigos - fazem parte desse universo histórico-cultural e mediadores entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Esse conceito de constituição social da mente é formalmente explicitado por Vigotski como:

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (1988, p. 94).

Outro aspecto a ser considerado é o de que um dos objetivos da educação é promover o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido Saviani afirma:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (1991, p. 21).

Ao apontar o papel da educação como uma das fontes de acesso ao saber elaborado e que possibilita ao sujeito o desenvolvimento com sentido de hominização, é preciso pensá-lo como um elemento que envolve aspectos relacionados ao biológico e psicológico. O primeiro se faz presente nas condições físicas e o segundo relacionado, dentre outros aspectos, ao processo educativo que lhe possibilita avançar de um saber prático para um saber sistematizado (só o aparato biológico não permite ao homem ser homem). De acordo com sua proposição, os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são idênticos:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Vigotski e Luria (1996) fornecem, ainda, a base dessa concepção ao postular que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente.

[...] afirmam que no início de seu desenvolvimento, a criança utiliza-se de suas funções psicológicas naturais para se adaptar ao meio. Quando ela passa do estágio primitivo e natural para o estágio cultural, passa a utilizar-se de signos externos como auxílio para, por exemplo, memorizar algo. Com o passar do tempo, estes signos tornam-se internos, são internalizados pela criança, e esta passa a utilizar-se de suas funções psicológicas superiores para realizar suas tarefas, não necessitando mais de auxiliares externos. (1966, p. 6).

Ao tratarem do desenvolvimento da criança, Vigotski e Luria (1996) afirmam que no início do desenvolvimento toda criança utiliza as funções psicológicas naturais para se adaptar ao meio, mas que, no processo de desenvolvimento, passa deste estágio primitivo para um estágio cultural, resultado da interação social, e utiliza signos, presentes no meio em que está, como auxiliares para memorizar (um dos atos superiores e que diferenciam o sujeito de outros seres vivos). Somente com o tempo estes signos tornam-se internos e, quando internalizados, a criança faz uso das funções psicológicas superiores.

Nas sociedades letradas a escola tem um papel relevante ao ser uma das portas iniciais na difusão e no acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. A transmissão dos saberes historicamente acumulados é a base do progresso e a forma e o conteúdo da apropriação do conhecimento definem os diferentes modos de participação nas práticas sociais. Na proposição de Vigotski forma e conteúdo estão entrelaçados. Deste modo a proposta de uma educação que propicie apropriação de saberes assenta-se em práticas que objetivam a apresentação de conteúdos que estimulem o pensar.

Ao apontar a questão da apropriação de saberes historicamente sistematizados e acumulados, a prática volta-se para o domínio de conceitos científicos como forma de romper e transformar o homem enquanto ser social. Nesse sentido, uma correta organização do ensino é o ponto de partida para o desenvolvimento do sujeito. É com esta proposta que a abordagem de Vigotski contribui para a educação ao considerar que uma correta organização da educação é o caminho para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com possibilidades de generalizações conceituais conferidas ao pensamento.

Após discorrer brevemente sobre a relação Psicologia e Educação, o passo seguinte é a apresentação de alguns conceitos da proposição de Vigotski, importantes na compreensão da abordagem assim como justificativa da escolha deste autor, dentre outros na Psicologia.

### **Alguns conceitos e a prática pedagógica**

Na proposição de uma interpretação histórico cultural, entende-se o homem como um ser social. Social porque se constitui nas e pelas relações sociais que estabelece com outros homens e com a natureza. Nessa dinâmica o homem é produto e produtor delas, em um processo histórico.

Mais especificamente, para compreender o estágio de humanização em que o homem se encontra faz-se necessário uma volta ao passado, seu caminhar rumo ao domínio da natureza a fim de produzir bens voltados as suas necessidades. Desde os primórdios da sociedade, aprendendo a fazer uso de instrumentos materiais e psicológicos que lhe permitem o convívio social e o desenvolvimento, um longo percurso favoreceu ao homem diferenciar-se de outros seres vivos, dando um salto qualitativo ao utilizar funções psicológicas superiores como memória, pensamento. Para tanto, passo a passo, conhece as leis que regem a natureza e esse conhecimento é construído a partir das necessidades de um dado momento histórico, no qual cria modos de sobrevivência, por meio do trabalho e do uso de instrumentos, dentre eles a linguagem. Uma nova realidade é construída, a realidade socio-histórica, em que cultura e conhecimento se interpõem. A questão é comentada por Leontiev

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem acarretaram a transformação com a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo em que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano. O processo de hominização é o resultado da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, onde as leis que determinam seu desenvolvimento não são as leis biológicas, mas as leis sócio-econômicas, e que o processo de hominização enquanto mudanças essenciais na organização física do homem terminam como o surgimento da história social da humanidade. (2004, p. 36).

O significado de trabalho na perspectiva apresentada no texto, de acordo com Leontiev (2004), é de uma atividade que liga o homem à natureza, uma ação do homem sobre a natureza. Se a ação humana é mediada urge acrescentar na consideração de trabalho dois elementos interdependentes: a fabricação e uso de instrumentos, e que se efetua em condições de atividade comum coletiva. Como uma ação social, a linguagem se faz presente e, em relação a ela Luria afirma:

[...] é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem – embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre adulto e criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de comunicação da atividade psicológica humana. (2012, p. 197).

## **A atividade, de acordo com Libâneo e Freitas**

No cerne da teoria da atividade está a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural. ( 2006, p. 4).

A atividade humana representa e tem sua origem nas relações sociais, a linguagem é parte integrante do processo, caminho para o sujeito comunicar seu pensamento, fazendo uso de instrumentos ou signos. O signo, por sua vez, um mediador semiótico da linguagem, possibilita ao sujeito interagir com o outro e com os elementos de seu ambiente cultural estruturado. A linguagem, então, como mediadora, possibilita ao homem organizar sua realidade assim como construir os instrumentos psicológicos que fazem a ligação entre ele e o mundo. Para Eidt e Duarte,

Ao se apropriar de um instrumento, o homem incorpora as necessidades e capacidades humanas ali objetivadas por gerações anteriores. Isso significa que os objetos humanos não são somente físicos, mas neles há atividade, experiência humana acumulada. A apropriação dessa riqueza acumulada nos objetos é um elemento fundamental no processo de humanização dos indivíduos. (2007, p. 55).

A humanização é, assim, um caminhar assentado na apropriação de saberes historicamente acumulados e culturalmente apreendidos com significado para cada sujeito histórico propiciando à criança a apropriação de conhecimentos que, por sua vez, possibilitam o salto qualitativo que a diferencia de outros seres vivos.

A apropriação de saberes está assentada na organização da aprendizagem da criança. Para atender ao seu propósito, o desenvolvimento psicológico com qualidade, é preciso organização da atividade docente e para Davidov

A prática pedagógica coloca a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças, de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades (por ex., do pensamento, da



vontade, etc.) e que, ao mesmo tempo, permita criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observados nos escolares, de uma ou outras funções psíquicas. (1988 a, p. 47).

Compreender a escola como um ambiente organizado para a divulgação do conhecimento científico, filosófico e artístico, alargando o horizonte dos alunos e, conseqüentemente, produzindo novas necessidades, como uma síntese da atividade material e intelectual legada por gerações anteriores e cuja apropriação está intimamente ligada à incorporação das necessidades e capacidades humanas objetivadas por antecessores é o caminho para avançar no processo de compreensão do papel da escola e das práticas pedagógicas por elas planejadas. A apropriação da riqueza acumulada nos objetos é entendida, assim, como um elemento fundamental no processo de humanização dos indivíduos, um dos papéis fundamentais da educação.

No processo de humanização os indivíduos desenvolvem as funções psicológicas superiores, tais como raciocínio lógico, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, entre outras. Aqui se faz presente o professor e sua prática ao se considerar que o conhecimento científico não é uma simples somatória de classificações e conceituações das ciências em suas diferentes áreas, mas uma síntese da atividade material e intelectual produzida pelas gerações que o antecederam. Assim a apropriação, pelo sujeito, está vinculada a uma organização. E mais, que ela seja efetiva para o desenvolvimento psíquico do aluno e, somente possível, quando proporciona um aumento na qualidade das generalizações conceituais que a aprendizagem oferece ao pensamento, quando do surgimento de formas especiais de conduta, ao modificar a atividade das funções psíquicas e ao criar novos e mais complexos níveis de desenvolvimento humano.

A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar

o que é capaz de aprender. [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo. (VYGOTSKY, 1993, p. 241-242).

De acordo com a proposição de Vigotski, conforme a citação acima, a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP - é entendida como um espaço cognoscitivo, um espaço teórico fruto da interação educador e educando ou outro sujeito que tenha conhecimentos mais aprofundados em relação ao educando por estar em um estágio mais avançado de desenvolvimento na atividade a ser realizada e que tenha recursos, além do suporte para usá-lo adequadamente. Ainda de acordo com Vigotski:

[...] postulamos que o que cria a ZDP é um traço essencial da aprendizagem; quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que estes processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes das crianças [...] (VYGOTSKY, 1937, *apud* ANTUNES, 2011).

Assim espera-se que ações pedagógicas se façam presentes no processo educativo de modo a contribuir para que o aluno saia de uma Zona de Desenvolvimento Real - ZDR - e avance para uma ZDP, de forma que a atividade possa ser realizada futuramente com autonomia, resultado do processo de internalização.

Para que ocorra o avanço planejado e utilizado pelo educador, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: cada aluno é único em seu processo de desenvolvimento, daí a necessidade de se pensar em atividades que, na medida do possível, atendam a um maior número de alunos; a afetividade é elemento importante ao propiciar uma relação de confiança entre educador e educando de modo que o educando veja no educador um auxiliar na construção do conhecimento; oferecer um retorno quando do término da atividade contribui para o educando identificar os acertos e erros – parâmetro para o avanço, além de ajudá-lo na recontextualização e reelaboração de conceitos aprendidos aliado à reorganização de experiências dando ao seu conhecimento novos significados.

Acrescida das considerações acima apresentadas é importante lembrar nesse momento que a relação a ser estabelecida dentro da proposição

histórico cultural considera sujeito – conhecimento – sujeito, desse modo não se pode ponderar uma relação direta do educando com o educador. Sua relação é mediada por um conhecimento objetivado pelas gerações que o precederam, pelos instrumentos físicos e simbólicos (signos). Vale acrescentar uma citação de Sforzi (2008) quando pontua que compreender a mediação docente é ir além de uma relação interpessoal:

Ao se reconhecer que a mediação não se restringe à presença corpórea do professor junto ao estudante, que não se trata de ajuda aleatória ou de relações democráticas em sala de aula, e que o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno. Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem. (p. 8).

Assim, ao apontar alguns conceitos da abordagem histórico cultural e relacioná-los à prática pedagógica são consideradas as contribuições e a estreita relação entre psicologia e educação e mais, como podem cooperar na formação do professor/educador ao indicar que para além das atividades desenvolvidas e muito antes delas serem apresentadas aos alunos, a preocupação inicia no planejamento que, por sua vez, começa quando da organização do Projeto Pedagógico. O Projeto Pedagógico define, entre outros aspectos, os eixos norteadores de suas ações. Enfim, as ações são pensadas, refletidas e analisadas à luz de um fazer que promove a humanização dos sujeitos da educação.

### **Considerações finais**

Educação e Psicologia ao caminharem com um objetivo único, o desenvolvimento consciente do sujeito da educação, têm que considerar como direito inalienável de todos o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Nesse processo cabe à educação trabalhar a serviço do sujeito a partir da promoção das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim de tudo que permita o avanço do sujeito no processo de humanização, instrumentalizando-o para a atividade consciente que o transforma e transforma o seu entorno,

como uma atividade emancipadora. A atividade emancipadora, por sua vez, só poderá se fazer presente quando as funções psicológicas superiores se desenvolverem, processo esse presente na prática pedagógica a partir da organização de atividades como uma síntese da atividade material e intelectual produzida pelas gerações que o antecederam. Mais uma vez urge lembrar que não basta o sujeito frequentar a escola ou ter acesso aos conhecimentos científicos para haver mudanças com sentido de apropriação de saberes, mas, mais que isso, há necessidade de organização de saberes de forma adequada pela escola. Lembrando Davydov (1988) que o apropriar-se de um saber é desenvolvimento, no entanto só o será se esta apropriação ocorrer sob certas condições, a saber, quando envolver o domínio de métodos aliado a formas gerais de atividade mental. Nesse sentido compreende-se que identificar esses métodos e a atividade mental adequada é questão *sine qua non* na organização do ensino.

### **Referências bibliográficas**

ANTUNES, C. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. Fascículo 12. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. In: *Pensamento y lenguaje. Obras escogidas*. Vol. II, Madrid: Visor: 1937.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar Educacional*. Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 25 abr. 2016.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou, Editorial Progreso.1988.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia Educacional*. São Paulo: n. 24,p. 51-72, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 25 abr. 2016.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov? Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: Vieira/UCG, 2006. v. 1. p. 1-10.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1991.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1. ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas II*. Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. Internalización de las funciones psicológicas superiores: papel del juego en el desarrollo del niño. In: \_\_\_\_\_. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica, 1988. p. 87-94.



## Uma análise sobre a escola enquanto um dispositivo de segurança nas obras de Michel Foucault

Eduardo Alexandre Santos de Oliveira  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste*  
*Irati - PR*

**Resumo:** Trata-se de uma investigação que percorre os estudos de Michel Foucault abordando de que maneira as escolas, verificadas por esse pensador, funcionam enquanto um dispositivo de segurança. Analisa-se o que é um dispositivo dessa espécie e esclarece-se o conceito de governamentalidade, o qual permite prosseguir com o propósito desse trabalho. Percebe-se que, nos estudos referentes à sexualidade, o pensador verifica tal instituição operando aspectos do biopoder – característicos do dispositivo de segurança, que atua na edificação de traços biológicos de uma população – quando constitui crianças por meio de discursos considerados verdadeiros acerca do sexo. Observa-se também, a relação entre a escola e outros dispositivos que a complementam e que são complementados por ela, tais como a família, o médico e o jurídico: essa situação finda numa arte de governar.

**Palavras-chave:** Foucault. Dispositivo de segurança. Escola. Sexualidade infantil. Biopoder.

**Abstract:** This is an investigation that runs through the Michel Foucault's studies addressing how schools, verified by this thinker, work as a security device. Addresses is what a device of this kind and clarifies the concept of governmentality, which allows further for the purpose of this work. It is noticed that in the studies related to sexuality, the thinker finds that institution operating aspects of biopower – characteristic of the safety device, which acts in building biological traits of a population – when is children through speeches considered true about sex. It is also observed the relationship between the school and other devices that complement and are complemented by it, such as family, medical and legal: this situation ended in statecraft.

**Keyword:** Foucault. Security device. School. Infantile sexuality. Biopower.

### O que é um dispositivo de segurança

Verifica-se nos estudos do filósofo francês, Michel Foucault, a atuação da escola enquanto um dispositivo de segurança. Entretanto, para

a efetivação do pretendido mapeamento discorre-se, primeiramente, sobre o que é um dispositivo – sobretudo dessa espécie – e como funciona.

No denominado período genealógico, ao estudar o sujeito, Foucault cria o conceito de dispositivo. Esses consistem em estratégias, táticas<sup>1</sup>, (Cf. FOUCAULT, 1979) que configuraram corpos e almas e, também, fabricam populações para atenderem determinada urgência histórica<sup>2</sup>: a escola, a prisão, a família, são alguns desses dispositivos.

Tais configurações são possíveis por meio do que o pensador francês denomina de poder e de saber. Pelo primeiro, o filósofo francês compreende ações sobre ações: é o exercício do poder que molda os corpos e as subjetividades dos indivíduos. Já o segundo, Foucault entende como formação discursiva em conjunto de regras anônimas, históricas, sempre em locais e épocas específicas: num momento, emite-se certo enunciado e isso dito se configura como um saber verdadeiro, que, ao ser ensinado por meio da relação de poder, atua de maneira disciplinar. Numa escola, por exemplo, quando os professores notam seus alunos sentados de forma tida como inadequada, podem repreendê-los e corrigi-los pondo-os em posição correta. Nesse caso, essa foi uma ação do professor sobre a do aluno que se pautou num saber considerado verdadeiro, como por exemplo, que a má postura compromete movimentos corporais: assim a criança cresce de acordo com a postura considerada apropriada e, também, pensa a partir desse conhecimento.

Num primeiro momento, Foucault aborda esse dispositivo sob a esfera disciplinar, em seu livro *Vigiar e punir* (2007), entretanto, em trabalhos e cursos lecionados no Collège de France, após 1976, o pensador direciona o estudo do poder para outra perspectiva: trata do biopoder, uma forma de exercício de poder sobre a vida que, em suma, é:

[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a

---

1. As táticas são instrumentos que permitem uma estratégia funcionar, a fim de que atenda a uma urgência. Os dispositivos podem ser táticos e estratégicos, mas nunca a urgência. A escola, por exemplo, é tática que participa da estratégia de infantilização, mas também é estratégia de sequestro da infância, todavia, ela não é a urgência.

2. Uma das urgências históricas que se pode abordar aqui, conforme evidenciada em dissertação de mestrado intitulada *Dispositivos, escolas e infantilidade*: um estudo foucaultiano em escreituras, trata-se da manutenção do Estado por meio de sua população.



sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008, p. 8).

O biopoder é fundamento para Foucault abordar o dispositivo de segurança. Em que consiste esse dispositivo e qual sua relação com o esse poder sobre a vida? Antes deve-se primeiramente abordar o que o pensador concebe por segurança. Por tal conceito, o filósofo entende formas de segurança que funcionam no interior de medidas de controle social que têm por objetivo modificar algo de biológico na espécie humana.

A partir disso, pode-se falar em dispositivos de segurança. Numa palavra, os dispositivos de segurança, então, são estratégias que visam constituir traços biológicos de determinada população. Tal regulação se dá a partir de determinados discursos biológicos considerados verdadeiros e é posta em andamento com o intuito de proteger certo povo de supostos males que comprometem sua vida.

## **Governamentalidade**

Abordar o funcionamento da escola enquanto um dispositivo de segurança, não consiste em tarefa fácil. A dificuldade está no fato de não haver uma pista tão detalhada quanto à terceira parte do livro *Vigiar e punir*, que apresenta as escolas no aspecto do dispositivo disciplinar. Dessa forma, mapeia-se nos escritos de Foucault o funcionamento dessas instituições enquanto dispositivos de segurança. Para tanto, é preciso compreender um conceito que serve de propedêutica e permite dar prosseguimento a essa investigação: a governamentalidade.

Nas palavras do próprio filósofo:

Por esta palavra ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência, desse tipo de poder que podemos chamar de governo sobre todos os outros – soberania, disciplina

– e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Segundo Foucault, até o século XVIII, nos tratados sobre a arte de governar, visava-se, a obediência à lei, mas, desse período em diante, a finalidade dessa arte é a população. Significa que a governamentalidade dá condições de subsistência para a população<sup>3</sup> e para tal, ela baseia-se em cálculos estatísticos que propiciam saberes sobre determinado povo<sup>4</sup>. Nota-se que essa arte é investida por aspectos do biopoder que infiltram a estratégia política. Trata-se de uma biopolítica<sup>5</sup>.

Para se concretizar, após um levantamento de saberes sobre a população, a governamentalidade perpassará uma série de dispositivos que a auxiliarão no combate de determinados males que assolam certo povo e, dentre os dispositivos, as escolas serão parte imprescindível para o êxito da arte de governar.

### **A escola enquanto dispositivo de segurança: o caso da sexualidade**

O conceito de governamentalidade esclarece o funcionamento das escolas no aspecto do dispositivo de segurança. A arte de governar guarda aspectos do biopoder e tem por meta propiciar condições de subsistência à população. Para que seja concretizada, ela necessita de um dispositivo

---

3. Neste momento, Foucault acusa como insuficiente as argumentações apresentadas pelo pensador Nicolau Maquiavel e todo tipo de literatura que segue os moldes desse filósofo. Em *O príncipe*, Maquiavel (2001) escreve um tratado sobre o modo de como o príncipe deveria agir para conservar seu reino e, para tal, ele fará uma série de apontamentos, tais como não formar um exército de mercenários que poderia traí-lo, conservar determinados costumes de um povo conquistado, preferir buscar ser amado a ser temido, mas quando necessário ser reconhecido pela sua severidade, entre outros. Foucault diz que tais indicações apontam apenas para que se governe certo território e, na concepção do pensador francês, o que se governa, são os indivíduos e as relações que eles têm com as coisas. Para mais detalhes sobre tais considerações de Foucault a Maquiavel e a literatura que o segue, ver a aula de 1º de fevereiro de 1978, do curso Segurança, território e população.

4. “A população se converterá, então, no objetivo último do governo: melhorar as condições da população, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde.” (CASTRO, 2009, p. 335).

5. “Há que entender por ‘biopolítica’ a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. Essa nova forma do poder se ocupará, então: 1) Da proporção de nascimentos, de óbitos, das taxas de reprodução, da fecundidade da população [...] 2) Das enfermidades endêmicas [...] 3) Da velhice, das enfermidades que deixam o indivíduo fora do mercado de trabalho. Também, então, dos seguros individuais e coletivos, da aposentadoria. 4) Das relações com o meio geográfico, com o clima. O urbanismo e a ecologia.” (CASTRO, 2009, p. 59-60).

técnico e, dessa forma, observa-se que uma das empreitadas se dá no âmbito das instituições escolares. As escolas tornam-se, nessa perspectiva, alvos de investimentos biopolíticos que contribuem para a defesa da sociedade. Mas em que sentido? O fato de recrutar crianças e adolescentes para seu interior com o propósito de evitar desordens na sociedade é um exemplo<sup>6</sup>. Uma das formas de desordem que mais interfere diretamente na população é o problema da sexualidade infantil – problema sobre o qual Foucault se dedicou.

Em que consiste esse problema? De que modo as escolas trabalham essa situação? Pois bem, tais questões podem ser respondidas, ao menos, em três momentos: na escola é constituída “[...] uma ‘sexualidade das crianças’ específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada.” (FOUCAULT, 1979, p. 232). Essas instituições partem da ideia de que existe uma sexualidade infantil e, por esse motivo, organiza-se seu espaço para melhor observar os pupilos. “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, [...] tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (FOUCAULT, 1988, p. 30). A organização dos espaços escolares deve permitir a vigilância dos alunos para assim educá-los num certo aspecto da sexualidade.

A premissa de que existe essa sexualidade, a necessidade de vigiá-la e a organização espacial das escolas releva três pontos que incluem essas instituições como dispositivos de segurança: a) as escolas recebem crianças que fazem parte de uma população. Seus espaços organizados evitam circulações desenfreadas de males que possam atingir diretamente a população fora e dentro desses aparatos, tais como doenças relacionadas ao sexo (comenta-se uma das formas de combate à doença no terceiro tópico desse capítulo); b) a fragmentação do espaço das escolas: a arquitetura dos pátios, sanitários separados para meninos e meninas, latrinas instaladas a meia porta que propiciam a vigilância dos estudantes, assim como os ritos de educação como as disciplinas ou até mesmo brincadeiras, apontam essa instituição repleta de sexualidade por todos os lados. Nas palavras de Foucault, as “[...] instituições escolares [...] com sua numerosa população, sua hierarquia, organizações espaciais e seu sistema de fiscalização [...] indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados.”

---

6. “As escolas funcionavam principalmente de modo a conter desordens, neutralizar perigos [...] evitar a ignorância, a preguiça e a insubordinação.” (DEACON, 2006, p. 179). [Tradução minha].

(FOUCAULT, 1988, p. 46); c) por ser o espaço das escolas organizado e saturado de sexualidade, não se pode misturar os alunos aleatoriamente. Ao invés disso, eles são inseridos em certos espaços que permitirão a circulação controlada: daí a separação por idade, anos (séries) e turmas<sup>7</sup>.

O segundo momento, pode ser delineado do seguinte modo: existe certa tendência em afirmar que o sexo foi calado nas escolas por ser considerado impróprio aos pequenos. Foucault discorda de tal tendência e mostra que nessas instituições, a temática é colocada em discurso a ponto de fazer com que os pupilos falem dela.

Ora, se a sexualidade infantil existe e deve ser vigiada, ela é controlada. E de que forma se controla? Primeiramente, impõe-se certo discurso verdadeiro sobre o sexo e, em seguida, por meio de técnicas específicas, extrai-se dos aprendizes conhecimentos sobre o assunto. No caso da educação sexual da escola experimental, pode-se observar tal procedimento: impõe-se aos alunos determinado discurso limitado, verdadeiro e canônico sobre o sexo e, por meio da técnica de exame, extraem-se os conhecimentos dos aprendizes sobre a temática:

Para mostrar o sucesso da educação sexual ministrada aos alunos [...] Diante do público, um dos professores, Wolke, formulou aos alunos questões selecionadas sobre o mistério do sexo, do nascimento, da procriação: levou-os a comentar gravuras que representavam uma mulher grávida, um casal, um berço. As respostas foram esclarecidas, sem embaraço nem vergonha. [...] Finalmente foram aplaudidos os meninos rechonchudos que, diante da gente grande traçaram com destro saber as guirlandas do discurso e do sexo. (FOUCAULT, 1988, p. 31).

Coloca-se a sexualidade em assunto nas escolas com a intenção de educá-la, entretanto, tal propósito é acompanhado por outra meta, a de evidenciar saberes sobre o sexo das próprias crianças. E por sexo das crianças, o que se percebe? Que elas passam a ser vistas como dotadas de uma sexualidade diferenciada e periférica das dos casais que, de certo

---

7. “Tornou-se mais justificável, a separação das crianças [...] mais velhas das de idade mais baixa [...] As escolas começaram a desenvolver, em primeiro lugar, espaços funcionalmente diferenciados e, mais tarde, salas de aula separadas. A partir disso, os alunos foram distribuídos espacialmente e em série [...]” (DEACON, 2006, p. 182).

modo, foram capturados pelos dispositivos de aliança e de sexualidade<sup>8</sup> e, por isso, é necessário que os aprendizes falem desse tema: trata-se de uma técnica que visa descobrir os mistérios do sexo e, conseqüentemente, edificar saberes sobre ele. E é essa sexualidade periférica que recai exatamente no problema da população exigindo, assim, técnicas biopolíticas – de governamentalidade.

Quanto ao terceiro momento, no século XVIII, perseguia-se o onanismo<sup>9</sup> “[...] por toda parte como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana.” (FOUCAULT, 1979, p. 232). Por ser considerada um grande problema, a situação fica mais agravada nos pequenos: “[...] surge um pânico: os jovens se masturbam.” (FOUCAULT, 1979, p. 146). Ora, as crianças são parte de uma população, ou mais que isso, via-se “[...] a criança como semente das populações futuras.” (FOUCAULT, 1979, p. 232).

Consegue-se observar a empreitada das escolas nesse problema governamental: as instituições visam erradicar esse suposto mal por meio do exercício de poder do adestramento. Elas educam para impedir que as crianças pratiquem esse prazer considerado um malefício para o futuro da população.

O modo pelo qual esse poder é exercido nas escolas, consiste em um aspecto estranho à primeira vista, pois se erradica esse mal fazendo com que as crianças escondam o prazer como segredo. Ora, se nas escolas visa-se educar e descobrir a sexualidade marginal, por que o poder é exercido dessa forma que aparenta ser um obstáculo aos seus objetivos? Induzem-se as crianças a esconder a prática do onanismo a fim de descobrir o que as leva a praticá-las e quais os efeitos que ela provoca. Essa tática reafirma o argumento de que, nas escolas, busca-se a edificação de saberes sobre o sexo dos pupilos.

---

8. O dispositivo de sexualidade edifica discursos de sexualidade por meio do poder-saber. Esse sobressai-se ao de aliança que se caracteriza em modelos de fixação, entretanto, não o substituiu. Para um aprofundamento dessas duas modalidades de dispositivo ver FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

9. “O termo ‘onanismo’ é retirado da passagem bíblica de Onan. Quando da morte de seu irmão, a lei da época o obrigava a gerar uma descendência no lugar do irmão. Contrário à lei, Onan espalhou seu sêmen fora do corpo da esposa que lhe haviam atribuído e por isso foi punido com a morte. Desse episódio extraiu-se a palavra ‘onanismo’, como denominação científica da masturbação, considerada uma prática perversa.” (ROUDINESCO, 2008, p. 93).

As escolas, ao buscarem erradicar a prática do onanismo nas crianças, tornam-se um investimento governamental com o propósito de proteger a população. Se elas são um dos dispositivos investidos por essa arte de governar, outros o serão nessa empreitada. Isso significa que as escolas entram em harmonia com outros dispositivos táticos para a estratégia de educar e conhecer a sexualidade infantil. A partir disso, pode-se perguntar: qual a relação que as escolas possuem com outros dispositivos de poder-saber?

### **As relações das escolas com outros dispositivos**

As técnicas governamentais que se infiltram nas escolas, a ponto de controlar, fabricar e conhecer a sexualidade infantil, não se limitam a essas instituições: elas perpassam outros dispositivos que auxiliam as escolas nesse objetivo estratégico. A arte de governar une um dispositivo ao outro, fazendo-os complementarem-se, mesmo que cada qual com seu propósito. Retoma-se aqui o problema do onanismo para abordar essa questão. As escolas se integram a uma rede de dispositivos que visa erradicar esse suposto mal e para isso, é utilizada a seguinte estratégia:

[...] foram alertados os pais e educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia, e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. (FOUCAULT, 1988, p. 42-43).

A partir dessa técnica, pode-se descrever a forma que o poder falaria: “a sexualidade infantil, existe e é perigosa para o futuro da população, portanto, vigiem-na!” “Se a criança apresentar algum comportamento inadequado em relação a isso, a encaminhe às instâncias de correção médica”. “Se esse comportamento não for denunciado, você pedagogo, é suspeito de permitir e fabricar tal mal, uma vez que não vigiou e denunciou as crianças!” “O mesmo vale a vocês, pai e mãe!” Considera-se que, pelo medo de serem os causadores de tais problemas, a condição de polícia sexual das crianças é ocupada a todo o momento pelos adultos. Disso

decorre que esse discurso governamental une as escolas – a princípio – a dois dispositivos<sup>10</sup>, sendo eles, as ciências médicas e a família<sup>11</sup>.

A partir disso, nota-se a participação da família nesse propósito governamental. Ela é um segmento da população e “[...] quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, [...] é pela família que se terá efetivamente de passar.” (FOUCAULT, 2008, p. 139).

E quanto aos médicos? Estes, por exemplo, ao fazerem as anotações, pareceres, e advertências, multiplicam saberes em torno do sexo das crianças. Dessa forma, os clínicos “[...] se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias.” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Com os saberes médicos infiltrados nas escolas, “[...] os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades.” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Os projetos são levados até ao dispositivo jurídico que formulará leis, que não serão impostas às crianças, mas, atuarão como um conjunto de táticas para a governamentalidade<sup>12</sup>, tais como a necessidade dos pais de levarem as crianças para serem instruídas nas escolas, a urgência dessas instituições serem organizadas para pedagogizar a sexualidade dos pequenos, a necessidade desses aparatos ensinarem certos saberes para essa educação, entre outras. A partir desses projetos, “[...] os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de extorsão, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes.” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Em suma: nesse recorte, as escolas são ligadas a três dispositivos: a família, o médico e o jurídico<sup>13</sup>.

Se os saberes médicos estão ligados às escolas e auxiliam essas instituições para alcançarem seu objetivo, pode-se perguntar de onde se constrói esse saber? Certamente, ele não existe a priori, mas é edificado

---

10. Adiante ver-se-á, também, um terceiro dispositivo, o jurídico, como se mostra a seguir.

11. “O controle escolar ativou todos os aspectos de controles laterais inteiros que permitiu a supervisão indireta de pais e famílias e, em última análise, a sociedade como um todo.” (DEACON, 2006, p. 182).

12. Segundo Foucault, “[...] não se trata de impor uma lei aos homens, trata-se de dispor das coisas, isto é, de utilizar táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas; agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada.” (FOUCAULT, 2008, p. 132).

13. Abordar a constituição dos dispositivos jurídicos, demandaria um estudo aprofundado que tenderia a análises que escapam aos objetivos desse trabalho. Seria interessante abordar tal estudo, num outro momento. Para tal, recomenda-se investigar os textos de Foucault referentes ao período genealógico e também analisar dois estudos que trabalham diretamente essa problemática: FONSECA, M. A. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002; EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

graças às próprias escolas que vigiam. As escolas, ao permitirem relações de poder que sujeitam indivíduos – por todo o procedimento disciplinar – permite anotações sobre os alunos e, quando são identificados com determinadas anormalidades, a partir de discursos de governamentalidade (ou mesmo, discursos médicos), são encaminhados para as instâncias médicas, com relatórios que informam em que as crianças comportam-se de modo suspeito. As observações médicas criam outros saberes sobre essas crianças e, somente a partir deles, o dispositivo médico, auxilia os procedimentos que os professores e toda direção das escolas utilizam para normalizar e normatizar os alunos. Ora, isso significa que os saberes médicos sobre os pequenos somente são possíveis graças às instituições escolares que, ao lado da família, são a primeira forma de observação e a decorrente governamentalidade das crianças. Nas palavras de Foucault: “Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas [...] escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico.” (FOUCAULT, 1979, p. 149). Dessa forma, o dispositivo médico se apoia e sustenta o discurso escolar. Nota-se uma vez mais a governamentalidade unindo esses dispositivos uns aos outros.

Verifica-se aquilo que Foucault aborda em *Vigiar e punir* como o sonho *Panopticon*, o de direcionar um indivíduo à disciplina infinita. A governamentalidade – aplicada ao problema da criança – por fazer um dispositivo apoiar-se noutro, acaba por movimentar os pequenos de uma instituição à outra. A criança é deslocada da família para a escola que a educa na forma de aluno. Da escola, quando necessário, é enviada às casas médicas e, ali, está na condição de doente. Dessa última, quando corrigida, é devolvida à população – ao seio da família – que a envia, novamente, à escola. É um *continnum carcerareo*, a própria realização do sonho da tecnologia de poder do *Panopticon*<sup>14</sup>.

### **Considerações finais**

Vislumbra-se que as escolas se inscrevem enquanto dispositivo de segurança pelo fato de visarem solucionar problemas biopolíticos e também, por funcionar como tática de uma estratégia de um objetivo que se impõe: darem condições de subsistência para a população, o que

---

14. Ver FOUCAULT, M. Terceira parte: disciplina. In: *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.



significa que essas instituições, ao serem tomadas como uma técnica de governamentalidade, defenderão a sociedade dos males que a colocam em perigo.

O perigo aqui tratado restringiu-se ao problema do sexo, do qual decorre a deterioração da população, segundo determinados discursos. Por isso, a sexualidade infantil passa a ser extremamente relevante sendo que necessita ser formada e controlada, pois, seu mau uso põe as crianças – pelos discursos governamentais do século XVIII – na condição de responsáveis por deteriorar a população futura. Dessa forma, nota-se, a empreitada das escolas como dispositivos que vigiam e controlam as práticas desse prazer, formando saberes sobre ele.

Mostra-se também que a própria divisão e distribuição dos estudantes nas escolas admite que existe essa sexualidade infantil a ser educada. As escolas, enquanto dispositivos táticos, funcionam no interior de uma estratégia governamental que não só sustenta os saberes como os da medicina (psíquicos e fisiológicos), bem como auxiliam sua formação. Os saberes da saúde física e mental adentram os dispositivos escolares, que, junto à família, encaminham as crianças às casas de saúde que, por sua vez, após corrigir os pequenos (segundo seu discurso), os devolve à população.

Nesse momento, é necessário também fazer uma averiguação pois, do contrário, omitir-se-ia algo de grande importância. Quando Foucault aborda o dispositivo de segurança, para configurá-lo, compara-o ao dispositivo disciplinar, até então abordado em *Vigiar e punir*, e os distingue, quanto aos seguintes aspectos: 1) no agenciamento do espaço, na perspectiva disciplinar, o espaço é fabricado e, na segurança esse se edifica de forma natural, em virtude da circulação de pessoas, mercadorias, das doenças, entre outros; 2) enquanto o dispositivo disciplinar regula e fiscaliza, o de segurança, se pauta nas liberdades do deixar fazer o que permite intervenções artificiais para o controle da população; 3) enquanto o dispositivo disciplinar limita e impõe o que é obrigatório, o de segurança nada impõe e atua na regulação do meio; 4) enquanto o disciplinar parte de uma norma que distribui o que é o normal e o que é anormal, o de segurança deduz a norma do âmbito normal que se constitui naturalmente.

Se um dispositivo de segurança se diferencia de um disciplinar quanto ao agenciamento do espaço, à regulamentação e o deixar fazer, a delimitação e a não imposição, à normalização e à normação, de que forma pode-se caracterizar as escolas na perspectiva de segurança? Pois bem, nos estudos de Foucault, seja sobre a sexualidade, sobre a prisão ou sobre a biopolítica, a escola é uma das instituições que o filósofo francês utiliza como exemplo – através da análise de documentos – para compor seus estudos. Sendo assim, não se encontra com precisão, nos trabalhos de Michel Foucault, o modo de funcionamento das escolas sob os aspectos da segurança, entretanto, se se observa o caso de doenças, há uma resposta que se sustenta, mesmo que temporariamente, no caso da normação e normalização. As patologias são fenômenos comuns à população e há uma porcentagem dela que morrerá por causa de certas doenças devido às precárias condições de vida. As escolas se inscrevem nesse processo porque educam alunos, por meio de um discurso governamental que se pauta em saberes médicos para diminuir ao máximo a mortalidade oriunda das patologias. Ela adentra os aprendizes, a fim de reduzir a chamada normalidade desfavorável e maximizar a favorável, mesmo que, para isso, ela utilize uma normatização disciplinar do tipo: “lave as mãos antes de comer, antes e após ir ao banheiro”<sup>15</sup>. Visto dessa forma, um dispositivo de segurança se infiltra e reativa as práticas disciplinares, como se observa nas escolas, vigiando a sexualidade infantil. Nesse sentido, afirma-se que as instituições de ensino se caracterizam tanto como um dispositivo disciplinar, quanto de segurança.

Nos seguintes exemplos – já não se circunscrevendo à análise de Foucault, embora o trabalho visou mapear os estudos desse filósofo – identifica-se na escola tanto o aspecto da segurança quanto o disciplinar. 1) Em 2012, a preocupação com os casos de dengue, faz as administrações de algumas cidades, como de Guarapuava-PR, por exemplo, mobilizar-se. Agentes de saúde vão às escolas e, por meio de palestras, ensinam as crianças a evitar a disseminação da doença, combatendo os focos. As famílias também participam de cursos, porque as escolas não atendem somente as crianças na condição de alunos, mas também, a população em geral. O combate à proliferação da doença diminui as taxas de normal desfavorável passando-os para o favorável, por meio de disciplinas das palestras.

---

15. “A escola não ensinou [...] apenas ler, mas também, a higiene.” (DEACON, 2006, p. 182-183).

2) Em 2009, o vírus da gripe H1N1, vitimou pessoas no mundo todo. Por isso foram modificados determinados aspectos disciplinares de algumas escolas, como de Guarapuava-PR e de Toledo-PR, com vistas ao controle da saúde da população que elas recebem. Foram disponibilizados recipientes de álcool-gel para desinfecção das mãos em todas as partes dessas escolas; aos alunos foi recomendado que, ao espirrarem, cobrissem as bocas com lenços, papel higiênico, entre outros, para que o possível vírus não se disseminasse. As aulas, sobretudo de ciências, se reforçaram em conteúdos atitudinais para o combate à doença. As orientações foram feitas pelo pessoal das Secretarias de Saúde e repassadas aos professores e ao corpo pedagógico dessas instituições para que transmitissem às crianças, com o propósito de diminuir ou eliminar o problema.

Tanto o caso da gripe, quanto o da dengue, mostram as instituições escolares atuando de maneira disciplinar e de segurança no aspecto da normação e normalização. Os discursos médicos invadem as escolas e as fazem modificar a postura disciplinar. Ensinar saberes formais, junto com aqueles que visam o combate de determinados males e incluir nas provas de ciências questões referentes aos problemas torna-se prática.

Até sobre a questão da regulamentação da sexualidade infantil e do deixar fazer – desde que em segredo –, pode-se apontar uma resposta. No caso do onanismo, permitir que as crianças escondam a prática como segredo, para depois descobrir quais os efeitos desse ato e o que leva a cometê-lo, é uma forma de permitir e, a partir disso, evidenciar os saberes sobre a sexualidade infantil.

Não encontrar, com evidência, o funcionamento das escolas em todos os aspectos do dispositivo de segurança, não impele investigar o papel das instituições na sociedade capitalista por meio da filosofia dos dispositivos de Michel Foucault. Ora, as escolas formam saberes e reproduzem poderes, constituem as crianças de uma população, compõem uma rede de dispositivos, funcionam como estratégias e táticas de uma estratégia, disciplinam os corpos, e o pensamento de Foucault serve como uma caixa de ferramentas para se encontrar características do dispositivo escolar que ainda não foram evidenciadas.

Nota-se que o modo pelo qual se investigou as escolas sob o aspecto do biopoder, muito se abordou a questão do discurso, entretanto, isso não significa que reduz-se o dispositivo a esse aspecto: ora, as escolas,

na perspectiva da segurança, possuem seus prédios configurados para o exercício do poder de vigilância, reproduzem e formam saberes: significa, em suma, que elas atuam pelo discursivo e o não discursivo. Se se apresentou o funcionamento dessa instituição com maior ênfase no discurso, talvez, seja pelo fato de se chegar ao limite de compreender o funcionamento dessa instituição nos escritos de Foucault.

### **Referências bibliográficas**

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEACON, R. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education* v.26 n.2, p.177-187, 2006.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 34. ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, E. A. S. *Dispositivos, escolas e infantilidade: um estudo foucaultiano em escrituras*. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2013.

ROUDINESCO, E. *A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

## **Retratos do ginásio Imperatriz Dona Leopoldina: um currículo para os filhos dos suábios**

Manuela Pires Weissböck Eckstein  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste*  
Guarapuava - PR

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é verificar como se constitui a proposta curricular do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, a partir de duas atas que relatam discussões de professores na década de setenta. Com base em análise bibliográfica, que inclui a abordagem teórica de Kliebard (1980), Bobbitt (2004), Taylor (1974), Goodlad (1977) e Johnson Jr. (1980) e uma análise de fontes, o texto está organizado em sete momentos: introdução, estado da arte sobre as obras produzidas sobre a temática educação dos imigrantes, a organização das escolas em Entre Rios na década de setenta, um olhar sobre o currículo do Ginásio de Entre Rios na década de setenta e conclusões.

**Palavras-chave:** Imigrantes alemães. Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina. Currículo escolar. Educação.

**Abstract:** The objective of this work is to verify how the curricular proposal of the Gymnasium Imperatriz Dona Leopoldina is constituted, from two minutes that report teachers' discussions in the seventies. It was based on bibliographic analysis, which includes the theoretical approach of Kliebard (1980), Bobbitt (2004), Taylor (1974), Goodlad (1977) and Johnson Jr. (1980) and a source analysis, the text is organized in seven Moments: introduction, state of the art about the works produced on the issue of education of immigrants, the organization of schools in Entre Rios in the seventies, a look at the curriculum of the Ginásio de Entre Rios in the seventies and conclusions.

**Keywords:** German immigrants. Gymnasium Imperatriz Dona Leopoldina. School curriculum. Education.

### **Introdução**

O processo de imigração alemã na região do centro-oeste do Paraná, especificamente em Entre Rios, e a formação da escola dos imigrantes alemães são eixos centrais deste trabalho.

Partindo dessa informação, pretende-se verificar como se constitui a proposta curricular do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, com base em duas atas que relatam discussões de professores na década de setenta.

Durante o levantamento de fontes no Arquivo do atual Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, no primeiro e segundo semestre do ano de dois mil e onze, foram encontrados diversos documentos que contam a história da educação dos imigrantes alemães, ou melhor, como o ensino foi organizado para este público e que tipo de singularidades se evidenciavam desde quando chegaram para habitar a região, em 1951. Duas atas retratam as discussões realizadas para a organização do currículo escolar do Ginásio, o que ajuda a compreender como as práticas pedagógicas se constituíam, na época.

Instigada em conhecer e compreender como se constituíram as escolas para os filhos dos imigrantes alemães, verifica-se a possibilidade de investigar a forte influência do currículo escolar na formação das crianças. Ao analisar fontes sobre o objeto de estudo, identifica-se também a relação muito forte com o instituído como teoria de currículo e o que se exigia, no cotidiano, do filho de imigrante.

Assim, surge o questionamento: que elementos expressam a singularidade do currículo escolar do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, na década de setenta?

A partir de uma análise bibliográfica que inclui os estudos de Kliebard (1980) Bobbitt (2004), Taylor (1974), Goodlad (1977) e Johnson Jr. (1980) e análise de fontes, organiza-se o texto da seguinte forma: introdução, estado da arte sobre as obras produzidas sobre a temática educação dos imigrantes, a organização das escolas em Entre Rios na década de setenta, um olhar sobre o currículo do Ginásio de Entre Rios na década de setenta e conclusões.

### **Escritos sobre a educação dos imigrantes alemães: uma breve revisão**

No *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD encontram-se vários trabalhos que tratam da educação dos imigrantes alemães no Brasil. De mais de dois mil trabalhos selecionados pelo *software* do *site*, vinte e três têm relação, de alguma forma, com a história da educação. Destes, quatro revelam discussões sobre as escolas alemãs. Nenhum dos trabalhos encontrados, até o momento, menciona o estudo do currículo escolar do Ginásio de Entre Rios.

A respeito de obras de grandes estudiosos sobre a imigração alemã, principalmente no sul do país, também não se encontrou nenhuma pesquisa sobre o objeto em discussão. Mesmo assim, alguns trabalhos tratam das temáticas instituição escolar e cultura escolar, dois grandes elementos que auxiliam na análise do currículo escolar para os filhos dos imigrantes.

A tese de Carlos Edinei de Oliveira, da Universidade Federal de Uberlândia, *Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra – Mato Grosso – Brasil (1964-1976)*, retrata, a partir das categorias tempo, espaço, aluno e professor, a história, no período de 1964 a 1976, de um conjunto de instituições escolares, localizadas em Tangará da Serra. Além de utilizar essas categorias de análise constituídas a partir das referências indicadas por Gatti Junior e Pessanha (2005), o norte teórico da constituição do trabalho de Oliveira são os pressupostos da História Cultural, principalmente o proposto por Chartier (1990) e Magalhães (2004). Diversas fontes escritas, como a imprensa, mensagens de governo, censos demográficos, documentos escolares, registros paroquiais, arquivos de congregação religiosa e da legislação da época, foram cruzadas com fontes orais e iconográficas. Ao término da tese, conclui que as escolas de Tangará, até 1976, são criadas por força dos movimentos realizados pelas famílias migrantes e que ações da própria comunidade estimulam, efetivamente, o processo, constituindo-o algo singular na região.

Já a dissertação de Maria Clarete Borges de Andrade, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, intitulada *Cultura escolar no Ginásio de Aplicação/Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960*, tem como propósito o estudo da cultura escolar do Ginásio de Aplicação, situando os saberes escolares e a efetivação da instituição, analisando as experiências vivenciadas por ex-alunos e ex-professores. Andrade utiliza diferentes fontes como documentos legais, históricos, o currículo do Ginásio e entrevistas com ex-alunos e professores. Usa, ainda, referenciais teóricos de Julia (2001), Chervel (1990), Forquin (1993) e Viñao Frago (1995). Na interpretação final faz várias referências sobre aspectos da cultura escolar presente na instituição e ressalta que, para ela, a maior característica de inovação é o movimento e as diferentes concepções de escola na época.

A dissertação *Texto e contexto: educação e presença alemã no sul de Mato Grosso (1920/1934)*, de Mariza Santos Miranda, da Universidade

Federal de Mato Grosso, reporta-se à presença alemã no sul do Mato Grosso, como um importante grupo para a região. Analisa o processo educacional pelo qual o grupo passa, de 1920 a 1934, e responde sobre o tipo de processo educacional a que os imigrantes alemães estiveram expostos e que escolas frequentaram seus filhos. Miranda utiliza, em um primeiro momento, a história oral para realizar um levantamento da vida dos imigrantes na Colônia Agrícola de Terenos, enfatizando a memória factual e a narrativa dos que a viveram. Verifica que os imigrantes aprenderam logo a língua do país que os recebeu e retrata os saberes escolares que a primeira escola estadual de Terenos trabalha. Menciona, ainda, aspectos da educação não formal que se efetiva na prática social dos imigrantes com os brasileiros.

Por fim, a dissertação de Virgínia Pereira da Silva de Ávila, da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930/1940)*, investiga a construção e a organização do tempo em escolas isoladas de Florianópolis, de 1930 a 1940. A pesquisa se alicerça nos textos das reformas de ensino do estado de Santa Catarina e nas lembranças de ex-alunos e ex-professores, pautada nos quais Ávila identifica movimentos de descontinuidades e persistências do conceito de tempo. A preferência do referencial teórico foi pela História Cultural e pelas perspectivas de Viñao Frago (1995) e Julia (2001) entre outros. Ao fim da dissertação, a autora expõe uma análise detalhada do que ela articula com a categoria tempo, não deixando de lado retratos dos elementos que envolvem a cultura escolar produzida naquelas instituições.

Sobre as obras que se dedicam ao estudo das escolas étnicas e comunitárias, destacam-se a de Lucio Kreutz (2000), que explora aspectos marcantes como cultura, etnicidade, história e memória dos imigrantes alemães, principalmente no Rio Grande do Sul. Já João Klug (1998) tem trabalhos também voltados à imigração alemã, mas com um aspecto bastante diferente – a questão do luteranismo em Santa Catarina. Ademir dos Santos (s/d) tem estudos voltados à imigração alemã, também em Santa Catarina, analisando principalmente a escrita bilíngue, as práticas educativas em escolas alemãs, a campanha nacionalista, a inspeção escolar, entre outros. Valquiria Elita Renk (2005) estuda a educação dos imigrantes alemães, especialmente em Curitiba. Destacam-se em seus trabalhos discussões sobre a relação das escolas étnicas alemãs com o catolicismo.



Aricle Vecchia (1998) discute a educação dos imigrantes em Curitiba. Os aspectos mais abordados pela estudiosa têm forte relação com a construção de identidades, questões étnicas, práticas pedagógicas e educativas nas escolas dos imigrantes, cadernos escolares, livros didáticos, utensílios e arquitetura escolar. Marcos Nestor Stein estuda a Colônia de Entre Rios, destacando, em sua obra *O oitavo dia: produção de discursos identitários na colônia de Entre Rios – PR* (2011), situações ligadas à questão da identidade étnica presente no grupo dos imigrantes. O pesquisador também estuda a imigração e migração no Brasil, práticas culturais e a construção de identidade dos imigrantes. Giralda Seyferth (1990) pesquisa a vinda dos primeiros imigrantes alemães no Brasil, retratando questões de gênero e classe em narrativas dos imigrantes, identidade étnica e cidadania. E por fim, A. Elfes (1971), G. Kohlhepp e J. Gappmaier (1991) investigam os imigrantes alemães em Entre Rios, especialmente a respeito da permanência e êxodo dos colonos, orientações frente ao cooperativismo, atividades econômicas, políticas, culturais e sociais do grupo.<sup>1</sup>

Neste sentido, a partir de pesquisas iniciais sobre o objeto em questão, esta é a primeira iniciativa, de tantas outras, a integrar a memória da educação dos imigrantes alemães em Entre Rios. Pelo fato de que ainda nenhum outro trabalho tenha retratado discussões sobre o currículo escolar do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina na década de setenta é que se justifica esta investigação.

## **Os imigrantes alemães em Entre Rios**

Um grande número de pessoas ficou desalojada, na Europa, com o desfecho da Segunda Guerra Mundial. Os suábios do Danúbio se refugiaram na Áustria e, entre os anos de 1944 e 1950, a situação era de extrema miséria nos campos de recolhimento. Pelas dificuldades desse povo a ajuda Suíça inicia uma grande campanha humanitária com o objetivo de viabilizar a imigração dos refugiados para outros países. Em 1949, é enviada ao Brasil uma comissão para encontrar terras que atendessem às necessidades do grupo, pronto para a imigração. Michael Moor<sup>2</sup>, Padre Josef Stefan e H. H.

- 
1. Há ainda trabalhos como o de Dalla Vecchia (2013) que trata especificamente da colônia e de Bernardim (2013) e Winchuar (2014) que expõem assuntos que dizem respeito a Entre Rios.
  2. Engenheiro agrônomo.

Georg Bormet<sup>3</sup> formam comissão que se apoia, inicialmente, na aprovação do Decreto Lei n. 7967/45, uma ação do governo de Getúlio Vargas que retoma as iniciativas do processo de maior ocupação, no país. O governador do estado do Paraná na época, Bento Munhoz da Rocha Neto, pede apoio ao Secretário de Estado da Agricultura, Lacerda Werneck, para convencer a comissão a trazer os imigrantes para se fixarem no Paraná.

Após atravessarem em perigosa balsa o rio Jordão penetraram nos campos de Entre Rios e ficaram deslumbrados com a planície, a extensão dos campos, a vestimenta dos campos nativos. Coletaram vinte amostras de terra, examinaram o pH e decidiram voltar para Curitiba. Na manhã seguinte [...] traziam um ultimato transmitido com muita diplomacia e sutileza. Ficariam no Entre Rios se possível fosse – outra localização, não aceitariam face às condições magníficas que os campos de Entre Rios apresentavam (ELFES, 1971, p. 38).

Em pouco tempo o Governo do estado envia um documento ao escritório da Ajuda Suíça, no Rio de Janeiro, comprometendo-se em oferecer subsídios para a instalação dos imigrantes em Entre Rios.<sup>4</sup> Essa carta data de 09 de abril de 1951. Segundo Elfes (1971, p. 45-46), o oferecido aos imigrantes foi: a) trabalhos de medição e loteamento da área a ser colonizada; b) construção da estrada entre Guarapuava e a colônia; c) transporte dos colonos e de seus pertences, do porto até a área a ser colonizada; d) mediação de professores brasileiros, conhecedores da língua alemã e de um médico; e) fornecimento de sementes e mudas; f) acomodação, por tempo indeterminado, na cidade de Guarapuava, ao grupo de imigrantes; g) fornecimento de cem porcos, cinquenta varões, cinquenta vacas holandesas e dois touros, bem como mil dúzias de ovos de galinhas de raça para chocar.

E assim acontece. Pelo decreto de 15 de janeiro de 1951, Getúlio Vargas, por meio do Banco do Brasil, abre crédito para o financiamento da colonização com fundos de ágios sobre importações especiais da Suíça (STEIN, 2011, p. 60). O governo do Paraná, então, inicia a desapropriação das fazendas existentes na área pedida pelos imigrantes, declarando-as

---

3. Sacerdote da Diocese de Bonfim, na Bahia. Serviu como tradutor e secretário da comissão (STEIN, 2011, p. 62).

4. As terras que hoje compõem Entre Rios tinham outras denominações por serem terras de particulares.

área de utilidade pública<sup>5</sup>. Para a aquisição das terras, em 5 de maio de 1951, é constituída a Cooperativa Agrária Ltda., sendo o primeiro diretor, Michael Moor.

Na Áustria, neste mesmo período, divulgava-se a seleção das primeiras famílias a migrar para Entre Rios, de acordo com os critérios: a) em primeiro lugar, ser camponês e artesão; b) preferência às famílias numerosas; c) não se aceitavam candidatos envolvidos em delitos políticos ou de guerra (ELFES, 1971, p. 47).

Em seis de junho de 1951, chega o primeiro navio, de nome Provence, com aproximadamente duzentas e vinte e duas pessoas, no porto de Santos. Depois vêm mais seis, que, segundo dados de Spiess (1998, p. 4), totalizam aproximadamente dois mil, duzentos e trinta e cinco imigrantes. Mais tarde, em 1953 e 1954, mais três transportes chegam com mais cinquenta e três pessoas.

As primeiras famílias são alojadas no Colégio Visconde de Guarapuava<sup>6</sup>, enquanto já se inicia a construção das cinco vilas. Cerca de oitenta por cento da área total é dividida em lotes e o restante destinado para a construção de igrejas, escolas, indústrias, praças, estações de pesquisa agropecuária. (STEIN, 2011, p. 93).

Cada vila se constitui com uma estrutura própria, incluindo igreja e escola. Muito do que é construído no seio da sala de aula, mais tarde, retrata não só traços dos imigrantes, mas o que eles precisam, agora, tornar-se no novo país: um povo digno brasileiro. Inicialmente, em cada vila, havia casas simples, pequenas escolas conhecidas como escolas isoladas<sup>7</sup>. A partir de 1968, funda-se na Vila ou Colônia Vitória, uma escola primária reunindo os alunos de todas as outras escolas isoladas, chamada de Escola Domingos Sávio. Além desta, funda-se o Ginásio Entre Rios, mais tarde denominado Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina.

Observa-se que textos produzidos sobre a educação dos imigrantes alemães, principalmente no sul do Brasil, afirmam que as escolas se criaram com

---

5. Por meio do decreto n. 1229, de 18 de maio de 1951.

6. Colégio ainda existente no município de Guarapuava.

7. Os registros mostram que, em algumas vezes, são denominadas de escolas isoladas, outras vezes, de escolas rurais e, até mesmo, escolas municipais e escolas estaduais. Foram construídas pela comunidade e com subsídios da Cooperativa Agrária.

[...] características de identificação com o país de origem, ensinando a língua materna e os costumes da Pátria distante. Estas escolas foram construídas e mantidas com o esforço das comunidades étnicas. No caso específico deste grupo étnico, o uso da língua alemã em casa, na imprensa, na igreja e na escola contribuiu para a manutenção de uma identidade cultural (RENK, 2005, p. 1).

E, além disso, retratam como se constituem as escolas comunitárias dos imigrantes. Um exemplo é o texto *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*, de Lucio Kreutz, que indica que os imigrantes

Os alemães, italianos, poloneses e japoneses, ao se estabelecerem em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais, tiveram maior visibilidade enquanto imigrantes e promoveram as escolas elementares comunitárias. Estas escolas tinham uma conotação fortemente étnica e [...] também uma conotação fortemente confessional cristã [...]. Para entender a dinâmica do processo escolar dos imigrantes é preciso estar atento não apenas para as diferenciações entre as etnias, mas também para a dinâmica de sua inserção no Brasil. Nos estados em que eles se concentraram mais em núcleos rurais, etnicamente homogêneos, promoveram escolas comunitárias a partir do apoio das respectivas lideranças religiosas, também de origem estrangeira. As ‘colônias’ alemãs [...], isoladas por longo período, empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, à semelhança do país de origem. Para favorecer a dinâmica comunitária nos núcleos de imigrantes, organizava-se um conjunto de 80 a 100 famílias, aproximadamente, com suas pequenas propriedades, em torno de um centro para a comunidade, com infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso e escolar. Era uma estrutura física indispensável para a rede de organizações socioculturais e religiosas a animar toda a dinâmica da vida comunitária. (KREUTZ, 2000, p. 159).

No atual Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, encontram-se livros de atas de várias das escolas, desde 1951. Reserva-se para tratar, neste artigo, duas atas que tratam da organização do currículo no Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, entre 1970 e 1972, e que são analisadas a partir da teoria de currículo proposta, discutida e colocada em prática, na época.

### **A organização das escolas em Entre Rios na década de 1970**

Como mencionado anteriormente, a partir de 1968, as escolas isoladas, mantidas em cada uma das colônias – Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro – encerram as atividades e transferem os alunos para a Escola São Domingos Sávio, na Vitória. Fontes coletadas indicam que

algumas dessas escolas permanecem ativas por alguns anos, mesmo estando em funcionamento a escola central. Concomitantemente ao movimento de unificação das escolas, instala-se o Ginásio Entre Rios que, em 1970, recebe a denominação de Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina com a disponibilidade de atender a clientela que conclui o ensino primário. O ginásio traz fortes marcas de um ensino técnico o que é observado, principalmente, pelo esboço do currículo registrado nos livros de atas do ginásio.

### **Reflexões sobre a teoria do currículo**

Ralph Tyler, em 1949, publica *Princípios básicos de currículo e ensino*, tornando-se referência para o que se chama, mais tarde, de teoria do currículo. Seu trabalho alicerça-se, principalmente, na seleção de objetivos e experiências de aprendizagem – como organizar e avaliar a eficácia do currículo. Esses pressupostos se alinham a uma perspectiva de currículo do tipo técnico linear que dá ênfase à estrutura de disciplinas, aos conteúdos e métodos de ensino.

Até os anos 60, as diferentes propostas enfrentavam tais questões partindo das orientações dominantes que privilegiavam elementos como a eficiência e a racionalidade técnica e científica em nome da minimização de custos e maximização de resultados. (SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 49).

Apesar da obra de Tyler ser publicada, em língua portuguesa, somente em 1974, suas ideias penetram de uma forma vigorosa, no Brasil. Multiplicam-se ações no sentido de orientar e supervisionar, por exemplo, a implementação de guias curriculares, o que o modelo técnico linear impõe para garantir um certo controle e maximizar o rendimento do ensino.

Segundo Silva (2001), ao traçar um panorama das principais discussões sobre currículo – das teorias tradicionais, às críticas e pós-críticas –, entende-se que o currículo, na perspectiva pós-estruturalista, está envolvido em uma questão forte de poder porque seleciona e privilegia determinados conhecimentos e destaca algumas identidades.

As primeiras críticas às teorias tradicionais do currículo acontecem no início da década de sessenta. Elas se organizam a partir de duas vertentes teóricas: de um lado o marxismo e, de outro, a fenomenologia, representada pelo Movimento de Reconceptualização. (SILVA, 2001).

As teorias críticas de base marxista discutem que o currículo proposto por Tyler e Bobbitt serve para manter a dominação entre as classes sociais. Os conteúdos, a partir da perspectiva crítica, evidenciam que há uma ideia de homem e sociedade que se quer formar. Nesse sentido, não há neutralidade nos conteúdos, muito menos, no currículo. Ele sempre privilegia um determinado modelo de sociedade. Apple (1989) e Giroux (1986), iniciam novas discussões, chamadas de críticas neomarxistas do currículo. Em seus estudos, há uma defesa de um currículo que abranja, por exemplo, a construção de significados e que esteja envolvido com os valores culturais da sociedade. Há, portanto, uma forte defesa em torno do que é legítimo para ser ensinado na escola.

### **Um olhar sobre o currículo do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina: apresentando a proposta de currículo para a década de 1970**

As atas de número quatro, de mil novecentos e setenta e a de número seis, de mil novecentos e setenta e dois demonstram claramente como é pensado e organizado o currículo do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina e retratam alterações no currículo e discussões dos professores sobre a intenção das mudanças.

De acordo com os estudos de Bobbitt, lembrado por Kliebard (1980), o currículo é um mecanismo para remediar a vivência da vida cotidiana, de tal forma que isso se torne significativo aos sujeitos educados por ele. Assim, o currículo possibilita uma variedade de experiências humanas que ampliam seu conceito.

Além dessas percepções, no texto *Burocracia e teoria do currículo*, Kliebard (1980) destaca a defesa de Taylor sobre a função da escola e conseqüentemente do currículo, de preparar os sujeitos para exercer certas funções na sociedade, o que reproduz uma concepção de trabalho intimamente ligada à visão da escola, por exemplo. Outra exposição interessante que Kliebard (1980) faz é com relação ao pensamento de Charles Eliot, para quem o verdadeiro objetivo educacional é o “[...] máximo desenvolvimento da capacidade individual de poder, não apenas na infância ou na adolescência, mas no decorrer da vida.” (p. 116). Ou seja, ao existirem postos fixos de trabalho, de estudo, modelos de vida familiar, por exemplo, isso liga-se, intimamente, ao que se ensina na escola.

A ata de número quatro, de 26/10/1970, trata das alterações introduzidas no currículo escolar para o ano letivo de mil novecentos e setenta e um no Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina. Os professores presentes, após debaterem a nova proposta curricular, aprovam a grade curricular que segue:

Tabela 1 - Grade curricular para o ano de 1971

Disciplinas	Séries			
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
<b>I - Obrigatórias</b>				
Português	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
Ciências	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	-
<b>II – Complementares</b>				
Inglês	-	-	2	2
Iniciação à agricultura	-	-	-	3
<b>III – Optativas</b>				
Alemão	3	3	3	3
Criação de animais domésticos e noções de veterinária	2	2	-	-
<b>IV – Práticas educativas</b>				
Educação física	2	2	2	2
Iniciação à agricultura	2	2	2	-
Oficina rural (para masculino) e Educação para o lar (para feminino)	-	-	2	2
Desenho	2	2	-	-
Educação artística	2	2	2	2
Documentação comercial e noções de comércio	-	-	-	1
<b>TOTAIS</b>	30	30	30	30
<b>V – Disciplina especial</b>				
Religião	2	2	2	2

**Fonte:** Livro de atas do Ginásio Entre Rios, p. 6-8.

De acordo com a ata, os professores presentes e responsáveis pelas mudanças no currículo justificam essas ocorrências. Para cada um dos subitens constantes no currículo, há uma análise dos professores:

I – Disciplinas obrigatórias: de acordo com a Resolução 60/70 do Conselho Estadual de Educação, de 03/03/1970, foi incluída a disciplina de Educação Moral e Cívica.

II – Disciplinas complementares: 1º - A disciplina de Desenho foi substituída pela disciplina de Inglês com duas aulas na 3ª e 4ª série porque julgamos importante o estudo dessa língua estrangeira moderna, pelo seu valor como base cultural e porque os alunos transferidos para outros estabelecimentos ou que pretendem continuar os estudos em ciclos ou cursos superiores, sentirão a falta dessa disciplina.

2º - A disciplina Iniciação à agricultura continuou como disciplina complementar, mas apenas na 4ª série (foi excluída da 3ª série) conforme a Resolução nº 26/65 combinada com a Resolução nº 60/70 do Conselho Estadual de Educação, que não permite, além das práticas educativas, mais de oito disciplinas em cada série.

III – Disciplinas optativas: a única alteração foi a redução de três para duas as aulas de Criação de animais domésticos na 1ª e 2ª série, porque julgamos suficientes porque a atividade predominante nesta Colônia de Entre Rios, sede do Ginásio, é a agricultura e não a pecuária.

IV – Práticas educativas: 1º - Julgamos suficientes duas aulas semanais de Iniciação à agricultura, como prática educativa na 1ª, 2ª e 3ª séries, visto na 4ª série constar como disciplina complementar é porque os alunos, filhos de agricultores, terem oportunidade de praticarem, quase diariamente, com seus pais nas suas propriedades.

2º - Aulas suprimidas da Iniciação à agricultura foram substituídas pela prática de Oficina Rural, duas aulas na 3ª e 4ª série, de grande utilidade, pois familiarizará os alunos com os diversos tipos de máquinas agrícolas, seu funcionamento, além de outras utilidades da referida prática.

3º - As práticas de Educação Técnica Manual e Higiene foram suprimidas por se acharem incluídas nos programas de Orientação agrícola e Educação para o lar.

4º - Foi incluída a prática de Desenho pelo valor inerente da matéria e pela utilidade no estudo da Geometria nas séries subsequentes.

5º - A prática de Educação artística foi acrescida de uma aula em cada série, pela grande importância que a comunidade de Entre Rios dá às atividades artísticas e culturais, como música, canto orfeônico, teatro, danças folclóricas, etc.

6º - Como prática, foi incluída uma aula de Documentação comercial e noções de comércio na 4ª série, devido ao fato de os pais dos alunos, na maioria grandes agricultores, realizarem numerosas transações comerciais e bancárias, encontrando, muitas vezes, dificuldades devido aos poucos conhecimentos do idioma português. Os conhecimentos dos filhos nessa técnica serão de grande valia para os pais nesse setor (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, p. 6-8).

É importante analisar algumas questões como a escolha, por exemplo, de determinadas disciplinas necessárias para o cotidiano dos filhos dos colonos imigrantes. Um fato que mostra isso são as disciplinas de Criação de animais domésticos, apenas para a 1ª e 2ª séries e a disciplina de Iniciação à agricultura (para 1ª, 2ª e 3ª séries), pois alunos da 4ª série já praticam essas ações na propriedade familiar. Outro exemplo é a disciplina de Oficina rural para a 3ª e 4ª séries que ajudaria os alunos a utilizarem ferramentas agrícolas – no caso, maquinários específicos.



Também, a disciplina de Educação artística tem destaque pela necessidade da comunidade legitimar a identidade alemã. E, por fim, a disciplina de Documentação comercial e noções de comércio, na 4ª série, ajuda nas transações comerciais e bancárias das famílias agricultoras.

Já a ata de número seis, de 16/11/1972, propõe alterações no currículo escolar para o ano de 1973 e apresenta características diferenciadas do anterior, como por exemplo, um currículo para turmas masculinas e outro para turmas femininas. As alterações foram discutidas e aprovadas da seguinte forma:

Tabela 2 - Turmas masculinas

Disciplinas	Séries			
	1ª	2ª	3ª	4ª
<b>I - Obrigatórias</b>				
Português	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
Ciências	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Educação moral e cívica	2	2	2	2
Organização social e política do Brasil	-	-	-	2
<b>II – Complementares</b>				
Inglês	-	-	2	2
Iniciação à agricultura	-	-	-	3
<b>III – Optativas</b>				
Língua alemã	3	3	3	3
Criação de animais domésticos e noções de veterinária	2	2	-	-
<b>IV – Práticas educativas</b>				
Educação física	3	3	3	3
Iniciação à agricultura	2	2	2	-
Oficina rural	-	-	2	2
Educação artística	1	1	1	1
Desenho	1	1	-	-
Documentação comercial e noções de comércio	-	-	-	1
Educação religiosa	2	2	2	2
Educação moral e cívica	1	1	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

Fonte: Livro de atas do Ginásio Entre Rios, p. 26-28.

Tabela 3 - Turmas femininas

Disciplinas	Séries			
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
<b>I - Obrigatórias</b>				
Português	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
Ciências	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica	2	2	2	2
Organização social e política do Brasil	-	-	-	2
<b>II – Complementares</b>				
Inglês	-	-	2	2
Educação para o lar	-	-	-	3
<b>III – Optativas</b>				
Língua alemã	3	3	3	3
Educação para o lar	2	2	-	-
<b>IV – Práticas educativas</b>				
Educação física	3	3	3	3
Educação para o lar	2	2	4	2
Educação artística	1	1	1	1
Desenho	1	1	-	-
Documentação comercial e noções de comércio	-	-	-	1
Educação religiosa	2	2	2	2
Educação moral e cívica	1	1	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

**Fonte:** Livro de atas do Ginásio entre Rios, p. 26-28.

De acordo com as discussões dos professores presentes na assembleia do dia 16 de novembro de 1972, as alterações foram justificadas a partir dos seguintes quesitos:

I – Disciplinas obrigatórias: foi alterada a carga horária das aulas de Educação Moral e Cívica e introduzida a disciplina de Organização Social e Política do Brasil, de acordo com a Resolução nº 450/72 da Secretaria de Educação e Cultura. II – Disciplinas complementares: houve alteração apenas no nome no Currículo para as turmas femininas: Educação para o Lar. III – Disciplinas optativas: idem item anterior. IV – Práticas educativas: de acordo com a lei, a prática de Educação Física passou a ter uma carga horária de três aulas semanais. As turmas femininas em vez

de Iniciação à Agricultura e Oficina Rural, terão prática de Educação para o Lar, o que já vinha sendo executado na realidade. Por exigência da Secretaria de Educação e Cultura, é necessário que conste expressamente no Currículo, a disciplina e a prática de Educação para o Lar nas turmas femininas para efeito de pagamento da professora, conforme convênio com aquela SEC. As práticas de Educação artística e Desenho tiveram sua carga horária diminuída em uma aula semanal, constando como Prática educativa, na 1ª e 2ª séries. O currículo escolar foi elaborado em duas partes (masculino e feminino), com algumas disciplinas e práticas diferentes, pelo motivo já exposto (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, p. 26-28).

Com essa nova visão, retoma-se a perspectiva de Goodlad (1977), que trata das definições situacionais de currículo, importantes para verificar, por exemplo, como este currículo é visto na escola:

[...] o currículo ideal – o que um grupo de especialistas propôs como desejável; o formal – que alguma organização normativa prescreveu; o percebido – que os professores vivem em termos do que fazem para atender às necessidades de seus alunos; o operacional – que é descrito em termos do que se passa nas salas de aula; e o experiencial – que os estudantes percebem como lhes sendo oferecido e com o qual se relacionam. (apud MESSICK; PAIXÃO; BASTOS, 1980, p. 09).

O que mais chama a atenção na nova proposta de currículo é a diferenciação das disciplinas para os alunos do sexo masculino e do sexo feminino. As novas propostas indicam as disciplinas de Iniciação à agricultura e Educação para o lar, como subsídio necessário para a vida cotidiana dos alunos e também como elemento articulador essencial no currículo – e aqui, ele é percebido, também, a partir dos modelos estipulados por Messick, Paixão e Bastos (1980), citados acima –, pois está implícito, na definição mencionada anteriormente, que certas disciplinas servem como instrumento que conduz um certo tipo de influência para se obter um dado comportamento, regido, muitas vezes, por regras, normas e valores.

Como questiona Johnson Jr. (1980, p. 17): “O currículo dirige o comportamento de quem?”. É claro, nas explicações dos professores – citadas anteriormente no texto –, que vários fatores estão ligados a essa pergunta, por exemplo. O currículo, nesse sentido, é um conjunto de ações e de regras que dirige, orienta e influencia os estudantes no seu comportamento. Além disso, ele também orienta uma prática pedagógica e educativa do professor.

## **Considerações finais**

Uma das questões que orienta a análise nesse primeiro momento, as propostas curriculares para o Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina na década de setenta, liga-se à constituição do currículo como um aporte para a vida cotidiana. Exemplo disso são as disciplinas escolhidas para fazer parte da lista oficial.

Um currículo para o sexo masculino e outro para o sexo feminino são fatores que mostram como este currículo é singular para os filhos dos imigrantes. Ele dita o que é fundamental aprender na escola e usar na agricultura, por exemplo. Ou ainda, corporifica o conhecimento das meninas como um tipo de saber que só pode ser doméstico. Hoje, percebe-se que filhas desses ex-alunos do Ginásio já cuidam das terras e do plantio, o que antes era apenas tarefa dos homens.

De acordo com Silva,

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-constructivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o que, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e a pedagogia. (2001, p. 196).

É necessário que se faça um levantamento de outras fontes disponíveis sobre a instituição, elementos essenciais para uma discussão mais profunda sobre o que se constituiu como proposta curricular, na época, e a relação com as discussões sobre a constituição da escola dos imigrantes, nas décadas seguintes.

## **Referências bibliográficas**

ANDRADE, M. C. B. de. *Cultura escolar no Ginásio de Aplicação/ Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ÁVILA, V. P. S. de. *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERNARDIM, A. C. *Colônias suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a velha e a nova pátria*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, 2013.

BOBBITT, J. F. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n 2, p. 177-229, 1990.

DALLA VECCHIA, A. *Políticas linguísticas na colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

ELFES, A. *Suábios no Paraná*. Curitiba: [s.n.], 1971.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI JÚNIOR, D.; PESSANHA, E. C. História da educação, instituições e cultura escolar: conceito, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, D.; INACIO FILHO. *História da educação em perspectiva*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, EDUFU, 2005, pp. 71-90.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da Reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1986.

JOHNSON JR., M. Definições e modelos na teoria do currículo. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (org.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 13-32.

KOHLHEPP, G. Espaço e etnia. *Estudos Avançados*. Vol. 5, n.º 11. São Paulo: USP, janeiro/abril de 1991.

KLIEBARD, H. Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (org.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 107-126.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set/out/nov/dez, p. 159-176, 2000.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 9-44, 2001.

KLUG, J. *Confessionalidade e etnicidade em Santa Catarina tensões entre luteranos e católicos*. Disponível em: << <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/23647/21255>>>. Acesso em 16 de outubro de 2012.

LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS.

MAGALHÃES, J. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. R. Introdução ao artigo de Mauritz Johnson Jr. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (org.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 09-12.

MIRANDA, M. S. *Texto e contexto: educação e presença alemã no sul de Mato Grosso (1920/1934)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande, 2001.

OLIVEIRA, C. E. de. *Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra – Mato Grosso do Sul (1964-1976)*. Tese (Tese em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

RENK, V. E. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. *Revista diferentes olhares sobre a História da Educação*, v. 5, n. 14, jan/abril, 2005.

SANTOS, A. V. dos. *Imigração alemã, luteranismo e a criação de escolas no sul do Brasil*. Disponível em: <<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20historia%20das%20instituicoes%20e%20praticas%20educativas/imigracao%20alema,%20luteranismo%20e%20a%20criacao%20de%20escolas%20no%20sul%20do%20brasil.pdf>>>. Acesso em 20 de novembro de 2013.

SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: Questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, D. et al. *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação. p. 47-63, 1995.

- SEYFERTH, G. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: UnB, 1990.
- SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SPIESS, R.; SPIESS, C.; SPIESS, W. *Ortsippenbuch Entre Rios im Staat Paraná im Süden Brasiliens*. Personen, Namen, Daten-Geburten, Heiraten, Sterbefälle mit einer Liste der Frauen, einer Liste der Wohnorte und sieben Karten. Rastatt: Edição dos autores, 1998.
- STEIN, M. N. *O oitavo dia: produção de sentidos identitários na Colônia de Entre Rios – PR*. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VECHIA, A. *Imigração e educação em Curitiba: 1853-1889*. Tese de Doutorado, USP. São Paulo, 1998.
- VIÑAOFRAGO, A. *História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.
- WINCHUAR, M. J. *O funcionamento da rua na divisão material do espaço urbano*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, 2014.





## **Proposição de formação e gestão de rede de cooperação estratégica: estudo sobre as oficinas mecânicas de Foz do Iguaçu**

Fábio Aurélio de Mario  
*Universidade Estadual de Maringá  
Maringá-PR*

Rodrigo Souza da Costa  
*Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Curitiba-PR*

**Resumo:** A perpetuação das pequenas empresas inseridas no mercado é cada vez de maior complexidade. Logo esta pesquisa aborda o tema de formulação de redes estratégicas em oficinas mecânicas de Foz do Iguaçu, com o objetivo de avaliar a possível formação e participação do cooperativismo. É realizada de forma quantitativa utilizando-se de questionários semiestruturados aplicados a uma amostra do total de oficinas registradas formalmente em Foz do Iguaçu. Após levantamento dos dados, verifica-se a possibilidade da formação da rede de cooperações neste segmento, o que traria benefícios para as empresas como: ganho de escala, maior conhecimento e a fidelização dos clientes.

**Palavras-chave:** Estratégias empresariais. Redes de cooperação. Micro e pequenas empresas.

**Abstract:** The perpetuation of small companies at the market is becoming more complex. So, this research addresses the issue of formulation of strategic networks in mechanical workshops in Foz do Iguaçu, in order to evaluate the possible formation and participation of cooperatives. Performed quantitatively using a semi-structured questionnaires applied to a sample of the total formally registered mechanical workshops in Foz do Iguaçu. After the data collection, there was the possibility of the formation of the network of cooperation in this sector, which would benefit companies such as: gains of scale, greater knowledge in the area and customer loyalty.

**Keywords:** Business strategies. Cooperation networks. Micro and small enterprises.

### **Introdução**

A ideia de cooperação entre empresas é um tema de suma importância para o mercado, que atualmente vive grandes avanços em aspectos

tecnológicos, eficiência na produção, facilidade e rapidez das informações. As pequenas empresas necessitam mais interligação entre si para que não fiquem em desvantagem em relação às grandes empresas, que têm maior facilidade para adquirir recursos e realizar investimentos. Esta cooperação traz consigo algumas vantagens atraentes como a continuidade e o reconhecimento no mercado, a padronização dos processos e a possibilidade de expansão dos negócios. Neste sentido, a formação de redes entre empresas é um artifício viável para pequenas empresas, que podem atingir um resultado satisfatório que lhes permita competir com empresas de maior porte. Uzzi (1996) observa que há agentes que estão dispostos a trocar informações estratégicas com as empresas que estão mais ligadas à sua rede. Empresas que pretendem se instalar e trabalhar isoladamente correm mais risco de não obterem muito sucesso, devido à grande concorrência e competitividade do mercado. O cliente exige competências que a empresa isolada não consegue oferecer, mas trabalhando em rede isso se torna possível. Olave & Neto (2001) reforçam esta ideia colocando que a cooperação “[...] oferece a possibilidade de dispor de tecnologias e reduzir os custos de transação relativos ao processo de inovação, aumentando a eficiência econômica e, por consequência, aumentando a competitividade.”

Com maior cooperação, as empresas tendem a ganhar novos mercados. Pela cooperação as empresas podem adquirir produtos em grande quantidade reduzindo o valor final que é repassado para o cliente. O estabelecimento de redes de cooperação, segundo Balestrin e Verschore (2008) é unir alguns atributos que possibilitem a adequação ao ambiente em uma única estrutura, sustentada por ações uniformizadas, porém descentralizadas, que viabilizem ganhos competitivos para as empresas associadas. Sendo assim, o sucesso da rede de cooperação depende do envolvimento e comprometimento de todas as partes. Tendo em vista o exposto, o tema central da pesquisa é estratégia de cooperação para o alcance de vantagem competitiva, apresentando o seguinte problema: de que forma as oficinas mecânicas podem adotar estratégias de cooperação para alavancar as vantagens competitivas na cidade de Foz do Iguaçu? O objetivo geral da pesquisa é estabelecer o modo e as estratégias de cooperação que as oficinas mecânicas podem adotar para alcançar vantagem competitiva.

O direcionamento da presente pesquisa é contribuir para a extensão do conhecimento e estudos na área de estratégias de cooperação, pois o tema é ainda pouco explorado no meio acadêmico. As estratégias de cooperação são de suma importância para as empresas que querem se manter no mercado e relacionar-se para a disseminação de informação, aprendizagem e troca de conhecimento, além das vantagens de se obter demanda por rapidez de respostas, confiança e cooperação entre as empresas. Segundo Franco (2007), o instrumento empresarial de rede foi revelado a partir dos anos 70. Já o efetivo interesse sobre o tema de rede de cooperação surge a partir dos anos 80 e 90. Ultimamente esse tema tem grande destaque e interesse. Como os estudos sobre redes de cooperação são recentes e crescentes, visa-se identificar uma melhor conceituação sobre o tema, além de outros termos relacionados às aglomerações.

### **Procedimentos metodológicos**

Para a realização da pesquisa utiliza-se o levantamento quantitativo de dados das oficinas mecânicas registradas em Foz do Iguaçu. A pesquisa quantitativa consiste na mensuração dos dados, que neste trabalho é embasado nas informações dos questionários aplicados. Segundo Creswell (2010), “Quantitativa é aquela em que o investigador usa primariamente alegações pós-positivista para desenvolvimento de conhecimento (ou seja, raciocínio de causa e efeito, redução de variáveis específicas e hipóteses e questões, uso de mensuração e observação e teste de teorias), emprega estratégias de investigação (como experimentos, levantamentos e coleta de dados, instrumentos predeterminados que geram dados estatísticos).”

A população a ser pesquisada é o segmento de oficinas mecânicas da cidade de Foz do Iguaçu, sendo que o universo resulta em 59, segundo informações da Associação Comercial e Industrial de Foz do Iguaçu - ACIFI e Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu -PMFI e registradas no Ministério da Fazenda. Deste número população, o resultado do cálculo da amostra é de 27 empresas, mas há 31 empresas respondentes, para representatividade, neste estudo. Com base na população de 59 oficinas mecânicas em Foz do Iguaçu, foi utilizado para o cálculo um nível de confiança de 99,0%, sendo que este valor tem um desvio padrão de 2,57 e considera uma margem de erro de 1,00. Logo o cálculo de amostra sugere o montante de 27. Para a análise utiliza-se de técnicas estatísticas que de acordo com Chizzotti

(2001) “[...] é utilizada para mostrar a relação das variáveis por meio dos gráficos, separados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos.”

### **Arcabouço teórico**

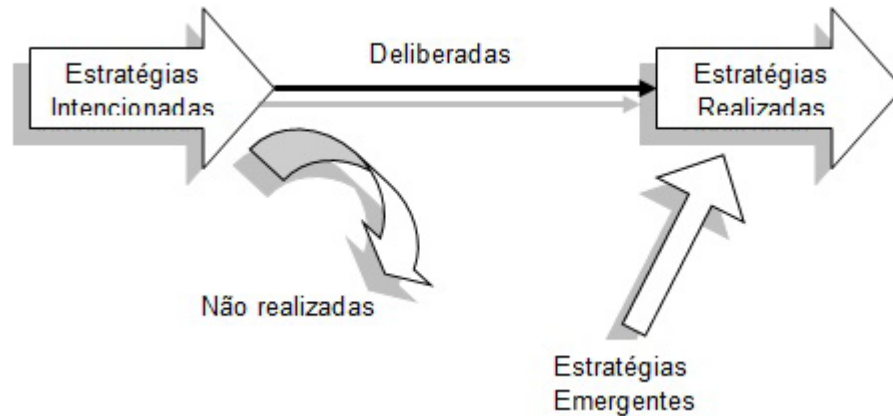
O referencial teórico deste trabalho aborda os conceitos que fazem parte das categorias e variáveis analisadas. Primeiramente, são expostos os principais conceitos e definições acerca do tema estratégia. Na sequência, aborda-se o tema das redes de cooperação e os principais conceitos necessários para o estudo.

### **Administração estratégica**

No contexto organizacional a administração estratégica embasa a sustentabilidade da organização, focando sua competitividade no mercado. Com a estratégia é possível definir a forma como a empresa tem sua missão, visão, valores e forma de se posicionar, isto é, o enfoque e direcionamento diante das ameaças do mercado em que está inserida. No entanto, a forma de apresentar a administração estratégica é um conceito que não fica bem claro num sentido de senso comum entre diversos autores. No artigo *O que é estratégia?* Porter (1996), define estratégia como uma posição que engloba um conjunto de diversas atividades que devem ser diferentes de seus rivais, para gerar um posicionamento estratégico.

Já Mintzberg (2000), para um melhor entendimento do tema estratégia, o apresenta em dez escolas de pensamento e formulação das estratégias. As escolas são divididas em três prescritivas: *design*, planejamento, posicionamento; e sete escolas descritivas: empreendedora, cognitiva, aprendizado, poder, cultural, ambiental e configuração. Mintzberg (2000) define o processo estratégico como diferentes planos pretendidos são vistos no planejamento que a empresa traça para ter como base e padrão. Parte desse projeto não será realizado, enquanto outras serão deliberadas, remetendo às estratégias que foram realizadas. Para se adaptar, ao longo do tempo decisões emergentes são tomadas pela empresa para que o processo estratégico atinja maior parte do planejado, conforme Figura 1.

Figura 1 – Diferenças entre tipos de estratégias



**Fonte:** Adaptado de Mintzberg (2006).

Prahalad e Hamel (1998) fazem uma abordagem que enfatiza o foco interno da formação de estratégia. A ideia é que, pela competência essencial da organização, origina-se a vantagem competitiva. Essas competências essenciais são definidas como o aprendizado contínuo da organização, a forma como é feita a comunicação dentro dela, a capacidade de integrar várias tecnologias e o comprometimento e envolvimento das pessoas que compõem a organização.

## 2.2 Estratégias e redes de cooperação

Para Teixeira *et al* (2007), as estratégias de cooperação estão assumindo um importante papel nas organizações, devido à grande competitividade no mercado atual e globalizado. Essas estratégias são, cada vez mais, utilizadas devido aos benefícios. Assim, muitos estudos são realizados para se obter mais conhecimento sobre os benefícios das redes de cooperação. Fialho (2005) complementa dizendo que as redes de cooperação são instrumentos de ações coletivas com grande relevância, podendo ser utilizadas por diversas organizações, em diferentes contextos e com múltiplos objetivos. As empresas precisam ser flexíveis e estabelecer comunicação construtiva.

Na visão de Ribas *et al* (2005), redes de cooperação emergem como “[...] uma forma alternativa de inclusão das pequenas empresas, capaz de aglutinar indivíduos, recursos e organizações num ambiente em constante mudança.” Alguns requisitos são essenciais para o nascimento e desenvolvimento dessas redes. De acordo com Casarotto Filho e Pires

(2001) são: a cultura da confiança, a cultura da competência e a cultura da tecnologia da informação. Para Casarotto Filho e Pires (2001) a rede é definida como: “[...] um entrelaçamento de empresas unidas por um relacionamento formal.” A formalização das relações interorganizacionais como as alianças estratégicas, fusões, aquisições de empresas e criação de *joint-ventures* vem se tornam-se uma tática de sobrevivência das empresas diante da competitividade do mercado (TEIXEIRA *et al*, 2007).

Nas redes de empresas identifica-se um conjunto de benefícios para as companhias interligadas, (BALESTRIN; VERSHOORE, 2008), conhecidos como ganhos coletivos exclusivos. Esses ganhos competitivos são observados pelos seguintes fatores: escala e poder de mercado; acesso à soluções; aprendizagem e inovação; redução de custos e riscos e relações sociais. Os benefícios das redes de empresa simbolizam os principais objetivos dos estudos realizados sobre essas relações.

- Ganhos competitivos das redes de cooperação (BALESTRIN, VERSCHOORE, 2008):
- Ganhos de escala: esse fator deve-se à união de várias empresas, que produz uma maior capacidade da rede de obter ganhos e poder de mercado.
- Obtenção de soluções: por meio da cooperação, as empresas superam as dificuldades enfrentadas, pois com a rede há um auxílio para minimizar os obstáculos impostos à empresa (BEST, 1990).
- Aquisição de conhecimento e inovação: a cooperação auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades, mudanças na forma de abordar a gestão, aprendizagem de novos conceitos e métodos.
- Diminuição de riscos e custos: a divisão de custos e riscos entre as empresas associadas e as ações e investimentos são parte comum para todas as empresas interligadas.
- Relações sociais: a cooperação gera relações sociais profícuas, devido à possibilidade de experiências de auxílio mútuo, um espaço para contatos pessoais entre os empresários, além de permitir a discussão franca e aberta tanto dos problemas quanto das oportunidades que envolvem os negócios dos participantes.

No que se refere aos tipos de redes de cooperação, infere-se que são várias as tipologias e cada uma com suas próprias características, de acordo com a necessidade de seus participantes e interessados. De acordo com Candido e Abreu (2000) as redes surgem de agrupamentos específicos, como associações coletivas. De acordo com Van de Ven, *apud* Perim (2007) quando há uma relação interorganizacional, as empresas envolvidas criam um sistema social que engloba alguns elementos: o comportamento é visado para alcançar objetivos individuais e coletivos; o relacionamento é uma unidade, separada dos membros; os processos surgem da divisão de tarefas e funções de cada membro.

### 2.3 Características e redes em pequenas empresas

Para Oliveira, (2000) o conceito de pequenas empresas é definido como uma unidade produtora de bens e serviços, fundamentada na livre iniciativa individual, assim como na obtenção de renda. É constituída por um grupo de indivíduos voltados para o objetivo da produção rentável de bens e serviços. Quanto à classificação de porte, as microempresas e empresas de pequeno porte se enquadram quando obtêm no ano-calendário a receita bruta igual ou inferior a R\$ 360.000,00 (ME) e R\$ 360.000,00 ou inferior a R\$ 3.600.000,00 (EPP), conforme mencionado no quadro 1:

Quadro 1 - Classificação de Porte

Porte	Receita Bruta Anual
Microempresa (ME)	Até R\$ 360.000,00
Empresa de Pequeno Porte (EPP)	Entre R\$ 360.000,00 a R\$ 3.600.000,00

Fonte: Adaptado de Secretaria da Receita Federal (2014)

As pequenas empresas apresentam uma série de características comuns entre elas, características essas apresentadas por Longenecker *et al* (2007). No que se refere ao nível profissional do gestor, para Longenecker *et al* (2007) profissionais de algumas empresas têm poucas qualificações e, em contrapartida, outras organizações têm gestores de altas qualificações. Entre os poucos qualificados, os gestores e proprietários confiam muito em suas experiências e ideias para determinar a direção da empresa. Neste contexto Lemes e Pisa (2010) complementam que esta é uma característica de empreendedorismo por oportunidade, no qual o empreendedor, por

conta de características e habilidades pessoais, decide pela exploração da oportunidade. E ainda Leone (1999) aborda que o perfil do dirigente é mais de um estrategista que corre riscos do que um administrador-gestor, e sua tomada de decisão é baseada na experiência, no julgamento ou na própria intuição.

Em relação às limitações dos fundadores como gestores, Longenecker *et al* (2007) abordam a dificuldade dos gestores em assumir papéis organizacionais e serem empreendedores ao mesmo tempo. O autor define que o ideal é que o fundador seja capaz de acrescentar gerenciamento profissional à empresa sem sacrificar o espírito empreendedor. Além disso, há fraquezas gerenciais nas pequenas empresas: grande parte das pequenas empresas trabalha de modo informal e sem definição de processos de atividades. Essa gestão deficiente para grandes empresas pode não ser relevante. No entanto, para pequenas empresas representa grandes problemas como: atrasos no pagamento de fornecedores, problemas no atendimento, entre outros. Em seu artigo Leone (1999) afirma que essas empresas têm igualmente menor controle sobre seu ambiente e as estratégias são pouco formalizadas.

Longenecker *et al* (2007) comentam também sobre as limitações que atrapalham a administração. Segundo os autores, pequenas empresas passam por dificuldades como falta de caixa o que obriga a trabalhar com *staff* reduzido, falta de profissionais especializados, gestores generalistas, falta de suporte nas áreas da empresa (financeiro, *marketing*, recursos humanos). Crescimento da empresa e práticas gerenciais: à medida que uma empresa cresce, a estrutura organizacional e o padrão gerencial sofrem mudanças. O crescimento de uma empresa exige maturidade e adaptabilidade do empreendedor. Para Lemes e Pisa (2010) as redes reduzem os custos e os riscos com que pequenas empresas não poderiam arcar individualmente. Esta cooperação, porém, não é facilmente alcançada. É preciso encontrar interesses comuns entre as empresas para que isso funcione. Mas com a formação de cooperação entre empresas de pequeno porte os benefícios são inúmeros, assim como também para a região em que está inserida.

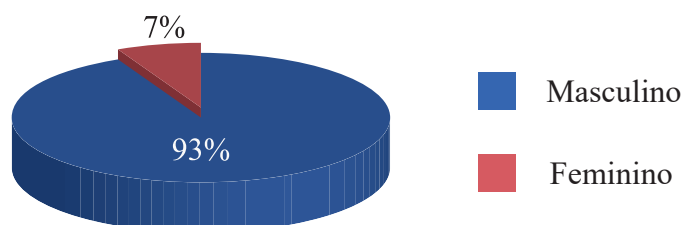
## **Desenvolvimento e análise dos dados**

Com o objetivo de obter informações sobre as oficinas mecânicas de Foz do Iguaçu, aplicou-se um questionário com uma amostra do universo do segmento. Caracteriza-se o padrão estratégico individual das empresas do segmento de oficinas mecânicas.



Quanto ao perfil dos entrevistados: verificou-se que 93% da população que gerencia empresas de oficinas mecânicas são homens, conforme Figura 2.

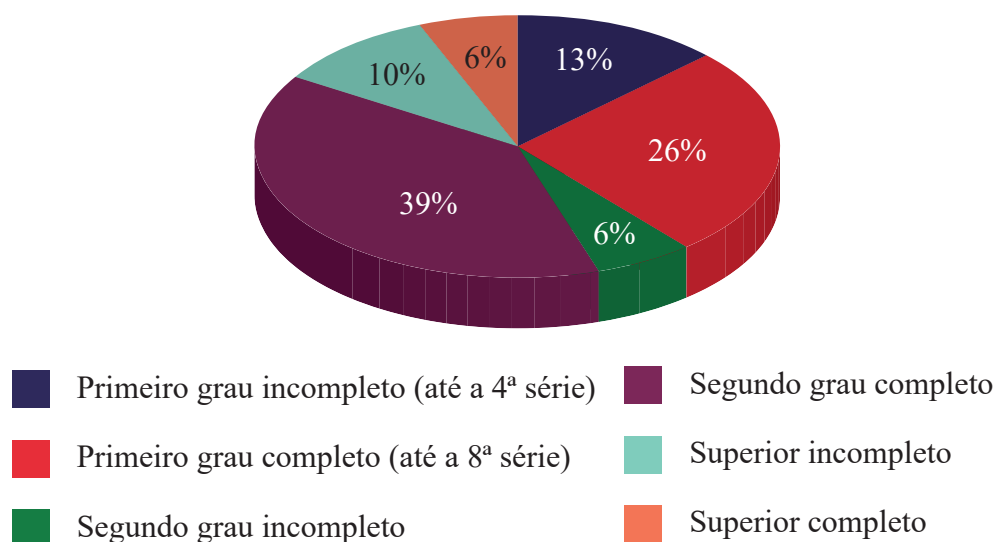
Figura 2 – Gênero dos respondentes



Fonte: Elaborado pelos Autores (2016)

Quanto à escolaridade: entre os entrevistados, 39% possuem o 2º grau completo, e praticamente 40% tem o ensino fundamental completo ou incompleto. E desses, 93% não estão estudando no momento. Verificou-se que dentre os proprietários com idade entre 30 e 40 anos, estão, pelo menos, entre 11 e 15 atuando no mercado e não têm segundo grau completo, o que leva à hipótese apontada por Longenecker *et al* (2007) que afirma que algumas empresas abrigam profissionais com poucas qualificações e, em contrapartida, outras organizações contam com gestores com altas qualificações.

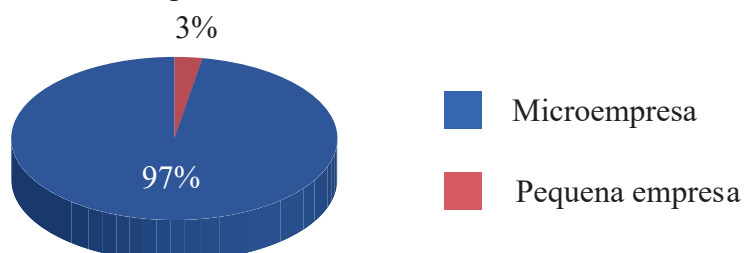
Figura 3 – Escolaridade dos respondentes



Fonte: Elaborado pelos Autores (2016)

*Quanto ao porte da empresa:* na figura 4 é demonstrado o tamanho das empresas, e verifica-se que 93% se enquadram no porte de microempresa, de acordo com o Sebrae que classifica a empresa por número de colaboradores.

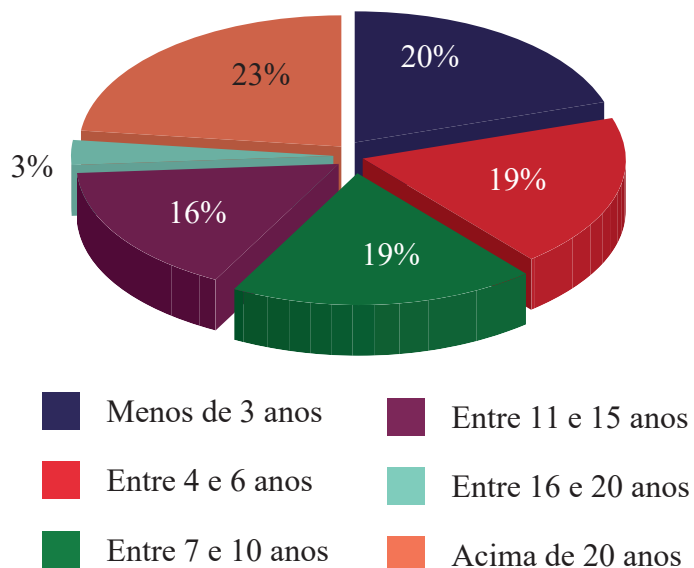
Figura 4 - Porte da empresa de acordo com o SEBRAE



**Fonte:** Elaborado pelos Autores (2016)

*Quanto ao tempo de atuação no mercado:* observa-se que apenas 3% das empresas respondentes estão no mercado entre 16 e 20 anos, o que leva a se considerar um período difícil de maturação e uma possível falta de vantagem competitiva, apontada por Barney e Hesterley (2011). Para que as empresas estabeleçam uma vantagem competitiva é preciso que os gestores encontrem uma forma adequada de adotar a estratégia competitiva em relação aos seus concorrentes.

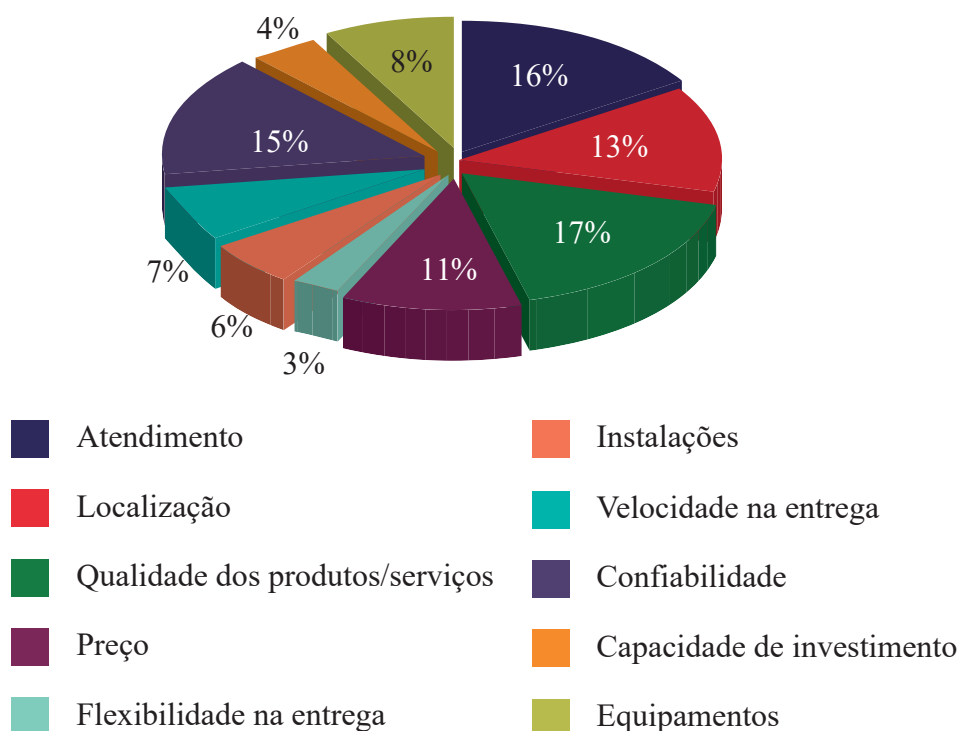
Figura 5– Tempo de atuação das empresas



**Fonte:** Elaborado pelos Autores (2016)

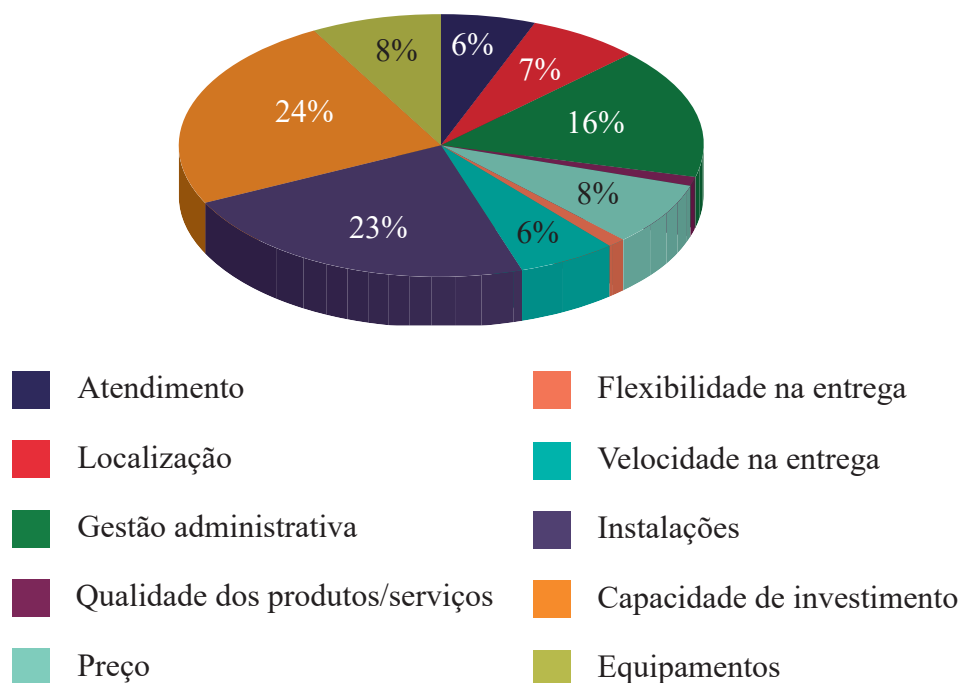
*Análise dos pontos fortes e pontos a serem melhorados nas empresas:* os pontos fortes apresentados pelos proprietários das empresas foram destacados na qualidade dos produtos/serviços prestados, preço, localização e atendimento, no entanto os dados aparecem quase iguais, ou seja, com pouca variação de um para o outro. Percebeu-se que oficinas entrevistadas na região central da cidade, informaram localização como principal ponto forte, ou um de seus principais (figura 6). E com relação aos pontos a serem melhorados, devido à pouca formalização de processos, gestão e tomada de decisões nas oficinas mecânicas (figura 7), com 23% das respostas o ponto que as empresas informaram que deve ser melhorado são os que envolvem a gestão administrativa do negócio. A pouca capacidade de investimento, também foi muito avaliada pelas empresas. Confirmado através das afirmativas feitas por Longenecker *et al* (2007) que pequenas empresas passam por dificuldades como falta de caixa o que obriga a trabalhar com *staff* reduzido, falta de profissionais especializados, gestores generalistas, falta de suporte nas áreas da empresa (financeiro, *marketing*, recursos humanos).

Figura 6 - Pontos fortes das empresas



**Fonte:** Elaborado pelos Autores (2016)

Figura 7 - Pontos a serem melhorados

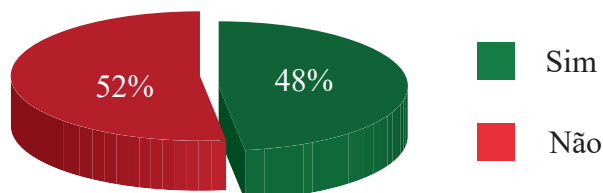


**Fonte:** Elaborado pelos Autores (2016)

*Quanto ao conhecimento sobre redes de cooperação:* na figura 8 verifica-se o conhecimento dos entrevistados sobre a formação de uma rede. Dos entrevistados, 52% informaram que não sabem o que é uma rede de cooperações e durante a aplicação dos questionários, ainda se percebeu que os entrevistados que possuem maior formação escolar, ou seja, segundo grau completo ou superior incompleto, apontaram como positiva a questão, representando 48% do total dos entrevistados. Sabe-se que a formulação de uma rede de cooperações é algo que traz muitos benefícios quando bem trabalhada em conjunto com todos os envolvidos. E no que se refere aos benefícios, os principais são ganho de escala, obtenção de soluções, aquisição de conhecimento e inovação, diminuição de riscos e custos e relações sociais (BALESTRIN, VERSCHOORE, 2008).

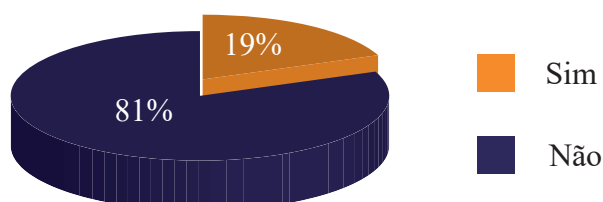
*Quanto ao conhecimento de alguma rede de cooperação existente:* 81% dos entrevistados informa que não conhece nenhuma rede de cooperação. 19% alega que conhece alguma rede de cooperação, como se observa na figura 09.

Figura 8 – Conhecimento sobre a rede de cooperações



Fonte: Elaborado pelos Autores (2016)

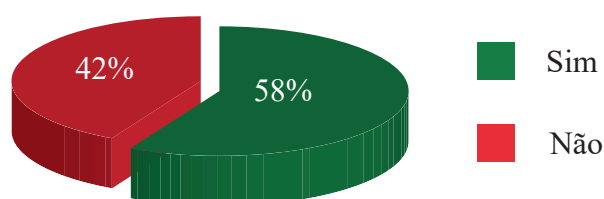
Figura 9 – Conhecimento sobre a existência de uma rede de cooperações



Fonte: Elaborado pelos Autores (2016)

*Quanto a participar de uma rede:* Na figura 10 há uma informação que complementa os dados apresentados na figura 9 pois, apesar de não ter conhecimento do que é uma rede de cooperação, representando 52% dos dados, 58% informa que são favoráveis a participar de uma rede, e 42% não é favorável. Isto gera a hipótese de que apesar de não conhecerem uma rede efetivamente, os entrevistados conhecem seus benefícios e o que podem ganhar com a formação e participação em uma.

Figura 10 – É favorável a participação de uma rede cooperações?



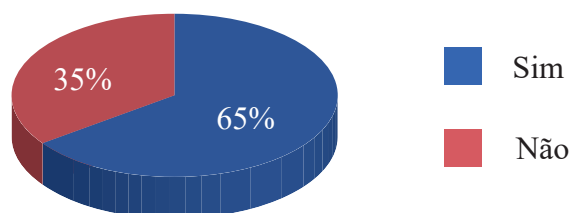
Fonte: Elaborado pelos Autores (2016)

*Quanto às vantagens observadas através de uma rede:* as vantagens providas de uma rede são identificadas por 65% das empresas entrevistadas e apenas 35% não observa vantagem em participar de uma

rede, sugerindo a hipótese de que não conhecem os benefícios que são adquiridos por meio de uma rede ou não aceitam a questão de trabalhar em conjunto, já que existem empresas que estão enraizadas na gestão hierárquica.

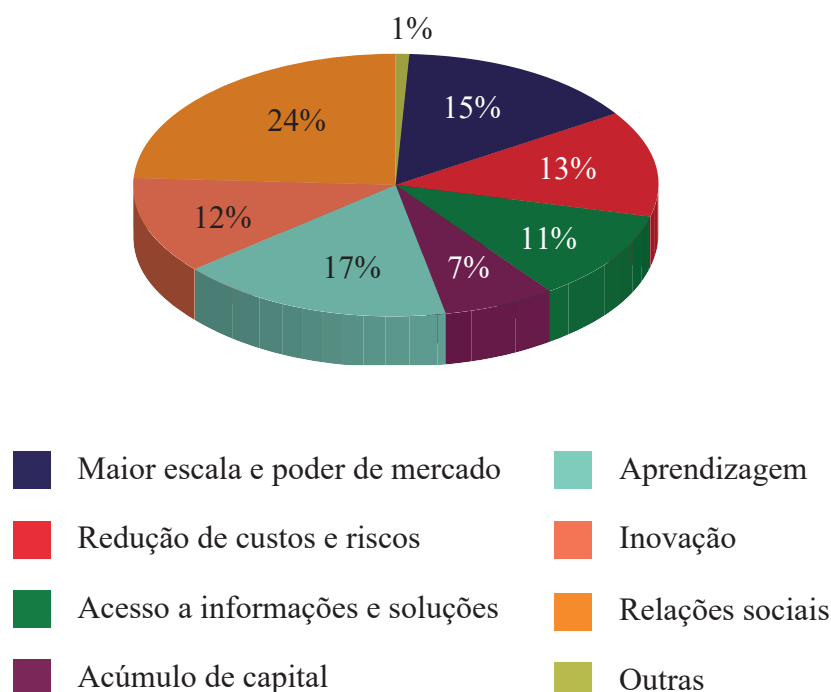
Quanto às vantagens que os entrevistados observam ao participar de uma rede de cooperação foram variadas. Como se observa na figura 12, dentre eles os mais citados são as relações sociais, aprendizagem e maior escala e poder de mercado, com 24%, 17% e 15% respectivamente. O que mais chama a atenção é a questão da aprendizagem que as empresas admitem não possuir e com a rede há possibilidades de especialização no segmento, com novas formas de gestão e ganho de vantagem competitiva no mercado. Outros benefícios relevantes informados pelas empresas foram a redução de custos e a inovação que atinge um percentual de 25%. Balestrin e Vershoore (2008) corroboram que as relações entre as empresas interferem positivamente para inovação. Com a rede as empresas adquirem matéria prima, programas, sistemas e peças por valores menores, pois fazem compras em quantidade e em conjunto, reduzindo custos e obtendo inovação nos negócios.

Figura 11 – Observa vantagens em uma rede cooperações?



**Fonte:** Elaborado pelos Autores (2016)

Figura 12 – Vantagens em uma rede cooperações.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2016)

### Proposição da rede de cooperação estratégica

Neste capítulo discorre-se sobre uma tipologia de rede para ser aplicada no segmento de oficinas mecânicas, focada em questões estratégicas e de gestão. As redes de cooperação apresentam-se como um novo paradigma na administração de empresas e condução dos negócios no mercado contemporâneo. Fatores como a globalização e a mudança no perfil do mercado consumidor levam o meio produtivo de bens e serviços a formar novos arranjos a fim de atender a este movimento e manter sua posição como parte da cadeia competitiva

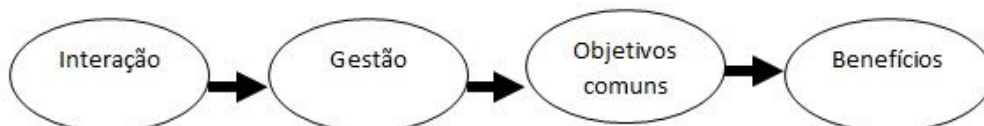
Para que se estabeleça uma rede de cooperação é necessário traçar algumas condições como objetivos comuns identificados por questionários aplicados. As principais são a aprendizagem, a inovação, ganhos de escala e poder de mercado, aumento de capital social e a redução de custos e riscos. A mentalidade das empresas deve ser mudada, pois a partir da rede elas deixam de ser concorrentes e tornam-se parceiras. Há que se conscientizar que não estão mais sozinhas e podem melhorar as condições de trabalho

com a cooperação mútua como trocas de ideias e informações, análise conjunta dos problemas e dificuldades.

Ao identificar alguma dificuldade como altos custos com aquisições e investimentos em mão de obra e tecnologia, pouco acesso à informação, escala reduzida, falta de conhecimento específico e práticas de gestão eficientes, entre outras, as oficinas observam que estes problemas são reduzidos ao integrarem uma rede de cooperação. A rede entre as oficinas requer coerência e conectividade. Partindo deste princípio os participantes/empresários que interagem atingem objetivos comuns potencializando a rede de cooperação e das empresas.

Como as oficinas estão em um ambiente competitivo, as ameaças desse ambiente farão com que os integrantes da rede adquiram soluções coletivas. Porém, para que essas ameaças sejam toleradas coletivamente, é necessário que os empresários apresentem seus objetivos comuns, meios de interação e modelos apropriados de gerenciamento. As empresas buscam uma intensa interação para a proposição de melhorias no setor, a fim de conseguir benefícios de órgãos públicos para obtenção de recursos. Abaixo está um esquema que demonstra as características que uma rede para obter sucesso.

Figura 13 - Características da rede



**Fonte:** Adaptado dos autores Balestrin e Verschoore (2008)

### **Tipologia e características da rede proposta**

De acordo de Verschoore e Balestrin (2008) em seus estudos aplicados, não há o desenvolvimento de um modelo claro de cooperação entre empresas que possa ser aplicado e traga benefícios, devido às diferenças dos agentes e do ambiente entre outras características que distinguem uma ação estratégica de cooperação da outra. O desenvolvimento das tipologias de redes de empresas é estudado por pesquisadores a partir das décadas de 1980 e 1990. No Brasil, a colaboração começou a partir de 2000, com



pesquisas de vários autores como Verschoore e Balestrin (2008) entre outros. As classificações da rede proposta estão no quadro 2:

Quadro 02 - Classificação e tipologia

Classificação	Tipologia adotada
Direcionalidade	Horizontal
Formalização	Contratual
Localização	Dispersa
Poder	Descentralizado, não orbital.

**Fonte:** Adaptado dos autores Hoffmann *et al* (2006)

Conforme apresentado na figura acima, referente à direcionalidade, esta particularidade detalha o caminho das relações entre as partes e destaca uma tipologia horizontal, formada por empresas que concorrem a produtos e/ou mercados, sendo que o objetivo dessa rede é contribuir para o crescimento de ambas as partes. Em termos de formalização, a rede é caracterizada com base contratual, que traz mais confiabilidade por parte das empresas. A rede tem um contrato de conduta entre seus participantes, no qual são estabelecidas as regras, modelo de gestão e seus direitos e deveres. Esse contrato também é de garantia para as empresas em relação à reação da contraparte. No indicador de localização, a tipologia pode ser dispersa, pois as empresas se relacionam e intercambiam seus bens/ produtos e serviços mesmo não estando muito próximas umas das outras.

No que se refere ao poder, pode ser caracterizada como uma rede de cooperação não orbital, pois todos têm a mesma proporção de tomada de decisão. A diretoria é formada por alguns proprietários. Quem pretender concorrer aos cargos da diretoria pode montar uma chapa.

### **Gestão da rede**

No que se refere às estratégias coletivas, o compromisso de cooperação deve estar de acordo com a estratégia geral da nova organização. É necessário definir claramente os objetivos, realizar um planejamento estratégico para formalizar a rede e por esse documento conseguir apoio de órgãos públicos para construção de uma sede. A formalização pode ser feita com a ajuda do SEBRAE, ACIFI ou consultoria independente. Com a formalização da rede, ela pode elaborar uma normativa com os processos, consequências e penalidades, no caso de descumprimento do regimento da

rede. Cada cooperante tem acesso ao documento e as empresas recebem certificação do cumprimento das normas, transmitindo credibilidade para os clientes.

As oficinas elaboram um plano de negócio para identificar claramente sua situação, ou seja, realizar o diagnóstico organizacional de cada empresa. Logo após, estabelecem os objetivos e estratégias adotados em conjunto para alcançar as metas. As empresas precisam estar motivadas e conscientes que os benefícios são obtidos se todas fazem sua parte, são flexíveis às mudanças que ocorrem, para garantir a eficácia da rede. Elas adaptam a forma de gerenciamento, planejamento e outros instrumentos para uma gestão eficiente da rede de cooperação. Os gestores da rede ou responsáveis são escolhidos por votação e ficam responsáveis por incentivar e deixar bem claro os objetivos e estratégias da rede de cooperação, além da revisão periódica das ações realizadas para alcançar os objetivos estabelecidos.

Além disso, há a questão do conhecimento e aprendizagem coletivos: realizar treinamentos tanto para os empresários como para os colaboradores é de suma importância. Pelo trabalho coletivo as empresas conseguem um treinamento de excelente qualidade por um preço menor, obtêm qualificação melhor para exercer as funções e os empresários aprendem melhores práticas de gestão para o bom funcionamento da sua organização e maior eficácia da rede de cooperação.

É necessário elaborar um manual interno e um contrato simples de participação na rede e de seu funcionamento, com todas as informações precisas para identificar direitos e deveres de cada participante. As informações são disseminadas de acordo com o cargo e responsabilidade, para que cada um tenha domínio sobre o funcionamento da rede de cooperação. Por isso é de suma relevância a realização de reuniões frequentes para analisar as estratégias e seus resultados. A aprendizagem é importante para essas empresas. Nos questionários aplicados nas oficinas mecânicas, é informado que observam a obtenção de conhecimento como um dos benefícios de participar de uma rede.

Por fim, tem-se a questão do ganho de escala e poder de mercado. Por meio da rede as empresas têm o poder de negociação em conjunto, e com ela a redução dos custos com aquisição de matéria prima, já que dispõem de poder de barganha com a compra em maior quantidade, pois quanto maior

o número de associados, maior será a capacidade da rede e, nas parcerias com fornecedores, as empresas conseguem melhor prazo para pagamento das duplicatas e preferência nas entregas. Os fornecedores são cadastrados em um sistema simples e as oficinas têm garantia e controle maior sobre as compras. Pelo sistema, os participantes da rede têm acesso às últimas compras realizadas, valores relacionados e relatórios de consumo e, assim, podem negociar com os fornecedores. Para escolha dos fornecedores usa-se como quesito o padrão de qualidade, a gama de produtos e o preço competitivo. Com os benefícios oferecidos a rede atrai integrantes e novos negócios, que antes eram inviáveis para pequenas empresas.

### **Considerações finais**

Com base nas pesquisas realizadas com as oficinas mecânicas analisou-se questões sobre formulação e proposição estratégica da rede sem que o objetivo desta pesquisa fosse a abordagem estratégica da formulação de uma rede de cooperações entre oficinas mecânicas em Foz do Iguaçu. O estudo não pode ser utilizado como forma de generalizar implantação de redes em outros segmentos ou ainda em outras regiões. No entanto, verificou-se a possibilidade da efetivação da rede de cooperações entre redes de cooperação uma vez que a maioria dos entrevistados, considerando as amostras aplicadas, é favorável. Quanto à consolidação da pesquisa foram encontradas diversas conclusões sobre o tema apresentado, como segue.

A grande maioria das empresas trabalha de modo informal e é caracterizada como micro e pequena empresa. A informalidade, neste caso, com relação aos processos e às maneiras de gestão é algo que dificulta o aprofundamento da pesquisa no que tange às questões estratégicas, visto que muitas não têm um posicionamento claro sobre seu produto. A falta de conhecimento, em termos de gestão, entre os entrevistados, também ficou clara no decorrer da pesquisa, sendo entendida, também, como algo a ser trabalhado pelo líder do projeto (rede) por meio de treinamentos para o pessoal.

Apesar da não aplicação de questionários com os clientes das empresas, um problema mencionado tanto pelo entrevistado em primeiro momento, quanto pelos demais em posterior análise, foi a falta de confiabilidade nas oficinas mecânicas, assim como informado. É esse um problema a ser

sanado com o desenvolvimento da rede. Por meio da rede de cooperação os gestores das oficinas aperfeiçoam os pontos a serem melhorados em suas organizações como: atendimento, mão de obra especializada, equipamentos/instalações, gestão administrativa e qualidade dos produtos e serviços. Entre as empresas há troca de informações ou orientações de especialistas da área de gestão de empresas, para melhoramento dos pontos citados acima, proporcionando o desenvolvimento regional de Foz do Iguaçu com a consolidação da rede.

As vantagens apresentadas em termos estratégicos e ganhos diversos para as empresas participantes da rede são muitos, como demonstrado ao longo da pesquisa. As bases utilizadas foram de autores especialistas nesta abordagem e tema. As considerações e contribuições para o meio acadêmico foram positivas, uma vez que esta é uma pesquisa inédita e trata de um tema ainda pouco abordado neste âmbito. As bases utilizadas foram de autores especialistas. Para a realização de outras pesquisas e análises mais específicas, sugere-se também a análise do perfil e percepção dos clientes com relação às oficinas mecânicas e também sua ampliação em outras regiões, verificando a viabilidade de cooperativismo entre outros segmentos.

### **Referências bibliográficas**

BALESTRIN, A., VERSCHOORE, J. *Redes de cooperação empresarial: estratégias de gestão na nova economia*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

BARNEY, J.B; HESTERLY, W.S. *Administração estratégica e vantagem competitiva: casos brasileiros*. São Paulo: Pearson, 2007.

BEST, M. *The new competition: intuitions for industrial restructuring*. Cambridge. Harvard University Press, 1990.

CÂNDIDO, G. A.; ABREU, A. F. Aglomerados industriais de pequenas e médias empresas como mecanismo para promoção de desenvolvimento regional. *Revista Eletrônica de Administração-REAd*, v.6, n.6, dez. 2000.

CASAROTTOFILHO, N.; PIRES, L. H. *Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local: estratégias para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana*. São Paulo: Atlas, 2001.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M. O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. In: LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E., MACIEL, M. (Ed.). *Pequenas empresas: cooperação e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. São Paulo: Artmed. 2010.

FIALHO, S. Metodologia para construção e gestão de redes de cooperação Interorganizacionais. In: TEIXEIRA, F. (org). *Gestão de redes de cooperação interempresariais: em busca de novos espaços para o aprendizado e a inovação*. Salvador: Casa da Qualidade, 2005.

FRANCO, M. J. B. *Tipologia de processos de cooperação: uma investigação empírica sobre o caso português*. Curitiba: Volume 11, n. 3. p. 149-175. jul./set. / 2007.

HOFFMANN, V. E.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; MOLINA-MORALES, F.X. Inovação e transferência de conhecimento em redes interorganizacionais aglomeradas territorialmente: uma análise a partir de equações estruturais em duas indústrias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30, 2006, Salvador. Anais... Salvador, ANPAD, 2006

LASTRES, H. M. M. CASSIOLATO, J. E. e Maciel, M. L.(org). *Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2003.

LEMES, A. B.; PISA, B. J. *Administrando micro e pequenas empresas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LEONE, N. M. de C. P. Guerra, As especificidades das pequenas e médias empresas. *Revista de Administração*. São Paulo: v. 34, n.2, p. 91-94, abril/junho 1999.

LONGENECKER, J G.; MOORE, C.W.; PETTY, J. W.; PALICH, L. E. *Administração de pequenas empresas*. 13. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. *O processo da estratégia*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

\_\_\_\_\_. *Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000.

OLAVE, M. E. L.; AMATO NETO, J. Redes de cooperação produtiva: uma estratégia de competitividade e sobrevivência para pequenas e médias. *Gestão e Produção*. São Paulo: Atlas, 2001. p.289-303

PERIM, J. . Rede internacional: o caso do setor avícola da Região Serrana no Estado do Espírito Santo. 2007. *Dissertação (Mestrado em Administração)* – Programa de Pós-Graduação em Administração Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2007.

PORTER, M. E. O que é Estratégia? *Harvard Business Review*, p. 61-78, Nov/Dez, 1996.

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. A. Competência essencial da corporação. In: MONTGOMERY, C. A., PORTER, M. E. (org.) *Estratégia: a busca da vantagem competitiva*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

RIBAS, M. *et al.* Universidade e sociedade: o programa de Redes de Cooperação: integrando competências e atitudes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 5. 2005, Mar del Plata/AR. *Anais*. Mar del Plata, 2005.

SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/TextConcat/Default.asp?Pos=7&Div=GuiaContribuinte/Simples/>>. Acesso em: 11 de agosto 2014.

TEIXEIRA, E. B. *et al.* *Cooperação estratégica, redes de cooperação e desenvolvimento regional: o caso Unijuí/Sedai*. Ijuí: Unijuí, 2007.

UZZI, B. The sources and consequences of embeddedness for the economic performance of organizations: the network effect. *American Sociological Review*, 61(4), 674-698.1996

VASCONCELOS F. C.; CYRINO A. B. Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre a estratégia e a teoria organizacional. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, V. 40, n.4, p. 20-37. 2000

VAN DE VEN, A.; POOLE, M. Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, p. 510-540, 1995.